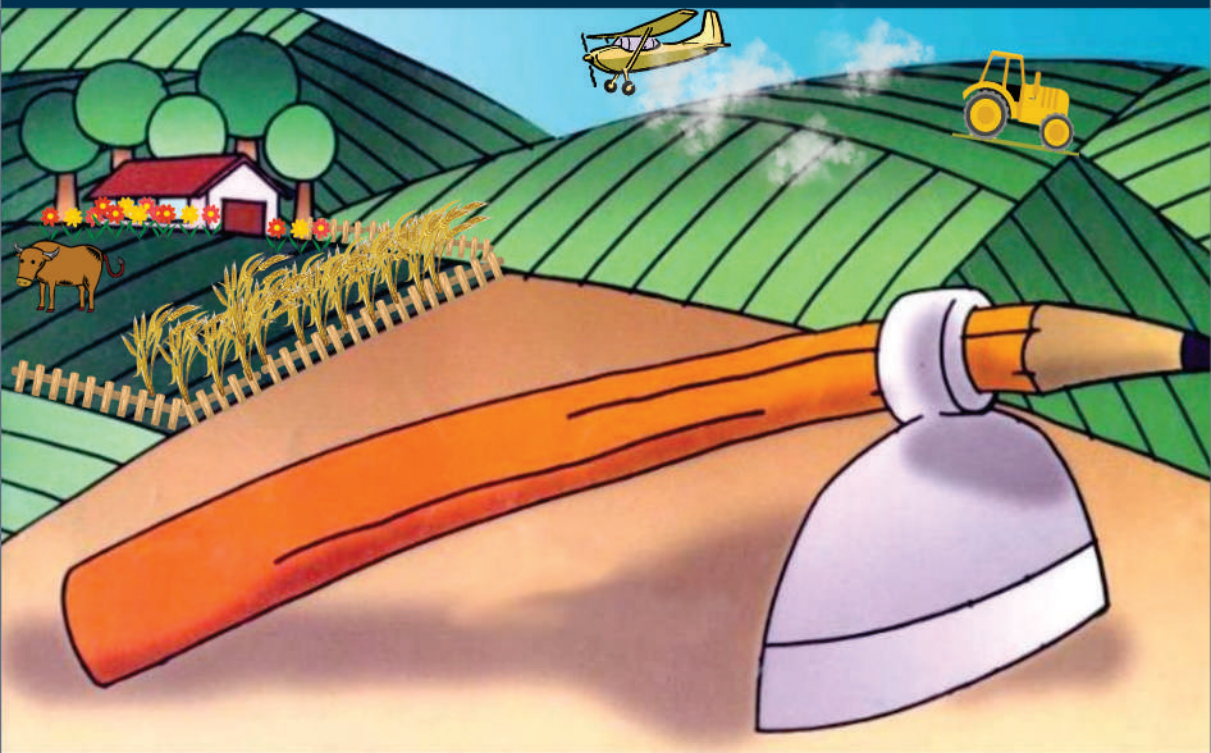


TERRITÓRIOS EM MOVIMENTO

ORG.

IVANIO FOLMER

ANE CARINE MEURER



**Territórios
em
Movimento**

**Ivanio Folmer
Ane Carine Meurer
(Orgs.)**

Territórios em Movimento

E-book



São Leopoldo
2019

© Dos autores – 2019

Editoração: Oikos

Capa: Henrique Ferreira da Costa

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

T327 Territórios em movimento [e-book] / Organizadores: Ivanio Folmer e Ane Carine Meurer – São Leopoldo: Oikos, 2019.

378 p.; il.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-7843-891-3

1. Agronegócio. 2. Territorialização. 3. Educação do Campo – Políticas públicas. 4. Campesinato – Modo de vida e trabalho. 5. Movimentos sociais – Agroecologia – Soberania alimentar. 6. Resistência camponesa. 7. Desenvolvimento rural. I. Folmer, Ivanio. II. Meurer, Ane Carine.

CDU 631.145

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação	9
<i>Estevan Coca</i>	
Territorialização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Tiradentes em Dona Francisca/RS	13
<i>Altair Grof</i>	
<i>Ane Carine Meurer</i>	
O MST e as políticas públicas para a Educação no e do Campo: práticas educativas em agroecologia no MST/PR	25
<i>Aparecida do Carmo Lima</i>	
A Educação do Campo na direção da educação popular: o caminho se faz ao caminhar	40
<i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
<i>Sara Ingrid Borba</i>	
Escolas abertas, ativas e com vida no interior do município de Ibarama/RS: a quem interessam realmente	58
<i>Géssica Pretzel</i>	
<i>Graziela Franceschet Farias</i>	
<i>Vivien Kelling Cardonetti</i>	
Colonização alemã e a Escola do Campo: um olhar a partir da Escola Padre José de Anchieta – Linha Tremônia – Cerro Largo/RS	79
<i>Ana Carla Lenz</i>	
<i>Janete Webler Cancelier</i>	
<i>Cesar de David</i>	
Aprendizagem ubíqua nas escolas do campo	94
<i>Cíntia Moralles Camillo</i>	
<i>Andréia Lucimar Silva de Lima</i>	
<i>Liziany Müller</i>	
Educação Ambiental e Educação do Campo: possibilidades dialógicas para fortalecer o território camponês	107
<i>Miriele da Silva Fontoura</i>	

A Educação do Campo e o Projeto “Garantindo o Futuro, Preservando as Sementes Crioulas”	115
<i>Valquiria Conti</i>	
<i>Carmen Rejane Wizniewsky</i>	
Por uma formação continuada nas escolas estaduais do campo de São Francisco de Assis/RS: diagnóstico da realidade	131
<i>Ana Margarida Piani Ferreira</i>	
<i>Ivanio Folmer</i>	
<i>Ane Carine Meurer</i>	
Concepções da Educação do Campo e os desafios para o currículo das escolas multisseriadas	141
<i>Suyan Barcellos Dutra</i>	
<i>Helenise Sangoi Antunes</i>	
“PROJOVEM? Ah, aqui não vai durar... tudo o que é bom ‘pra nós’ acaba rápido”: relato de experiência de uma educadora popular do campo	150
<i>Juliano Costa Velho de Abreu</i>	
Educação do Campo: a participação da Rede de Educação Contextualizada para o Agreste e Semiárido na implantação de ações educacionais no campo	165
<i>Aparecida Mendonça Silva Germano</i>	
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
Escolas do Campo fechadas no município de Agudo/RS: uma análise a partir das escolas que foram unificadas à Escola Santo Antônio	186
<i>Gerson Jonas Schirmer</i>	
<i>Maria Dal Ongaro</i>	
Significações do pertencimento a partir do olhar de uma professora de uma escola de assentamento na região central do RS	208
<i>Lorena Inês Peterini Marquazan</i>	
<i>Marijane Rechia</i>	
<i>Felipe Costa</i>	
<i>Helenise Sangoi Antunes</i>	

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Agroecologia: o caso do Instituto Educar, Pontão/RS	224
<i>Luciele Alves Fagundes</i>	
As contribuições do trabalho de campo para a compreensão da complexidade dos movimentos sociais	235
<i>Claudionei Lucimar Gengnagel</i>	
<i>Ivanio Folmer</i>	
<i>Ane Carine Meurer</i>	
Ensino de Geografia, escala e espaço escolar na prática política da realidade	245
<i>Ana Justina da Fonseca Ziegler</i>	
<i>Gustavo Herrmann</i>	
<i>Louise da Silveira</i>	
<i>Benhur Pinós da Costa</i>	
O território do vinho na Campanha Gaúcha: uma constituição a partir da dinâmica associativista em torno da atividade vitivinícola da região	261
<i>Vanessa Manfio</i>	
O redimensionamento dos conflitos socioterritoriais na Microrregião dos Gerais de Balsas no Maranhão	275
<i>Ademir Terra</i>	
<i>Vanderson Viana Rodrigues</i>	
Continuidades e rupturas no espaço agrário da Campanha Gaúcha	287
<i>Ana Clarice Soares Hanauer</i>	
<i>Cesar de David</i>	
Território e identidade: considerações acerca da Comunidade Quilombola de Conceição do Imbé	301
<i>Fabiano Viana Andrade</i>	
Geografia interdisciplinar e desenvolvimento territorial	320
<i>Arthur Breno Stürmer</i>	
<i>Elis Angela Botton</i>	

Educação do Campo e acesso à terra: o contexto do território do Médio Alto Uruguai	335
<i>Luis Pedro Hillesheim</i>	
<i>Daiane Loreto de Vargas</i>	
<i>Gelson Pelegrini</i>	
A função social da escola e as lutas de cunho educacional delineadas pelo MST nas áreas de reforma agrária na Microrregião da Campanha Gaúcha	353
<i>Mirieli da Silva Fontoura</i>	
<i>Isabela S. Mello</i>	
A organização do espaço agrário brasileiro e a Educação do/no Campo ...	362
<i>Lânderson Antória Barros</i>	
<i>Dione Dutra Lihtnov</i>	
Sobre os autores e as autoras	373

Apresentação

Na atualidade, os sistemas agroalimentares, em suas diversas escalas e processos, têm sido orientados, majoritariamente, pelas dinâmicas do mercado capitalista, o qual se articula por lógicas globais. Isso tem contribuído para que o agronegócio se consolide como o modelo hegemônico de desenvolvimento para o campo, concentrando terras, tecnologias, acesso aos principais aparelhos de mídia, influenciando as políticas públicas, dentre outros. Como resultado, em todos os continentes, a permanência dos camponeses na terra tem sido desafiada por fatores como precária infraestrutura, fracos incentivos fiscais e dificuldade de acesso aos mercados. O massivo processo de êxodo rural que fez com que em 2007, pela primeira vez, a população global vivendo nas cidades fosse maior do que a do campo, atinge de modo muito mais intenso as comunidades camponesas dos países considerados subdesenvolvidos.

Perante tal contexto, os acadêmicos interessados nos processos agrários contemporâneos se veem diante de duas possibilidades: i) entender o capitalismo como uma totalidade, de modo que faz parte do seu desenvolvimento a superação/desaparecimento da agricultura camponesa, devido ao fato dessa representar o “atraso” ou; ii) partir do princípio de que, apesar de as relações capitalistas serem hegemônicas, elas se desenvolvem de modo contraditório e desigual, o que faz com que o campesinato resista – mesmo que subalternamente – enquanto modo de vida e produção.

Dentro dessa segunda possibilidade consta a leitura de que, dados os diversos passivos inerentes à expansão do agronegócio (contribuição ao aquecimento global, uso massivo de agrotóxicos, padronização das dietas alimentares, etc.), na agricultura camponesa existem algumas das respostas para a tentativa de mitigação ou até mesmo de superação de algumas das principais crises contemporâneas: por exemplo, climática, energética e alimentar.

Não à toa, em 2014, a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) celebrou o Ano Internacional da Agricultura Familiar. Tal decisão possibilitou a discussão em diversas esferas, públicas e privadas, da contribuição que o trabalho familiar oferece para a segurança alimentar e a convivência saudável com o meio ambiente. Nesse sentido, se fortalece a compreensão de que ao contrário dos que defendem o seu desaparecimento em razão do avanço do modo de produção capitalista, o campesinato deve ser visto como responsável por grande parcela da comida que chega até a mesa da população e também pela preservação dos ecossistemas.

O livro “Territórios em Movimento”, organizado por Ane Carine Meurer e Ivania Folmer é um exemplo de que mesmo nessa conjuntura favorável ao processo expansivo do modelo do agronegócio, o campesinato se recria por meio da proposição não apenas de dinâmicas produtivas com preceitos técnicos próprios, mas além disso, um outro tipo de sociedade. O livro trata de três dentre os principais elementos que caracterizam a alternativa proposta pelos camponeses: o processo educativo, por meio da Educação do Campo; a resistência, por meio dos movimentos sociais e o trunfo/triunfo do território, condição essencial para a manutenção do modo de vida e trabalho do campesinato. Nesses temas estão organizados os três blocos que formam o livro, em que estudos de caso se somam a análises teórico-metodológicas sobre as estratégias de reprodução do campesinato com foco especial na realidade brasileira.

No primeiro bloco são apresentadas experiências de desenvolvimento da Educação do Campo num contexto de reafirmação dos valores e princípios que orientam crianças, jovens e adultos camponeses. Evidencia-se que perante modelos e estruturas educacionais que não visam a emancipação humana, as escolas do campo são vistas como espaços em disputa, onde se torna possível construir as bases de um modelo de sociedade baseado nos princípios da Agroecologia e da soberania alimentar.

Aqui vale fazer um adendo para um fato que é retratado direta ou indiretamente em todos os artigos que possuem como tema a Educação do Campo: o contexto de disputa pelo Estado para a implementação de pautas populares, especialmente as que se baseiam em padrões de ensino com potencial emancipatório. Em relação a isso fica evidente que a Educação do Campo não é uma proposição de característica *top down* (“de cima para baixo”), mas *bottom up* (“de baixo para cima”), pois ela surge da compreensão dos próprios camponeses que se faz necessário o estabelecimento de um modelo educacional não apenas para eles, mas criado por eles e com base em seus princípios históricos e políticos. Todavia, não se pode negar que é por meio de políticas públicas que a Educação do Campo tem sido implementada no Brasil desde o final da década de 1990, sendo que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é a principal expressão disso. A explicação para tal contexto reside no fato de que o Estado é permanentemente disputado pelas classes sociais e grupos de interesse, de modo que a discussão sobre a promoção de mudanças estruturais não pode deixar de considerar a conquista pelo seu direcionamento.

Os textos deste livro que abordam o tema da Educação do Campo deixam claro que o avanço dessa pauta exige um enfrentamento contra o capital pelo sentido das políticas educacionais. Isso envolve desde a permanência de escolas em áreas rurais até o conteúdo dos livros didáticos.

Em tempos como o presente em que emergem na sociedade brasileira propostas como o projeto “Escola sem Partido” e a consequente tentativa de impor uma ideologia conservadora aos educandos, cerceando o posicionamento crítico, a Educação do Campo se caracteriza como um instrumento de grande valia na luta de classes. Por meio dela os camponeses evidenciam sua postura de resistência frente ao projeto homogeneizador que tem sido imposto pelo capital.

O segundo bloco contém trabalhos que versam sobre os movimentos sociais do campo, tendo como pano de fundo as políticas educacionais. Desde o processo de redemocratização, em meados da década de 1980, os movimentos sociais têm sido dos mais expressivos componentes da política brasileira, questionando as estruturas da desigualdade histórica que caracteriza a população do país. Por meio de táticas de luta como as ocupações de terras e as manifestações em espaços públicos, movimentos sociais de base popular têm contribuído para que ao menos parcialmente sejam implementadas políticas públicas de caráter emancipatório no Brasil.

Soma-se ainda o fato de que, desde meados da década de 1990, parte dos principais movimentos sociais do campo brasileiros têm se articulado a lutas mais amplas por meio de sua integração à coalizão internacional *La Via Campesina*. É no bojo desse processo de articulação global que a atuação dos movimentos sociais do campo no Brasil tem se apoiado em bandeiras de mudança estrutural das relações agrárias como é o caso da soberania alimentar e da Agroecologia.

Nesse sentido, chama a atenção nos artigos que possuem como tema os movimentos sociais a perspectiva de superação do modelo do agronegócio por meio da implementação de sistemas agroecológicos. Nesses casos a Agroecologia não é vista apenas como uma disciplina ou um conjunto de técnicas produtivas, mas como um princípio ontológico, de tal modo que sua implementação completa exige antes a emergência de um novo tipo de civilização.

Em razão disso, também constam discussões que pontuam a relação entre a transição agroecológica, o ensino e a consideração das particularidades do trabalho camponês. Isso porque, nas unidades produtivas camponesas, devido à predominância do trabalho familiar, a categoria salário não é central. Lidar com essa particularidade é de fundamental importância para se pensar no significado da Agroecologia enquanto parte do modo como os camponeses se relacionam com o mundo.

No terceiro bloco, trabalhos que possuem o território como categoria de análise trazem elementos para se discutir os conflitos e resistências no campo. Recentemente, o território tem sido utilizado por diversas disciplinas como a Antropologia, a Sociologia, a Economia e especialmente, a Geografia, como

recurso analítico para a interpretação das disputas materiais e imateriais que caracterizam grupos, indivíduos, Estados e empresas.

Os textos desse bloco possuem em comum o fato de que o território é abordado por meio das disputas e consensos de poder. Com isso, entende-se que ele é resultado da diversidade de relações sociais. Sendo assim, num contexto em que o capitalismo é hegemônico, porém, não uma totalidade, faz-se relevante conhecer as dinâmicas territoriais dos grupos subalternos. No caso específico do campo, isso remete ao fato de que o avanço do agronegócio não se dá de modo homogêneo e isento de conflitos. Pelo contrário, ao criarem diversas estratégias de resistência como a Agroecologia e a Educação do Campo, os camponeses estabelecem relações de poder que (re)criam e destroem territórios.

Por meio de uma leitura conjunta dos três blocos dos trabalhos que compõem o livro é possível inferir que Educação do Campo, movimentos sociais e território são expressões da resistência camponesa no contexto atual. O território é a condição da existência das famílias camponesas. Perder a terra em razão da expansão do modelo do agronegócio é, antes de tudo, uma questão territorial que remete à própria manutenção do modo de vida e trabalho do campesinato. De tal modo, a emergência dos movimentos sociais do campo vem como uma resposta ao contexto de disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio. Eles são expressões da articulação coletiva dos camponeses em defesa dos seus territórios, o que remete a diversos tipos de luta. A Agroecologia também pode ser lida na perspectiva territorial, pois além de se referir às formas de uso da terra e das águas (território material), também remete à discussão sobre o modelo de desenvolvimento do campo em suas perspectiva ideológica (território imaterial).

Nesse sentido, os trabalhos contidos neste livro trazem importantes reflexões sobre o contexto presente de luta de classes no campo. Os textos trazem aos leitores discussões sobre alguns dos espaços (territórios), sujeitos (movimentos sociais) e processos (Agroecologia) que compõem a resistência do campesinato na atualidade.

Desejo a todos uma crítica e proveitosa leitura.

Prof. Dr. Estevan Leopoldo de Freitas Coca
Universidade Federal de Alfenas (Unifal)

Territorialização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Tiradentes em Dona Francisca/RS

*Altair Grof
Ane Carine Meurer*

Introdução

O estudo do texto está centrado na Escola Municipal de Ensino Incompleto Tiradentes, localizada na comunidade do Trombudo, município de Dona Francisca, pertencente à Quarta Colônia, Região Central do Estado, tendo como referência a cidade de Santa Maria, que abriga a Universidade Federal de Santa Maria, numa distância aproximada de 80 km. Está entre escolas que têm em suas proximidades um belíssimo cenário de montanhas e o rio Jacuí, que segue entre montanhas e planícies rumando ao Guaíba.

Uma das nossas preocupações é demonstrar a ansiedade da comunidade na qual se cogita a desativação dessa escola, seguindo os mesmos rumos das oito escolas municipais no campo e uma escola estadual no meio urbano que foram desativadas nesse município. Buscamos, neste trabalho, ressaltar o apoio, a labuta da comunidade em manter a escola em atividade, bem como buscamos trazer os aspectos do passado que construíram a territorialização dessa escola na comunidade do Trombudo por meio de depoimento, estudo dos fatos que foram registrados nas memórias das professoras e professores que ali atuaram e continuam atuando.

A pesquisa traz uma abordagem sobre os Planos Nacional e Municipal de Educação referente ao Ensino Fundamental, especialmente no que está voltado à Educação do Campo. Mesmo que a escola agente do nosso estudo siga as referências editadas pelas normas da Secretaria de Educação do Município, nas quais o conteúdo está voltado ao que as escolas urbanas ministram, podemos constatar peculiaridades referentes ao local, que é essencialmente rural.

No que se refere à metodologia, utilizou-se o método dialético, uma vez que os conflitos e os interesses antagônicos são uma constante, especialmente no que diz respeito ao êxodo rural, à desterritorialização das escolas do campo, à sua territorialização, à concentração das terras para um número cada vez

menor de proprietários, ao transporte escolar e ao Ensino Fundamental incompleto, que atende até o 5º ano. Depois disso, o destino reserva às crianças a continuidade nos estudos no centro urbano.

Fizemos referência a bibliografias de autores que se preocupam com a Educação do Campo e com a territorialização. Contatamos agentes da escola, entre eles professores aposentados, professores atuantes e egressos.¹ Utilizamos o estudo de caso, especialmente dialogando com os alunos, docentes e comunidade. A pesquisa de campo deu suporte e credibilidade às ideias manifestadas e então escritas. A finalidade é arguir sobre a permanência dessa escola e de outras nessa imensa dimensão territorial que chamamos de Brasil ou mesmo América Latina, observando a temática de Educação do Campo.

A artigo tem como objetivo argumentar as possibilidades e limites da permanência da Escola Tiradentes no campo do município de Dona Francisca/RS.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Tiradentes na comunidade do Trombudo

A única escola que permanece territorializada no campo de Dona Francisca é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes. Essa escola entrou em funcionamento por volta de 1940 e foi oficializada pelo Decreto Municipal nº 07/78, que data a criação a partir de 25 de maio de 1958. A essa data é atribuída a municipalização da escola. Sabe-se, no entanto, que, antes disso, ela era uma escola comunitária, mantida pelos imigrantes e seus descendentes, principalmente italianos, embora não tenham sido encontrados registros documentais sobre essa época.

Quanto à média de matrículas, confirma-se que a escola mantinha um número mais elevado em relação às demais escolas do campo no município. No Registro Escolar Modelo 1 – 23 de junho de 1960, verifica-se que:

em 1961, eram 37 alunos;

em 1964, eram 46 alunos;

em 1976, eram 42 alunos.

O relato fornecido pela professora aposentada Irene Alaci Vendrúscolo, que ministrou aulas na Tiradentes atendendo os alunos até o 5º ano nos finais dos anos 70 e 80, conta que:

O primeiro prédio estava localizado ao lado do cemitério da comunidade do Trombudo; o segundo, ao lado da Casa de Comércio Cargnelutti; e o prédio atual, o

¹ As informações concedidas através de consulta pelas duas professoras, Alaci e Denise, assim como a da diretora da escola, Profª Sandra, do egresso Ronaldo, da secretária de Educação, prefeito e vereador de Dona Francisca foram feitas por meio de diálogos, com a devida autorização para publicação no artigo.

3º, no local atual da escola Tiradentes, que teve a primeira parte da construção oficializada no ano de 1969, sob o mandado do então prefeito Luiz Pachaly. A escola foi ampliada e sua última ampliação se formalizou no ano de 2005.

A professora relata que chegou a dar aula na Escola Abílio Jaeger, também localizada na comunidade do Trombudo, na qual a maioria dos alunos era de origem alemã; e, na Tiradentes, na qual a maioria era de origem italiana. Em ambas as comunidades, a população caracteriza-se pela miscigenação entre os descendentes italianos e alemães, bem como com os afrodescendentes e indígenas, os quais, na sua maior percentagem, eram trabalhadores assalariados ou meeiros dos proprietários rurais.

A professora Denise Hollweg Siebert, supervisora de Educação Infantil junto à SMED de Dona Francisca até 2016, atualmente aposentada, ao referir-se às escolas desse município em que lecionou, entre as quais a Escola Abílio Jaeger, na localidade do Trombudo, relata que a religiosidade era bem definida. A professora, sendo evangélica e quando, então, designada a lecionar na Escola Tiradentes, também na localidade do Trombudo, no ano de 1986, permanecendo lá até o ano de 2009 (25 anos de magistério), sentiu dificuldades, pois em suas palavras: “Tive que aprender a Ave-Maria, Salve-Rainha, o Creio e a rezar o terço. Havia, com frequência, a visita de padres e diáconos; então, para não ficar feio, decorei algumas rezas católicas”.

A Quarta Colônia² teve a chegada dos primeiros imigrantes italianos no ano de 1877/78, e eles se alojaram em um barracão onde hoje é o município de Silveira Martins (SPONCHIADO, 1996). Esses imigrantes fizeram a travessia para o Brasil e outros países da América, pois a Itália estava em colapso social, político e econômico devido à sua unificação. Os imigrantes que aqui chegaram eram, em geral, pobres, católicos e oriundos do norte da Itália, recém-unificada. A partir de 1824, deu-se a chegada dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, mais na região de Agudo e outras áreas próximas à capital, porém esses, em um número menor, instalaram-se no município de Dona Francisca/RS. Em sua maioria, eram agricultores, pobres e protestantes. A comunidade do Trombudo recebeu imigrantes italianos e alemães, porém os filhos de descendentes da etnia alemã estudavam na Escola Evangélica e, posteriormente, na Escola Municipal Abílio Jaeger (desativada), que fica próxima à comunidade do Trombudo.

² A Quarta Colônia de Imigração Italiana é uma região localizada no Rio Grande do Sul na Mesorregião do Centro Oriental Rio-grandense, tendo sido o quarto centro de colonização italiana na então Província do Rio Grande do Sul, apenas depois de Caxias do Sul (com a denominação antiga de Campo dos Bugres), Dona Isabel (hoje Bento Gonçalves) e Conde d'Eu (hoje Garibaldi), e a primeira fora da Serra Gaúcha.

Figura 01: Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes



Fonte: Trabalho de Campo (fev., 2015).

Atualmente, como se pode observar na foto da fachada frontal da escola, ela apresenta uma estrutura adequada para receber os alunos: salas de aula com carteiras novas, praça, calçadas, refeitório, banheiros, cozinha, secretaria, biblioteca e sala de informática. As dependências revelam que foram usados na construção da escola materiais de qualidade, assim como são bem feitas a conservação e a manutenção. Existem painéis coloridos que atraem a atenção das crianças e de quem visita a escola.

– **A EMEF Incompleto Tiradentes** (comunidade do Trombudo) tornou-se um núcleo e passou a receber alunos das escolas desativadas em Dona Francisca: Antônio Bortolás, da comunidade da Sanga Funda; Felipe Schirmer, da comunidade da Linha Ávila; e Abílio Jaeger, que também faz parte de Trombudo. Quanto ao nível de escolaridade, continua atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). No período de 1993 até 2009, havia, juntamente à Escola Tiradentes, a EMEF Inc. Antônio Soccal, que também formava um núcleo e recebia alunos das escolas Anália Mostardeiro, da Daltro Filho e da Getúlio Vargas.

Citamos abaixo as escolas que recebem alunos advindos do campo por meio do transporte escolar:

– **A EMEF Incompleto Antônio Luiz Barcht**, localizada no perímetro urbano da cidade, que atende os alunos do Ensino Fundamental I.

– **A EEEM Maria Ilha Baisch**, que atende Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

– **Escola Municipal de Educação Infantil Dente de Leite** – Professora Ivani Lurdes Barchet Tessele.

Quadro 01: Dados da Escola Tiradentes nos anos de 2015 e 2017

Número de Matrículas 2015		Número de Turmas 2015	Total de Professores 2015	Demais Funcionários 2015
Edu. Inf. 4 e 5 anos	Ens. Fund.			
10	30	5	7	2

Matrícula 2017 = 33 alunos				
Pré A e B	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano
08 alunos	09 alunos	01 alunos	07 alunos	03 alunos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (fev.,2015). E direção da Escola Tiradentes (2017).

A figura acima revela que a escola possuía, em 2015, 40 alunos distribuídos em 05 turmas. Essas turmas eram atendidas por 07 professores e 02 funcionários. Em 2017, estão presentes 33 alunos. Um número significativo, que consiste na sustentabilidade para que a escola continue em funcionamento, mesmo porque não será o número de crianças que frequentam a escola que determinará a desativação, pois a comunidade escolar representa, inclusive, a identificação do local, o apego à terra de origem e culmina na territorialização dos moradores para permanecer em seus locais.

O que se passa nesse município está articulado com a implementação da política pública nacional. As crianças e os adolescentes são deslocados diariamente do campo para a cidade para que “aprendam”, sejam alfabetizados.

No diálogo com a atual diretora e professora Sandra Maria Somavilla, da Escola Tiradentes, confirmou-se que, atualmente, são quatro professoras mais a professora diretora que trabalham na escola; isso significa que há uma professora por turma de alunos. Além disso, tem mais a Hora do Conto, Informática e Educação Física, sendo que as três atividades são ministradas num único dia. Ainda, nas terças-feiras, os alunos, na parte da manhã, vão à cidade de Dona Francisca para aula de Judô na Escola Luís Barchet. Sobre o número de alunos, a diretora relata:

Na desativação das escolas próximas ao Trombudo, o número de alunos nos anos 90 chegou a ser de 105 por ano. Funcionava em dois turnos: um à tarde que eram os da pré-escola e a 3ª série; à tarde e pela manhã, as 4ª e 5ª séries.

Tenho registrado nos livros de matrícula que, em 2010, eram 55; em 2012, eram 60; em 2013, foram 52; em 2014, eram 51; em 2015, passou a ter 42; e, em 2016, são 33 estudantes. E a projeção para 2017 são 34 alunos.

Segundo relatos da diretora e demais professoras, as crianças que estudam na Tiradentes são educadas e atenciosas. É um local em que transcende o respeito pelo professor, o respeito pela criança. Entre as crianças há motivação, mútua ajuda, interesse pelo conteúdo, interesse em perguntar e em participar.

A Geografia tem a missão de mostrar o meio onde os alunos se situam e também a real vivência dentro dele. Nildeciof (1993, p. 12) demonstra-nos com nitidez esta preocupação.

Realmente a Geografia deve ajudar a criança a captar a inter-relação do homem com o meio, começando pelo seu próprio meio para em seguida estender o olhar para outros meios diferentes. O primeiro passo da criança na Geografia está nesta percepção da vida que se agita à sua volta.

Essa constituição com o meio, com o espaço em que se está vivendo é o que a Educação do Campo busca construir. Ensinar, compartilhar aquilo que é próprio do lugar, pois uma escola que traz exclusivamente conhecimento aplicado ao meio urbano estará contribuindo para que os jovens não tenham outra opção a não ser ir para a cidade. Sabemos que, ao término do 5º ano, as crianças estarão se dirigindo ao centro urbano todos os dias, de forma que se constitui diariamente a desterritorialização do constituído até então. Porém a base se consolidou, e o aconchego ao grupo familiar teve iniciação; o ideal, como prega a Educação do Campo, é a frequência ao Ensino Fundamental no próprio local, no campo.

Cada início de ano, os pré-adolescentes que concluíram o 5º ano estarão dirigindo-se, todos os dias, para o centro urbano de Dona Francisca. O futuro parece destinar para os jovens que pretendem continuar uma “possibilidade” de reterritorialização ou o “limite” dessa política pública, que não permite que continuem seus estudos no campo em função de não priorizar o atendimento dessa população no lugar onde vive.

No município de Dona Francisca, o êxodo rural esteve destituindo as escolas em seu meio rural, restando apenas uma: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, como marco que simboliza a territorialidade de quem vive no campo. Raffestin (1993, p. 88) é enfático ao afirmar que “se não é fácil controlar a natalidade e a mortalidade, também não simples a mobilidade”. Essa mobilidade acentuou-se muito nas décadas de 80, fenômeno que ocorreu também no município de Dona Francisca, a exemplo dos demais municípios do país.

Com relação à permanência dos moradores no local, a diretora da Escola Tiradentes afirma que, em geral, os pais de alunos com propriedade de ter-

ras permanecem e os filhos saem e não voltam para a comunidade. Os que ficam concluíram o Ensino Médio e não deram continuidade. *Há um fator que está estabelecido aos arrendatários e agregados que vêm para trabalhar nas lavouras de arroz, com alguns filhos, permanecem por um tempo na comunidade e consequentemente na escola e depois mudam-se de lugar.*

Assim, há uma instabilidade na permanência de seus filhos na escola. Como exemplo, podemos citar que, em um ano, poderão ser oito (08) filhos de arrendatários ou agregados a frequentar a escola, mas, ao findar o contrato, mudam-se e, com isso, diminui o número de alunos na escola.

No depoimento, a diretora foi enfática ao afirmar que *os pais mostram-se bem articulados, batalham para manter a escola. Várias vezes impediram que se realizasse o turno inverso e mesmo a sua desativação.* A proposta do turno inverso era ministrar aula em um turno na escola do centro urbano e, no outro, a Escola Tiradentes ofereceria apenas atividades extracurriculares. *A escola só não fechou porque a comunidade se agilizou e “calçou o pé”.*

O processo inverso pode ser observado nas iniciativas do Estado, na sua fase neoliberal e reacionária, de nuclearizar as escolas rurais ou de criar escolas-polo. A decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos Estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 06 aos 14 anos. Com isso, fecham-se escolas rurais, sendo seus alunos transferidos para uma escola-polo ou uma escola-núcleo, de ensino fundamental. Estas são construídas nas sedes dos municípios para onde se deslocam professores e alunos através e transporte (RIBEIRO, 2013, p. 186).

Indagada sobre a preparação dos professores com relação à Educação do Campo, a diretora Sandra relata:

*Os professores não estão tendo cursos, preparação que trate sobre a Educação do Campo, a não ser a própria experiência de estar no campo, com ele conviver e os esforços de se inteirar neste processo. Mas, quanto à escola, vem material da **Escola Ativa**³, muitos livros e, por ser do campo, a Escola recebeu verbas maio-*

³ A Escola Ativa no Brasil – segundo o documento Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa, um grupo de técnicos da direção geral do Projeto Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste) do Ministério da Educação e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participar, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escola Nova – Escola Ativa”, desenhado por um grupo de educadores colombianos que, havia mais de 20 anos, atuava com classes multisseriadas daquele país (BRASIL, 2009, p 12-14). O programa está fundamentado no liberalismo, na Escola Nova (John Dewey), no construtivismo e no neoconstrutivismo (Piaget). Não atingiu o grau de reformulação com a Educação do Campo. Salienta-se que a origem do programa está sob o financiamento do Banco Mundial, no governo do Fernando Henrique Cardoso, estendendo-se, além do Nordeste, para todas as regiões brasileiras.

res. Em 2013, estava prometido R\$ 28.000,00, mas veio a primeira parcela de R\$ 14.000,00 e a segunda parcela nunca apareceu.

O Plano Municipal de Educação de Dona Francisca-RS foi estruturado entre o período de dezembro de 2014 e junho de 2015. A comissão discutiu as metas e estratégias do Plano Nacional da Educação e adequou-as à realidade do município, buscando atender a demanda local (SMED, 2015). Entre os quesitos estabelecidos estão os que são dirigidos mais especificamente à população do campo e à Educação do Campo, os quais são:

Estratégias no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015):

2.10. Estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias Comunidades (p. 51).

6.7. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (p. 59).

7.26. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários (p. 64).

Estratégias no Plano Municipal de Educação (SMED, 2015):

1.7 Manter o atendimento das populações do campo na educação infantil na faixa etária de 4 e 5 anos nas respectivas comunidades, atendendo às especificidades dessas comunidades (p. 20).

2.9 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, nas próprias comunidades (p. 22).

4.2 Ampliar, ao longo deste PME, em colaboração com os entes federados salas de recursos multifuncionais e possibilitar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo (p. 25).

Meta no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015):

8: Contribuir para elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (p. 66).

Meta no Plano Municipal de Educação (SMED, 2015):

02. Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE (p. 22) (BRASIL, 2009, p. 12-14).

Esses quesitos estão no Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e no Plano Municipal de

Educação do Município de Dona Francisca, aprovado em 2015 pela Câmara de Vereadores, que se adaptou ao nacional.

Nos diálogos com agentes da Secretaria da Educação, prefeito e vereador, percebe-se uma preocupação constante quanto à continuidade da escola. Muito se tem comentado acerca de sua desativação, mas muito mais argumentos contundentes e concisos têm sido ouvidos na defesa de sua continuidade, com a manutenção do seu processo de territorialização. A secretária da Educação, prefeito e vereador do município de Dona Francisca, em depoimento, têm a mesma opinião e declaram:

O município optou em manter a escola em ação integral no seu local. Mesmo porque a Tiradentes é uma escola bem equipada, um bom prédio, infraestrutura adequada ao sistema de ensino. Há um sistema de transporte escolar que atende todos os alunos que frequentam este estabelecimento. Cita a localidade da Vila Alegre, interior de Dona Francisca, em que, para a prefeitura, seria economicamente menos oneroso se os mesmos alunos desta fossem conduzidos ao meio urbano, porém estão frequentando a Tiradentes com o auxílio do transporte escolar.

Raffestin argumenta sobre retomar o poder pela base, por meio do cotidiano, e sobretudo recuperar uma malha territorial que possa permitir o exercício desse poder. Entende-se que a Escola do Campo, ao recuperar o seu poder de agente educacional, de processo de aprendizagem, eleva a concretude de continuar atuando através das ideias renovadoras, construtivas e conjugadas com a realidade em que se vive.

Nas proximidades do rio Trombudo, Serra Geral, há algo que faz qualquer caminhante se apaixonar pelo relevo, pelo local, ao deparar-se com a sua peculiar geografia. Entre essa paisagem está um paredão de pedras que se encontra na estrada que dá acesso à Escola Tiradentes. Dirigindo-se ao local para diálogo com o egresso da Escola Tiradentes, Ronaldo Mazzonetto, colocamo-nos próximos àquele que é e fora o agente propulsor da energia calórica no aquecimento e no preparo dos alimentos, sob o olhar atento da mãe e a observação da esposa, professora da Escola Tiradentes. Residente e atuante na comunidade, esse declara:

Pretendo ver meus futuros filhos estudando na Escola Tiradentes. Eu entendo que a ida para o meio urbano a fim de estudar ocasiona uma mudança do pensamento para o urbanismo. Não quero que a Escola Tiradentes feche e luto para que esta permaneça em ativa. Eu frequentei a escola nos anos de 1998 a 2003, o período em que o processo de desativação das escolas do campo se intensificava. Na minha turma, eram 11 alunos na primeira série, e finalizamos a quarta série com 10. Destes, 05 permaneceram no município, eu, o Jônas, Ireno, André e as

colegas todas se mudaram, duas para Faxinal do Soturno, três para Santa Maria e um para Santa Cruz. Elas cursaram o Ensino Superior, menos uma que permanece em Faxinal do Soturno. E os pais dos colegas permanecem aqui na comunidade. No ano de 2004, passamos a utilizar o transporte escolar e frequentar a Escola Estadual Maria Ilha Baisch no centro da nossa cidade.

O professor de Educação Física e vereador do município Carlos Fantinell segue a mesma linha de raciocínio anterior, buscando ressaltar que na função de vereador:

Milito na permanência da Escola Tiradentes. Busco levar alunos para lá. A escola está localizada numa região estratégica do município. Esta sempre foi um elo de ligação para toda a comunidade. Pais que tiveram seus filhos concluintes nas séries oferecidas pela escola continuam vinculados, auxiliando, colaborando em todos os eventos e necessidades. Sinto que há dificuldade em permanecer no campo, porém, ultimamente, parece que há um repensar, um ativar para que os investimentos no campo retornem e retornem de forma mais elaborada, pensada e centrada.

Fica evidenciada, no diálogo estabelecido com professores da escola, com a comunidade, com o representante do setor da Prefeitura e da Câmara de Vereadores e egressos, a necessidade da escola na territorialização dessa comunidade. No entanto, a instabilidade que se apresenta nesta pesquisa demonstra a nítida temeridade de fechar o último marco da resistência no campo representado pela escola. No entanto, propaga-se a perspectiva de que manter uma escola no campo é “gasto”. Apresenta-se, aí, uma árdua tarefa para quem luta pela Educação do Campo no sentido de visualizar que o campo e a sua escola são um investimento.

Para Farias (2014), a Educação do Campo é um território que está em constante disputa diante do avanço do agronegócio. Esse força a produção de um espaço que vislumbra a produção para o capital e faz com que a área trabalhada pela economia familiar camponesa perca espaço dentro de uma lógica de Estado capitalista. Argumenta-se que é cada vez mais urgente que o campo tenha escola, gente e produção de comida.

Os governos estaduais, bem como os municipais entendem que a garantia de Educação Básica se dá pelo direito ao acesso, mas queremos contrapor esse argumento no sentido de que é investimento manter as escolas no campo, tornando-se fundamental para o município de Dona Francisca a territorialização da Escola Tiradentes e, nela, a garantia de acesso.

Considerações finais

Em nosso país, não há uma política consistente de fortalecimento das escolas que resistem no campo. Outro problema refere-se ao fato de a política de municipalização vincular-se ao repasse de verbas pelo número de crianças que são atendidas. Alunos do município que fazem fronteira com Dona Francisca, como Nova Palma e Faxinal do Soturno, poderiam ser atendidos na escola localizada no campo de Dona Francisca, porém essa possibilidade não é cogitada, porque os municípios perderiam recursos. E não se leva em conta o tempo que o aluno fica no transporte escolar, os perigos que corre e o seu bem-estar.

Percebemos um compromisso dos governantes em manter a Escola Tiradentes, oferecendo condições estruturais à escola e oferecendo transporte escolar para diversas localidades. Por exemplo, seria mais próximo e com menor custo levar os alunos ao centro urbano da comunidade de Vila Alegre, interior do município.

Veiga (2002) ajuda-nos a compreender que a cidade de Dona Francisca, segundo a classificação do IBGE, é urbana, mas esse critério merece ser analisado segundo visão da OCDE, que classificaria essa cidade como relativamente urbana. Assim, todas as escolas do município (municipais e estaduais) teriam que se organizar a partir do Projeto de Educação do Campo, mesmo que as escolas não estejam localizadas nesse espaço. Todos dependem da agricultura, pecuária, setor primário. A grande maioria dos habitantes é de camponeses, que, mesmo vivendo em área considerada urbana, têm vínculo com o campo.

Manter a Escola Tiradentes na comunidade do Trombudo é algo que está relacionado a uma política de comprometimento com a comunidade, com a população do campo, é oferecer aos jovens a oportunidade de optar, inclusive, por manter-se no local de origem e ali construir suas vidas afetiva, econômica, social. Estudar, aperfeiçoar seus conhecimentos, buscar o Ensino Médio, Faculdade e ter um sonho de permanecer junto às suas comunidades, seus parentes, amigos, vizinhos. As cidades estão lotadas, com problemas crônicos, como a pobreza, a marginalização, o desemprego. E a Educação do Campo, o sistema educacional como um todo, indaga como será o futuro de nossos filhos, dos nossos filhos de camponeses. O campo tem capital, tem terra, e permanecem escolas que têm vontade, disposição, que buscam ambiente de ensino, educação e condições para aqui se projetar e desenvolver um viver.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

FARIAS, Maria Isabel. **Os Processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo do Sudoeste do Paraná**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Presidente Prudente, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Brasília, 2015, 2010 e 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A Escola e a compreensão da Realidade**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

RAFFESTIN, Cloude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SMED. Secretaria Municipal de Educação de Dona Francisca. 2015. Disponível em: <[www.donafrancisca.rs.gov.br /mídia/notícias/ plano-municipal-de-educacao-/263](http://www.donafrancisca.rs.gov.br/midia/noticias/plano-municipal-de-educacao-/263)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SPONCHIADO, Breno Antônio. **Imigração & 4ª Colônia**: Nova Palma: Paróquia Santíssima Trindade, UFSM; Pró-Reitoria de Extensão, Santa Maria: Palotti, 1996.

WIKIPÉDIA. Enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 13 ago. 2016.

O MST e as políticas públicas para a Educação no e do Campo: práticas educativas em Agroecologia no MST/PR

Aparecida do Carmo Lima

Introdução

Abordaremos neste trabalho elementos constituintes da relação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Educação do Campo na luta por Políticas Públicas Educacionais no Brasil nas áreas de Reforma Agrária. Focalizamos práticas educativas em Agroecologia, desenvolvidas no âmbito do MST do estado do Paraná (MST/PR) em parceria com Instituição Pública de Ensino e por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Utilizamos o método histórico e dialético para apreender aspectos da totalidade do modo de produção capitalista, a fim de compreender uma determinada realidade em particular. São concebidas as relações sociais e a correlação de forças das classes sociais no campo brasileiro como condição para analisar a singularidade das práticas educativas em Agroecologia do MST/PR e como uma das dimensões estratégicas que se somam na construção de um Projeto Alternativo do Campo e contrário à lógica do capital. Abordamos o objeto em estudo em estreita vinculação com as relações sociais que se configuram na sociedade brasileira no contexto em presença. Entendemos que tal objeto resulta das contradições da produção da vida material dos sujeitos do campo.

O MST é “[...] um movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil” (MST, 2001 p. 1); vem trabalhando para a escolarização dos sujeitos sem terra e tem organizado processos educativos que aliam a formação política e a educação técnico-profissional.

Parte da ação do MST interliga-se com os elementos constituintes da Educação do Campo (EdoC), que tem vínculo histórico com as lutas por educação em áreas de Reforma Agrária e com a práxis política dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), os quais lutam pela Reforma Agrária. Tais movimentos incluem o MST, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o

Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e a Via Campesina Brasil.

O MST e a educação nas áreas de Reforma Agrária

Na luta pela Reforma Agrária, pela qual perpassam as contradições e tensões presentes nos marcos da sociedade capitalista, os sujeitos do campo vivenciam a indissociável relação entre trabalho e educação. O princípio ontológico e histórico entre ambos tem se constituído como base da formação dos sujeitos sociais à medida que se têm a socialização dos meios de produção e o usufruto dos conhecimentos historicamente acumulados. Essa questão constitui-se nos limites da luta pela emancipação política, porque parte da conquista dos direitos só se efetiva em confronto com o Estado, o qual, em sua ação de implementação de políticas sociais e públicas, atua sob os condicionantes das relações macroeconômicas e políticas vigentes no modo de produção capitalista. Significa que nem sempre as reivindicações dos trabalhadores são acatadas e efetivadas conforme os anseios dos sujeitos sociais. Ressalte-se que a luta pela emancipação política tem como horizonte forjar processos constitutivos da luta pela emancipação humana.

O percurso da prática social do MST, sobretudo para efetivar políticas públicas de educação desde a sua gênese de formação, inicia pela luta no interior dos acampamentos e ocupações e estende-se para os assentamentos conquistados. Nos assentamentos, a luta pela escola integrada à rede pública de ensino amplia a demanda pela garantia da Educação Básica para as áreas de Reforma Agrária. As principais práticas educativas formais são desenvolvidas nas Escolas de Assentamentos e nas Escolas Itinerantes. Essas estão integradas à rede pública de ensino, com manutenção e controle do “Estado – em Ação”, por meio da intervenção do Ministério da Educação (MEC), das Secretarias Estaduais de Educação e dos Núcleos Regionais de Educação. Ou seja, integram-se ao Sistema Nacional de Educação, cujo financiamento segue as orientações da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 e do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

As práticas educativas organizadas e existentes no MST englobam uma diversidade que inclui a Educação Básica – Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio –, as Escolas Itinerantes, a Educação de Jovens e Adultos (a alfabetização e escolarização pelo PRONERA), a Formação dos Educadores e Educadoras do Campo, os Cursos Formais – associados à Educação Profissional, nos níveis fundamental, médio, superior, cursos de pós-graduação – especialização e mestrado.

O MST e a Educação do Campo: a luta por políticas públicas educacionais no Brasil

Historicamente, os povos do campo têm ficado à margem da consolidação de uma política educacional específica, herança do descaso e da ausência de políticas sociais públicas voltadas aos sujeitos do campo. Logo a questão educacional no campo tem vínculo orgânico com a gênese da formação da sociedade brasileira capitalista, para tanto, “[...] metade do século XX, a elite agrária impediu a extensão de direitos básicos de cidadania aos camponeses, incluindo o direito de formar associações e, por meio do requisito de alfabetização, o direito ao voto” (CARTER, 2010, p. 502).

Em pleno século XXI, os trabalhadores do campo lutam por condições materiais e culturais mais dignas, que lhes foram negadas por muitas gerações. Esse é um dos fatores de resistência desses sujeitos históricos, que não tem permitido a completa exploração de seu trabalho. Houve, na história do Brasil, movimentos sociais de oposição à lógica do capital; a partir da década de 1950, em particular, a classe trabalhadora do campo organizada em movimentos sociais passa a inserir, novamente, na agenda política brasileira, a luta pela distribuição da terra, da renda e da riqueza material e imaterial.

O MST, no seu processo da luta pela terra e como um dos meios necessários para a realização de um projeto de Reforma Agrária Popular, tem denunciado a ausência de políticas sociais públicas aos sujeitos que produzem a vida no campo brasileiro. Ao mesmo tempo, tem afirmado a necessidade da construção de um projeto de sociedade alternativo ao capital e, mediante sua práxis política organizativa, tem contribuído para a distribuição e a democratização da propriedade privada da terra e do conhecimento.

Compreende-se que as políticas educacionais de abrangência às populações do campo, na década de 1980 e na passagem para os anos 1990, mantiveram as características e traços da educação rural, associados à ação do Governo Federal e às reformulações da política agrária e agrícola brasileira. A atenção, por parte do Estado, às populações e às escolas do campo aconteceu de modo mais acentuado no final da década de 1980 com a aprovação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos. No Decreto nº 7.354, de 4 de novembro de 2010, entendem-se por populações do campo, “[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros [...]” (BRASIL, 2010, p. 1).

Em meados dos anos 1990, a luta por uma política educacional no campo adquiriu uma dimensão maior, os sujeitos do campo pertencentes aos MSPdoC realizaram ações políticas que visavam conquistar condições necessárias para produção e reprodução da existência. A luta por políticas públicas de educa-

ção escolar faz parte da construção do projeto educativo do MST e da relação desse com a Educação do Campo. Integra-se à luta de classes na disputa de projeto de campo entre os grupos sociais antagônicos.

A luta por políticas públicas envolve a relação com o Estado, por ser esse o desencadeador das políticas educacionais. Envolve também a relação com os governos, porque esses se constituem no Estado em ação. No MST, a tensão exercida para com o Estado burguês brasileiro articula-se com o processo das lutas por políticas sociais públicas nas áreas de Reforma Agrária nos assentamentos e nos acampamentos. No campo educacional, a luta do MST por políticas públicas tem como importante marco o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (IENERA), organizado pelo MST em 1997 com o apoio da Universidade de Brasília (UNB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras entidades. As reflexões sobre a educação nas áreas da reforma agrária, a síntese das experiências educativas, a denúncia da situação educacional em assentamentos e acampamentos socializados no I ENERA e as lutas feitas pelo MST contribuíram para a criação do PRONERA em abril de 1998.

No ano de 1998, teve continuidade uma articulação entre os sujeitos e coletivos do campo para a construção da Educação do Campo com a organização da I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, estado de Goiás. Essa atividade foi promovida em parceria entre o MST, a UNB, o UNICEF, a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Na I Conferência, foi reafirmado que o campo “[...] é espaço de vida e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (II CONFERÊNCIA..., 2004, p. 3).

Na análise de Caldart (2004), o ano de 1998 representa um marco histórico na definição de um novo jeito de lutar e de pensar a educação com os sujeitos e a população que produz a vida no campo. Entende-se que tanto o debate como a mobilização popular passaram a se direcionar pelo conceito de Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. Não se trata mais de uma educação para o povo do campo e sim de uma educação dos trabalhadores e dos camponeses do e no campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005, p. 27).

Caldart (2008, p. 71) elucida o porquê desse posicionamento:

A Educação do Campo nasceu como mobilização /pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, nasceu da combinação das lutas sem-terras pela implementação de escolas pú-

blicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

O conceito de Educação do Campo (EdoC) constituiu-se não só como crítica e denúncia, mas como contraponto de práticas e construção de alternativas e “[...] 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). A EdoC foi criada tomando posição em relação a um projeto de sociedade, de campo, de educação, de escola e de políticas públicas, nasceu da experiência de classe dos trabalhadores do campo organizados em movimentos sociais e sindicais.

A eleição de Collor de Mello para a presidência do país demarcou a virada neoliberal no Brasil. Na transição do século XX para o XXI, houve a disseminação de discursos que estabeleciam a vinculação entre educação, desenvolvimento e estabilidade econômica com a política. Evidentemente, entendemos que, para além do que é pregado, o que se fez presente foi uma questão de regulação social, de mecanismos para realizar a gestão do trabalho e dos pobres sob a lógica do capital e do mercado.

Nesse contexto de crise generalizada, houve fomento do ideário de que a educação é um dos mais importantes instrumentos para superar a crise e para o combate à pobreza. Oliveira e Duarte (2005) explicam que, no pós-1990, a política social neoliberal representou uma nova regulação da pobreza e dos pobres. Nos marcos da difusão do projeto neoliberal, foi reformulada e aprovada a legislação que estabelece o direito jurídico sobre o reconhecimento da diversidade e abrangência da Educação do Campo, contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No seu artigo 28, estabelece-se que, ao ofertar a educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão os ajustamentos necessários à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região no que concerne a:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2003, p. 37).

O direito de todos à educação, estabelecido na Constituição Federal de 1988, norteia a política nacional denominada de inclusiva e que, afirma o legislador, almeja a efetivação da igualdade constitucional. A justificativa oficial é que a promoção da inclusão de grupos notoriamente discriminados, visando superar o processo de exclusão historicamente imposto aos mesmos, deve ser realizada por intermédio de políticas de ações afirmativas e compen-

satórias. A política educacional do campo volta-se à integração e à inclusão educacional desses sujeitos na rede regular de ensino, alinhando-se à tendência mundial que preconiza a oferta de educação básica para todos.

Essa questão é visível na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, a qual institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, expressando que se “[...] deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico” (BRASIL, 2002, p. 42). Mediante essa medida, a ação do poder público para a implantação dessas constitui-se por meio da intervenção das Secretarias de Educação Estaduais no que tange às questões sobre a educação básica, a educação escolar do campo e, também, pela instância Federal por meio de programas educacionais.

A instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é conquista de políticas sociais públicas de Educação do Campo, que se deve às ações políticas “[...] dos sujeitos coletivos do campo na esfera federal, tanto pela forma como se deu sua construção quanto pelo conteúdo [...]” (MUNARIM, 2006, p. 18). Na atualidade, têm ficado mais visíveis as contradições e tensões quando se afirma a presença dos movimentos sociais como sujeitos coletivos¹ do campo, que, além de apresentar demandas concretas de luta pelos direitos, têm disputado o conteúdo e a forma de Políticas Públicas. Isso significa:

[...] entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que implica, mas também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo (CALDART, 2010, p. 119).

A luta pela educação nas áreas de Reforma Agrária e da EdoC deve ser entendida na contradição da luta de classes e como uma estratégia de luta do conjunto dos MSPdoC, “[...] como direito fundamental, devendo ser garantida pelo Estado. O Estado, tendendo a priorizar a reprodução do capital, deve ser compreendido no campo das contradições da luta de classes” (MOLINA, 2010, p. 40).

¹ Silva (2006), no texto “Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo”, em que faz um resgate sobre as produções pedagógicas dos movimentos sociais do campo e sua influência nos discursos e práticas pedagógicas criadas no período da redemocratização do Brasil pós-década de 1980, afirma os movimentos sociais como sujeitos coletivos. Nessa perspectiva, apresenta ensinamentos e aprendizagens relevantes, a saber tais como: a) Movimentos sociais como sujeitos coletivos colocam a luta pela escola no âmbito dos direitos; b) Movimentos como sujeitos coletivos apresentam demandas materiais que desafiam a agenda política do país e disputam significados sociais, culturais e políticos; c) Movimentos como sujeitos coletivos disputam projetos de desenvolvimento; d) Os movimentos sociais como sujeitos coletivos desenvolvem concepções e práticas pedagógicas.

A participação e a pressão dos MSPdoC e de outras organizações da Via Campesina Brasil – a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Estudantes de Agronomia (Feab), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf) – têm ampliado a cobrança sobre o setor público para a concretização do direito à educação escolar pública.

A Educação do Campo interliga-se, na atualidade, com o projeto da agricultura camponesa, que vem enfrentando contradições profundas no momento de crise estrutural do capitalismo. Diante do impasse desse momento político, a EdoC insere-se numa “agenda política e pedagógica das lutas e das práticas de Educação do Campo”, que abrange:

[...] crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, Reforma Agrária (incluindo nela o debate sobre a propriedade social), a agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos Movimentos Sociais, direitos sociais dos camponeses e camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos. [...] uma agenda e de uma disputa que vão além do campo das Políticas Públicas [...] (CALDART, 2010, p. 124).

Para o MST, o sentido de uma prática educativa no processo de formação humana está associado à concepção de educação no sentido amplo; além da ocupação da escola, deve-se ter uma intencionalidade política que contribua para a superação da alienação e para o processo de humanização do ser social. Essas práticas incluem: as lutas sociais, os cursos informais, os encontros, as atividades intersetoriais, os centros/escolas de formação, as marchas, as romarias, a feira da comunhão e partilha e as manifestações/protestos. A proposta educacional do MST (1996) fundamenta-se em princípios filosóficos e pedagógicos, que têm possibilitado a organização de processos educativos e o acompanhamentos de educandos e educandas como parte do trabalho pedagógico na perspectiva da formação humana.

Práticas educativas em Agroecologia no MST/PR

O Movimento Sem Terra, na atualidade, tece reflexões críticas sobre a necessidade de provocar alterações radicais no modo de produção capitalista e ainda tem se colocado na condição de sujeito político protagonista, empenhado na tarefa histórica de luta permanente pela transformação social. Numa tarefa tática e imediata, vem construindo processos formativos em agroecologia e processos de produção agroecológicos em transição, ambos mediados pelos anseios da construção de novas relações sociais a partir dos espaços/territórios locais, regionais e outros com abrangência maior.

A base social que compõe o MST – as famílias assentadas e acampadas – articula-se para reorganizar os espaços/territórios conquistados com o obje-

tivo de estruturar as relações de trabalho sob as novas perspectivas, em consonância com os meios de produção, e garantir a produção material necessária para a existência desses sujeitos sociais.

A luta política organizada pelos sujeitos coletivos do campo possibilitou uma articulação dos povos do campo na construção de um Projeto Popular para o Campo. Os movimentos da Via Campesina, no início do século XXI, têm incorporado também uma dimensão ambiental a esse modelo e encontram “[...] na agroecologia os aportes científicos e metodológicos capazes de orientar as transformações necessárias à reconstrução ecológica da agricultura, ao avanço da soberania alimentar e da autonomia camponesa” (TARDIN et al., 2009, p. 7).

Nesse contexto, têm-se ampliado reflexões/estudo da agroecologia e a organização de inúmeras experiências de produção em transição para processos agroecológicos. Para os Movimentos Sociais Populares do Campo, a agroecologia situa-se em uma abordagem teórico-metodológica e como parte da construção de processos organizativos e de produção contrários à lógica da agricultura capitalista, aspectos interligados em duas dimensões: a de resistência e a de superação. De acordo com Toná (2006), a agroecologia situada no campo da resistência à lógica de reprodução do capital pode contribuir para promover:

[...] um embate direto com o latifúndio, porque agroecologia não consegue ser desenvolvida pelas grandes propriedades capitalistas, e também o embate com o agronegócio, no momento que valoriza o resgate das sementes crioulas em oposição às sementes transgênicas, faz o embate contra a dependência e dominação das empresas transnacionais e a lógica de mercado; melhor aproveitamento possível dos recursos que temos à nossa disposição e sob o controle dos agricultores e agricultoras nos assentamentos (TONÁ, 2006, p. 71).

Em relação à segunda dimensão, a de *superação* da situação atual, a agroecologia articula-se com a capacidade de desenvolver processos que promovem “[...] resistência à tendência da agricultura capitalista de empobrecimento e expulsão da agricultura camponesa, ela já é uma construção de um novo modelo para o campo, centrado na valorização do ser humano e todas as formas de vida” (TONÁ, 2006, p. 71).

O MST contrapõe-se ao modelo de organização da produção capitalista no campo, que explora o trabalho e os bens da natureza, por inúmeras questões:

Por isso somos contra as ações de homogeneização e padronização da agricultura representada pelo uso de agrotóxicos, transgênicos e monocultura (como a do eucalipto, soja, cana entre outros) que visam unicamente o lucro em detrimento da qualidade de vida e produção de alimentos saudáveis para todos. Lutamos por uma agricultura de base camponesa e ecológica, saudável, diversificada e que proteja a diversidade biológica e cultural. Defendemos e lutamos pela Soberania Alimentar dos povos do mundo (MST, [2004?], [s.n]).

Essa nova abordagem pressupõe uma nova sociedade em que as relações sejam coletivizadas entre os sujeitos, os quais possam transformar a natureza e a si mesmos. Ou seja, a construção da agroecologia situa-se no campo da necessidade em estabelecer práticas sociais associadas com a possibilidade da superação da alienação e ampliação das relações sociais e naturais na produção da vida mais plena socialmente. No contexto da luta entre os trabalhadores e as classes dominantes no campo brasileiro, tem-se assumido que a agroecologia como matriz produtivo-tecnológica poderá proporcionar uma relativa independência dos trabalhadores em relação ao grande capital.

Na perspectiva da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná – ETUFPR (2007), a construção da proposta da agroecologia representa um marco na sua trajetória devido à articulação de práticas educativas que pressupõem rupturas com modos de pensar e de se comportar de pesquisadores, professores, alunos, técnicos e agricultores. Ou seja,

[...] é uma proposta de se fazer agricultura que propicie a articulação entre a elaboração e a objetivação de proposições que visem reorientar tendências e minimizar efeitos de privilégio no controle de recursos econômicos. [...] Então, é neste quadro conflituoso que a Universidade se propõe a defender um novo jeito de fazer agricultura, na qual a agroecologia é estratégica neste processo de rupturas. [...] a agroecologia deve ser entendida como ciência ou disciplina que apresenta uma série de princípios, conceitos, metodologias, para estudar, analisar, avaliar e desenhar os agroecossistemas com o propósito de permitir a implantação de estilos de agricultura e de desenvolvimento rural com maior nível de sustentabilidade no curto, médio e longo prazo (ESCOLA TÉCNICA..., 2007, p. 6-7).

No processo de luta pela terra e pela Reforma Agrária até 2006, o MST/PR conquistou 311 áreas de assentamentos, com a média de 30 mil famílias assentadas. Conta com 65 acampamentos organizados pelo MST, com uma média de 7.560 famílias (MST/PR, 2006, p. 37). O MST/PR contribuiu e participou na “[...] construção de 93 escolas, com educação infantil, ensino fundamental e médio, onde estudam 11.300 pessoas. São 62 escolas municipais, com 4.500 educandos; 20 colégios estaduais, com 4.300 educandos; e 11 escolas itinerantes, com 2.500 educandos” (BRASIL DE FATO, 2006, p. 2).

A partir de 2002, o MST/PR tem lutado pela conquista e posterior organização dos seguintes cursos formais: Técnico em Agroecologia na modalidade de Pós-Médio; Ensino Médio Integrado; Tecnólogo em Agroecologia (graduação); Técnico em Agroecologia com Ênfase em Sistemas Agroflorestais; Curso Técnico em Habilitação para a Produção de Leite e o Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA). A formação de técnicos militantes em agroecologia foi criada para contribuir com os desafios da organização e produção nos territórios da reforma

agrária. E também possibilitou fazer a escolarização de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica ao ensino médio em idade escolar. A formação profissional em agroecologia ao mesmo tempo tem uma relação de origem com a formação para o trabalho no campo e mantém um vínculo de origem com a concepção de educação no sentido amplo defendido pelo MST.

A formação em agroecologia tem sido desenvolvida nos seguintes centros/escolas de formação do MST/PR: a) a Escola Iraci Salete Strozak (em Cantagalo) e a Escola Ireno Alves dos Santos (em Rio Bonito do Iguaçu), ambas pertencentes ao Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente (CEAGRO); b) a Escola José Gomes da Silva em São Miguel do Iguaçu-PR, pertencente ao Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA); c) a Escola Milton Santos (EMS), situada no município de Maringá; d) a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), a qual pertence ao Instituto Latino-Americano de Agroecologia, Educação e Pesquisa da Agricultura Camponesa (ICA), ambos situados no assentamento Contestado, localizado no município da Lapa; e) a Casa Familiar Rural Padre Sasaki no município de São Jerônimo da Serra.

Essa formação é articulada por princípios comuns na organização do trabalho pedagógico, que evidencia uma contraposição à educação para a conformação e defende uma educação visando à Emancipação Humana (LIMA, 2008).

Os cursos formais são realizados em parceria com instituições públicas, são certificados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) – que contribui de modo relevante na construção dos mesmos – e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com recursos financeiros do PRONERA.

No período entre 2003 e 2009, as Práticas Educativas em Agroecologia, realizadas pelo MST/PR em conjunto com Movimentos Sociais do Campo vinculados à Via Campesina, em parceria com a Escola Técnica² (ETUFPR) – atualmente IFPR –, contribuíram para a conclusão de três turmas do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, formando 90 militantes técnicos em Agroecologia no CEAGRO e na Escola Milton Santos. Concluíram cinco turmas do Curso Técnico em Agroecologia Ensino Médio Integrado, no qual formaram-se 144 militantes técnicos habilitados para intervir na organização e construção de práticas agroecológicas nas áreas de Reforma Agrária e comunidades do campo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2009).

² A ETUFPR foi transformada em IFPR, “[...] instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (MEC/IFPR, 2006, [s/n].).

Em maio de 2009, formou-se a primeira turma de Tecnólogos em Agroecologia com 23 militantes técnicos pedagogos em Agroecologia (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2009). No ano de 2006, iniciou-se a segunda turma constituída de educandos e educandas de 18 estados do Brasil e do Paraguai, na qual se formaram 39 militantes técnicos, concluída em abril de 2010. A terceira turma iniciou em abril de 2010 – foi composta por 65 educandos e educandas de países da América Latina, concluída em 2013; formaram-se 49 militantes técnicos pedagogos em Agroecologia.

A conquista de políticas públicas para a educação em geral e a agroecologia deve-se às lutas e pautas reivindicadas pelo MST e pela Via Campesina. Nesse contexto, entende-se que o PRONERA é uma conquista, mas há agravantes pelo “[...] fato de que o programa se restringe à demanda de educandos oriundos da política de reforma agrária, não alcançando, portanto, o conjunto da população de camponeses”. A forma como o Estado gestiona o PRONERA tem resultado na “[...] evasão de educandos e educandas, que na ELAA [Escola Latino-Americana de Agroecologia] se traduziu em 50% do total de ingressos no curso” (TARDIN et al., 2009, p. 10).

A Coordenação Pedagógica da Escola Milton Santos avaliou as dificuldades em relação ao PRONERA e apontou que a alta taxa de desistência dos educandos tem sido gerada pela desmotivação nas turmas. “Muitos estudantes não continuam o curso devido às dificuldades financeiras em que se encontram as famílias. É um reflexo da falta de políticas adequadas para a agricultura camponesa” (ESCOLA MILTON SANTOS, 2007, p. 1). Foi observado “[...] um descompasso entre a realidade da escola e dos cursos, que é extremamente dinâmica, e a burocracia um tanto engessada do projeto PRONERA, o que tem trazido dificuldades no atendimento às demandas concretas” (ESCOLA MILTON SANTOS, 2007, p. 2). A realização das práticas educativas em Agroecologia no MST/PR depende em parte do financiamento do PRONERA, recurso estatal proveniente do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e administrado pelo INCRA em convênio com uma fundação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O valor/aluno por ano orçado pelo PRONERA foi de R\$ 3.000,00, sendo esse recurso destinado para despesas com alimentação, hospedagem, deslocamento, material didático de consumo. No conjunto do MST, tem se avaliado que o valor por aluno orçado pelo PRONERA é mínimo e insuficiente ao se considerar a situação de outros estudantes das universidades federais.

De acordo com Santos (2008), no Balanço Político e Linhas de Ação do PRONERA rumo aos dez anos, apresentam-se os seguintes dados:

De 1998 a 2002, foi responsável pela escolarização e formação de 122.915 trabalhadores(as) assentados(as). De 2003 a 2006, promoveu acesso à esco-

larização e formação para 247.249 jovens e adultos assentados e capacitou 1.016 profissionais egressos dos cursos de ciência agrárias para atuarem na assistência técnica, social e ambiental junto aos assentamentos de reforma agrária e agricultura familiar.

Atualmente, mais de 60 mil jovens e adultos das áreas de reforma agrária participam dos cursos do PRONERA nos diversos níveis, sendo: Educação de Jovens e Adultos: 28.574 trabalhadores/as em 23 projetos/convênios; entre nível médio técnico, são 2.874 trabalhadores/as em 65 projetos/convênios; e no nível superior, são 5.194 trabalhadores/as em 36 projetos/convênios, envolvendo parceria com mais de 30 universidades públicas, além de Cefets, escolas família-agrícola, institutos de educação e secretarias estaduais e municipais de educação (SANTOS, 2008, p. 97-98).

No percurso histórico da concretude da existência do MST, têm se concretizado diversas práticas educativas em parceria e convênios com Instituições de Ensino Públicas e outras organizações sociais. Quanto às práticas educativas efetivadas por meio do PRONERA, as primeiras ações foram os cursos de alfabetização, depois se avançou para a escolarização, ampliando-se para os cursos profissionalizantes e cursos superiores e diversas áreas do conhecimento, tais como: Pedagogia da Terra, Agronomia, Direito, Licenciatura em História, em Ciências Agrárias, Geografia e Artes (MOLINA, 2008, p. 20). E também os Cursos de Extensão e de Especializações (em Educação do Campo, Administração de Cooperativas, Educação de Jovens e Adultos).

O posicionamento de Caldart (2010, p. 117) é de que a Educação do Campo “[...] ‘vingou’, existe, entrou na agenda de governos, universidades, Movimentos Sociais, virou questão, embora não tenha se tornado Política Pública e, menos ainda, política de Estado”. O MST reconhece a luta política realizada no percurso histórico e da construção do PRONERA e da Educação do Campo. Avalia que houve a expansão da Educação do Campo nos espaços públicos, foi assumida parcialmente pelo Ministério da Educação (MEC), “[...] mas ao mesmo tempo, vai se distanciando de nossa concepção e práticas originais” (MST, 2009, p. 1).

Na compreensão do MST, “a política pública é o espaço da ação do Estado”, mas há que ter o cuidado para que, no decorrer da sua efetivação, não sejam alterados o conteúdo e a forma das políticas públicas que atendem os sujeitos do campo. Mas, ao mesmo tempo que o Estado vem assumindo a Educação do Campo, percebe-se certo esvaziamento nos debates e espaços de interlocução. “Nós pedimos para o Estado agarrar a Educação do Campo, agora que o fez, sai do nosso controle e lutamos para não descaracterizar” (MST, 2009, p. 2). O MST tem defendido o PRONERA, exigindo do Governo Federal o seu desenho original e permanência do programa no INCRA, com participação ativa dos MSPdoC, das Instituições de Educação e do INCRA, e reafirmando a necessidade em consolidar o PRONERA como política pública (MST, 2010).

As práticas educativas em agroecologia do MST/PR são organizadas visando contribuir na formação de estudantes articulados à perspectiva da atuação do militante técnico. Atende a necessidade de contribuir na organização dos assentamentos de reforma agrária e de outros espaços formativos nas comunidades do campo, de construir uma práxis política organizativa que contribua para o processo da formação da consciência de classe na luta por novas relações sociais.

Araújo (2007) defende que os fundamentos assumidos pelas práticas educativas devem possibilitar que os sujeitos que vivenciam o processo educativo possam fazer a leitura da realidade. Ou seja, devem desnaturalizar as relações sociais e “[...] não se sujeitar à manutenção da sociedade de classe, mas compreendê-la e construir instrumentos para transformá-la” (MÉSZÁROS, 2005, p. 52). Logo, em relações de contradição, a tensão é a característica na construção do seu projeto de educação por constituir práticas educativas com a condição de garantir o direito à educação como uma política pública e com a intencionalidade de forjar uma educação articulada com a transformação social.

Considerações finais

Os Movimentos Sociais Populares são produzidos pela sociedade de classe; os sujeitos do campo, ao lutarem pela terra na sociedade brasileira, demarcam que a luta pelo trabalho e pela educação é processo indissociável da luta pela transformação social. O acesso e a permanência na educação escolar caracterizam-se como possibilidade de ampliar a escolarização e a participação dos sujeitos sem terra na construção de um projeto alternativo de sociedade. Devido à materialidade da luta e à construção dos processos formativos no interior do MST, essas questões acontecem pela mediação, essencialmente contraditória, entre a educação formal, sob o controle do Estado, e a intencionalidade pedagógica do MST de uma educação emancipatória. A do MST consiste em uma proposta educativa em construção, que busca vivenciar princípios de uma educação comprometida com a transformação social nos limites da sociedade capitalista.

Referências

- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo** (Conselho Nacional de Educação – Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002). Brasília, DF, 2002.

_____. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, DF, 2010, p. 1-4. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/legislação_imprimir.php?id=14306>. Acesso em: 5 nov. 2010.

BRASIL DE FATO. Uma visão popular do Brasil e do mundo. **Pedagogia do MST** – edição especial. São Paulo, ano 4, n. 195, p. 1-2, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**, Curitiba: SEED-PR, 2005, p. 23-34.

_____. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 13-52.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA-MDA, 2008, p. 67-86.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: INCRA-MDA, 2010, p. 103-126.

CARTER, Miguel (org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 461-478.

II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. **Por uma política pública de educação do campo**. (Texto base). Luziânia (GO), 2004. 24 f. Digitado.

ESCOLA MILTON SANTOS. **Avaliação** (Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia/ Curso Técnico em Agroecologia – Ensino Médio Integrado). Maringá. 2007. 2 f. Digitado.

ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – ET-UFPR. **Projeto político pedagógico do curso técnico em Agroecologia ensino médio integrado**. Curitiba/São Miguel do Iguaçu-PR, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Curso técnico em Agroecologia**. Curitiba, 2009. 64 f. Digitado.

LIMA, Aparecida do Carmo. **Relação escola e comunidade: estratégia metodológica na formação da Turma Karl Marx da Escola Milton Santos do MST/PR**. 99f. 2008. Monografia (Licenciatura em Pedagogia para Educadores do Campo), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão; Francisco Beltrão (PR), 2008.

MEC/IFPR. **Curso superior de tecnologia em agroecologia**. Curitiba, 2006. 100f. Digital.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: Campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA – MDA, 2008, p. 19-31.

_____. (org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: INCRA – MDA, 2010.

MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 8, 1996.

_____. **Normas gerais do MST** (Aprovadas no 10º Encontro Nacional) Belo Horizonte, 2001, p. 1-9.

_____. **Elementos de avaliação e orientações sobre o PRONERA**. Anápolis, GO, 2009. 3 f. Digitado.

_____. **Educação do campo** (Coletivo de Educação). 2010. 4 f. Digitado.

_____. **Reforma agrária: por um Brasil sem latifúndio! Agroecologia: o futuro em construção** (Agroecobiodiversidade). [2004?].

MST/PR. **Todo e toda em terra estudando**. Cartilha sobre a jornada de educação. Curitiba: MST, 2006.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 15-26.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social; uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 14 ago.2009.

SANTOS, Clarice dos Santos (org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-93.

TONÁ, Nilciney. **O trabalho como elemento formador nos cursos formais de agroecologia do MST no Paraná**. 81 f. Monografia (Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento) – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

TARDIN, José Maria et al. ELAA – uma escola camponesa para a emancipação humana. In: **Escola Latino-Americana de Agroecologia**. Experiências camponesas de agroecologia. Curitiba: Imprensa Oficial Governo do Estado do Paraná, 2009, p. 4-11.

A Educação do Campo na direção da educação popular: o caminho se faz ao caminhar

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

Sara Ingrid Borba

Introdução

A Educação do Campo historicamente é recente. Sendo assim, as propostas direcionadas aos povos do campo ainda não alcançam todos os sujeitos coletivos. Trata-se de um processo de luta constante do movimento por uma Educação do Campo que desde 1997 vem se fortalecendo e se mobilizando em prol de conquistar espaços para a construção de uma educação pública e de qualidade para os povos do campo.

O processo histórico em que a Educação do Campo foi se construindo desencadeou um paradigma que possui em suas entrelinhas o método do materialismo histórico dialético, pois os pesquisadores/intelectuais e os intelectuais orgânicos juntos têm ao longo de 21 anos de insurgência desse movimento tencionado o Estado em prol da sua responsabilidade pela educação enquanto direito, tal como é anunciado no grito de guerra do Movimento Social por uma Educação do Campo: “educação do campo direito nosso, dever do Estado!” É nessa convicção que o movimento social segue em marcha. Diante desse processo de conhecimento historicamente produzido, levando em consideração a contradição do período neoliberal e da redemocratização do país, a questão norteadora foi: Como o materialismo histórico dialético está presente no movimento por uma Educação do Campo?

Na intenção de compreender essa provocação, foram escandidos alguns objetivos que nortearam tal intencionalidade, como: dialogar interdisciplinarmente sobre a história e legislação específica para a Educação do Campo; compreender o materialismo histórico dialético no contexto da Educação do Campo e identificar como vem sendo usado o livro didático nas escolas do campo, uma vez que esse instrumento pode ser um aliado significativo para evidenciar basicamente a intencionalidade dos sujeitos no que se refere à Educação do Campo.

A natureza desta pesquisa é qualitativa e foi desenvolvida através da Análise Arqueológica do Discurso (FOUCAULT, 2000) e dos enunciados da dissertação de Melo (2015) sobre o uso do livro didático.

O aporte teórico foi à luz dos principais autores Molina (2004), Caldart (2004), Melo (2014; 2015), Costa (2002), Pires (2018), Konder (1981) entre outros. Pois, todos contribuíram para compreender como o materialismo histórico dialético tem perpassado o paradigma da Educação do Campo.

Pretende-se, com esta reflexão, apontar outras provocações que ajudam a alargar tais questões acerca do paradigma da Educação do Campo, que necessita urgentemente se descentralizar para ser realidade concreta de outros territórios que têm escolas situadas no campo, mas que desconhecem a identidade e a cultura do modo de ser e de viver no campo, ofertando, assim, uma educação rural. É preciso romper com esse paradigma neoliberal que desterritorializa os povos do campo, ofertando assistencialismo e políticas minimalistas para os povos do campo.

Por conseguinte, o presente estudo está organizado em quatro seções: primeira, referente à historicidade da Educação do Campo através da legislação; segunda, apontamentos sobre o atravessamento do materialismo histórico dialético na realidade do paradigma da Educação do Campo; e terceira, a metodologia de análise do discurso sobre o uso do livro didático da dissertação de Melo (2015); por fim, para não concluir, onde se compreende que o materialismo histórico dialético é inerente ao ato de pensar e vivenciar o paradigma da Educação do Campo.

De todo modo, pensar a Educação do Campo é refletir historicamente acerca das idas e vindas dos movimentos sociais que têm levantado suas bandeiras de luta em prol dos direitos humanos dos sujeitos coletivos, que por décadas viveram expropriados de tais direitos, sobretudo os da educação, saúde, propriedade de terra e segurança.

Trajetória histórica da Educação do Campo: legislação

Historicamente, a Educação do Campo é bastante recente na educação brasileira, pois essa emerge no cenário educativo apenas na década de 1990. É inegável tratar da Educação do Campo sem fazer menção à legislação, tendo em vista que essa é que tem norteado e balizado a legalidade da Educação do Campo. Tacitamente, não se pode abordar essa temática desvincilhada do seu marco legal, inclusive analisando-o como preponderante para que a educação aos povos do campo seja não apenas repensada, mas discutida, reconstruída a partir de suas necessidades reais de vida, enquanto cidadãos e cidadãs de direitos.

Em se tratando da legislação, far-se-á um recorte a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (LDB) até a lei mais recente, especificamente a que trata da proibição do fechamento das escolas do campo – Lei 12.960/2014.

Considera-se pertinente abordar a legislação uma vez que a partir dela foi se constituindo a historicidade da Educação do Campo, compreendendo-a enquanto política pública necessária para a efetivação da educação, tendo à frente os sujeitos dos movimentos sociais, pois são esses que entendem e sabem como deve ser a educação do seu povo, em contraposição ao processo histórico colonizador que impunha uma educação para os povos do campo, na concepção de educação rural minimalista, assistencialista e higiênica, tão somente com o interesse de manter os povos no campo em condições inumanas, em prol da contenção dos aglomerados urbanos que eclodiram após a revolução industrial na década de 1930. Dessa forma, percebe-se que a interdisciplinaridade é inerente a essa reflexão, uma vez que a legislação da Educação do Campo permeia também a reflexão histórica.

Desse modo, fica o convite para continuar a leitura acerca da brevidade histórica de um movimento que tem resistido em busca da utopia mais real, uma educação pública e de qualidade para os povos do campo, e não mais a transposição cultural do urbano para o campo, como ainda persiste essa realidade.

Aqui importa tratar da utopia e não da realidade de algumas escolas do campo que estão no campo, mas não vivem a dimensão do campo, por sofrer a aculturação através do urbanocentrismo. É importante salientar que a legislação legitima o processo, mas pouco ou nada significa se não houver a intencionalidade e ações capazes de promover a superação do paradigma rural para o paradigma da Educação do Campo. O que ainda não acontece em todas as escolas que estão no campo são casos pontuais, ou seja, experiências que são vivenciadas em algumas escolas e regiões do Brasil; nos assentamentos e acampamentos se vive uma educação com todos os princípios do paradigma da Educação do Campo que se encontra em suas sugestões legislativas.

Os marcos legais do movimento social dos povos do campo por uma Educação do Campo

Sabe-se que a Constituição Federal de 1988 foi fundante para a construção da 3ª LDB, essa que apresenta em seu 28º artigo a especificidade da Educação do Campo, ainda tratada como educação rural – terminologia que é sinônimo de atraso e de ninguidade dos povos do campo. Assim, compreende-se que houve um avanço significativo ao tratar legalmente as questões da Educação do Campo com mais proximidade da realidade do modo de vida dos que vivem no campo. Dessa forma, o artigo 28º da LDB 9394/96

deixa bastante claro como deve ser a escolarização dos povos do campo. Assim segue:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 2017).

A legislação impregna artefatos culturais especiais que devem ser considerados nos espaços das escolas destinados à população rural; assim destacam-se: conteúdos curriculares e metodológicos, adequação do calendário ao ciclo agrícola e às condições climáticas. Essas especificidades são essenciais para que a Educação do Campo aconteça efetivamente em todo e qualquer espaço das escolas das populações rurais. Entretanto, salienta-se que é o que consta na legislação, que para voga se faz necessária uma equipe pedagógica esclarecida e formada especificamente para permear a legitimidade legal dessa modalidade educacional. Ainda, presencia-se no parágrafo único, o qual também não tem tido tanto impacto, uma vez que o fechamento das escolas do campo, após a promulgação da Lei 12.960, ainda continua acontecendo em massa.

Em meados do ano de 1997 aconteceu o 1º Encontro Nacional da Reforma Agrária (ENERA), movimento que ocasionou a união de militantes (MST) e intelectuais (pesquisadores/professores da UNB) para dialogar acerca das questões do campo, tratado como Educação do Campo e não mais como educação rural. Assim, aspectos filosóficos, teóricos e metodológicos permeiam aquele tratamento. O ENERA proporcionou a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano seguinte de 1998, a qual define Caldart (2004, p. 1) como “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. Dessa feita, o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) foi implantado em 1998, legitimando o nascimento vindouro do movimento da Educação do Campo a partir das parcerias firmadas de algumas Universidades com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ofertando, portanto, vários cursos nas áreas da Reforma Agrária.

Com o fortalecimento do movimento, houve em 2001 a conquista do parecer n. 36/2001¹ – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, da relatora Élidea Soares.

E em 2002 houve a Resolução 01/2002²: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são instituídas. Desse modo, percebe-se que um parecer somente não basta para legitimar a legislação que norteia o paradigma da Educação do Campo. Ainda em 2002 houve o Seminário Nacional de Educação do Campo, priorizando as discussões acerca das nuances discriminatórias de gênero, credo, etnia e outras temáticas que circundam o modo de vida dos povos do campo.

Em 2003, foi criado um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), foram instituídas através da Portaria nº 1.374 de 3 de junho de 2003 pelo MEC as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – Caderno de Subsídios.

Em 2004, houve a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo; essa reivindicava a luta dos povos do campo por políticas públicas que assegurem o seu direito à educação e a uma educação que seja *no*³ campo (CALDART, 2004). Momento de muitas discussões acerca da universalização da Educação do Campo. Aconteceu, entre os anos de 2004 e 2005, a realização de 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo, com o objetivo de debater e difundir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, publicadas pelo CNE no ano de 2001.

Em 2006, houve o Parecer 01/2006⁴ do relator Hinguel, o qual aborda especificamente os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFA'S).

Em 2007, houve o parecer 23/2007⁵, tratando sobre a consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, projeto de resolução para a consolidação das políticas públicas para a Educação do Campo. Também houve a promulgação da Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fun-

¹ Para conhecer a sugestão legislativa acerca da Educação do Campo, recomenda-se a leitura integral do documento, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

² A sugestão legislativa das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Encontra-se disponível em sua integralidade em: <http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

³ No: o povo tem direito a ser educado onde vive (CALDART, 2004).

⁴ Para melhor conhecer, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

⁵ A leitura é fundamental para conhecer o documento em sua totalidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2007.

do de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em seu 10º artigo do Capítulo III - Da distribuição dos recursos, o qual apresenta distribuição proporcional dos recursos, levando em consideração as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica entre campo e urbano, determinando a diferenciação do custo-aluno com vista ao financiamento das escolas do campo, considerando as especificidades locais e as mazelas às quais essas escolas estavam expostas (materiais didáticos, transporte escolar, remuneração dos professores, etc.). Outro acontecimento em 2007 foi a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo, que substituiu o GPT com o objetivo de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas para a Educação do Campo.

Em 2008, houve o parecer 03/2008⁶, especificamente sobre o Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Ainda em 2008, houve a Resolução nº 2/2008⁷, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Em 2009, houve a Resolução nº 06/2009⁸, a qual tem por finalidade estabelecer as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Ou seja, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, conferindo autonomia às Universidades para criar seu curso, conforme a especificidade regional.

Em 2010, houve a promulgação do Decreto 7.352/2010⁹, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. É um documento bastante importante, que apresenta em sua totalidade as dimensões da Educação do Campo e seus princípios. Ainda em 2010, houve a Resolução nº 4/2010¹⁰, a qual

⁶ Leitura integral disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

⁷ Indicamos a leitura do documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

⁸ Leitura completa disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10035-resolucao-06-17032009&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2017.

⁹ É crucial o conhecimento acerca desse decreto, o qual encontra-se disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

¹⁰ Documento recente que trata da Educação do Campo, sendo fundamental o conhecimento sobre. Essa Resolução está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esta trata da Educação do Campo em sua Seção IV artigos 35 e 36. Sendo, portanto, uma pertinente sugestão legislativa para os gestores escolares pensarem sobre a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, também reflete sobre a Educação do Campo, onde se encontram aprovadas emendas no Eixo VI - justiça social; educação e trabalho; inclusão; diversidade e igualdade e outras temáticas (BRASIL, 2010). Ainda houve em 2010 o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o qual deveria ser permanente após a CONAE de 2010.

Em 2011, houve a Resolução nº 40/2011¹¹, a qual trata especificamente sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Momento em que há uma conquista alargada, por agora se ter para as escolas do campo um material didático que de fato trata das questões do campo e dos modos de vida dos povos do campo. Isso porque no Guia do PNLD/CAMPO/2013 é um documento produzido pelos intelectuais/pesquisadores que defendem a tese de ser um material característico no sentido de ser voltado para a realidade macrosociológica dos povos do campo.

Em 2012, houve a Resolução 5/2012¹², que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Sugestão legislativa específica para os povos do campo – sujeitos indígenas. Também em 2012 a Resolução 8/2012¹³ define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ambas as resoluções tratam de especificidades inerentes ao modo de vida dos povos do campo.

Em 2014, houve a promulgação da Lei nº 13.005/2014¹⁴, a qual dispõe sobre o Plano Nacional da Educação, o qual traz em suas metas, estratégias e objetivos algumas nuances acerca da Educação do Campo. Em especial no artigo 8: estratégias 1.10; 2.6; 2.10; 3.7; 3.10; 4.3; 5.5; 6.7; 7.13; 7.14; 7.26; 7.27; Meta 8: estratégias 10.3; 11.9; 12.13; 14.5; 15.5; 18.6. Ressalta-se que apenas a meta 8 trata especificamente da Educação do Campo no PNE; os demais tratamentos são apenas estratégias específicas de metas que não tratam tacitamente sobre a Educação do Campo. Também em 2014, houve a

¹¹ Documento importante, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000040&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 20 dez. 2017.

¹² Documento integral, disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

¹³ Importante o conhecimento integral do documento, disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_8_12.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

¹⁴ Documento de fundamental importância, disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

promulgação da Lei nº 12.960, de 2014, a qual altera no sentido de complementar o artigo 28º da LDB 9394/96 sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Outro acontecimento importante, ainda em 2014, foi o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.

Sem muitos detalhes dessas legislações, pode-se ter uma visão panorâmica acerca do processo histórico do Movimento por uma Educação do Campo. É bem verdade que abordar essa temática no contexto histórico é importante para mencionar que não é um movimento linear; ao contrário, é uma mobilização itinerante politicamente articulada na base em prol de um sonho de uma Educação do Campo autêntica em sua realidade social, cultural, política e econômica, sendo que ainda continua essa utopia porque a Educação do Campo não chegou a todos os campos.

Por conseguinte, é importante a leitura completa de todas essas leis, decretos, pareceres e resoluções que vêm ressignificando a luta dos povos do campo e dos intelectuais que defendem o paradigma da Educação do Campo. De tal modo, ao historicizar a Educação do Campo é impossível não tocar no marco legal, pois é esse último que demarca a conquista histórica das questões inerentes às necessidades de educação dos povos do campo.

É através da participação dos Movimentos Sociais do Campo que são legitimados os princípios da Educação do Campo; esses estão destacados, em especial no Decreto 7.352/2010, em seu artigo 2º. Assim pode-se constatar:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Todos esses princípios (SOUZA, 2006) estão supracitados nas demais sugestões legislativas e também na visão dos intelectuais pesquisadores desse paradigma, mas é importante ressaltar a sua importância, inclusive porque o decreto permeia o Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Cam-

po, ou seja, cursos para a formação de professores que atuam em escolas do campo, a fim de promover a educação no/do campo (MELO, 2015), tal como sugerem esses princípios. Assim, o princípio I faz jus à biodiversidade inerente aos povos do campo em seu modo de ser e estar no mundo; O princípio II é complexo e faz menção ao mecanismo democratizador – Projeto Político Pedagógico (PPP), organização do trabalho pedagógico e a qualificação para o trabalho; o III trata especificamente sobre a formação de professores para poder atuar com qualidade no processo de ensino às crianças que vivem no campo; o IV aborda a complexidade inerente a identidade, currículo, metodologia e planejamento flexível sobre a organização do trabalho escolar; o V é também um mecanismo democratizador, pois faz jus à participação da comunidade, a qual far-se-á por meio do controle social, o que só será possível sendo os sujeitos coletivos e escolarizados; caso contrário, a participação não se efetiva de fato e de direito.

Por conseguinte, percebe-se que existe uma grande contradição no que concerne às sugestões legislativas e à realidade das escolas situadas no campo, pois parece que tais sugestões legislativas, já supracitadas, não estão no horizonte de sentido da gestão educacional dos entes federativos e da União. Tendo em vista que parece haver dois movimentos dialéticos: um do paradigma da educação do campo e o outro o do paradigma da educação rural; esse último tende a prevalecer na maioria das escolas do campo, principalmente porque não se vive a dinâmica própria de ser do campo nas performances de aprendizagens, sobretudo porque o interesse é também outro: desterritorializar os sujeitos do campo com o processo de ensinar para viver na cidade, ou seja, percebe-se uma disputa de poder acirrada, que em prol da elite os povos do campo são marginalizados à sua própria sorte.

A Educação do Campo no caminho da educação popular: o processo dialético do vir a ser

Tratar da Educação do Campo é o mesmo que abordar a educação popular, pois ambas são movimentos mobilizadores de interesses em comum: transformação e emancipação social dos sujeitos coletivos, sujeitos de direitos, sujeitos sabedores de si. Dessa feita, Costa anuncia essa indissociabilidade:

A educação do campo não pode ser entendida como deslocada do conceito de educação popular. Sabemos que esta nasceu fora da escola, mas como concepção de educação ela teve e tem grande influência na educação escolar. A educação popular por meio de um novo projeto de sociedade (COSTA, 2002, p. 121).

Nesse sentido, esses dois movimentos tornam-se um; inclusive muitos pesquisadores/intelectuais que abordam a Educação do Campo apropriam-se

também do marco teórico e referencial da educação popular. A educação popular é o movimento da educação pública e de qualidade, que deve ocorrer nas escolas do campo, tal como sugere a CF/88 ao anunciar que a educação é um direito público e subjetivo.

Como já foi sinalizado, existem dois movimentos que permeiam a escolarização da população rural: a educação do campo e a educação rural. Esses movimentos são dialéticos, pois a educação que atravessa os interesses dos sujeitos que vivem no campo é na realidade uma utopia – ainda não vivenciado por algumas comunidades campestinas – e um assistencialismo realizado para conter os sujeitos no campo, sobretudo no período da Revolução Industrial, sob condições precárias; ainda hoje existe a falta de assistência técnica para os povos do campo. Notoriamente, existe uma dicotomia, uma correlação de forças que ideologicamente se firma em prol de cada paradigma. Assim, é preciso romper com essa visão reducionista, cartesiana, linear e dicotômica, ou seja, é interessante saber as características que circundam tais paradigmas. Tal como podemos observar abaixo:

Quadro 1: Diferenças entre o paradigma da educação do campo e da educação rural

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL
ORIGEM	ORIGEM
A partir da luta e articulação dos movimentos sociais; 1997 – I Encontro de Educadores da Reforma Agrária; 1998 – I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.	A partir das primeiras décadas do século XX, pensamento latifundiário e empresarial, visando a preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura; 1923 – I Congresso de agricultura do Nordeste.
CONCEPÇÃO DE CAMPO	CONCEPÇÃO DE RURAL
Espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para ter acesso e permanecer na terra; Espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades; Construído pelos e com os sujeitos do campo, formação humana, como direito. Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos; Uma postura político-pedagógica crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação “técnica e política”, de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora, valoriza o sujeito através de sua identidade cultural e compreende o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico e não enquanto objeto ou coisa.	Visão reprodutivista, como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital; Exclui os que não se incluem na lógica da produtividade; Definida pelas necessidades do mercado de trabalho. Pensada a partir do mundo urbano retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada; Em suas correntes mais conservadoras ignora a realidade que se propõe a trabalhar; teve origem no pensamento latifundista empresarial, de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham. Essa educação incorpora princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem do solo, da água, da floresta das culturas de cultivos e da pesca, enfim, dessa convivência humana com a natureza e com os outros seres humanos.

Fonte: Molina, Caldart (2004).

Nitidamente, percebem-se grandes diferenças entre os respectivos paradigmas, os quais historicamente ocasionam um diálogo. Nesse sentido, a diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito (NOVELLI; PIRES, 1996). Sendo assim, é fundamental a contradição/divergência de interesses políticos, culturais, econômicos e sociais que provocam a disputa entre os sujeitos de direitos e os opressores, que forçosamente e historicamente obrigavam a classe proletária a trabalhar para a burguesia apenas em troca do “punhado para se comer de noite”. Realidade! Essa foi vivenciada por muitos camponeses que trabalhavam em troca dos restos ou simplesmente conviviam com a fome, e quem tem fome tem pressa se contenta com tudo; o pouco torna-se muito.

Dessa feita, há necessidade de escavar profundamente o solo da contradição que sempre existiu entre os invasores e os invadidos, pois foi assim que os indígenas tiveram que reagir à brutal violência que sofreram com o processo de colonização dos europeus, a qual perdura até os dias de hoje de forma diferenciada. Muitos foram os indígenas mortos, fugidos, aculturados, perderam muito da sua identidade e cultura por ter sido domesticados pelos jesuítas, padres europeus que vinham para o Brasil com a finalidade de catequizar e instruir os índios; isso é o que conta a história eurocentrada, mas acredita-se mesmo que a desigualdade social foi proporcionada pelos jesuítas, uma vez que eles foram os primeiros responsáveis a ofertar uma educação diferente para os indígenas e para os filhos dos senhores outra.

Todavia a lógica dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 1981), em contraposição à lógica formal, estática, que não aceita a contradição e o conflito. Daí o processo histórico dialético que tem ainda hoje perdurado entre os paradigmas da Educação do Campo e Rural. A rural, com mais força, pois mesmo os movimentos sociais do campo se fortalecendo e tencionando a lei dos mais fortes, é inegável o quanto que a desigualdade social é alarmante no usufruto dos direitos humanos pelos povos do campo, visto que eles mantêm o poder estatal.

A música “O Cidadão”¹⁵, de Zé Ramalho, representa bem esse processo dialético, pois o compositor deixa claro que o homem tudo produz, mas não pode usufruir dos bens materiais produzidos por si e nem tampouco os seus familiares. Parece que quem nasce pobre está condenado a morrer assim, mas

¹⁵ Música muito pertinente para compreendermos a desigualdade de classe, mais-valia e violação dos direitos humanos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=46TPFUnrZKA>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Freire (1997) anuncia que nós somos seres limitados, mas não condicionados; logo temos plenas condições de lutar contra a visão hegemônica e lutar contra hegemonicamente para reivindicar e fazer jus aos direitos humanos universais, inalienáveis e indivisíveis (MELO, 2014).

Para Pires (2018), o princípio da contradição é fundamental para o método do materialismo histórico ser desenvolvido, e a realidade historicamente existente é contraditória, é dialética, é divergente, e como temos leis que permeiam os direitos humanos, mas que os sujeitos são expropriados desses direitos, então isso fica ainda mais evidente. Sendo assim,

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado (PIRES, 2018, p. 5).

É nessa lógica conflitante que o diálogo se fundamenta, em que as pessoas oprimidas, conhecedoras de si e de seus direitos passam a lutar, reivindicar e conquistar o usufruto dos direitos civis, econômicos, culturais, políticos e sociais, isto é, a sua realidade é interpretada, como é feito na canção do “Cidadão”. Também tem sido o movimento da Educação do Campo e Popular que tem interpretado essa realidade e tentado interferir nela positivamente em prol da emancipação e transformação social dos sujeitos coletivos. Evidentemente, é um processo complexo e de muita luta, como tem sido contraditório no sentido das idas e vindas nas manifestações e na necessidade de representação social, movimento inerente à essência da educação popular. Para que os sujeitos possam ter o direito à terra, muitos morrem, lutam contra as leis dos mais fortes (latifundiários, empresários e o Estado), para que possam assentados ou acampados viver e produzir, extraindo da mãe terra o alimento de cada dia.

Sabe-se que temos historicamente um arsenal de conhecimento produzido pelos pesquisadores/intelectuais e intelectuais orgânicos acerca da Educação do Campo e da educação popular. Educação essa que transita pela mesma realidade, tendo como princípio norteador de sua essência os direitos humanos dos sujeitos coletivos. Assim, duas questões são pertinentes à Educação do Campo e educação popular: a educação e o trabalho. Esses artefatos são os que permeiam toda a mobilização social que tem sido realizada historicamente.

Material didático da Educação do Campo – análise metodológica

Tratar do material didático específico para os povos do campo é uma seara que apresenta várias celeumas, principalmente porque diante das condições mercadológicas que circundam o mercado editorial quem pensará o campo? Quais são os termos usados para tratar os povos do campo em sua representação social? Quais são os seus modos de vida que irão prevalecer no material? A favor de quem se representarão os povos do campo? Os povos do campo, das diversas regiões, serão eles os responsáveis pela organização do material didático, ou terá alguém que fale deles e por eles, representando-os? Todas essas questões não se têm interesse em responder pontualmente uma a uma, apenas provocar a reflexão sobre os estudos de Melo (2015), o Decreto 7.352/2010, o PNLD-CAMPO e o seu Guia por meio da metodologia da análise arqueológica do discurso (FOUCAULT, 2000). É entendido aqui por Análise Arqueológica do Discurso (AAD) um componente enunciativo, que nos faz lembrar o domínio científico da Arqueologia, como ciência, que se ocupa do estudo de vestígios materiais passados e presentes (ALCÂNTARA e CARLOS, 2013). Dito de outra maneira, o discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais do que o que ele diz (FOUCAULT, 2000).

A Educação do Campo da mesma forma que vem sendo repensada e rearticulada historicamente pelo Movimento Social por uma Educação do Campo destaca-se no Decreto 7352/2010 em seu Art. 6º:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Por quem esses recursos didáticos são produzidos e com quais finalidades? Haja vista que a população rural possui um grande índice de analfabetismo ainda nessa contemporaneidade histórica. Assim, percebe-se que há um esforço por parte dos professores para que a sugestão legislativa seja de fato efetivada no cotidiano das escolas do campo.

Em 2013, O PNLD-CAMPO emerge no sentido da legitimidade legal de promover ao campo recursos didáticos específicos, tal como consta em seu 1º artigo: Prover as escolas públicas de Ensino Fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do PNLD-CAMPO. Mas algo aqui já curioso legalmente analisa o discurso impregnado nessa sugestão legislativa “classes multisseriadas”. A multisseriação é uma prática do paradigma da educação rural. Então percebamos o quanto ainda de forma bem sutil a visão

rural da educação minimalista está enraizada no contexto das escolas situadas no campo.

Já o Guia do PNLD-CAMPO/2013, os pesquisadores e intelectuais do Movimento Social por uma Educação do Campo ocupam-se em apresentar todo o processo de constituição desse novo paradigma educacional, inclusive já com análise favorável de algumas obras da Coletânea Girassol – Saberes e Fazer do Campo.

O item 13.2.3 desse guia toca exatamente no objeto de pesquisa que se pretende aprofundar sobre o processo de escolha do livro didático pelos professores das escolas situadas no campo; assim está enunciado no respectivo item:

13.2.3. Compromissos relativos à escolha: (conforme Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011) compete aos professores:

- a. participar do processo de escolha dos títulos organizado pela sua rede de ensino, dentre aqueles relacionados no guia de livros didáticos do campo disponibilizado pelo FNDE; e
- b. observar, no que se refere ao processo de escolha, a proposta pedagógica e a realidade específica da sua localidade (BRASIL, 2013).

Dessa feita, é sugerido que no ato da participação dos professores no processo de escolha do livro seja redigida uma ata da reunião para detalhar como se deu esse processo.

A tese que fora enunciada é a ineficiência da política do PNLD-CAMPO nas escolas do campo; tomamos aqui o exemplo do município de Canhotinho/PE; como nos evidencia MELO (2015) em sua pesquisa sobre a prática pedagógica dos professores do campo, fora observado que a coletânea Girassol não era muito utilizada pelos professores de três escolas do município em que foi realizada a pesquisa. Vejamos esta passagem:

A verdade é que alguns educadores ignoram o material didático específico para o campo, por tratar somente do campo, como parece ser o caso de educadores das escolas que constituem o campo desta pesquisa. Os quais tinham em suas mãos o livro didático Girassol, mas que o ignoravam, alegando que “não gosto desse livro. Não trabalho com ele, pois ele só traz coisas do campo e não representa a necessidade dos alunos”. Com o depoimento desta natureza, a formação do educador do campo parece está fragilizada e, sendo assim, evidentemente em sua prática pedagógica não contextualiza os saberes dos alunos, acabam fazendo o que Freire (1987) denominava de educação bancária (MELO, 2015).

Embora nessa época o objeto fosse a prática pedagógica dos professores, não foi dada uma atenção especial ao principal recurso didático que o professor do campo parece ter, devido às condições de trabalho, mas foi percebido pela pesquisadora essa fragilidade ao promover um fazer pedagógico sem o devido uso do livro didático.

Em outra passagem, uma das professoras anuncia a “facilidade encontrada foi depois que comprei minha impressora, pois eu trago atividades xerocadas e assim há melhorias no trabalho para os alunos, eles ganham mais tempo para aprender”. Nesse discurso, é anunciado o “desprezo” da professora pelo livro didático, pois parece que o seu uso acarreta “perda de tempo” ou ainda que as atividades xerocadas são trazidas de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno para que eles assim aprendam melhor, já que o livro não acompanha o desenvolvimento de todos.

Para finalizar a análise da pesquisa de Melo (2015) sobre os excertos do livro didático, outra professora anuncia como é seu trabalho em sala de aula e consequentemente toca no livro didático. Atentem a esta passagem:

Nunca é a mesma atividade, mas sim atividades diferentes para cada turma, porque se todas as atividades fossem iguais, não têm nem como, por ser turma multisseriada e, você não dá conta, até nos livros. Hoje mesmo, era para trabalhar no livro, se for todas as turmas eu não trabalho. O livro é o Girassol. Aí eu trabalho com o livro, mas nunca trabalho para todos. Se for a turma do 1º até o 5º ano eu não trabalho na mesma hora com o livro, porque não dá tempo, porque você lê com eles, respondo com eles, tem que explicar para eles, além do livro eu trago outras atividades.

Nesse enunciado, o livro didático parece ser sinônimo de “atraso” para o trabalho da professora e para o desenvolvimento dos alunos.

Diante da atenção que não fora dada oportunamente ao livro didático, ainda assim Melo faz uma crítica sobre a rejeição do livro didático no uso da prática pedagógica de alguns professores das escolas campo de pesquisa de sua dissertação. Assim anuncia:

Chamo atenção para o livro didático Girassol, porque ele aproxima-se bastante do ideário da educação do campo, a educação que deveria ser processada nas escolas no campo, entretanto o sentido epistemológico que se dá ao livro é a limitação do conhecimento, por focar no local e deixar o global, universos não abissais, mas complementares que permeiam a retroalimentação do conhecimento numa perspectiva holística de seu desenvolvimento.

O processo de escolha dos livros didáticos para as escolas do campo, bem como sua atualização mediante a prática pedagógica dos professores nos ajudam a despertar para o fato de que a política do Livro Didático – PNLED-CAMPO passa a ser objeto de pesquisa de muitos estudiosos e, como nos mostra Melo (2015), a ineficiência da política do PNLD-CAMPO nas escolas do campo, ao menos do município de Canhotinho/PE, ainda é uma realidade complexa quanto à sua aceitação e uso.

O Guia do PNLD-CAMPO deixa claro como o processo de escolha deve ocorrer. Entretanto, será que é assim mesmo que vem ocorrendo? Será que os professores têm tido autonomia e conhecimento das obras que estão no

catálogo a serem escolhidas? Será que há isonomia no processo de escolha? Essas questões devem ser respondidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, quando a professora e pesquisadora for a campo. O campo é que vai dizer o que de fato anda acontecendo por lá. Se realmente acontece o que está proposto no Guia do PNLD-CAMPO/2013 ou se mais uma vez será constatado o materialismo histórico dialético presente nesse contexto, onde tudo é e não é. Ou seja, na sugestão legal, o discurso anuncia como é, mas na realidade concreta não tem acontecido o que vem sendo proposto legalmente.

Para não concluir

Nesta reflexão, pode-se perceber a presença do materialismo histórico dialético presente em todas as seções, pois no que concerne à sugestão legislativa, essa ainda está muito aquém para alguns territórios do campo, uma vez que nem os professores e nem os gestores têm se ocupado em organizar o trabalho escolar, tal como tem sido proposto pela sugestão legislativa, o que possivelmente está implicado na falta de formação dos professores voltada especificamente para a identidade de ser professor do campo. Daí a supra importância dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Ao abordar a origem e a concepção do campo e do rural, presencia-se o materialismo histórico dialético com muita clareza. Pois há uma correlação de forças, onde para o paradigma da Educação do Campo se fortalecer deve constantemente estar em movimento, em articulação e negociação com a lei dos mais fortes, para que o campo seja pensado pelo próprio campo. Haja vista que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo já nos dão condições de materializar o nosso pensamento acerca de como deve ser de fato a educação para os povos do campo deve ser concernente com a realidade cultural, identitária e regional de cada povo para que a educação tenha e faça sentido de ser aprendida, não somente o ler, escrever e contar, mas ir além do caráter supletivo que o paradigma rural tende a oferecer aos povos do campo, desterritorializando-os.

Ao abordar o PNLD-CAMPO e seu Guia, ficou claro também pela breve análise feita por Melo (2015) sobre o uso do livro didático que a realidade não concerne com a sugestão legislativa e nem a referencial, já que parece que o livro é um empecilho para o fazer pedagógico das professoras interlocutoras da pesquisa, estando aí presente o materialismo histórico dialético.

Por conseguinte, essa discussão não tem a pretensão de totalidade das contradições que emergem no campo, pois a tese que circunda toda essa reflexão é que o paradigma da Educação do Campo não chegou a todos os campos/territórios, fragilizando assim a formação de muitas crianças e adolescentes, que desde a mais tenra idade põem a vida em risco se quiserem fazer jus ao direito à educação, pois esse passa a ser sutilmente negado quando a política

da nucleação passa a fazer parte do processo de desterritorialização dos povos do campo; assim o campo vai minguando feito a lua, provocando nos sujeitos do campo uma força de vontade incomensurável para superar as fronteiras epistêmicas impostas pelo paradigma da educação rural.

Por tudo isso, espera-se que o paradigma da Educação do Campo, mesmo nessa conjuntura perversa politicamente que se tem vivido, possa manter-se firme e convicto de suas bandeiras de luta, que descentralizem suas ações pontuais de práticas pedagógicas valorativas do contexto do campo, possam ir até onde as escolas do campo estão para fomentar formação em serviços de professores e gestores que também por vezes estão ali por ter sido perseguidos politicamente. Por todas essas contradições ainda existentes possamos trilhar o caminho da educação do fazendo o caminho e sem pegar atalhos, mas construindo uma autêntica Educação do Campo. Para tanto, é preciso uma postura ética e política a favor de uma educação para um mundo melhor no combate à desigualdade social que ainda existe nesse contexto social.

Referências

ALCÂNTARA, Marcos Angilus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções** (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 20 de dez de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, 03 de abril de 2002.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução n. 2/2008** estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2007.

BRASIL. **Resolução n. 06/2009** estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais de poucas condições financeiras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2004.

COSTA, Lucinete Gadilha da. A educação do campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense (Primeiros Passos), 1981.

MELO, Maria Aparecida Vieira de Melo. **A educação do campo na trilha dos direitos humanos em sua formação identitária e cultural**. Monografia (Especialização). Educação em Direitos Humanos e Diversidade, UFAL, 2014.

MELO, Maria Aparecida Vieira de Melo. **Educação do Campo no Agreste Pernambuco**: um estudo no Município de Canhotinho. Dissertação (Mestrado). Educação Culturas e Identidades, UFRPE/FUNDAJ, 2015.

MOLINA, M. Desafios para os educadores e educadoras do campo. In: KOLLING, E. J. et al. (org.). **Educação do campo**: identidades e políticas públicas. Brasília: Coleção Por uma educação do campo, 2004.

NOVELLI, P. G. A.; PIRES, M. F. C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

Escolas abertas, ativas e com vida no interior do município de Ibarama/RS: a quem interessam realmente¹?

*Géssica Pretzel
Graziela Franceschet Farias
Vivien Kelling Cardonetti*

O campo da pesquisa: notas introdutórias

As muitas vidas do campo e a Educação do Campo nos movem, desacomodam, permitem visualizar atentamente as mudanças temporais e espaciais de lugares, paisagens, sujeitos, modos de vida, comunidades. Mudanças essas que têm se transformado diferentemente da merecida atenção necessária à Educação do Campo em nosso país. Há ainda muito a fazer. Muito a se construir.

Dessa maneira, os contextos sociais e econômicos, como os de Ibarama, despertaram nosso interesse para as memórias dos sujeitos desse campo, o protagonismo e a importância das comunidades locais para que as escolas desse campo se mantenham abertas, vivas e com vida. Por outro lado, como objeto de análise deste artigo, destacamos que as escolas no interior estão sendo fechadas progressivamente, e um pequeno número ainda mantém as atividades escolares.

Ao adotarmos essa vertente como opção, consideramos que a abordagem de cunho qualitativo vai de encontro aos objetivos delineados. No caso deste estudo, optamos pelo método estudo de caso. Para além de interpretações puramente descritivas através do estudo de caso, tem-se a possibilidade de adentrar o campo investigativo da aproximação sensível com as realidades destacadas no interior do município de Ibarama/RS e perceber os sujei-

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Quando se mantém uma escola viva e aberta: protagonismos das comunidades do Interior de Ibarama/RS”, de autoria de Géssica Pretzel, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Graziela Franceschet Farias e avaliação da Prof^ª. PhD^a. Vivien Kelling Cardonetti.

tos imersos nos seus espaços de vida, compreendendo que pouco domínio se tem sobre os movimentos da realidade e os contextos da vida real no campo.

Quanto ao campo de possibilidades da pesquisa, tendo em vista as diferentes variáveis de interesse, colocam-se à disposição uma série de fontes de evidências que exigiram a triangulação de informações². Neste estudo, desfrutamos de algumas dessas fontes, como por exemplo a documentação disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto (SMECTD), que comprova o fechamento das escolas e traz os motivos para que isso tenha acontecido. Acreditamos que foi relevante realizar um levantamento, estudo e revisão dos referenciais teóricos sobre o tema de pesquisa para que pudéssemos construir um embasamento e analisar as informações coletadas durante a pesquisa.

Também se realizou uma pesquisa de campo. Outra fonte de análise constituiu-se na observação direta, que, segundo Yin (2010), auxilia o estudo de caso, proporcionando maior contato com o local do “caso”. O registro foi através de fotografias.

Por fim, uma das metas deste trabalho enfatiza a necessidade de reconhecimento e valorização das escolas “no” e em processo “do” campo, valorizando a cultura e a identidade de um povo que mora e produz vida nesses contextos.

Caminhos teóricos... possibilidades para pensarmos escolas do campo abertas, ativas e com vida

Durante a construção da pesquisa, organizamos um “estado da arte” sobre produções existentes e que evidenciam o tema, dos quais citamos: Educação do Campo: marcos normativos (2012), Lei de Diretrizes e Bases (1996) e Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas (2007).

Tais leituras nos permitem evidenciar que, mesmo no século XXI, ainda se percebe uma discriminação dos povos do campo, e isso se reproduz desde os períodos de escravidão no Brasil. A cultura da valorização dessas populações tem resistência em se multiplicar no Brasil, pensando e respeitando os diversos modos de viver dos povos do campo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasil (2007, p. 10) afirma que “[...] se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra”.

² Segundo Robert (2010, p. 142), a triangulação justifica-se quando o pesquisador se depara com múltiplas fontes de informações que poderão, no momento da análise, ampliar e embasar a discussão sobre o tema pesquisado.

Dessa maneira,

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (BRASIL, 2012, p. 04).

Segundo Brasil (2012, p. 11), “[...] a introdução da educação rural no ordenamento jurídico remete às primeiras décadas do século XX [...]” com objetivos de não favorecer o êxodo rural, tentando controlar o movimento migratório e assim aumentar a produtividade no campo. Assim, em 1932, aconteceu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse manifesto

[...] buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilite especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) [...] (BRASIL, 2007, p. 10).

Em 1934, na Constituição Federal publicada no mesmo ano, pela primeira vez se buscaram recursos para a educação dos povos do campo, pois

[...] a constituição federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas (BRASIL, 2007, p. 16).

Esse foi um ano de várias reformas educacionais. Segundo Brasil (2012), uma delas foi a reforma convencionada por “Francisco Campos”, que nasceu nos movimentos renovadores.

A Constituição de 1937, a qual vinculava diretamente a educação ao trabalho, estava, segundo Brasil (2007, p. 16), “[...] obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas rurais a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes [...]”. Porém as ações presentes nessa constituição referentes à vinculação da educação ao mundo do trabalho não foram postas em prática.

Já a Constituição de 1946 tomou como ponto importante a descentralização do ensino, a qual, segundo Brasil (2007, p. 16), “[...] vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário [...]”. A mesma também incrementou o ensino na zona rural, mas agora eram as empresas privadas as responsáveis pelo custeio do incremento, mostrando dessa forma que o Estado não tinha interesse pelas mesmas. Na verdade, Brasil (2012, p. 16) afirma que “a constituição de 1946 remonta às diretrizes da

Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes inspirações sociais”.

Na década de 60, o que gerava grandes preocupações era o fluxo migratório da zona rural para a zona urbana, foi quando, então, a Educação Rural foi a estratégia encontrada para manter os povos do campo no campo. E dessa maneira,

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 2007, p. 11).

Durante o período do regime militar no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 decretou que a função da escola fosse, segundo Brasil (2007), a formação para o mercado de trabalho em todas as regiões, como também para os povos do campo. A obra de Brasil (2007, p. 16) afirma que “[...] a educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola”.

Em 1980, no fim do regime militar, as políticas públicas ainda se voltavam para o assistencialismo, quando então foram criados alguns programas. Brasil (2007, p. 15) ressalta “[...] o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste (Edurural – NE)”. Foi nesse mesmo ano que, segundo Brasil (2007, p. 11), “as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país”.

Em 1988, a Constituição Federal apresentou outra visão da educação, tornando perceptível que era possível buscar outros caminhos tanto nas áreas rurais como em todos os âmbitos. Em relação a esse fato, Brasil (2007, p. 12) demonstra que a mesma “[...] consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais [...]”.

No que diz respeito à educação rural nas Constituições Estaduais Brasileiras, destaca-se, segundo Brasil (2012, p. 19), que a “[...] Constituição do Rio Grande do Sul é a única unidade de federação que inscreve a educação no campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país [...]”. Nesse mesmo ano, Brasil (2007, p. 12) afirma que “[...] foi criada a ‘Articulação Nacional por uma Educação do Campo’, entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional [...]”.

O ano de 1988 foi marcado por várias contribuições para a educação dos povos do campo, pois nesse ano, além da Constituição e “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, também foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea).

[...] este programa representa uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação da escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos (BRASIL, 2007, p. 15).

Sabemos, pelos dados oficiais, em especial do IBGE (2013), que a população que vive no campo é superior à população que vive na cidade, com direitos iguais, dentre os quais o acesso à escola de qualidade em seus lugares de vida. Segundo as Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, no artigo 28, está explícito 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, 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. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação possibilitou a construção e definição de Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Segundo Brasil (2007), a Ementa Constitucional nº 14 e a Lei nº 9.424/1996 beneficiaram a educação na zona rural, pois com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pode-se ter uma maior possibilidade de acesso ao Ensino Fundamental e também se tiveram recursos financeiros para serem investidos nessa modalidade.

No ano de 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), Brasil (2007, p. 17) ressalta que “[...] o tratamento diferenciado para a escola rural” recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar”. Assim percebemos um verdadeiro desrepeito aos saberes do campo, pois se tende a reproduzir o modelo urbano no campo com oferta de transporte escolar, o que permitiria que a oferta seja prioritariamente em escola do meio urbano. Para reinvidicar

essa situação, no mesmo ano (2001), com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, aparecem várias preocupações com essa realidade:

Dentre elas o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada dos professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 17).

O parecer nº 01/2006 é outro documento importante, pois visa e traz como contribuição a Pedagogia da Alternância, a qual, segundo Brasil (2012, p. 04), “conta com reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação [...]”, tentando dessa forma articular, segundo Brasil (2012), a aprendizagem escolar à aprendizagem da comunidade, da família. Segundo Ribeiro (2008), os dois tempos de formação envolvidos na Pedagogia da Alternância – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) – são necessários para que a teoria e a prática sejam articuladas, concretizando a práxis. No TE, o aporte teórico-metodológico é enfatizado, enquanto que, no TC, Ribeiro (2008, p. 30) fala que “os conteúdos conceituais se transformarão em procedimentos e desenvolvimento de atitudes que transformam a realidade imediata”.

Em 2008, o Parecer nº 3, com base em Brasil (2012, p. 05), “[...] define orientações para o atendimento da Educação do Campo e estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo”. No ano de 2009, “a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento à alimentação escolar e do Programa de Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica [...] “. Assim sendo, essa lei incentivou o uso de alimentos diversificados na merenda da escola, bem como a aquisição desses produtos na própria comunidade em que a escola se insere ou na agricultura familiar, também de indígenas e quilombolas.

No ano seguinte, podemos destacar

Um marco na consolidação da Educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA [...] (BRASIL, 2012, p. 05).

O decreto busca valorizar e respeitar a diversidade, bem como a importância da construção de projetos político-pedagógicos voltados para as especificidades do campo, entre outros aspectos.

E assim, em 2012,

[...] a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que, dentre outros, altera o art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, admitindo para efeito de distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, computo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento (BRASIL, 2012, p. 06).

Nesse sentido, percebem-se que os desafios para a Educação do Campo permanecem transpondo tempos e espaços, gerações, contextos, lugares, paisagens, vidas e modos de percebê-las. Nesse recorte teórico é possível demarcar marcos históricos da Educação do Campo. No entanto, entre tantas leis e pareceres, o que ainda preocupa a população tem sido o fechamento das escolas da zona rural, foco da pesquisa e desta análise.

Dos reencontros com a Educação do Campo: revisitando “alguns” achados de pesquisa

Nesses cenários, deparamo-nos, indiscutivelmente, com a ação do tempo e dos diversos sujeitos locais materializados, sem pudor e com um mínimo de sutileza... perceptível. Eis então que a natureza está interferindo nas estruturas físicas dessas que um dia foram chamadas de escolas ou reconhecidas pela população local como “escolinhas”. Hoje ainda nos referimos a elas como escolas, mas, quando as observamos, fica inevitável perceber que o tempo foi impiedoso.

As lembranças de muitos ex-alunos e professores, as memórias dos dias cansativos de aula, arrependimentos, aprendizagens e, por final, a cessação são presentes constantemente nas falas dos sujeitos locais e no olhar de cada um “a inexistência do movimento”, a cessação das escolas que um dia tiveram vida.

Nos últimos anos, podemos perceber um grande número de escolas no campo sendo cessadas. Essa é uma realidade encontrada também no interior de Ibarama/RS, onde desde 1993 até 2017 foram cessadas 18 (dezoito) escolas e 4 (quatro) encontram-se paralisadas, segundo a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo de Ibarama/RS.

Oliveira; Molina (2011, p. 70) afirmam que “houve uma redução substancial do número de escolas de ensino fundamental ‘exclusivamente multiseriadas’ no meio rural [...]”. A partir disso, as escolas passaram a se organizar na forma de núcleos na zona rural, tendo os alunos que se deslocar por grandes distâncias para ter acesso à escola ou mesmo até os centros urbanos mais próximos.

O campo é percebido como lugar de pobreza, sem história e sem cultura, e por isso em alguns casos ou na maioria das vezes a Educação do Campo é menosprezada, pois Brasil (2007, p. 13) afirma que, de acordo com “a visão urbanocêntrica, [...] o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório”. Nos diálogos com autoridades municipais, uma das demandas para manter uma escola no campo está relacionada ao número de alunos, pois várias pesquisas têm indicado como fator determinante a questão do êxodo rural, assim como a drástica diminuição no número de nascimentos por família.

A mudança que ocorreu nesses ambientes e a intervenção da própria natureza em ambientes abandonados pelos seres humanos são visíveis. A partir da perspectiva da cultura visual, tudo se torna real, pois a mesma nos oferece um amplo caminho a ser explorado e imaginado, e

[...] o interessante (da cultura visual) não reside nas “verdades ou mensagens ocultas”, mas nas que estão visíveis, evidentes e bem próximas. São aquelas interpretações que, justamente por estarmos acostumados com elas, não as percebemos porque foram ou estão sendo culturalmente “naturalizadas” ou “normalizadas” como padrões a serem seguidos (NASCIMENTO, 2011, p. 215).

A Figura 1 corrobora o autor, evidenciando que à medida que a paisagem se torna naturalizada vai, aos poucos, deixando de ser visível aos sujeitos, como é o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anjo da Guarda, localizada em Linha Cascata. As atividades escolares foram cessadas no ano de 2012, de acordo com a SMECDT e de relatos orais de moradores locais.

Figuras 1 e 2: Prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anjo da Guarda



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Em 2017, deparamo-nos com ambientes que desvelam de que um dia, ali, construíram-se conhecimentos, vivências, experiências e aprendizagens. Segundo a SMECDT, a mesma situação de abandono é percebível em outras escolas, das quais podemos citar: Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnoldo Hamann, Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Frederico Otto Heidemann, Escola Municipal de Ensino Fundamental Guilherme Da Cas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Alves, Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Lúcia e Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Mundstock.

De acordo com o trecho do Parecer nº 953/2013 abaixo destacado, o motivo pelo qual a Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnoldo Hamann, localizada na Linha São João, foi cessada, está diretamente ligado aos seguintes fatos: a) censo demográfico; b) diminuição de matrículas na escola; c) nuclearização de escolas na rede municipal de ensino; d) Decreto nº 1.674, de 19 de dezembro de 2012, que desativa a escola devido ao pequeno número de alunos e a pouca distância de outras escolas e existência de transporte escolar.

Segundo o documento, esses foram os principais motivos elencados pela SMECDT e que justificam, segundo ela, o fechamento da maioria das escolas no interior de Ibarama. Tais fatos estão ligados diretamente à disponibilidade, pelo município, de transporte escolar e que não há por que se preocupar em manter as escolas no campo. Tais critérios são corroborados pelo que indica o documento “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”:

[...] a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfarzer trajetos extremamente longos (BRASIL, 2007, p. 17).

Inversamente ao que consideramos importante para a permanência dos alunos e das escolas do campo abertas, o transporte é fundamental e necessário, uma vez que facilita o deslocamento das crianças que estudam em escolas no campo de Ibarama, pois sem o mesmo o trajeto percorrido seria muito longo, cansativo e inviabilizaria a permanência com qualidade na sala de aula.

Caldart (2002, p. 26) contribui destacando que é “o direito que o povo tem de ser educado no lugar onde ele vive”, e se assim é um direito, se tem um dever de oferecer a Educação *no e do* Campo. Nesse sentido, os movimentos em prol de “uma Educação Básica no Campo”, bem como os pesquisadores da área e do tema reforçam que, para a permanência com qualidade no campo devemos considerar tais fatores como urgentes e necessários.

Os fatos acima citados, sobre as causas para a cessação de um grande número de escolas no campo, repetem-se para todas as escolas. O mesmo podemos observar na Figura 3, na estrutura física do que no passado funcionou e foi chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Frederico Otto Heidemann.

Figura 3: Prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Frederico Otto Heidemann



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Hoje, no local onde está o prédio da escola, observa-se um vazio, sem vida, uma paisagem e um lugar que um dia foi lugar de diferentes infâncias, de brincadeiras, de diferentes vidas. Esses vazios nos convidam à inquietude, ao desejo de saber o que o silêncio não revela, conforme indica o excerto abaixo:

[...] a cultura visual nos permite pensar não apenas em ampliar o repertório visual, em trazer novos objetos para a arena, outros artefatos ou alargar o banco de imagens do acervo de estudo, não se trata também de uma nova forma ou de um novo método, porém de uma outra postura investigativa (OLIVEIRA, 2011, p. 991).

A partir do estudo do posicionamento epistemológico da cultura visual, passamos a imaginar e criar um espaço de investigação pessoal com as fotografias expostas, pois a imagem visual, para cada sujeito, se altera, produz diferentes sentidos e desperta outras tantas memórias.

Em 2009, outra escola que cessou suas atividades pelo mesmo motivo foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Guilherme Da Cas (Figura 4), que, segundo o Parecer 954/2013, a escola

[...] cessou suas atividades em 14 de dezembro de 2009 e contava com 1 aluno no 1º ano, 2 alunos no 2º ano, 4 alunos no 3º ano e 05 alunos na 4ª série. Os alunos foram transferidos para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli, distante 4 km, utilizando o transporte escolar.

A justificativa apresentada pelos documentos oficiais indica que o fechamento deu-se, prioritariamente, pelo baixo número de alunos e pela disponibilidade de transporte escolar que pudesse realizar o deslocamento para outra escola.

Figura 4: Prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guilherme Da Cas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

A situação atual da escola é parecida com as demais: abandonada, com resquícios da vida escolar.

Apresentamos, na sequência, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Giacomino Puntel, localizada na Linha Saleté, que, segundo o Parecer nº 795/2013, [...] cessou suas atividades em 14 de dezembro de 2012 [...].

Figura 5: Prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Giácomo Puntel

Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

A Escola Giácomo Puntel foi transformada em uma agroindústria no ano de 2015, chamada Aipim Real. Essa é uma das poucas escolas que, depois de cessada, teve a finalidade social redefinida para o desenvolvimento local da comunidade.

De acordo com os relatos locais, a comunidade não tem claros os reais motivos para a cessação desse expressivo número de escolas, sendo que algumas delas ainda tinham um elevado número de alunos, segundo a comunidade. Porém a SMECDT reafirma que os números reais são diferentes dos apontados pelo Censo Escolar. Destacamos, novamente, que o êxodo rural interfere na permanência das crianças e jovens no campo. Para a visão de muitos, o campo é menosprezado e a cidade é mais valorizada, conforme aponta Gritti (2003, p. 48): “a referência ao rural aparece condicionada à necessidade de adaptar e/ou adequar. Em poucos momentos os Documentos Legais afirmam as potencialidades do rural como espaço de trabalho e de culturas diversas, mas, sim, como um espaço a ser urbanizado”. E isso faz com que cada vez mais a população considere como natural (aos olhos de uma minoria) menosprezar a cultura do campo. Isso acaba se tornando invisível aos olhos.

Juntamente com a questão do êxodo rural e da taxa de natalidade, que provocam, juntos, a diminuição de matrículas, o transporte escolar influencia o fechamento das escolas, contribuindo para o processo conhecido como “nuclearização de escolas”, pois

A constituição de núcleos escolares para as populações camponesas nos perímetros urbanos, locais onde em geral estão concentrados os bolões de pobreza da cidade, associado à organização de um sistema de transporte de estudantes da zona rural para esses núcleos, revela a ideia subjacente a essas poli-

ticas de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade (BRASIL, 2007, p. 13).

Ao analisar para onde as crianças dessas escolas cessadas foram transferidas, percebe-se que essas escolas que receberam as crianças são as escolas que hoje estão em situação ativa, e os relatos orais informam que outras escolas foram fechadas em função da construção da Usina Elétrica de Dona Francisca em Nova Palma.

Esse fato é afirmado no Decreto nº 848/2000, de 03 de abril de 2000, “[...] que desativa a escola por se localizar em área abrangida pela barragem Dona Francisca”; são respectivamente: a E.M.E.F Nossa Senhora dos Navegantes, a E.M.E.F. Padre Réus e a E.M.E.F. Vinte e Um de Abril. E assim, essa comunidade não perdeu só o direito à educação na sua comunidade, como também perdeu o direito de permanecer nesse lugar. Esse não é um fato específico do município de Ibarama/RS, conforme apontam os dados do Movimento dos Atingidos por Barragens, segundo fontes on-line do próprio movimento.

Os relatos orais esporádicos demonstram, sem prejuízos, que a escola está intimamente relacionada com a comunidade do entorno, influenciando-a e dinamizando-a. Conforme Barbosa (2007), a escola é o centro da comunidade, e essa relação comunidade-escola permite

[...] conhecer as culturas das infâncias e as culturas familiares possibilita ampliar a compreensão sobre as crianças brasileiras e possibilita a construção de um projeto de escolarização que entretença as culturas escolares, as culturas da infância e as famílias na sociedade contemporânea (BARBOSA, 2007, p. 1.059).

Assim, ainda nos dias de hoje, temos o dever de valorizar a importância do campo para a sociedade, embora a realidade que encontramos seja outra, mesmo depois da luta do povo do campo por uma Educação do Campo. Devemos permanecer lutando por todas as conquistas e avanços que os movimentos do campo produziram ao longo de décadas, porém, atualmente, o aspecto mais contraditório dessas conquistas é o fechamento massivo de escolas do campo.

Deparamo-nos com relatos em que os sujeitos locais apontam que, em comunidades onde as escolas foram fechadas, observa-se que diminuem também as festividades locais e eventos comunitários, diminuindo, progressivamente, a interação entre os moradores locais. Nas Figuras 6 e 7, observamos que antigas escolas, mesmo atualmente fechadas para as atividades escolares, são mantidas e conservadas para outras atividades comunitárias locais, como por exemplo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Generino Bernardi (à esquerda) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac (à direita).

Figura 6: Prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Generino Bernardi



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Figura 7: Prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Outro aspecto que desperta reflexão refere-se à arquitetura dessas escolas, pois a maioria pode ser confundida com uma casa. Observa-se que grande parte delas é composta por um ou dois banheiros, uma sala, uma cozinha e, na sua grande maioria, são escolas multisseriadas. Dessa maneira,

As escolas que oferecem exclusivamente turmas multisseriadas, nas quais os alunos de várias séries dividem a mesma classe e o mesmo docente, representam uma forma de organização típica das escolas rurais. Essa adaptação pedagógica, motivada principalmente pela carência da infraestrutura instalada no meio rural, nos últimos anos veio sendo considerada uma alternativa inadequada, vinculada a baixa qualidade do ensino (OLIVEIRA; MOLINA; MONTENEGRO, 2011, p. 74).

Conforme destacam os autores, a infraestrutura dessas escolas pode estar ligada aos baixos índices de qualidade do ensino no meio rural e nas escolas multisseriadas do campo.

Deparamo-nos, além de escolas fechadas/cessadas, com escolas em situação de “paralisadas” (quatro escolas), das quais podemos citar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caetano Antonio Cassol (à esquerda) e Honorina Zago (à direita).

Figura 8: Prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Caetano Antonio Cassol



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Figura 9: Prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Honorina Zago



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Na sequência, propomos uma reflexão acerca dos motivos para o fechamento/cessação dessas escolas, dos quais destacamos: taxa de natalidade, diminuição no número de matrículas, envelhecimento das populações do campo, êxodo rural, nuclearização, disponibilidade de transporte escolar. Como possibilidades, vislumbramos a necessidade de continuar a luta pela Educação do Campo nas escolas ativas/abertas que ainda existem no município, em prol de uma Educação do Campo e no Campo, em busca de direitos e deveres.

Um lugar de esperança: no campo em processo de ser do campo

Atualmente, a maioria das escolas que encontramos localizadas no campo são escolas que recebem crianças da zona rural, mas nada as distingue das escolas localizadas no meio urbano, pois não passaram por transformações significativas, as quais fariam as mesmas pertencerem ao campo.

Ao retomar a luta pela Educação do Campo, percebem-se inúmeros projetos sociais em favor da valorização do campo. Nesse sentido, vem se constituindo um caminho para que essas escolas no campo possam tornar-se também escolas do campo. É relevante o uso das preposições do e no, as quais possuem significados diferentes, mas que se complementam, conforme destaca o excerto abaixo:

[...] “no campo”, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (MUNARIM, 2011, p. 12).

Identificamos também cinco escolas abertas/ativas no campo, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto (2017), que são: Escola Municipal de Ensino Fundamental João Sebben, localizada na comunidade de Boa Esperança; Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Anchieta, localizada em Linha Caramuru; Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli, localizada em Linha Seis, a maior escola no campo de Ibarama; Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Jesus, localizada em Linha São João; e Escola Municipal de Ensino Fundamental Edwaldo Henrique Drews, localizada em Lomba Alta, a segunda maior. Um exemplo se constitui na Figura 10, abaixo:

Figura 10: E.M.E.F. João Sebben



Fonte: Ibarama/RS – 30 anos (2017).

Acreditamos que tais escolas estão em processo de ser/tornar-se do campo, uma vez que

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar diferente do mundo urbano, e que inclui distintas maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (PIRES, 2012, p. 43).

Com o passar do tempo expandem-se os projetos voltados para a valorização da cultura do campo, apesar das comunidades locais e escolares demonstrarem pouco conhecimento dos projetos da SMECDT para o município. Um projeto destaque e mencionado pelos dirigentes locais se constitui na valorização da cultura do campo através do resgate de sementes crioulas. Esse projeto envolve os alunos menores e a comunidade local, ligado às escolas abertas/ativas.

A partir dele, buscam-se o resgate e a preservação das sementes crioulas, passadas de geração em geração, a fim de preservar sua existência e para que não se percam com o passar do tempo. No município, organizaram-se grupos de “Guardiões Mirins” em algumas escolas ativas, que são encarregados de guardar essas sementes usando técnicas que seus antecessores usavam para plantar posteriormente. Uma das escolas que faz parte desse projeto é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli, localizada no meio rural de Ibarama/RS:

[...] engajada no projeto de resgate das sementes crioulas, onde alguns alunos mostraram interesse e foram escolhidos para resgatar a importância da produção destas cultivares. Através de orientações e fornecimento de sementes por parte dos produtores integrantes da Associação dos Guardiões de Sementes Crioulas, estão sendo formados os Guardiões Mirins de Sementes Crioulas, através do projeto “Garantindo o futuro, preservando as sementes crioulas”, com o intuito de diversificar a produção de suas propriedades, as quais cultivam principalmente fumo, aumentando assim a renda familiar, preservando o meio ambiente, melhorando a condição alimentar e resgatando as origens históricas dos antepassados que cultivavam estas sementes e possuíam várias técnicas para a reprodução das mesmas (CASSOL; CONTI; WIZNIEWSKY, 2011, p. 08).

Dessa maneira, incentivando os jovens para que permaneçam no campo e possam assim diversificar a variedade de produção de alimentos, bem como melhorar a qualidade de vida das suas famílias através das sementes crioulas, não deixando que se percam as riquezas do município de Ibarama, que são as sementes crioulas.

Por outro lado, as questões de infraestrutura mínima ainda se colocam como obstáculos para a qualidade da educação municipal, tais como: água encanada, energia elétrica e esgoto sanitário, conforme apontam os dados abaixo:

Nas escolas de Ensino Fundamental no meio rural, as condições de funcionamento são extremamente precárias – 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências; 92% em escolas que não possuem acesso à internet; 90% em escolas que não possuem laboratório de informática; incompreensíveis 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica (OLIVEIRA; MOLINA; MONTENEGRO, 2011, p. 76).

Apesar de problemas na infraestrutura, observa-se, por exemplo, que se busca a ampliação das escolas (estrutura mínima), como é o caso da Escola Edwaldo Henrique Drews. Nessa, a construção de três novos prédios é o que chama atenção. Dessa maneira, acreditamos que aos poucos podemos melhorar a infraestrutura com o destino certo dos recursos financeiros. A falta de recursos materiais coloca-se como um problema visível nas escolas do campo,

pois, conforme relatos orais, os materiais que estão disponíveis não estão relacionados com a realidade dos alunos em especial.

Estamos inseridos num contexto chamado escola e lá encontramos com as diversidades culturais, cada uma com suas identidades e crenças. Cabe a nós professores termos o compromisso de respeitar essas diferentes culturas. Conforme aponta Barbosa (2007, p. 1.066), necessitamos “compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”. Essa é uma das maneiras de conhecer essa cultura do campo e cada vez mais estar em constante processo de construção de uma escola do campo. Acreditamos na constituição própria de cada sujeito, sendo essa de suma importância, pois, segundo Hentz (2000, p. 14), “o aluno não aprende coisas com as quais não consiga estabelecer relações, ou ainda, das quais não tenha a mais leve noção, ou seja, o que está para além do seu Nível de Desenvolvimento Potencial”.

Entendo que somente se conseguirá ter uma Educação do Campo quando partirmos do campo, da realidade na qual a escola está inserida. Porém, como já citado anteriormente, a baixa qualidade de ensino é substanciada por diversos fatores, tais como infraestrutura, falta de materiais adequados, como também o perfil do professor que atua nas turmas multisseriadas, considerando-se que

Na realidade, a grande questão é a formação dos educadores para lidar com essa diferenciação. Se essas crianças estão em fases próximas e nos mesmos ciclos da infância, é possível que um educador bem formado, com acesso à teoria e que entenda dos processos de aprendizagem, tenha condições de trabalhar. O problema está na precariedade das condições de trabalho dos professores: eles costumam estar sozinhos, sem nenhum apoio, sem material didático e sem formação continuada (OLIVEIRA; MOLINA; MONTENEGRO, 2011, p. 74).

Hoje, os professores de escolas do campo precisam estar preparados para as adversidades e para as heterogeneidades, conforme destaca o fragmento abaixo:

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (OLIVEIRA; MOLINA; MONTENEGRO, 2011, p. 65).

Portanto percebemos ainda que existem escolas ativas no campo do município de Ibarama/RS. São elas a esperança dos sujeitos e suas comunidades, daqueles que acreditam numa Educação do Campo. Por elas serem

no campo já nos tornamos vitoriosos, pois com elas promovemos o direito do povo de estudar próximo da sua comunidade ou na sua comunidade.

Não nos sentimos autorizados a defini-las como escolas rurais ou escolas do campo, pois esse não era objetivo principal da pesquisa. Ensaíamos uma definição a partir da ideia que temos tentado construir ao longo das pesquisas que desenvolvemos e em respeito àqueles autores e autoras que defendem um Projeto Político para a Educação do Campo: “Escolas no Campo em processo de ser do Campo”. Acreditamos que cada vez mais esses projetos voltados para a Educação do Campo, bem como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo reforçam tal concepção ou ensaio inicial. Existem problemas e muitos! Através deste trabalho percebemos que, com o passar do tempo, transformações acontecem, ideias se reciclam, se renovam. Para tal, temos um grande aliado: o povo do campo, que luta por seus direitos, pelo seu reconhecimento e por uma educação que valorize a sua cultura.

Escolas abertas, ativas e com vida: a quem interessam realmente?

Escolas no e do campo, ativas e com vida: a quem interessam realmente? Mesmo depois de refletirmos sobre os achados desta pesquisa, continuamos a nos inquietar. O que encontramos no caminho foram escolas abandonadas, tomadas por marimbondos, cupins ou pela natureza que resiste em voltar. Você leitor deve estar a se questionar: marimbondos e cupins? Sim, esses se instalaram em espaços que foram abandonados pelas vidas que ali estiveram.

Neste momento, emocionamo-nos, pois percebemos que talvez não tenham sido apenas um ou dois sonhos de infância: estudar em uma escola próximo de casa, mas sim o de mais crianças, que viveram experiências próximas. Comprovado que das 22 escolas que não estão ativas, a maioria delas cessou devido ao baixo número de matrículas e isso acarretado pelos vários fatos citados ao longo da escrita deste trabalho. Porém também se comprova que as escolas muitas vezes eram consideradas o “centro” da comunidade e, depois do seu fechamento, a comunidade diminuiu a interação.

A construção deste trabalho despertou e fez manifestar muitas emoções, tristezas, planejamentos, estudos, construções e buscas. Ao mesmo tempo ao ver a quantidade de escolas que cessaram e que, como dito lá no início, ficam só na lembrança de quem um dia lá estudou ou lecionou, há também as escolas ativas, que ainda carregam a esperança da Educação do Campo.

O que se busca é que essas escolas ativas, que atualmente estão no campo, possam também ser escolas do campo, pois, segundo Pires (2012, p. 14), “é uma forma de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada [...] e que valorize suas especificidades”.

Acreditamos na singularidade, na pluralidade e na coletividade destes lugares. Acreditamos na escola não apenas adaptada à realidade das crianças, mas naquela que nasce, cresce, floresce e produz vida junto à comunidade, valorizando as culturas das crianças e dos jovens. Acreditamos no campo como fonte de riquezas, de aprendizagens, de estudo. Esse como meio de sobrevivência e não menosprezado, pois o povo que ali vive tem muito a ensinar e, se a escola não abrir espaço para essa cultura, as origens irão se perder. As novas gerações não encontrarão nas tecnologias todo o saber existente no campo.

É da terra que provém o nosso alimento, é do suor de todos os dias que se origina o sustento de muitas famílias e é do campo, também, nossa cultura. Lutaremos por uma Educação do Campo enquanto sentirmos nela fonte de vida e inspiração. Só quem já viveu, quem conhece, sabe quantos conhecimentos são construídos a cada dia. Freire (2016, p. 47) sabiamente contribui, sutilmente dizendo que “[...] ensinar não é transferir conhecimento[...]”, e sim criar possibilidades para a construção do mesmo. E por que essas possibilidades não podem ser criadas no campo?

Referências

- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, 2007.
- BRASIL. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- BRASIL. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Caderno 4. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- CASSOL, K. P.; CONTI, V.; WIZNIEWSKY, R. F. **Guardiões Mirins de sementes crioulas no município de Ibarama, RS**: A importância da Escola Municipal Luiz Augusto Colombelli no resgate dos saberes tradicionais locais. 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/6010.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- DEUS, A. M.; CUNHA, D. E. S. L.; MACIEL, E. M. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação**: uma Metodologia. 2010. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/>>

subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ESCOLA LUIZ AUGUSTO COLOMBELLI. **Escola**. Ibarama, 2017. Disponível em: < <https://www.facebook.com/escolacolombelli>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HENTZ, P. **Tempo de Aprender: Subsídios para Classes de Aceleração de Aprendizagem Nível 3 e para toda a Escola**. Florianópolis, [s.n.], 2000.

IBGE. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2017.

IBARAMA/RS – 30 Anos. Direção de Município de Ibarama. [s.n.] 2017. 1 videocassete (8:21 min), VHS, son., color.

MUNARIM, A. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A. et al. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

NASCIMENTO, E. A. Representações da morte para aproximar a escola da vida: Uma experiência com a cultura visual no ensino básico. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

OLIVEIRA, Marilda O. de. A Perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais. **ANPA**, 2011.

OLIVEIRA, L. L. N. A.; MOLINA, M. C.; MONTENEGRO J. L. A. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, A. et al. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PARECER Nº 953/2013. Comissão de Ensino Fundamental. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 2013.

PARECER Nº 954/2013. Comissão de Ensino Fundamental. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 2013.

PARECER Nº 795/2013. Comissão de Ensino Fundamental. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 2013.

PIRES, A. M. **Educação do campo, como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IBARAMA. **DECRETO Nº 848/2000**. Centro Administrativo Gervasio Dal Ri. Ibarama, [s.n.], 2000.

RIBEIRO, M. **Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Colonização alemã e a Escola do Campo: um olhar a partir da Escola Padre José de Anchieta – Linha Tremônia – Cerro Largo/RS

Ana Carla Lenz

Janete Webler Cancelier

Cesar de David

Introdução

A Linha Tremônia pertence ao município de Cerro Largo/RS. Possui uma formação territorial pautada a partir dos princípios da cultura alemã; apresenta um expressivo patrimônio cultural que a caracteriza. Em seu espaço são encontrados inúmeros elementos que representam a cultura alemã, como: a arquitetura enxaimel⁴, a gastronomia típica alemã, a oralidade, o folclore, a música típica alemã, a educação, entre outros.

O sistema de educação sempre foi uma marca registrada da espacialidade em estudo por reunir os dos saberes e fazeres da cultura local no espaço e no tempo, apresentando, dessa forma, condições favoráveis para a análise das transformações pedagógicas que ocorreram na escola do campo Padre José de Anchieta. Assim como as influências diretas e indiretas dessas mudanças no modo de vida da população local.

Como fatores que confirmam essa ideia, pode-se citar, na contemporaneidade, o processo de nucleação que a escola sofreu ao longo do ano de 2017; a descaracterização da escola do campo na espacialidade e o distanciamento entre o sujeito do campo e a escola. Esses fatores atuam diretamente na desvalorização da cultura, das relações de trabalho com a terra, além de agir negativamente sobre as experiências herdadas e sufocando a identidade cultural.

Nessa perspectiva, busca-se demonstrar como se davam o processo de ensino e as experiências vivenciadas pelos educandos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José Anchieta. Assim como resgatar os processos históricos de formação/institucionalização e suas relações com a imigração

⁴ A arquitetura enxaimel é uma antiga técnica construtiva, na qual uma estrutura de madeiras encaixadas tem seus vãos preenchidos com tijolos ou taipa.

alemã, caracterizando as principais atividades desenvolvidas pela comunidade escolar que aproximavam os alunos da realidade local.

O espaço escolar caracteriza-se por ser um elemento significativo de trocas, no qual ocorrem as experiências e o aprendizado. No meio rural cerrolarguense, a escola também assumiu o papel de alicerce da vida social. Nesse, as pessoas encontravam-se/encontram-se para dialogar, aprender, festejar por meio dos saberes e fazeres culturais alemães de atuação no campo, desenvolvendo a articulação entre os conhecimentos universais e aqueles voltados para a realidade das vivências dos núcleos familiares. Nesse contexto, a educação é entendida como um ato de construção coletiva, visa à liberdade e à emancipação por meio do trabalho.

Importância do lugar na formação do sujeito

A identidade de um sujeito é formada a partir da interação de uma multiplicidade de elementos, entre os quais se destacam: nome, idade, sexo, traços familiares, o lugar onde se nasce com suas paisagens naturais e culturais. As relações sociais e as interações estabelecidas entre os sujeitos ao longo da vida contribuem para a formação da identidade. Cada sujeito possui traços/memórias construídas a partir da infância, relacionados diretamente ao lugar vivido com suas peculiaridades impressas.

Na infância, a interação com o ambiente e com as informações encontradas ocorre geralmente a partir do tato, paladar, audição, visão e olfato. À medida que se cresce, a maneira de se relacionar com o espaço vai se modificando, assim como a forma de percebê-lo. Desse modo, “os ambientes humanos são, por assim dizer, uma extensão de nosso próprio corpo”, de acordo com Berque (1998).

Os lugares de vivência são os espaços geográficos com os quais os “homens” estabelecem relações de sentimentos como: alegria ou tristeza, conforto ou desconforto, proteção ou exposição, silêncio ou barulho, entre outros, e as expressões dos grupos sociais sobre os espaços vão depender das características físicas do mesmo e dos interesses humanos (MOREIRA, 1982, p. 14-42).

As interações humanas na natureza envolvem sua transformação em cultura; todas as paisagens possuem significados simbólicos enquanto produtos da apropriação e transformação da natureza pelo homem (COELHO, 2014, p. 14). As origens de cada grupo social, bem como sua história ao longo dos tempos estabelecem seus valores e costumes, os quais marcam o espaço onde vivem.

A influência cultural e histórica do grupo social molda no espaço uma feição distinta, como que o personalizando, tornando-o sua propriedade, na

qual o espaço revela-se como a identidade desse tipo humano (o grupo socio-cultural), que sobre ele movimenta-se, atua e perpetua-se, reproduzindo o próprio espaço, agora transformado em sua morada de vida, o seu território.

No contexto das relações com o território, a organização se dá pela necessidade e também pelo cuidado para com ele. Pois a manutenção das afinidades com os lugares é estabelecida ao longo do tempo pelas experiências vivenciadas. Assim como o armazenamento das memórias depende das experiências, da oferta delas, principalmente na infância. A falta das mesmas contribui para a ausência de referências formadoras de uma identidade, tanto espacial como cultural, além das representações dos lugares de vivências deixarem de ser elaboradas e armazenadas no cérebro.

Dessa forma, “a produção do conhecimento é processual e relacional, resultado e condição da relação da unidade espaço-tempo”. E esse conhecimento constrói os territórios e as territorialidades em consonância com suas normas, regras, crenças, valores, ritos e mitos com suas atividades cotidianas (SAQUET, 2007, p. 24).

Linha Tremônia

A Linha Tremônia faz parte das terras entre os rios Ijuí e Comandai. Essas foram negociadas pelo governo brasileiro com a companhia *Bauernverein* em meados dos anos 1900. Nessa negociação, a Companhia compromete-se em financiar as terras da Colônia Serro Azul, atual Cerro Largo, assim como as de Boa Vista, aos colonos migrantes alemães; para tal, cada hectare de Serro Azul foi vendido para a companhia por 8\$000² e de Boa Vista por 7\$500 (DEWES, 1966).

No lote de terras adquiridos de Serro Azul, a Linha Tremônia, na divisão, herdou 73 hectares do total de 1.800 hectares (DEWES, 1966, p. 15). E em 1907, os primeiros imigrantes alemães estabeleceram residência na Linha Tremônia, os Bricks, os Chassot, os Froehlich e os Adams, todos vindos das “colônias velhas”, e católicos (DEWES, 1966, p. 15-56).

Contudo, nas terras já estavam morando famílias luso-brasileiras, os denominados caboclos, os quais, com o passar do tempo, foram deixando o território. Assim como três famílias de descendentes de pomeranos evangélicos (luteranos), que devido à pressão da comunidade católica venderam suas terras e também migraram para outros lugares.

O nome da localidade “Tremônia” está ligado à terra natal de alguns dos moradores, mais precisamente os que migraram do município de *Dort-*

² Contos de réis: moeda vigente na época .

mund, localizado na *Westfália* (Alemanha do Norte). Ali havia uma aldeia chamada *Dreimühlendorf*, que em latim correspondia a três, pois no território da aldeia encontravam-se três moinhos iguais, parecidos com os moinhos holandeses. E no município tinha um jornal periódico com o nome de “Tremônia”. Como algumas famílias vieram dessa localidade para Serro Azul, em sua homenagem oficializaram o nome da localidade como Linha Tremônia, para que os migrantes oriundos de *Westfália* lembrassem dos três moinhos da sua terra natal (Depoentes da Linha Tremônia, registrado no diário de campo, 2017).

O descrito foi eternizado na primeira estrofe do “Hino Para Minha Terra”, escrito pelo irmão Bruno Klein para a Linha Tremônia. “Minha terra querida é a Tremônia. De um lugar da distante Teutônia. Três moinhos. “Tremônia”, escolheu. Canto que as crianças, de acordo com alguns moradores aprendem inicialmente no seio familiar, posteriormente na escola e na igreja (catequese).

A Educação do Campo no espaço de vivência colonial

A educação das novas gerações era/é uma das principais preocupações nos espaços geográficos onde ocorreram os assentamentos dos imigrantes alemães. Além de perpetuar os hábitos culturais, também ensinavam que “a terra tem como significação a vida” (DAVID, 2010, p. 41). Um dos primeiros ensinamentos para adultos, jovens e crianças, ou seja, aos núcleos familiares que chegavam nas colônias, era: *arbeiten und beten* (trabalhe e ore), o qual se reproduzia de geração em geração por meio do processo de ensino e aprendizagem.

No município de Cerro Largo, a escola e a igreja eram os primeiros empreendimentos construídos pelas comunidades no período da colonização (1902), assim que as famílias estavam estabelecidas. Na Linha Tremônia, a primeira escola foi construída em 1912, chamada de Escola Paroquial, por ser também usada como igreja pela comunidade. Cabe lembrar que, antes da construção da escola, as aulas e a missa ocorriam na residência de um dos moradores.

Com a escola em funcionamento, os processos pedagógicos adotados passam a ser definidos a partir de diálogos entre a comunidade, o padre e o professor, o qual, muitas vezes, vinha da Alemanha com os custos de passagem, hospedagem e salário pagos pelos próprios colonos migrantes. Buscava-se construir uma escola voltada a atender as demandas da comunidade em que se encontrava inserida.

As práticas e didáticas pedagógicas até meados do século XX estavam voltadas para a união dos saberes universais com os saberes/fazeres do campo. Esse arranjo pode ser entendido pela argumentação de Wizniewsky (2010, p. 21) quando a autora enfatiza que “a ideologia é transmitida nas relações

que as pessoas têm entre si e com o mundo, sendo uma delas a estabelecida com a escola, a qual poderá se comprometer ou não com a promoção da emancipação dos educandos e suas famílias”.

Com o avanço da modernidade, de forma geral a relação do homem do campo com a escola foi sofrendo modificações. A transferência da administração escolar da escola do campo para a gestão municipal foi o início de um processo de significativas mudanças na forma de gestão e organização pedagógica das escolas do campo. O sujeito do campo deixa de ser necessário nos diálogos escolares, assim como o pároco. E a partir dessa conjuntura a escola passa a destoar da comunidade em que está inserida. Os saberes, os conhecimentos, os ritos e a cultura acumulados pelos sujeitos do campo não são mais apresentados pelos educadores (WIZNIEWSKY, 2010, p. 21).

Esse processo se intensifica, e ocorrem profundas alterações nas relações que o agricultor estabelece com a terra, seu modo de vida e nas relações sociais rurais (DAVID, 2010). As paisagens agrícolas modificam-se com novas funções e formas de produzir; o campo associa-se à indústria, passando a produzir insumos, ainda se tornando o principal consumidor dos produtos agrícolas.

Na escola do campo Padre José de Anchieta, esse fenômeno também se manifesta: os conteúdos passam a ser direcionados para atender as demandas da área urbana, não possuindo uma relação direta com o campo. Os jovens são atraídos pela vida na cidade, o que consequentemente reduz a possibilidade da transmissão dos conhecimentos tradicionais. A urbanização dos conteúdos didáticos das escolas do campo tem afastado as unidades familiares do seu patrimônio simbólico original, ligado ao cotidiano do campo.

Dessa forma, observa-se que a inserção dos educandos em um ambiente de ensino-aprendizagem diferente do seu contexto de vivência, além de afastá-los de sua identidade cultural, formada ao longo do tempo, também pode favorecer o desenvolvimento de sentimentos e sensações negativas no meio no qual estão sendo inseridos ou em relação ao seu local de vivência. Pois é o sujeito quem projeta nos elementos da paisagem uma configuração portadora de sentimentos especiais e do significado a eles, de acordo com a cultura na qual está inserido.

A Escola Padre José de Anchieta

A primeira sede da escola foi construída de madeira e chamava-se Escola Paroquial (1912); nesse período, frequentavam o espaço 21 alunos. O primeiro professor, senhor *Jungot*, foi escolhido pela comunidade, assim como os que o sucederam, até a gestão pública assumir a administração escolar. Os alunos ajudavam o professor nos serviços da escola e no cultivo das terras; a colheita ficava para o professor (Figura 1). Os pais contribuíam também com

uma pequena mensalidade, a qual se destinava ao pagamento do salário do professor assim como auxiliar nas despesas escolares. Cabe salientar que o professor na época exercia várias funções, como: líder comunitário, catequista, coordenador de cultos, entre outras; estava sempre presente na vida comunitária (HECK, 1995, p. 100-110).

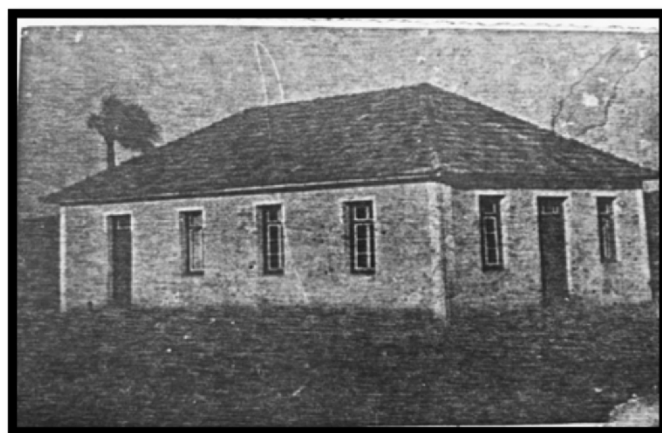
Figura 1: Alunos da Escola Padre José de Anchieta na colheita do milho



Fonte: Acervo da Escola Padre José de Anchieta

Posteriormente, em 1956, a escola ganhou um prédio de material, o qual já não existe mais, assim como a casa do professor. Mas os prédios estão materializados nas memórias da comunidade mais idosa, assim como em fotografias (Figura 2).

Figura 2: Prédio da segunda Escola Paroquial da Linha Tremônia



Fonte: Acervo da Escola Municipal Padre José de Anchieta.

Em 1963, a escola passou a ser chamada de Escola Municipal Associação Escolar José de Anchieta; a partir desse ano, a administração escolar começou a ser compartilhada com a gestão pública municipal de Cerro Largo. Em 1983 recebeu uma ampliação de seu prédio, contudo a disposição das construções no espaço não mudou. Atualmente, a Capela Santa Isabel (construída em 1934) separa o cemitério da escola (Figura 3) desde então, a administração escolar passou a ficar a cargo do município de Cerro Largo (HECK, 1995, p. 107-110).

Figura 3: Espacialidade onde se encontra a Escola Padre José de Anchieta



Org.: LENZ, Ana Carla, 2018.

Os primeiros moradores da Linha Tremônia *sempre tiveram os ensinamentos do Livro Sagrado como seu guia, ou seja, a Bíblia como ensinado pelos pais e avós* (Depoente A, diário de campo, 2017). Para esses, o culto estava vinculado aos aspectos fundamentais de manutenção da vida, ou seja, ter filhos, manter a fertilidade dos campos e animais, saúde, amor, proteção, entre outros.

O esforço em conservar a identidade que remete às origens e manter ações comunitárias que promovam a vida no território dentro das condições ambientais existentes no mesmo também estão entre os princípios norteadores dessa comunidade. *Os imigrantes sempre se preocuparam em ensinar às futuras gerações o cuidado com o meio ambiente, assim como o amor pelas tradições germânicas, visando promover a frutificação da identidade cultural* (Depoente B, 2017). A

partir da Figura 4, é possível observar algumas ações desenvolvidas pela escola e pela comunidade.

Figura 4: Práticas didático-pedagógicas visando conservar a identidade dos alunos da Escola Padre José de Anchieta



Fonte: Acervo pessoal da Escola Padre José de Anchieta.

O mosaico apresentado na Figura 4 demonstra o lixo seco recolhido pelos alunos, o qual era enviado para as cooperativas de catadores, trabalho esse realizado ao longo dos anos de existência da escola. A participação em seminários de promoção da preservação do meio ambiente na década de 90 e os desfiles da tradicional festa do município que exalta a cultura alemã, a *Oktoberfest*, até o ano de 2017.

Em toda a sua trajetória, a escola possuiu um papel fundamental, não somente para a educação, mas também como um espaço de convivência e integração com a comunidade, o que fica evidenciado a partir do relato: *eu ia para a escola a cavalo, as aulas eram divididas entre os conhecimentos universais ensinados em sala de aula e o ensino de técnicas de agricultura, onde os pais participavam, repassando seus conhecimentos* (Depoente C, diário de campo, 2017).

As atividades desenvolvidas desde o plantio até a colheita eram realizadas conjuntamente pelos alunos, pais e professor. No processo de trabalhar a terra para o cultivo, os conhecimentos tradicionais da agricultora familiar lo-

cal eram transmitidos por meio do ensino das práticas e técnicas agrícolas, como se pode observar na Figura 5, com a debulha do amendoim plantado e colhido pelos alunos.

Figura 5: Práticas escolares vivenciadas pelos alunos da Escola Padre José de Anchieta



Fonte: Acervo da Escola Padre José de Anchieta, Linha Tremônia

No entanto, o tempo/espço da escola não se destinava somente a *plantar, colher e estudar os conteúdos universais, muitos deles na língua alemã, tinha o lazer, por meio de esportes, prática incentivada por toda a comunidade da Linha Tremônia* (Depoente D, diário de campo, 2017). A partir das fotografias apresentadas na Figura 6, pode-se observar distintos momentos da prática de esportes com os times escolares de futebol e voleibol.

Figura 6: Práticas esportivas da Escola Padre José de Anchieta



Fonte: Arquivo da Escola Padre José de Anchieta.

As ações da escola também eram direcionadas no sentido de *orientar os educandos quanto à alimentação saudável e ao uso do agrotóxico. Os alunos realizavam*

pesquisas sobre as temáticas e representavam os resultados de seus estudos para a comunidade na tradicional feira de ciências que ocorria todo ano até a década de 1990, quando a escola se tornou multisseriada foi deixando de existir (Depoente E, 2017).

A promoção do hábito de cultivar alimentos sem agrotóxicos e os cuidados necessários com o uso dos mesmos eram divulgados e trabalhados durante todo o ano letivo. Ocorriam palestras realizadas pelos próprios alunos e comunidade (Figura 7). E a horta se coloca enquanto um espaço de materialização das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, a qual fornecia hortaliças e leguminosas para a merenda escolar.

Figura 7: Práticas didático-pedagógicas sobre alimentação saudável vivenciadas pelos alunos



Fonte: Acervo da Escola Padre José de Anchieta.

Instituições públicas como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), entre a década de 1990 e os anos 2000 aproximadamente, realizavam alguns projetos na escola. Entre esses se destacava a produção do milho, como base na propriedade familiar, seguindo os moldes iniciais utilizados pelos imigrantes alemães. Assim como o cultivo do amendoim, que passou a ser praticado nas áreas de técnicas de Preparação para o Trabalho (PP) como disciplina interdisciplinar. Os alunos eram separados em grupos, escolhiam de qual setor desejavam fazer parte para desenvolver práticas de traba-

lho entre as quais estavam: práticas de técnicas domésticas; hábitos de limpeza; grupo de dança e teatro; pintura em tecido, entre outros.

No dia a dia escolar, os alunos estudavam vários ofícios voltados principalmente para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e para a promoção do seu viver de bem-estar. Entre os aprendizados estavam: técnicas de germinação de sementes caseiras, oficinas de corte e costura, assim como de bordado, pesquisas relacionadas à manutenção da qualidade do solo, estudos e práticas voltadas para a gastronomia típica, realizadas na cozinha da escola, onde os alunos aprendiam a fazer cuca, bolo, bolacha, compotas, como mostra a Figura 8.

Figura 8: Práticas didático-pedagógicas no contexto da localidade vivenciadas pelos alunos



Fonte: Acervo da Escola Padre José de Anchieta.

Nessa percepção fica evidenciado que a Escola Municipal Padre José de Anchieta buscou estar vinculada a projetos que envolvessem não somente o local, mas o município de Cerro Largo e região. Pois o entendimento da comunidade escolar era que por meio da educação das novas gerações transforma-se, para melhor, o local, o regional e o global.

A diversificação das práticas e didáticas escolares associadas ao conhecimento da comunidade, ou seja, da agricultura familiar, sempre se fez presente na política pedagógica da escola. Como exemplo cita-se: *a inserção dos edu-*

candos em ações religiosas, a oferta de oficinas de música, a promoção de estudos sobre o cultivo de alimentos saudáveis e a divulgação dos mesmos, mas principalmente nas ações como a recuperação dos peixes nativos do rio Ijuí (Depoente C, 2017).

Entre as práticas pedagógicas encontradas na Escola Municipal Padre José Anchieta ainda estavam o despertar do interesse pela conservação e o cuidado pelo seu local de vivência. Toda sexta-feira, os alunos eram separados por setores para a limpeza da escola, ocorrendo rotatividade nas semanas seguintes. Um setor cuidava da limpeza do pátio escolar, outro da higiene dos banheiros, da limpeza das salas de aula, cozinha, refeitório e também da boa paisagem com a construção e manutenção de jardins. Muitos pais ajudavam; enquanto alguns ajudavam nas tarefas de limpeza e conservação, outros cuidavam do almoço, que no término dos afazeres era servido no salão da comunidade, como mostra a Figura 9.

Figura 9: Práticas didático-pedagógicas conservando o local de vivência



Fonte: Acervo da Escola Padre José de Anchieta.

As experiências vividas na espacialidade sempre foram celebradas e transformadas em narrativas contadas pelos avôs, avós, pais, mães da comunidade às novas gerações. Nos relatos, observa-se que os saberes e fazeres tradicionais fizeram parte do currículo escolar da Padre José de Anchieta desde sua fundação até meados dos anos 2003. Contudo, posteriormente ao término das práti-

cas promovidas pelas oficinas, os professores buscavam por meio de encontros entre alunos e membros da comunidade, com as narrativas das memórias dos mesmos, ensinar as técnicas de trabalhar a terra trazidas da Alemanha quando chegaram na colônia, como retratado na Figura 10.

Figura 10: Práticas didático-pedagógicas vivenciadas construindo saberes



Fonte: Acervo da Escola Padre José de Anchieta.

Apesar de sua importância para a comunidade e do relevante papel desempenhado, a Escola Padre José de Anchieta teve o encerramento de suas atividades no ano de 2017, *criando um imenso vazio na comunidade, a escola foi fechada pela falta de público, pois no ano de 2017 tínhamos apenas 18 alunos* (Depoente E, 2017). *Está difícil de aceitar que a escola fechou, diariamente vou cuidar da infraestrutura da escola, dar água para as flores, visitar a horta* (Depoente E, 2017). O fechamento não é visto pela comunidade como definitivo. As crianças que estudavam na Padre José Anchieta foram realocadas para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José Schardang a oito quilômetros da Linha Tremônia. A comunidade aceitou o cessar das aulas por entender que o custo de manutenção era muito elevado. *A infraestrutura será utilizada pelo clube de mães, pela terceira idade e será, uma parte, transformada em casa mortuária, mas se a escola fecha a comunidade acaba* (Depoente F, 2017).

Considerações finais

A escola do campo Padre José de Anchieta da Vila Tremônia do município de Cerro Largo – RS possuía sua identidade vinculada à realidade do campo. Essa estava diretamente ligada com as relações de ordenamento do espaço geográfico da Tremônia e da utilização das experiências sociais que envolvem a agricultura familiar nas práticas pedagógicas da escola.

Tais constatações revelaram que a escola contribuiu para a formação identitária dos educandos que a frequentaram. A oferta de elementos socializantes e culturais encontrados nas paisagens da Linha Tremônia favoreceu a consolidação da mesma. Ainda fornecia subsídios para que os educandos vivenciassem experiências, as quais possibilitaram o estabelecimento de relações de sentimentos com o espaço geográfico, assim como o armazenamento de memórias.

Por meio do resgate do processo histórico de formação e institucionalização da escola da Vila Tremônia percebeu-se que a Padre José de Anchieta sempre manteve o vínculo com as tradições trazidas e reinventadas em solo brasileiro da cultura alemã. A verificação pode ser percebida no Plano Político Pedagógico da escola, onde se observa que a língua alemã era uma disciplina obrigatória para todos. E também com a participação frequente da escola nas festividades típicas da cultura imigrante que ocorrem na localidade e no município de Cerro Largo.

As principais atividades desenvolvidas pela comunidade escolar aproximavam os alunos da realidade local. Muitas das quais envolvendo os homens e mulheres do campo, mesmo depois de ter ocorrido a nucleação da escola. Como, por exemplo, as visitas organizadas e realizadas pelos educadores às residências dos pequenos agricultores, nas quais os alunos tinham a oportunidade de entrar em contato com as técnicas tradicionais de trabalhar a terra trazidas da Europa e adaptadas ao solo brasileiro. Ao vincular a didática da escola do campo à realidade local, a escola favoreceu o desenvolvimento do lugar, ainda estimulando a permanência do homem do campo no campo.

Quanto às mudanças mais significativas ocorridas no ambiente escolar e pedagógico após a municipalização da escola, pode-se citar as melhorias realizadas na infraestrutura. Contudo tais melhorias trouxeram o avanço da tecnologia, o qual teve seu lado negativo estimulando os jovens a sair da localidade em busca de uma preparação educacional para enfrentar o futuro na agricultura. Esse fenômeno contribuiu para o esvaziamento populacional da Tremônia e, conseqüentemente, do público estudantil da Escola Padre José de Anchieta.

Tendo em vista os aspectos observados, pode-se perceber que o advento da modernização na agricultura contribuiu para o êxodo das novas gerações.

Muitos jovens, ao terminar o Ensino Médio ou antes, saíram em busca de uma educação mais especializada: Ensino Superior ou Técnico. A maioria desses não retornou, e os que permaneceram, ou retornaram, optaram por não ter mais uma família numerosa como a de seus pais e avós, fenômeno esse que se intensifica em todo o território brasileiro. Todos esses processos associados ocasionam mudanças significativas na organização cultural e social das sociedades.

Levando em consideração esses aspectos, conclui-se que a Educação do Campo se caracteriza por ser uma prática educacional voltada para atender a população do meio rural. Esse pode ser definido como um espaço com baixas densidades demográficas, onde se entrelaçam natureza e sociedade, dando origem a paisagens culturais específicas, produzidas pelo trabalho cotidiano carregado de particularidades dos grupos sociais que os habitam, onde a terra confere centralidade às relações.

Referências

- BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Editora da VERI, 1998, p. 84-91.
- COELHO, Leticia Castilhos. A paisagem na fotografia, os rastros da memória na imagem. **Grupo de Pesquisa Identidade e Território**. UFRGS, 2014.
- DAVID, Cesar de. O ensino de Geografia nas escolas do campo: subsídios para uma prática integradora. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de et al. (orgs.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- DEWES, Miguel José. **A história de Cerro Largo**. Porto Alegre: Alvorada, 1966.
- HECK, Clair de Fátima Sauzen. **Impactos da modernização da agricultura no município de Cerro Largo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Sociais, UNIJUÍ.
- MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. A contribuição da Geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de et al. (orgs.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- SAQUET, Marcos. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, R. V. (org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007, p. 153-170.

Aprendizagem ubíqua nas escolas do campo

Cíntia Morales Camillo

Andréia Lucimar Silva de Lima

Liziany Müller

Introdução

A tecnologia permitiu transformações em nosso mundo de formas inimagináveis. Dispositivos móveis diariamente permeiam nossas vidas, provendo um acesso sem precedentes à comunicação e à informação, inclusive nas escolas do campo, onde as tecnologias digitais por meio de laboratórios de informática, computadores, lousas digitais, *data show* e internet fazem parte do cotidiano dessas escolas.

O governo federal, por meio de seus inúmeros programas, metas e pactos em prol da educação tecnológica tanto em zona urbana como na zona rural, firma programas como o Programa de Tecnologia Educacional (Proinfo) e Internet para Todos com o objetivo de conectar escolas tanto do campo como da cidade, vindo a promover o uso dessas tecnologias digitais e o uso dos dispositivos móveis para o ensino e a aprendizagem.

Segundo Cisco (2012), o autor estimava em 2012 que o número de dispositivos móveis superasse o total da população mundial com o baixo custo, a facilidade de compra, com as tecnologias que o aparelho oferece e cada vez mais potentes, aumentando significativamente seu potencial como dispositivos que podem estar presentes na educação. Pertinentemente, esse potencial vem sendo destacado por iniciativas inovadoras de ensino e aprendizagem móvel do mundo inteiro (HYLÉN, 2012).

Em conformidade com a Unesco (2014, p. 14):

A educação e a tecnologia podem e devem evoluir lado a lado para servir de apoio uma à outra. Embora as pessoas tendam a pensar que a educação vai estar sempre atrasada com relação à tecnologia, há muitos casos em que foi a educação que desencadeou inovações técnicas.

Ainda segundo a Unesco (2014), desde 1968 pesquisadores e cientistas já vêm desenvolvendo tecnologias como *laptops* para o uso de mídias na educação. Pode-se logo afirmar que na educação as tecnologias não são algo novo, e

vêm sendo desenvolvidas há muitas décadas. Assim, as tecnologias e a educação devem evoluir lado a lado em prol do saber e da evolução humana.

Em relação às tecnologias móveis, a Unesco (2014, p. 17) afirma que “é extremamente difícil prever como serão os dispositivos móveis daqui a 15 anos”, acreditando que serão digitais e facilmente portáteis, com capacidade multimídia e cada vez mais voltados para a comunicação. Conforme os dispositivos móveis ganham mais destaque em nível global, crescem a preocupação e a empolgação em torno da aprendizagem móvel. Educandos e educadores já utilizam tecnologias móveis em diversos contextos formais e informais para uma grande variedade de propósitos de ensino e aprendizado.

Nesse contexto, este estudo objetiva analisar o acesso à internet por meio de dispositivos móveis para o uso geral e para a realização de atividades escolares por educadores das escolas do campo estaduais da cidade de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul (RS), compreendidas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Para tanto, na revisão bibliográfica abordam-se as características da aprendizagem ubíqua, debruça-se brevemente a respeito das concepções de um sistema de aprendizagem móvel e sobre a Educação do Campo e a aprendizagem ubíqua.

1 Características da aprendizagem ubíqua

A ubiquidade refere-se à presença e ao uso das mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) a qualquer hora e em qualquer lugar, de forma onipresente, global ou pervasiva. Remete-se aos equipamentos e recursos que viabilizam a computação globalmente difundida, como os dispositivos móveis (celulares, tablets, notebooks) e os aplicativos e serviços oferecidos na nuvem ao acesso instantâneo à informação, promovendo o acesso às redes sociais, que permitem interação com os sujeitos em espaços e tempos diversos, entre outros recursos (ALMEIDA, 2016).

Ao pesquisar os estudos sobre as possibilidades de práticas pedagógicas fomentadas pelas mudanças nos espaços-tempo de ensino e aprendizagem, encontram-se algumas abordagens sobre aprendizagem ubíqua. Nesse contexto, Traxler (2010) apresenta a necessidade de uma concepção menos tecnicista do *m-learning* (de *mobile learning*, aprendizagem móvel), abordando-o também sob a ótica dos educadores e do ensino, tendo o foco nas práticas educativas que as tecnologias digitais em rede associadas aos dispositivos móveis possibilitam, bem como em suas implicações educacionais e sociais.

Segundo Yordanova (2007, p. 23), *m-learning* é “um tipo de *e-learning*, que combina a tecnologia sem fio e móvel em uma experiência de aprendizagem”. O'Malley et al. (2003, p. 06) acrescentam como sendo “qualquer tipo de aprendizado que acontece quando o educando não está em local fixo ou

aprendizagem que acontece quando o educando aproveita as oportunidades oferecidas pelas tecnologias móveis”. Na visão desses autores, o *m-learning* permite que a aprendizagem aconteça em qualquer lugar, a qualquer hora, em contextos diversos, de acordo com o interesse e a disponibilidade do usuário, para que o sujeito só precise estar conectado à internet por meio de um dispositivo móvel.

Com base nessas concepções, compreende-se que o *m-learning* potencializa e amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, visto que os dispositivos móveis possuem características específicas, como portabilidade, interatividade, conectividade e individualidade (GOTTSCHE, 2012). Nesse contexto, “a aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdo dentro ou fora da sala de aula” (UNESCO, 2014, p. 08).

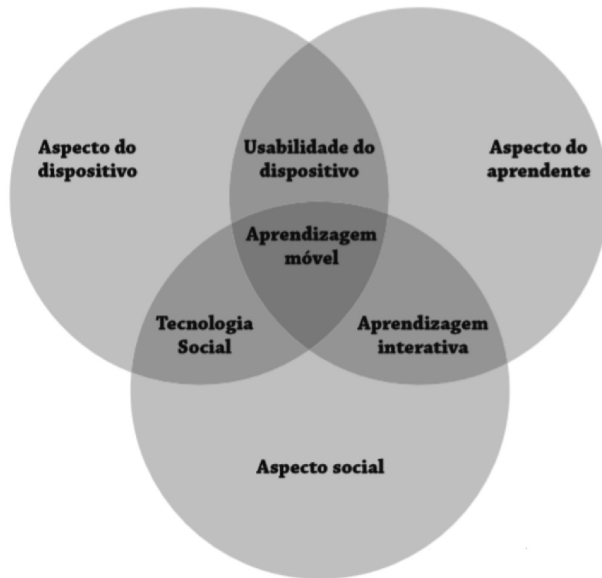
Nesse ponto de vista, a relação do homem com os dispositivos móveis e com as tecnologias em rede promove ao educador diversas maneiras de pensar em práticas pedagógicas diferenciadas devido à oferta do acesso móvel, que oferecem maior acesso à informação e promovem aprendizado.

2 Concepções de um sistema de aprendizagem móvel

Levando em consideração as características técnicas dos dispositivos móveis, os aspectos sociais e pessoais do ensino e aprendizagem, Koole (2010) dialogou com as noções de mediação e zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, propondo um modelo de aprendizagem móvel. Esse sistema proposto pelo autor certifica que o papel da tecnologia está para além de um artefato histórico-cultural; desse modo, o dispositivo móvel é compreendido como um componente ativo nos processos sociais e de aprendizagem, passando a ter uma centralidade no currículo escolar.

Esse modelo de sistema de ensino móvel possibilita ao educando e ao educador se moverem em diferentes locais tanto físicos como virtuais, vindo a promover a interação e a interatividade. Para Santos e Weber (2013, p. 293), “de forma individual e/ou coletiva, os educandos consomem e criam informação. A interação com a informação é mediada pela tecnologia e é por meio da complexidade dessas interações que a informação se torna significativa e útil”.

Koole (2010) apresenta um modelo de sistema por meio de um diagrama apresentado na Figura 1, que relaciona os principais pontos para a organização de um projeto baseado em aprendizagem móvel. Nesse, os três círculos representam, conforme a Figura 1, os aspectos: dispositivo, aprendente (educando) e social.

Figura 1: Modelo para aprendizagem móvel

Fonte: Koole (2010).

No estudo de Koole (2010), o aspecto dispositivo refere-se às características físicas, técnicas e funcionais do dispositivo móvel, que influem na construção de sua usabilidade; o aspecto aprendente (educando) leva em consideração as habilidades cognitivas individuais, os conhecimentos prévios e as motivações. O autor descreve como os educandos usam o que já sabem de certa forma utilizar e como codificam, armazenam e transferem informação.

O aspecto social trata dos processos sociais de interação e cooperação entre os indivíduos, levando em conta as práticas culturais dos envolvidos (KOOLE, 2010). E a interseção dos “atributos usabilidade do dispositivo e tecnologia social descreve a qualidade da tecnologia móvel” (WEBER; SANTOS, 2013).

Por conjectura, a intersecção principal, uma convergência de todos os três aspectos, define uma situação ideal de aprendizagem móvel, segundo Koole (2010). Logo, ainda segundo Koole (2010), a noção de mediação é fundamental para compreender a integração dos três aspectos.

Segundo Vygotsky (2008), a natureza da interação em si muda conforme os educandos interagem uns com os outros, seus contextos, artefatos e informação. De acordo com a noção de mediação, os artefatos introduzem possibilidades e restrições que, na verdade, redefinem os usos para os quais foram originalmente destinados. Assim, conforme Koole (2010, p. 179), “o

processo de aprendizagem móvel é em si definido e continuamente remodelado pela interação entre os três aspectos: dispositivo, aprendente e social”.

3 Educação do Campo e a Aprendizagem Ubíqua

A escola do campo tem como objetivo profissionalizar e dar condições aos sujeitos de manter-se no campo. Percebe-se, cada vez mais, a importância em não formar os educandos apenas para os sistemas produtivos, mas sim em cidadãos comprometidos com a problemática referente à modernização da agricultura e consequente crise social, ambiental e econômica (ARROYO, 2017). Para tanto é necessário incluir as mídias e as TDICs no contexto escolar desses educandos, e a aprendizagem ubíqua, assim, mostra-se como um recurso que proporciona interação, informação e aproximação com os conceitos da Educação do Campo.

Somente na Constituição de 1988 é que a Educação do Campo, de uma forma geral, ganha uma perspectiva mais democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Segundo o artigo 28 da LDB (1996, s/p.):

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.

Sendo assim, perante a Constituição Federal Brasileira, todos os indivíduos têm direito à educação, indiferente de onde esses residem, no campo ou na cidade, procurando respeitar os valores culturais e o meio em que vivem. Com a luta por uma Educação do Campo voltada para os sujeitos do campo, surgiram então movimentos sociais empreendidos para uma reforma social e educacional.

Segundo Melo (2011, p. 30), “os movimentos sociais através de suas lutas conseguiram aprovação legal e criaram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002”, os quais definem a identidade da escola do campo, a organização curricular, a gestão e a formação dos educadores voltados para esses sujeitos que vivem no campo. Para Martins (2009, p. 01), pode-se caracterizar Educação do Campo como

um movimento constituído pelos sujeitos sociais que integram as realidades do campo e que almeja vincular o processo de vida no campo com os pres-

supostos educacionais, aliando assim escola e vida, os pressupostos da cotidianidade rural e os processos educativos formais.

Pertinente ao exposto, o campo não é somente o sinônimo do rural – que, segundo o Dicionário Online da Língua Portuguesa (2018), rural refere-se a campo, que é o próprio campo, campestre, vida rural – mas sim um espaço de muitas possibilidades, segundo Caldart (2012, p. 15):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade

Ainda segundo Caldart (2017), uma escola do campo não difere de nenhuma outra escola, mas ela busca valorizar o sujeito do campo como sujeito social que tem uma história e que faz parte de uma sociedade. Levando em conta os saberes, as lutas, as conquistas de um povo como forma de ensino e aprendizagem, visando à fixação desse à terra como forma de viabilizar suas lutas pela reforma agrária, como faziam os defensores do ruralismo pedagógico, por meio dos movimentos sociais, deixando de considerar que as bases materiais de determinadas sociedades determinam em última instância as formas de pensar e de agir de um povo.

No último século XX, um dos movimentos mais importantes do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), além reivindicar a necessidade de fazer a reforma agrária, assume postura conservadora e investe em uma educação voltada para o sujeito do campo. Segundo Neto (2010, p. 150), “para o MST, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular”.

No final do ano de 1990 começa a surgir um movimento autodenominado *Por uma Educação do Campo*, em que é defendido que existem diferenças entre o espaço rural e o espaço urbano, onde os sujeitos desses espaços são diferentes (NETO, 2010).

Seguindo o pensamento do movimento, é importante enfatizar que o MST considera que é importante a educação escolar, apesar de enfatizar que não é a escola o único lugar de aprendizagem. Para o MST, comete-se um erro ao pensar que, “em geral, e também no caso do MST, sempre associamos muito educação com escola” (MST, 2005, p. 161).

Assim, perante Neto (2010, p. 157):

Entretanto, a escola que o MST quer ver construída é uma escola diferente, que leve em consideração as particularidades do meio rural, que visem alterar as condições de vida dos educandos e que permita a construção de um

novo sujeito social, um sujeito social Sem Terra, nesse sentido, para o MST, a escola tem que estar ligada às dinâmicas do mundo rural.

Para o movimento, as práticas educacionais visam valorizar os saberes prévios do sujeito que vive no campo, considerando sua luta pela Reforma Agrária, defendendo a educação voltada para o meio rural. Considerando tudo o que ocorre dentro do ambiente escolar, fora e ao redor; desde que tenha um cunho educativo.

Na contemporaneidade, vive-se em um tempo de mudanças no que diz respeito às tecnologias digitais; elas fazem parte do cotidiano das pessoas e estão por toda a parte. Muitas são as ferramentas e recursos tecnológicos direcionados para a educação, tanto no que tange às escolas urbanas como às escolas do campo. Surgindo, dessa forma, como aliados do educador, mas não com o intuito de substituí-lo, assim como não se pode substituir outras fontes e recursos educacionais, como os livros, mapas e cadernos.

Com a chegada e a grande difusão das tecnologias digitais, principalmente os dispositivos móveis, hoje em dia não temos como não pensar se essas ferramentas estão sendo utilizadas e como estão sendo utilizadas nas escolas do campo.

A introdução das TDICs nas escolas do campo deve ser seguida pela capacitação de seus educadores. Essa capacitação não se deve resumir apenas à utilização de tecnologias em sala de aula ou fora dela, mas para fazer o educando pensar, ser um sujeito crítico e criativo, introduzindo-o no mundo da informação e comunicação.

Aspectos metodológicos

A metodologia utilizada pode ser definida como uma pesquisa de caso do tipo exploratória, que, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 46), “é a avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, é, também, o aprimoramento de ideias e a descoberta de intuições”.

No que se refere à natureza de abordagem, trata-se do método quantitativo. Dessa forma, considerando os recursos utilizados, que dão veracidade científica para o tema pesquisado, a coleta de dados ocorreu por meio de questionário com questões abertas e fechadas no período de dezembro de 2017 a maio de 2018.

Para tanto, aplicou-se a análise estatística com a sistematização e compilação dos dados obtidos de forma a atender os objetivos propostos e assim avaliar a percepção dos educandos e educadores. Além disso, utilizou-se o Word Cloud ou tempestade de ideias por meio do software WordArt.com para uma melhor visualização dos dados gerados pelas frequências de palavras, obtidas nas respostas de algumas questões respondidas pelos educadores.

Para alcançar os objetivos propostos do estudo, propuseram-se algumas ações, entre elas o contato prévio com a Coordenação Pedagógica da 8ª CRE da Cidade de Santa Maria/RS, a fim de pedir a liberação para a visita e aplicação dos questionários em quatro escolas do campo que pertencem a essa região.

Do total das quatro escolas do campo estaduais, somente três escolas autorizaram a visita e a aplicação dos questionários. Desse modo, temos as seguintes escolas visitadas, onde se aplicaram os questionários para os educadores e educandos: Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Princesa Isabel e Escola Estadual de Ensino Fundamental Almiro Beltrame.

Resultados e discussão

É considerável ressaltar que se trabalhou com uma amostra de educadores devido a não ter sido possível encontrar todos os educadores presentes na escola no dia da aplicação do questionário e também porque alguns dos educadores não quiseram responder o questionário. Nas três escolas do campo visitadas, obteve-se um total de 18 educadores respondentes, dos quais 15 são do sexo feminino e três do sexo masculino, com média de idade de 45 anos, e 90% deles moram na zona urbana. Quanto à formação acadêmica, os educadores na sua maioria possuem somente o Ensino Superior (61%), seguido de 28% com especialização, 6% com mestrado e 5% com doutorado.

Quando questionados quais as mídias os educadores mais utilizam para manter-se informados, eles responderam por meio da geração de frequência de palavras que a “internet” é a mídia mais utilizada, conforme Figura 2. Estudos revelam que a internet é a mídia mais importante para os brasileiros num total de 2.000 pessoas entrevistadas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013); 88% delas utilizam a internet diariamente, acessando a internet várias vezes ao dia.

Pode-se, ainda, averiguar por meio da Figura 2 que os educadores também citaram a “TV” como meio de se manter informados. Segundo o IBGE (2013), os anúncios mais memoráveis ainda são os da televisão; na opinião de 48% dos entrevistados pelo instituto, a internet vem em seguida com 33%, na frente de jornais e revistas com 10% e do rádio com 9%.

Vive-se na era das tecnologias, na era das lousas digitais, dos *data shows*, bem como dos celulares, e como explicar o porquê do quadro e giz? Segundo os educadores respondentes, 97% dos educandos possuem celulares, a grande maioria não tem sinal de internet adequada e nem possuem computadores em suas residências; mas o que justificaria esses educadores não utilizarem tal recurso?

Conforme a Lei nº 2.246-a de 2007, é proibido usar celulares em estabelecimentos de educação básica. A lei que proíbe os celulares no contexto escolar já é muito ultrapassada, inclusive no Estado de São Paulo ela já não vigora mais, conforme Lei nº 860/2016, porém no estado do Rio Grande do Sul a lei ainda está em vigor.

Mas foi possível averiguar, nessas escolas visitadas, que os educandos estavam portando seus celulares e nem existia qualquer proibição a seu uso. Quanto às lousas digitais que deveriam ter sido distribuídas nas escolas pelos programas de governo, não se encontrou nenhuma nas escolas do campo visitadas, porém todas elas dispõem de *data show*.

Por meio dos questionários pode-se também averiguar que apenas 20% dos educadores realizaram algum tipo de curso de capacitação em TDICs. Inclusive os educadores relataram que enfrentam diversas dificuldades quanto ao uso das TDICs na escola, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Relatos do Educadores

Educadores	Relatos
Educador 2	Internet muito lenta.
Educador 5	A qualidade da internet e precariedade dos computadores.
Educador 9	Tempo para organizar as atividades.
Educador 12	A internet nem sempre funciona devido ao local.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Quando indagados se os educadores percebem que os educandos das escolas do campo sentem algum tipo de dificuldade em utilizar as TDICs, eles relatam que os educandos têm muitas dificuldades para manusear o computador, afirmando que eles sabem utilizar as redes sociais, mas não sabem operar um software ou alguma ferramenta educativa. E ainda, ao questionar sobre as atividades envolvendo a Educação do Campo e as TDICs em sala de aula ou em algum outro local informal, 100% afirmaram que não empregam nenhum tipo de recurso tecnológico.

Conclusão

Ao longo deste estudo, buscando responder o objetivo que era analisar o acesso à internet por meio dos dispositivos móveis para o uso geral e para a realização de atividades escolares por educadores das escolas do campo estaduais da cidade de Santa Maria/RS, compreendidas pela 8ª CRE, pode-se inferir que os educadores respondentes possuem acesso às mídias num período diário de acesso à internet, mas para manter-se informados.

Mesmo identificando que os educadores acessam o smartphone na escola, esse não é usado para fins pedagógicos. Justificado por eles que é por causa da falta de tempo para a organização das atividades voltadas para tal fim e porque o sinal de internet é muito precário. Logo, todos eles responderam que não fazem uso de nenhum recurso tecnológico educacional na escola, nem por meio do smartphone e de nenhum outro tipo de mídia.

Pode-se verificar que 80% dos educadores respondentes não fizeram nenhum tipo de capacitação para trabalhar com tecnologias educacionais nas escolas. Embora na Educação do Campo existam programas como o ProInfo, que são programas do Governo Federal criados para atender as escolas, em especial as escolas do campo, tanto com recursos materiais como laboratórios de informática, computadores, lousas digitais, bem como cursos de formação continuada para os educadores, voltados para a utilização das TIDCs.

Com as TDICs mudando a um ritmo acelerado, pode-se projetar que explorar essas questões do uso tecnológico nas escolas é um exercício importante, já que o futuro “será moldado pelas decisões tomadas no presente” (UNESCO, 2014). Espera-se que mudanças ocorram pelos atores da educação e pelos sujeitos que definem as políticas públicas e sociais, para que a aprendizagem móvel tenha o potencial, a habilidade e a competência de colaborar positivamente para o ensino e a aprendizagem com estratégias claras e bem fundamentadas, a fim de aumentar o acesso às TDICs com qualidade e igualdade para todos.

Referências

- ALMEIDA, M. E. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: Criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, 25 (59/2), p. 526-546, 2016.
- ARROYO, M. G. et al. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed., 6. reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL. **Projeto de Lei 2.246-A, de 2007**. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, Goiás, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Alteração da Lei nº 12.730, de 2007**, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado durante o horário de aula. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000021658>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

DICI. Dicionário Online de Português, 2018. **Significado de Rural**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/rural/>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2002. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2013**. Rio de Janeiro: IBGE.

CISCO. **Cisco visual networking index: global mobile data traffic forecast update, 2011–2016**. San Jose, Calif., 2012. Disponível em: <http://www.cisco.com/en/US/solutions/collateral/ns341/ns525/ns537/ns705/ns827/white_paper_c11-520862.html>. Acesso em: 30 jun. 2018.

Hylén, J. **Turning on mobile learning in Europe: illustrative initiatives and policy implications**. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216165E.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

KOOLE, M. L. A model for framing mobile learning. In: ALLY, M. (org.). **Mobile Learning: transforming the delivery of education and training**. Edmonton: Athabasca University, 2010.

MARTINS, F. J. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. **Congr. Intern. Pedagogia Social**, mar. 2009.

MELLO, S. N. **Educação no Campo e Educação Rural: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica**. TCC. (Graduação). Geografia Bacharelado. Universidade Federal Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, SP. 2011.

MST. **Dossiê MST ESCOLA: documentos e estudos, 1990-2001**. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

NETO, L. B. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010 – ISSN: 1676-2584.

O'MALLEY, C. et al. (2003) “**MOBilearn WP4 – Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment**” <<http://www.mobilearn.org/download/results/guidelines.pdf>>. Retrieved february.

SANTOS, E.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Regional do Estado do RS. 8ª CRE. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/8-cre>>. Acesso em: 15 maio 2018.

TRAXLER, J. Current state of Mobile Learning. In: ALLY, M. (org.). **Mobile learning: transforming the delivery of education and training**. Edmonton: Athabasca University, 2010.

UNESCO. **O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228074por.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

VYGOTSKY, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEBER, A. A.; SANTOS, E. Educação online em tempos de mobilidade e aprendizagem ubíqua: desafios para as práticas pedagógicas na cibercultura. **Revista Edapeci São Cristóvão** (SE), v. 13, n. 2, p. 168-183, maio/ago. 2013.

YORDANOVA, K. "Mobile learning and integration of advanced technologies in education". In: **International Conference on Computer Systems and Technologies**, 2007. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.115.7046&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

Educação Ambiental e Educação do Campo: possibilidades dialógicas para fortalecer o território camponês

Mirieli da Silva Fontoura

Considerações iniciais

No cenário social em que vivemos, os seres humanos protagonizam inúmeras atividades, gerando impactos sobre natureza, tendo como objetivo suprir suas necessidades como também os anseios promovidos pelo capitalismo que visa ao lucro e à concentração de riquezas e faz o homem agir sobre a natureza na tentativa de apoderar-se de seus recursos naturais. Assim, o espaço geográfico caracteriza-se como o lugar onde o sujeito extrai a matéria-prima da qual necessita e altera o espaço natural, causando profundas alterações ambientais.

Em vista disso, o presente estudo apresenta como tema a Educação Ambiental, tendo como eixo problematizador a seguinte questão de pesquisa: A Educação Ambiental interligada à Educação do Campo pode minimizar os impactos gerados pelo agronegócio no espaço rural camponês? Tal questionamento justifica-se devido à necessidade de oportunizarmos espaços-tempos de reflexões para superar as concepções que permeiam o imaginário social, as quais compreendem o agronegócio como a representação da modernização nas atividades do campo, ao “dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias” (FERNANDES, s/d), sem considerar suas consequências ao meio ambiente.

Dessa maneira, esta pesquisa aponta como objetivo geral proporcionar uma reflexão sobre a importância de problematizar a Educação Ambiental nas escolas localizadas no espaço rural, uma vez que estamos inseridos em um modelo social regido pelo sistema capitalista, que observa o campo a partir de uma ótica lucrativa; assim, com os avanços do agronegócio, têm-se impactos severos no meio ambiente e na paisagem em que ele se insere. Portanto a escola, ao se interligar com a Educação Ambiental, tem a possibilidade de constituir junto ao coletivo escolar espaços discursivos inerentes às necessidades locais e, principalmente, as consequências e impactos à população do campo frente ao avanço da agricultura capitalista.

Para o desenvolvimento deste texto, utilizamos o método bibliográfico, trazendo autores como Marx, Fernandes e Meurer, os quais foram de suma importância para a compreensão da temática apresentada ao longo do artigo, uma vez que esses estudiosos subsidiaram as problematizações que emergiram referentes às consequências da constante interferência do homem sobre a natureza, que busca apoderar-se dos seus recursos naturais, modificando-a.

Portanto observa-se que muitos camponeses estão se distanciando da terra e de suas práticas produtivas e optam pelo arrendamento de suas propriedades para o plantio de soja, fortalecendo a agricultura capitalista existente neste país. Esse fato diminui a identificação do sujeito com o campo; então a Educação do Campo, articulada com a Educação Ambiental, pode oportunizar no espaço escolar atividades reflexivas para que se problematizem as consequências do agronegócio na vida dos indivíduos e no meio ambiente, pois assim os educandos poderão construir conhecimentos críticos e protagonizar processos de resistência e transformação social.

O homem e a natureza: nossas intervenções produzem impactos ambientais

Atualmente, no contexto das práticas sociais, estamos inseridos em um modelo hegemônico capitalista. Dessa forma, o padrão econômico e social regente pauta-se no incentivo ao consumo, aumento da produção de bens materiais para movimentar e abastecer o mercado. Tais fatores oportunizam rendimentos lucrativos ao comércio e às grandes empresas. De acordo com Marx, *a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias* (p. 315); é por meio do trabalho e da relação entre homem e natureza que se constitui a mercadoria – a base da formação do capital.

Nesse processo, o homem articula ações, intervindo sobre a natureza, na tentativa de se apoderar dos recursos naturais para suprir suas necessidades. Assim, ele age “sobre a natureza externa e, modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, p. 327). Logo, entende-se o espaço geográfico como o palco das relações e atividades humanas, caracterizando-se como o lugar em que o homem extrai a matéria-prima da qual necessita e altera o espaço natural para o cultivo de alimentos e mercadorias; no entanto, essas práticas humanas executadas sobre a natureza estão causando profundas alterações ambientais.

Em meio a essa perspectiva e preocupação inerente ao modelo social em que nos encontramos e suas consequências sobre a forma de vida das pessoas e natureza, Fernandes sinaliza a presença do agronegócio no espaço rural, uma prática capitalista que intensifica os processos de exploração do homem sobre a terra. O agronegócio busca construir no imaginário social a re-

apresentação da modernização nas atividades do campo ao “dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias” (FERNANDES, s/d), sem problematizar junto à sociedade seu “caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente”.

A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração. Nessa nova fase de desenvolvimento, o agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. Desse modo, se torna o espaço produtivo por excelência, cuja supremacia não pode ser ameaçada pela ocupação da terra. Se o território do latifúndio pode ser desapropriado para a implantação de projetos de reforma agrária, o território do agronegócio apresenta-se como sagrado, que não pode ser violado. O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento (FERNANDES, s/d).

À vista disso, nota-se ainda que à medida que o agronegócio se expande no contexto rural, ele altera a paisagem natural do lugar onde se insere e desterritorializa camponeses e seus saberes seculares inerentes à lida com a terra. Dessa forma, o agronegócio oportuniza o enfraquecimento de pequenos agricultores e o aumento das desigualdades sociais, como também causa a contaminação do solo, água e ar pelo uso abundante de defensivos agrícolas (agrotóxicos), além de aumentar o índice de desmatamentos no Brasil, fatores que agredem e alteram o meio natural em que vivemos.

1 O papel das escolas do campo: a importância de oportunizar espaços-tempos dialógicos sobre o meio ambiente

No contexto das práticas sociais, somos regidos pelo modelo econômico capitalista, o qual faz por meio do incentivo ao consumo termos necessidades diárias de novas mercadorias, e assim a força de trabalho de homens e mulheres caracteriza-se como o metabolismo do capital, uma vez que essas relações originam o processo de extração, produção e venda. Então, o trabalhador troca a sua força de trabalho para obter o recebimento de um salário mensal. Dessa forma, na tentativa de resistir a esse sistema que constitui, em grande medida, a exclusão social, alguns movimentos sociais, como por exemplo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e sujeitos engajados nas causas ambientalistas buscam problematizar e elencar estratégias para diminuir os impactos capitalistas na natureza, educação e vida humana.

Tendo como base o exposto, é importante sinalizar “que não basta ler o mundo, é preciso compreender qual a posição que os sujeitos ocupam em seus contextos sociais, quem trabalha para produzir e quem lucra com isso”

(DAL'ONGARO, 2016, p. 57). Nesse sentido, a educação oportunizada em ambientes educacionais institucionalizados pode ser configurada a partir de uma prática reflexiva para despertar a consciência de classe nas comunidades rurais e urbanas, possibilitando problematizações inerentes ao intenso crescimento dos cinturões de pobreza, a degradação ambiental e o desaparecimento de algumas espécies.

Logo, a Educação Ambiental pode ser compreendida como um dispositivo potencializador de novas formas de pensar-agir ao propiciar conhecimentos, valores e saberes voltados à preservação ambiental e à qualidade de vida. Então, “a Educação Ambiental é entendida como um instrumento de transformação social, de emancipação, de luta na busca de uma sociedade melhor com justiça socioambiental” (KIST; FONTOURA; LOCK, 2016, p.31), uma vez que busca promover espaços dialógicos e ações para discutir a realidade cotidiana e as formas em que historicamente o homem intervém no mundo podem oportunizar medidas de conservação e cuidado com o meio em que vivemos.

Em vista disso, percebe-se o caráter interdisciplinar que a Educação Ambiental carrega em si, uma vez que as diversas áreas do conhecimento podem problematizá-la com o objetivo de consolidar novos padrões de comportamento referentes à maneira como estamos explorando os recursos naturais para suprir nossas necessidades e bem-estar. Portanto compreende-se por Educação Ambiental:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (LEI n. 9.795 de abril de 1999).

Desse modo, verifica-se que vivenciar momentos educativos concernentes à Educação Ambiental é um direito de todos os cidadãos, pois essa temática deve contemplar as inúmeras discussões que emergem cotidianamente no cenário escolar para possibilitar aos educandos a construção de saberes mais amplos, envolvendo fatores socioeconômicos, culturais em uma perspectiva pedagógica interdisciplinar. Assim, as características locais e globais do nosso país podem ser dialogadas na tentativa de consolidar um projeto de conservação e melhoria do meio ambiente.

Outro aspecto não menos relevante é a Educação do Campo, que, para ser efetivada nas instituições de ensino, faz-se necessário que os educadores conheçam culturalmente os estudantes, de tal forma que lhes permitam articular os conteúdos escolares com as diversidades culturais que permeiam o pequeno cotidiano no fluxo de existência singular da comunidade, tendo em

vista seus projetos na condução de práticas de produção e naquilo que aspiram para o futuro de suas vidas e do seu território camponês.

A partir do exposto, compreende-se a importância de alicerçar um fazer pedagógico voltado à Educação do Campo e à Educação Ambiental, tendo como pilar o próprio território camponês, frente ao processo de democratização do ensino, que, por sua vez, proporciona a abertura de espaços dialógicos com a comunidade escolar, uma vez que os sujeitos da terra podem contribuir de forma significativa no cenário educacional. Assim, na consciência espontânea de cada agricultor, camponês ou trabalhador rural habitam saberes seculares, os quais perpassaram muitas gerações; valorizar essas experiências de vida pode empoderar a escola e os estudantes com “la riqueza de la comunidad”, e o próprio educador poderá vivenciar “un rol de aprendiz junto al alumnado” (JIMÉNEZ, 2011, p. 107).

Diante desse contexto, compreende-se que, para o desenvolvimento da proposta educacional dirigida às escolas do campo, é necessária a construção de referenciais teóricos e práticos voltados à realidade do meio rural, cujos espaços/tempos das práticas pedagógicas encontrem seus sentidos nas relações de pertencimento, tecidas pelos educandos no cotidiano das lidas campeiras e nas formas delineadas pelo jeito de ser de cada sujeito, instituídas nos costumes das famílias rurais.

E, principalmente, nas interlocuções dialógicas estabelecidas pelas crianças, adolescentes e jovens que constroem diariamente junto a seus pais o espaço habitado e a cultura dos sujeitos coletivos, que dedicam seu labor e muitas vezes o trabalho de uma vida inteira voltada à produção de alimentos e matérias-primas para suprir as necessidades de alimentação da coletividade, tanto no universo da vida no campo como da cidade.

Dessa forma,

A escola do campo deve abordar o lugar onde os educandos vivem, tendo por princípio básico conscientizar os educandos e a comunidade escolar sobre a necessidade de se construir uma prática social e econômica baseada na preservação ambiental, isto é, ter consciência de que para estar no mundo é necessário que cuide dele, criar formas de efetivar ações e atitudes de respeito e preservação ambiental. Dessa maneira, os olhares deverão estar atentos para a percepção das realidades ambientais, social, econômica e cultural e para os seres que constroem a relação nos micro e macro ambientes (DAL'ONGARO, 2016, p. 5a).

Ao considerar os referidos aspectos, é fundamental ressaltar que as escolas inseridas no espaço rural podem fortalecer seus projetos de educação no/do campo por meio de problematizações que emergem em seu próprio contexto territorial, uma vez que no espaço rural se têm formas divergentes de organização: o sujeito da terra – o qual entende o campo como um lugar de

possibilidades para desenvolver sua existência – e o agronegócio – que observa esse espaço a partir de uma ótica econômica e lucrativa. Nessa perspectiva, Fernandes aponta que:

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos (FERNANDES, s/d).

Em razão dessa situação, observa-se que o território camponês é caracterizado pela diversidade e pluralidade, já que apresenta formas diversificadas de produção agrícola, como também é possuidor de uma historicidade perpassada pela sucessão de gerações, compondo-se de crenças, festividades típicas, religiosidade, entre outros elementos culturais. E com o avanço do agronegócio temos a exploração da natureza, a modificação da paisagem e a destruição do território camponês e suas relações históricas entre as pessoas e seus modos de vida.

Dessa maneira, observa-se a necessidade de aproximar a Educação Ambiental e a Educação do Campo frente ao caráter crítico que ambas carregam em sua origem, pois, ao interligá-las nos processos de cunho pedagógico das unidades educacionais inseridas na área rural, tem-se a possibilidade de constituir junto ao coletivo escolar espaços discursivos inerentes às necessidades locais e, principalmente, as consequências e impactos à população do campo frente ao avanço da agricultura capitalista.

Tanto a Educação Ambiental como a Educação do Campo têm muito a contribuir com as novas formas de pensar o processo ensino aprendizagem, necessários aos dias de hoje onde os problemas ambientais podem ser abordados de forma ampla, contemplando as diversas formas atuantes. Em ambas, o educador deve estar sintonizado com a realidade das comunidades rurais, com as concepções do homem do campo, com o modo que ele pensa, ou seja, utilizar seu saber social, que é resultado do seu cotidiano nas práticas pedagógicas. Dessa forma, possibilitando a formação de sujeitos críticos, capazes de entender a realidade em que vivem (MATOS; WIZNIEWSKY, 2010, p. 76).

Nessa abordagem, percebe-se que, assim como a Educação Ambiental propicia a construção de valores sociais, conhecimentos e competências volta-

das para a conservação do meio ambiente e pela qualidade de vida, a Educação do Campo tem grande valor no desenvolvimento crítico e social dos educandos a partir do conhecimento dos direitos e deveres dos indivíduos, incluindo as formas sustentáveis de produção. Acrescentando também a necessidade da luta por uma alimentação saudável, livre de insumos químicos, produzida ecologicamente e com consciência de sua importância para a transformação da sociedade. É a partir dessas abordagens que se fazem necessários os diálogos entre o educador e a comunidade escolar camponesa, em que os assuntos se baseiam na importância da qualidade de vida do povo do campo, da sustentabilidade e da produção agroecológica.

Portanto sinaliza-se a importância do camponês resistir às imposições do sistema capitalista, e a escola se caracteriza como o espaço apropriado para fomentar este debate, uma vez que a preocupação com o meio ambiente deve qualificar a prática educacional das escolas do campo na tentativa de empoderar os camponeses, valorizar e (re)significar seus saberes e sua historicidade, discutir as formas de produção efetuadas em cada propriedade para buscar um fazer agrícola sustentável e saudável.

Considerações finais

Diante das análises apresentadas, conclui-se que a Educação Ambiental busca oportunizar espaços de problematização sobre o meio ambiente na tentativa de sensibilizar os sujeitos sociais sobre a importância da preservação ambiental, que está relacionada com a qualidade de vida humana e das demais espécies. Da mesma maneira que a Educação no/do Campo fomenta a valorização do sujeito da terra, tornando-o protagonista no processo de ensino e aprendizagem ao oportunizar a construção de um saber crítico, social e emancipatório, em que os educandos são desafiados a pensar com criticidades os conhecimentos apreendidos e as dimensões necessárias para desenvolver o território camponês.

Assim, a Educação Ambiental e a Educação no/do Campo podem possibilitar e fortalecer os projetos educacionais das unidades de ensino localizadas na área rural, uma vez que os educandos já vivenciam diariamente o contato com a natureza por meio das atividades que desenvolvem junto às suas famílias. Então se faz necessário que a escola oportunize diálogos reflexivos sobre os impactos do agronegócio no meio ambiente e na vida dos camponeses, os quais enxergam o campo como espaço de vida e como palco das relações sociais.

Portanto compreende-se que por meio de ações educacionais se pode transformar e conscientizar o coletivo escolar sobre a necessidade de mantermos valores de cuidado com o ambiente, pois na condição de seres humanos somos dependentes da natureza para desenvolver nossa existência, suprimindo

necessidades diárias, porém concretizar ações como por exemplo: uma agricultura agroecológica e plural é fundamental para mantermos o equilíbrio do meio em que vivemos, nossa saúde e sobrevivência.

Referências

- BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. **Escuelas rurales y educación democrática**. La oportunidad de la participación comunitária. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl3?sid=metalib:DOAJ&id=doi:&genre=&isbn=&issn=&date=2011&volume=%2014&issue=%202&spage=&epage=&aualast=Jiménez&aufirst=Antonio%20Bustos&auinit=&title=%20Revista%20Electronic%20Interuniversitaria%20de%20Forma>>. Acesso em: 3 jul. 2012.
- BRASIL. **Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 11 out. 2018.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural**: contribuições para a Promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.
- DAL'ONGARO, Marisa; SCHIRMER, Gerson Jonas; MEURER, Ane Carine. Ensino de Geografia e a Abordagem Ambiental. In: PAIXÃO, Márcia Eliane Leindcker et al. (org.). **Educação Ambiental**: Escolas sustentáveis e Com-Vida. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 5. ed. São Paulo: Global, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 11 maio 2017.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Cliff. **Modelo de desenvolvimento em Conflito: O Agronegócio e a via Campesina**. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/CCModelosdedesenvolvimentoemconflitoagronegocio.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.
- KIST, Anna Christine Ferreira; FONTOURA, Mirieli da Silva; LOCK, Andrea Pereira. Educação Ambiental: Uma análise a partir das escolas do campo localizadas na área do Pampa Gaúcho. In: PAIXÃO, Márcia Eliane Leindcker et al. (org.). **Educação Ambiental**: Escolas sustentáveis e Com-Vida. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.
- MARX, Karl. **O Capital**. Disponível em: <<https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmps7j7bv.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.
- MATOS, S. A. L.; WIZNIEWSKY, C. R. F. (orgs.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: UFC, 2010.

A Educação do Campo e o Projeto “Garantindo o Futuro, Preservando as Sementes Crioulas”

Valquiria Conti

Carmen Rejane Wizniewsky

Introdução

Com o processo de modernização da agricultura, a prática de cultivo de sementes crioulas passou a ser substituída pelo cultivo de sementes híbridas e também por sementes transgênicas. Com esse processo, muitos saberes e técnicas tradicionais perderam-se e o agricultor passou a ser dependente de um modelo de desenvolvimento baseado na ação do capital no território, como pode ser percebido na produção baseada em pacotes tecnológicos das grandes indústrias de sementes e de agroquímicos. Desse modo, a agricultura passou a ser pouco rentável para os agricultores familiares descapitalizados, pois esses não dispunham de subsídios para investir nas novas tecnologias agrícolas em suas propriedades.

Com a inserção do agricultor na lógica capitalista, a agricultura tradicional perdeu espaço, e o agricultor familiar passou a ser desvalorizado pela sociedade por utilizar técnicas antigas que não eram tão produtivas quanto as convencionais. Dependentes dos pacotes externos e do mercado, os agricultores são muito suscetíveis às crises; assim, muitas famílias e principalmente os jovens abandonaram o campo e foram viver em centros urbanos. Dessa forma, a agricultura familiar ficou fragilizada principalmente devido ao envelhecimento da população do campo e da falta de sucessores no meio rural.

Mas, apesar da forte ação dessa política de difusão das cultivares convencionais, alguns agricultores resistiram e seguem resistindo à pressão do processo de modernização agrícola. Esses agricultores preservam e cultivam, em sua unidade de produção familiar, cultivares crioulas, motivados pela consciência de uma agricultura sustentável, que atende os aspectos social, econômico e ambiental e preserva a autonomia tão importante para a agricultura familiar.

Nessa perspectiva, muitas escolas do campo têm se voltado à realidade dos sujeitos ali inseridos, reconhecendo e valorizando o espaço rural como

um espaço de viver e produzir, um veículo capaz de compreender a cultura e os valores, de resgatar os saberes, como forma de dar aos jovens a opção de permanecer dignamente no campo. Dessa forma, as escolas do campo têm se inserido nessa perspectiva contra-hegemônica, e juntamente com a comunidade local é possível construir uma educação emancipadora.

No município de Ibarama, RS, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli, juntamente com a Associação de Guardiões das Sementes Crioulas, preocupados com a sucessão da agricultura familiar, bem como com o uso de cultivares crioulas e saberes tradicionais, criaram, juntamente com a secretaria da EMATER/RS¹ municipal, o projeto “Garantindo o futuro, preservando as sementes crioulas”, que visa à formação de Guardiões Mirins de Sementes Crioulas.

Tendo em vista a importância da escola do campo na formação desses sujeitos, bem como a importância desse projeto para a comunidade local e regional, a presente pesquisa tem como objetivo descrever a importância da escola do campo na realização do Projeto “Garantindo o futuro, preservando as sementes crioulas”, de forma mais específica, compreender como os saberes tradicionais locais são ensinados para os Guardiões Mirins de Sementes Crioulas e conhecer a relação da escola com a Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas.

Como metodologia, utiliza-se uma abordagem qualitativa, que, segundo Oliveira (2012, p. 59), “é uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas”. Para conduzir tal pesquisa foram elaboradas entrevistas semiestruturadas, as quais guiaram a conversa com os sujeitos entrevistados.

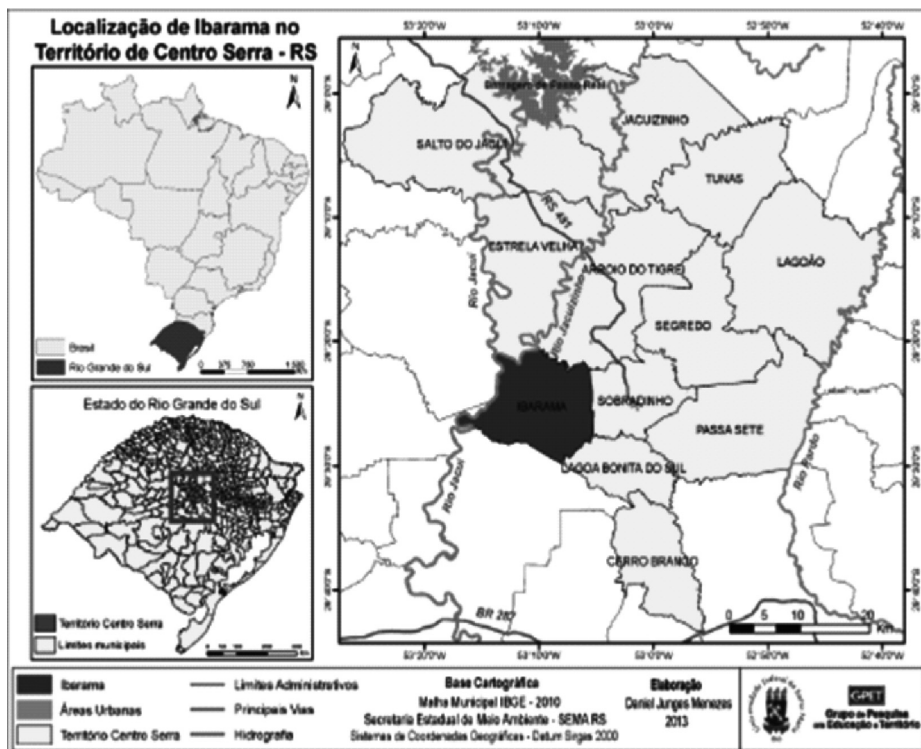
A realização da pesquisa foi feita nas seguintes etapas: levantamento bibliográfico, elaboração de entrevistas semiestruturadas, realização do trabalho de campo com a aplicação das entrevistas: quatro entrevistas com representantes dos Guardiões Mirins (GM), indicados pelas professoras coordenadoras do projeto; duas entrevistas com lideranças da Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS (G); uma entrevista com o representante do escritório da EMATER de Ibarama (RE); quatro entrevistas com professoras coordenadoras do projeto (C); três entrevistas com os pais dos alunos Guardiões Mirins (PGM). As informações coletadas foram organizadas e sistematizadas para a redação final.

A presente pesquisa tem como recorte espacial o município de Ibarama, localizado na Região Centro-Serra do Rio Grande do Sul, como pode ser ob-

¹ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

servado na Figura 01. De acordo com IBGE (2011), Ibarama possui uma área de 193 km² e uma população total de 4.371 habitantes, dos quais 3.318 vivem no meio rural.

Figura 01: Mapa de localização de Ibarama, RS



Fonte: IBGE 2010.

De acordo com Cassol (2013), a economia de Ibarama está baseada na atividade agropecuária com estabelecimentos rurais tipicamente familiares, onde predominam as culturas de milho, fumo, além da fruticultura e hortigranjeiros produzidos por agricultores que produzem o seu autoconsumo e comercializam o excedente.

A agricultura familiar camponesa na perspectiva da reprodução social e produtiva em Ibarama, RS

A delimitação do espaço rural é distinta entre países. Essa distinção se deve a diferentes formas de ocupação territorial, ligadas ao tempo, espaço e culturas. Dessa forma, a delimitação do espaço rural caracteriza-se, em alguns

casos, por um núcleo que agrupa residências, instituições públicas e privadas ligadas ao lugar. Em outros casos, há maior complexidade em delimitar o espaço rural devido à dispersão das residências. Independente das delimitações, ambos possuem algo em comum: a figura do agricultor. Tal sujeito se insere como personagem principal no espaço rural (WANDERLEY, 2000).

De modo mais recente, as transformações que tangem ao rural estão ligadas a fatores externos, como as relações políticas e econômicas em um mundo no qual a globalização da economia avança trazendo consigo indústrias transnacionais que remoldam o campo, e internos, nos quais o processo de mudança no espaço rural abarca em uma complementariedade desse para o urbano (WANDERLEY, 2000).

Desde o início desse desenvolvimento, o espaço rural foi adaptado pela modernização de suas atividades e pela integração socioeconômica global. Porém é evidente que a imposição desse modelo modernizador não significou a homogeneização produtiva e social no campo. A prova da veracidade dessa afirmação se dá na quantidade de literatura que discute o significado da agricultura familiar, o que reitera o importante lugar que essa forma social de produção ocupa no cenário atual da economia e da sociedade brasileira (WANDERLEY, 2004).

Na caracterização dos estabelecimentos rurais, Wanderley (1996) trata a agricultura familiar camponesa como uma atividade que se caracteriza pelo cultivo da terra em pequenos estabelecimentos rurais, utilizando mão de obra familiar. Outra característica importante é a diversificação da produção em seu estabelecimento rural, o que auxilia na diminuição de gastos com alimentos, que podem ser cultivados em sua propriedade, e se aproveita do ambiente que o circunda para suprir suas necessidades. Outro destaque se dá na sua relação com a natureza; há uma relação de trabalho muito próximo à natureza, respeitando-a.

É dentro dessa perspectiva que se centra esta pesquisa, haja vista a identificação do conceito com os agricultores de Ibarama, mais especificamente os que fazem parte da Associação de Guardiões de Sementes Crioulas de Ibarama. Contudo a concepção de agricultura familiar camponesa vai além da relação propriedade, trabalho e família, estando ligada a saberes geracionais e à identificação com o lugar e com a agricultura.

Nesse contexto, a agricultura familiar camponesa é aquela desenvolvida em sua maior parte apenas pelos membros da família, que, ao manter entre si laços de parentesco, mantêm também tradições geracionais, como por exemplo o hábito de ensinar aos filhos as formas de plantio, uso e manejo do solo e da água, que com o passar do tempo tornam-se modelos que são seguidos por esses e novamente transmitidos, afirmando-se assim essa práti-

ca familiar como uma forma de continuidade e preservação dos saberes tradicionais.

Reprodução social, sucessão e agricultura familiar camponesa

O termo reprodução social remete-nos à perspectiva de continuidade de indivíduos; nesse caso, reprodução social designa preocupações e análises nas quais ocorre a continuidade de estruturas, grupos, saberes, práticas e instruções sociais (BRUMER; SACCO DOS ANJOS, 2007).

A reprodução social é importante para a permanência de saberes e técnicas tradicionais que auxiliam os agricultores familiares a não ficar dependentes de empresas para executar sua produção. Cultivando, assim, alimentos diversos através de técnicas antigas passadas de geração em geração.

A introdução dos filhos no trabalho agrícola ocorre desde cedo dentro da unidade de produção familiar através da transmissão de saberes. Os pais ensinam os filhos conforme suas práticas no próprio estabelecimento, o que, segundo Spanevello (2008), é importante para que os filhos tenham interesse em continuar trabalhando na propriedade.

A escolha ou identificação de um sucessor é fundamental para a efetivação da sucessão; para Spanevello (2008), dentro dos estabelecimentos rurais eram valores predominantes o “ficar”, “continuar”, “suceder”, os quais ajudavam a garantir a continuidade dos jovens como agricultores, seguindo a mesma profissão de seus pais. Segundo Carneiro (1998), a escolha pode não depender apenas da família ou dos fatores culturais, mas também do contexto socioeconômico em que se encontra a família. Em geral, as famílias davam plenas condições para que os filhos continuassem no campo, como por exemplo passando suas terras para os filhos, dividindo-as ou comprando outras.

Devido à transformação tecnológica por que passa a agricultura e sua inserção na lógica capitalista de produção, ocorre a saída da população do meio rural, a redução da agricultura de subsistência, concentração fundiária, desgaste dos recursos naturais, menores oportunidades de trabalho agrícola e empobrecimento dos agricultores que não conseguiram se adequar à lógica produtivista (SILVA, 1982). Assim, a modernização da agricultura foi um dos primeiros fatores de mudança na sucessão dos agricultores familiares camponeses.

A estratégia mais utilizada para a permanência do filho é oferecer-lhe parte ou a totalidade do estabelecimento, porém os resultados nem sempre são favoráveis; nos últimos anos, o envelhecimento do campo (BEZERRA, 2006) tem se intensificado, e torna-se claro o êxodo rural de jovens, principalmente do gênero feminino.

O processo de sucessão está perdendo importância com o tempo, fazendo com que se percam saberes e técnicas tradicionais que são importantes para

a agricultura familiar. Para isso cabe também à escola trabalhar com as crianças a importância da estadia delas no campo, exercendo atividades na lavoura, ajudando seu pai e aprendendo com eles. É necessário ter escolas do campo que se preocupem com essa perspectiva voltada para a agricultura, com um Projeto Político-Pedagógico que contribua para a identificação dos jovens.

1 Reprodução social e saberes tradicionais

Os saberes tradicionais na agricultura familiar camponesa são os ensinamentos passados de pai para filho durante muitas gerações, que são fundamentados nas práticas cotidianas com a terra e com a família. Damasceno (1993) discute esse saber gestado nas práticas diárias dos agricultores:

O saber social é um saber gestado no cotidiano do trabalho e da luta camponesa, é a expressão concreta da consciência desse grupo social; um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente pelos camponeses. O conceito de saber social, quanto a esse aspecto, aproxima-se da concepção de “saber cotidiano” de Agnes Heller (1987). Esse é entendido como o saber básico que os integrantes de um determinado grupo social necessitam para participar de seu ambiente, qualificando-se por ser prático (em termo técnico, político, religioso, etc.), mediante o qual o sujeito interfere na vida cotidiana. Portanto, o saber cotidiano refere-se a situações particulares, distinguindo-se do saber metódico (PINTO, 1967) ou saber científico [...] (DAMASCENO, 1993, p. 55).

Para a autora, o saber social é um saber básico diário do agricultor, é um saber útil, gestado no seu trabalho cotidiano. Desse modo, esse saber auxilia o agricultor nas suas atividades agropecuárias e na sua relação com as condições locais onde vive, fato que é reafirmado por Cassol (2013) quando essa destaca que é dentro da estrutura familiar que se dão as relações de produção e de reprodução do saber, pois todos os membros participam das atividades cotidianas.

Damasceno (1993) afirma que o saber social camponês é enriquecido e, por sua vez, realimenta essa prática. Ao analisar o cotidiano de um agricultor familiar camponês, percebemos que sua vida e prática estão pautadas em três aspectos: o saber gerado no processo de trabalho e nas relações de produção; o saber produzido na prática política e o saber apropriado pelos camponeses através da mediação dos agentes educativos. Ainda a autora acrescenta um quarto aspecto: o saber ligado à prática religiosa, sendo a religiosidade uma das fontes de manifestação de sua criatividade. Assim, a permanência de rituais e cerimônias em que prevalecem códigos e símbolos originais ou recriados em função do contato com outras culturas reafirma a memória coletiva e o sentido de comunidade. Esses, por sua vez, aguçam nos indivíduos o sentimento de pertencimento e reprodução de seu modo de vida.

Os saberes tradicionais e sua reprodução mostram-se assim de grande importância, visto que nos remetem à perspectiva de continuidade. Por sua vez, a continuidade desses está atrelada à reprodução social, que, segundo Brumer, Sacco dos Anjos (2007 apud SPANEVELLO, 2008, p. 39) remete-nos à “perspectiva de continuidade dos indivíduos e designa preocupações e análises nas quais ocorre a continuidade de estruturas, grupos, saberes, práticas e instruções sociais”.

A continuidade dos saberes tradicionais na agricultura familiar camponesa mostra-se dessa forma de grande importância, pois garante maior autonomia em sua produção, auxiliando os agricultores a não ficar dependentes das grandes empresas, que impõem seus pacotes tecnológicos, como, por exemplo, as empresas sementeiras, que visam a seu lucro privado e não à sustentabilidade das atividades agrícolas e do meio ambiente.

A Educação do Campo: contextualização do tema

O sistema educacional brasileiro esteve historicamente voltado a privilegiar as práticas urbanas, não demonstrando interesse em desenvolver políticas educacionais que atendessem as necessidades do campo. A ideia que se tinha era de um camponês rude e ignorante, incapaz de ser um agente ativo de nossa sociedade. Com a ascensão dos movimentos sociais e a luta por melhores condições de vida no campo, iniciou-se uma discussão a respeito de uma educação voltada para os sujeitos do campo, uma educação que não seja só no campo e sim do campo, com um Programa Pedagógico voltado para as necessidades desses sujeitos. Segundo Wizniewsky (2010):

O desencontro entre a escola e os anseios da comunidade é resultado de ações e políticas públicas, que, historicamente, promoveram a valorização de ambiências mais ligadas ao urbano, relegando o campo e seus sujeitos a um plano secundário, considerado por muitos como marginal (WIZNIEWSKY, 2010, p. 27).

A Educação do Campo é uma prática que vem se construindo na última década; para Fernandes (2005), é entendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. Arroyo & Fernandes (1999) comentam que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura que surgiu com os movimentos sociais. Historicamente, a educação na escola do meio rural estava vinculada a uma educação “no” campo, a qual era descontextualizada, elitista e oferecida para a maioria da população brasileira.

Dessa forma, pode-se dizer que a educação que se teve no campo até pouco tempo atrás era uma educação rural, a qual visava a uma formação mercadológica dos sujeitos. A Educação do Campo foi constituída por uma

longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo.

A partir da década de 1980, o Movimento dos Sem Terra (MST) começou a ganhar força e se ampliar. As questões relacionadas à educação dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis, pois o número de escolas no campo era pequeno, e os conteúdos eram voltados para a área urbana. Assim, o movimento social se pôs a lutar para que se construísse uma política pública voltada para a Educação do Campo, questionando o paradigma da educação rural, em que, segundo Souza (2008), o sujeito do campo no contexto da educação rural é visto como sinônimo de atraso, e a política educacional organiza-se em conformidade com os interesses capitalistas predominantes, propondo a Educação do Campo como novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo.

Para Wizniewsky (2010), outro aspecto de grande importância na construção de uma escola do campo é a participação da comunidade: pais, alunos, funcionários e professores. A escola do campo representa a referência para a comunidade, devendo contar assim com professores que entendam e valorizem esse espaço. Para tanto, é necessária uma melhor formação acadêmica inicial e permanente, possibilitando a compreensão do lugar onde as escolas do campo estão inseridas, bem como um Projeto Pedagógico pensando não somente na escolarização, mas na emancipação de seus alunos “a partir de uma relação de respeito entre a cultura e a produção” (WIZNIEWSKY, 2010).

É fundamental que as instituições ligadas à Educação do Campo garantam a ampliação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo, qualificando os profissionais que atuam nessas escolas. É necessária uma educação que garanta a permanência dos sujeitos no campo, reconstruindo a identidade camponesa, que foi esquecida devido aos rótulos que o capitalismo colocou nesses sujeitos com a palavra “colono” como sinal de atraso e ignorância.

Para a Educação do Campo, é necessária uma reflexão pedagógica que nos remeta aos sujeitos do campo, que nasça das práticas camponesas e se reflita na educação desenvolvida nesse local e por esses sujeitos. Segundo Caldart (2002, p. 36), “uma reflexão que reconheça o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também produz pedagogia”. Ainda Caldart (2002, p. 36) afirma que “este projeto educativo pedagógico reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido, na sua instância de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação”. Assim, a Educação do Campo deve ser cultivada pelos sujeitos do campo através de sua organização e conforme sua necessidade.

O caso dos Guardiões Mirins da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli, RS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli está localizada na área rural do município de Ibarama, atraindo alunos de diversas localidades do interior do município, bem como da sede, devido à sua proximidade com a área urbana.

Desde 2005, a escola desenvolve diversos projetos e atividades extracurriculares com o intuito de integrar alunos e comunidade escolar para que essas atividades sirvam como ponte para o desenvolvimento educacional, humano e social dos alunos. Entre as atividades desenvolvidas, o projeto “Garantindo o futuro, preservando as sementes crioulas” ganha destaque municipal e regional por integrar escola e comunidade, valorizando a sabedoria camponesa e a cultura local.

Tal projeto, que visa à formação de Guardiões Mirins de sementes crioulas, tem como principal objetivo o resgate e a valorização das sementes crioulas, como relatam as professoras coordenadoras do projeto:

Tem como objetivo a valorização das sementes, em função de que a maioria dos alunos são agricultores, então a gente quer também divulgar um trabalho que estimule eles a permanecer no campo, na agricultura, oferecer uma nova alternativa para o que é o cultivo das sementes crioulas. A questão da alimentação também é importante, para eles valorizarem os produtos daqui da região, introduzi-los na alimentação diária, os objetivos do projeto é de elaborar oficinas gastronômicas depois da safra, quando estão todos com a semente, com o resultado da produção, onde a gente vai ensinar pratos que podem ser produzidos a partir desta semente, sempre focando a importância dessas sementes na alimentação, pois são naturais, não têm nenhuma modificação genética, possuem mais nutrientes, então são mais saudáveis para a alimentação deles. A gente também quer elaborar oficinas de artesanato, com a palha, com sementes, pois de repente um dia a gente possa formar uma associação de artesãos. A gente vê que a produção das sementes crioulas nos oferece muitas possibilidades além da produção e da venda das sementes (C1 – Diário de Campo).

Assim, as metas desejadas pelas professoras coordenadoras estão voltadas para a alimentação dos alunos e da família, organizando Oficinas Gastronômicas utilizando as sementes cultivadas pelos Guardiões Mirins. Segundo entrevista com uma das professoras coordenadoras do projeto, os alunos estão conseguindo cultivar suas sementes, e foi possível elaborar alimentos a partir do resultado de sua colheita, como mostra a Figura 02.

Figura 02: Alimentos produzidos a partir de cultivares crioulas produzidas pelos Guardiões Mirins



Fonte: Imagem disponibilizada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli.

Além das Oficinas Gastronômicas, a escola elaborou, juntamente com o escritório da EMATER, a Secretaria de Educação municipal, um livro de receitas no qual constam receitas passadas de geração em geração pelos familiares de cada aluno do educandário. Tais receitas são originárias principalmente das culinárias alemã e italiana, valorizando a história e cultura do município. No final do livro constam receitas à base de milho, o qual é o alimento básico e de grande produção no município.

Outro objetivo que vem sendo cumprido é a elaboração de oficinas de artesanato com palha de milho. Tal atividade é importante, pois pode gerar lucro para a família com a palha que normalmente não é aproveitada na propriedade. A Figura 03 mostra alguns exemplos do artesanato produzido em Ibarama com palha de milho crioulo.

Figura 03: Artesanato com palha de milho em Ibarama



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Quanto à justificativa do projeto, a professora coordenadora ressalta que o plantio de sementes crioulas no município é de suma importância, haja vista a falta de diversificação da produção dos agricultores, que gera pobreza e dependência dos mesmos das grandes empresas e do mercado:

A principal justificativa é que a maioria de nossos alunos é da área rural e tem no plantio do fumo o principal cultivo, então o fumo é a principal fonte de renda e a gente tentou trazer então algo novo para eles, algo diferente, como as sementes crioulas que já estavam sendo cultivadas, trazer uma diversificação da produção deles, incluindo as sementes crioulas que a partir destas sementes eles conseguiriam uma maior diversificação na sua produção na agricultura e também em viabilidade de um comércio futuro destas sementes (C2 – Diário de Campo).

A diversificação da produção mostra-se uma excelente alternativa para que o agricultor cultive em sua unidade de exploração os alimentos básicos para sua dieta diária, e o uso de sementes crioulas auxilia na autonomia dos mesmos. Assim, o projeto envolve toda a comunidade escolar e ajuda na autonomia das famílias dos educandos.

Para o desenvolvimento de tal projeto, a escola mostra-se presente e de grande importância, visto que é nela que o saber é passado para os alunos. Ela apoia e dá plena condição para que em suas dependências ocorram atividades como palestras, reuniões, mesmo que sejam em horários de aula; os alunos são liberados para participar de tais atividades.

A escola também contribui com recursos para as saídas a campo dos Guardiões Mirins e para a aquisição de sementes, como relata a coordenadora do projeto. Além disso, as atividades da escola estão sempre relacionadas com a temática do campo; os professores sempre procuram relacionar seus conteúdos com a realidade dos alunos, buscando relacionar o local com o global.

A importância da escola pode ser vista na fala dos alunos: “A escola dá o lugar para as reuniões dos Guardiões Mirins” (GM 2 – Diário de Campo); “A escola incentiva a gente a participar e a ser um Guardião Mirim, as professoras sempre falam sobre isso em aula” (GM 3 – Diário de Campo); “A escola participa com a gente, as professoras estão junto nas palestras que os Guardiões fazem e vão junto nos trabalhos de campo para a propriedade deles” (GM 4 – Diário de Campo).

Para a professora coordenadora, não existe apenas o resgate de saberes; existe o resgate de valores, pois no projeto de Guardiões Mirins os pais precisam ajudar os filhos no cultivo da semente; isso faz com que se crie um vínculo maior entre esses. Quando os pais ensinam seus filhos, eles estão passando seu conhecimento, formando-os na profissão de agricultores. Esse processo de ensino, que pode ser utilizado como uma estratégia para a permanência do filho na residência da família, trabalhando no campo, era comum há décadas

passadas, como afirma Spanevello (2008). Atualmente, esse processo de ensino vem se perdendo; o vínculo entre a família ficou mais distante, como afirma a professora coordenadora:

Nessa questão dos Guardiões Mirins, é uma forma de trazer a família para a escola, pois o nosso projeto só tem viabilidade se os pais colaborarem, porque quem vai, no caso, cultivar as sementes são os pais e dar continuidade, os alunos como filhos vão acompanhar os pais e aprender com os pais, e também a escola tem um papel muito importante, esse projeto é muito importante pra resgatar essa ligação entre pai e filho, essa questão que antigamente não era problema, antigamente o pai ensinava o filho a trabalhar e era um processo normal, mas hoje tá se perdendo essa cultura de que os pais ensinam as suas funções para seus filhos e passam adiante. Eu acho muito interessante nesse sentido, porque também há um resgate de valor, da importância do pai dar uma formação, até profissional para o filho, para ter uma continuidade depois, para ter gosto pela agricultura, para o aluno ter essa relação, pois por aqui, raramente isso acontece, os pais são agricultores e os filhos raramente querem seguir esse caminho e é uma forma dele ficar e ter esse prazer de cultivar algo nutritivo, algo que vai beneficiar a saúde deles (C1 – Diário de Campo).

A Escola Augusto Colombelli, ao conduzir o projeto, tenta ir ao encontro da ideia de que o campo é sinônimo de retrocesso, buscando mostrar o valor que o campo tem, o saber que existe em seus sujeitos. Segundo a professora coordenadora do projeto, são feitos debates com os alunos sobre a mídia e o imaginário social; para ela, “a mídia impõe valores urbanos para as crianças, fazendo elas terem vergonha de sua origem, mas aqui na escola a gente trata bastante sobre a mídia e esses valores que ela mostra” (C1 – Diário de Campo).

No ano de 2013, quando foram realizados os primeiros trabalhos de campo, o projeto contou com 28 alunos; no ano de 2017, estão inseridos 68 alunos no projeto, segundo informa a professora coordenadora. São aceitos alunos de quinto a nono anos que tenham interesse em participar e que recebam autorização da família.

Para que os alunos participem do projeto, primeiramente é feita uma divulgação nas salas de aula, convidando quem tiver interesse. Aos alunos que se comprometerem em participar é enviado um bilhete para os pais com o intuito de pedir a autorização deles para a participação de seus filhos. Com a autorização os pais são chamados à escola para uma reunião na qual é explicado o projeto, e os pais escolhem o tipo de semente que desejam cultivar em sua casa.

Vale ressaltar a importância do envolvimento dos pais no projeto, o qual é um incentivo para que os filhos permaneçam no projeto e também no campo. Segundo o presidente da Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS (G1 – Diário de Campo), “os pais têm que ajudar; se os pais não ajudarem os filhos estudantes a acompanhar o plantio de milho crioulo, vai ser meio difícil”.

Para os alunos Guardiões Mirins de sementes crioulas, a ideia de participar do projeto foi conforme o incentivo da escola e palestras dos agricultores que fazem parte da Associação de Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS. Segundo a GM 1, “os Guardiões antigos vinham na escola e faziam palestras e as professoras incentivavam, aí comecei a participar quando eu estava na sexta série”. Para o GM 3, “as professoras sempre incentivavam e diziam que participar do projeto não iria prejudicar os estudos, aí comecei a participar”.

O reconhecimento do projeto “Garantido o futuro, preservando as sementes crioulas” pode ser percebido na participação de cinco escolas da Região Centro-Serra no Primeiro Seminário Regional de Guardiões Mirins de Sementes Crioulas. Outra forma de reconhecimento é a participação de alunos e professores da Universidade Federal de Santa Maria nas duas edições do Seminário Regional de Guardiões Mirins de Sementes Crioulas. Outro destaque para o projeto é a reportagem feita em 2012 do Projeto Guardiões Mirins pelo Canal Rural, o que incentiva e reconhece tal projeto, como pode ser observado na Figura 04.

Figura 04: Entrevista dos Guardiões Mirins para o Canal Rural



Fonte: Arquivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli.

Para a escola, as perspectivas futuras estão na continuação do projeto, visto que ele está atingindo seus objetivos. Ter um banco de sementes na escola para não precisar adquiri-las, ensinar aos alunos o plantio de sementes crioulas

na escola, comprando uma área de terra para tal e continuar ensinando os alunos de que campo não é retrocesso.

Para os Guardiões Mirins de semente crioula, eles pretendem continuar no campo, alguns exercendo o trabalho de agricultor, outros trabalhando no centro urbano. Para os pais dos Guardiões Mirins, todos gostariam que seus filhos continuassem no campo, trabalhando junto com eles e fazendo a sucessão da propriedade, dos saberes e das sementes crioulas.

A Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas deseja que o projeto dê certo e que os saberes tradicionais que eles estão passando não se percam e sejam repassados. Esses agricultores almejam que as culturas crioulas se difundam mais no município de Ibarama e que todos os agricultores tenham consciência da importância da valorização dessas. Que a Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS, continue com mais agricultores interessados no cultivo e na preservação das culturas crioulas e dos saberes tradicionais.

Considerações finais

Durante muitas décadas, o ensino rural formou diversos jovens para trabalhar nos centros urbanos do país, incentivando o êxodo rural devido à falta de identidade com o campo. Há poucos anos surgiu uma proposta que tenta salvar essa migração dos jovens do campo para a cidade: a Educação do Campo. Tal educação tem o intuito de educar o sujeito do campo conforme sua realidade, desmistificando a visão de que o camponês é um sujeito rude e que a agricultura camponesa é retrocesso.

Nesse contexto, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli de Ibarama, RS, contribui para que os jovens que frequentam o educandário identifiquem-se com o local onde vivem, pois estão voltados para a realidade dos sujeitos que residem na área rural do município de Ibarama. Os projetos desenvolvidos no educandário também têm o objetivo de preservar as origens do município e integrar a escola com a comunidade.

O projeto “Garantindo o futuro, preservando as sementes crioulas”, desenvolvido nessa escola, surgiu da necessidade de sucessão dos saberes tradicionais e da continuação do cultivo de sementes crioulas pelos agricultores da Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS. Tal projeto, que está há três anos em prática, está conseguindo atingir seus objetivos de resgate, preservação e continuação dos saberes tradicionais.

Nesse sentido, vale ressaltar que são de grande importância o resgate de saberes tradicionais para o agricultor familiar camponês bem como o cultivo e a diversificação de cultivares crioulas para que esses agricultores não fiquem presos à perversidade das grandes empresas. Outro fator importante é a quali-

dade alimentar que existe nessas sementes, as quais possuem mais nutrientes, tendo um poder nutricional grande.

Assim, podemos dizer que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Colombelli está mudando a realidade da comunidade na qual se insere com a parceria entre escola, prefeitura, escritório da EMATER, Secretaria da Educação e Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama, RS; o uso de sementes crioulas tem se difundido pelo município, e os jovens tem se sentido parte da comunidade, com perspectivas de continuar na agricultura.

Referências

- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.
- BEZERRA, Antônio Jorge Amaral. **A agricultura familiar e a universalização dos direitos sociais: estudo sobre a previdência social rural no município do Morro Redondo, Rio Grande do Sul**. Tese. Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Agronomia, Pelotas, 2006.
- BRUMER, A. **A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade**. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.alasru.org%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2011%2F06%2F2GTAnitaBrumer2.doc&ei=gNTPUpT4JPhsATj7YHIDA&usg=AFQjCNEFnUMaZOaCxqjJkV3AiMmwoqEvQ&bvm=bv.59026428,d.cWc>>. Acesso em: 14 abr. 2013.
- CALDART, R. S; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, coleção Por Uma Nova Educação do Campo, n. 4. Segunda parte, p. 36.
- CASSOL, K. P. **Construindo a autonomia: o caso da Associação dos Guardiões das Sementes Crioulas de Ibarama/RS**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- DAMASCENO, M. N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- DURSTON, John. **Juventude Rural, Modernidade e Democracia: desafio para os noventa**. Série Documentos Temáticos. RS. Brasil. Junho 1994.
- FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do Campo: um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta**. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publicpg.pdf>. Acesso em: 13 abril . 2013.
- SACCO DOS ANJOS, F.; GODOY, W. I.; CALDAS, N. V.; GOMES, M. C. Agricultura familiar e políticas públicas: o impacto do PRONAF no Rio Grande do Sul. In: **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 42, p. 529-548, jul./set. 2004.

SPANEVELLO, R. M. **A Dinâmica Sucessória na Agricultura Familiar**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

WANDERLEY, M. N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. **XX Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu/MG, 1996.

WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, 2000.

WANDERLEY, M. N. B. **Agricultura familiar e campesinato**: rupturas e continuidade. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2014/06/Texto-6.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. Experiências e diálogos em educação do campo. In: ALVES LOPES de MATOS, Kelma Socorro; MEURER, Ane Carine; DAVID, César de. **A contribuição da geografia na construção da educação do campo**. Fortaleza: Ed. da UFCE, 2010.

Por uma formação continuada nas escolas estaduais do campo de São Francisco de Assis/RS: diagnóstico da realidade

Ana Margarida Piani Ferreira

Ivanio Folmer

Ane Carine Meurer

Introdução

O tema deste trabalho surge quando se questiona a precariedade existente por parte dos professores no processo de inserção e aceitação quanto à valorização das histórias de vida trazidas pelos alunos e como isso influencia a dimensão pessoal e coletiva na configuração da prática docente nas escolas estaduais do campo do município de São Francisco de Assis. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo diagnosticar como está sendo feito o ensino por parte dos professores nessas escolas.

As escolas do campo, como se sabe, estão localizadas nos espaços rurais do município. Dessa forma, cabe salientar que o espaço rural é visualizado como lugar de atraso, pois o mesmo carrega traços de abandono justamente por não haver muitas políticas de desenvolvimento nessa área. A escola é referência de construção, mas que com o tempo foi sendo ocupada por professores que não estiveram/estão engajados nas questões de valorização do espaço¹ onde os alunos estão inseridos. Desconectados da realidade, das necessidades, dos valores e dos princípios que norteiam a educação do campo, as ações dos docentes tornam-se isoladas, podendo também tomar rumos diferentes das propostas educacionais para as quais foi direcionada sua formação continuada.

Existe uma preocupação com a formação dos docentes que vão para as escolas do campo, mas nem sempre nas capacitações é enfocada a temática referente ao meio rural.

¹ Algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal como substancialmente (SANTOS, 2008, p. 46).

Para o levantamento dos dados aqui expostos, foi necessário fazer uma investigação a campo, observando os sujeitos que fazem parte da escola. Nesse momento foram ouvidos gestores, professores, alunos e funcionários.

Os professores que desenvolvem suas atividades no campo precisam conhecer a realidade, aspectos que estão em discussão no cenário nacional e que são próprios de quem vive no campo. Nesse sentido, Freire (2007, p. 85) enfatiza: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Os cursos de formação continuada têm baixa atração para os docentes das redes públicas estaduais, principalmente os do campo, apontando que precisa haver preocupação própria em direção a temáticas características a essa realidade.

É fundamental o entrosamento com os gestores e coordenadores para desenvolver posturas e práticas que oportunizem às comunidades rurais apropriação e ressignificação da educação apresentada à sua clientela, tendo em vista seus objetivos locais na construção da identidade de sua formação e projetos pedagógicos escolares. Mesmo assim, o ensino é baseado nas condições de uma educação desenvolvida com alunos da cidade, imprimindo nos educandos, aparentemente, um pensamento de que no ambiente em que vivem não há atrativos.

Outro aspecto a ser considerado é que o discurso teórico, necessário à reflexão crítica sobre a prática, capaz de modificá-la, deve ser de tal forma concreto, que se confunda com a própria prática docente. De acordo com Freire (2003, p. 78), o educador precisa, em primeiro lugar, gostar do que faz e dos educandos, desenvolver um trabalho coletivo e socialmente contextualizado, basear-se num compromisso de refazer o mundo e mergulhar numa sensibilidade para o pluralismo cultural, respeitando e valorizando cada aluno e suas peculiaridades.

Localização da área estudada

O município de São Francisco de Assis está situado a 450 km da capital gaúcha; a principal fonte de renda vem da agricultura e pecuária, atividades principais de onde se encontram as três escolas estaduais em estudo.

São Francisco de Assis localiza-se a uma latitude 29°33'01" sul e a uma longitude 55°07'52" oeste, estando a uma altitude de 151 metros. Sua população estimada em 2010 era de 19.258 assisenses (menos de 1.300 moradores de que em 2004, quando havia 20.645 habitantes). Possui uma área de 2.503,9 km². Sabendo dessa extensão, pensa-se que o espaço rural ganha destaque no município.

Questionamos com essa pesquisa: “Como os docentes usam os possíveis impactos da formação continuada e os resultados das suas experiências numa educação que represente os educandos do espaço rural?”.

Este trabalho, então, inicialmente configura-se como uma pesquisa diagnóstica. Tem-se como prévia o saber que esse estudo fará diferença para todos os envolvidos nessas comunidades rurais, pois saber as consequências de como a educação deve estar pautada na realidade dos indivíduos, com relevância aos aspectos específicos e condições do lugar, valoriza o espaço vivido do educando, sendo uma maneira de alertar e buscar novas condições de melhoria para a Educação do Campo.

Referências norteadoras

Inúmeros autores, como Leite (1999) e Calazans (1993), apontaram que a educação rural no Brasil, pelo menos até a década de 1990, quando a mesma incorporava uma categoria, já estava atrelada a um modelo de política econômica comprometido com as elites e ligado às oligarquias rurais. Percebe-se a Educação do Campo sendo constituída em um espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do espaço rural; em outras palavras, é traduzida pelo MEC (2002), como uma

concepção político-pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas (CNE/MEC, 2002).

Nesse sentido, é previsto na atual LDB a desvinculação da escola rural dos meios escolares urbanos, o que faz uma exigência ao planejamento interligado à vida no campo. No que tange aos termos educacionais, o Ensino Fundamental sob responsabilidade do município, a princípio a escola do campo contará com um calendário próprio e

... deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei de modo a favorecer a escolaridade rural com base na sazonalidade do plantio/colheita e outras dimensões sócio-culturais do campo (Brasil/MEC, LDB 9.394/96, art. 23, §2º).

Esses elementos foram elencados para que justamente houvesse a interação do aluno com o campo; dessa forma, é visto que a cultura desse espaço é mantida e preservada ao longo do tempo. É imenso o debate que se tem em torno da Educação do Campo, e a mesma vem ganhando espaço para discussão em várias dimensões do legislativo, impulsionado pelos grupos sociais dos trabalhadores rurais. Infelizmente, muitas vezes, há distorções ao colocar o camponês e o rural como sinônimos, concordando com Souza (2008):

a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Para que se alcancem as vantagens de ter uma Educação do Campo com qualidade, é necessário que o Estado contribua com iniciativas de oferta de educação pública, bem como com a formação para os professores e estrutura para que a escola se articule da melhor forma para colaborar com a formação pessoal e profissional de seus docentes e alunos.

1 Os professores do campo

Na cultura docente, partilhar experiências pedagógicas geralmente ocorre no isolamento das salas de aula, e lá elas permanecem intocadas. Por manterem incomunicadas suas experiências, os professores acabam assumindo que os problemas profissionais que vivenciam são exclusivamente seus e não estão relacionados com os dos outros professores, com a estrutura das escolas e dos sistemas educativos. A ruptura desse sistema vem possibilitar uma interação e troca entre os atores/protagonistas, fazendo a educação ser mais prazerosa.

A literatura sobre a formação continuada de professores tem destacado a presença de resistências aos processos de mudança. Como afirma Nóvoa (1991), “é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente as que foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional”.

Assim, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos nossa profissão; a compreensão da mudança na prática dos docentes passa, portanto, pela combinação da forma como cada um molda sua identidade profissional, concebida enquanto um espaço de elaboração de maneiras de ser e permanecer na profissão.

O revigorar das forças daqueles que se encontram, assumem o projeto e buscam o reconhecimento e a legitimação da escola rural é fundamental, sabendo que os mesmos enfrentam a redução das turmas, a deficiência dos transportes escolares, a precariedade das estradas, os altos índices de êxodo rural e o descaso como a educação é tratada pelos governantes, fazendo com que os atores/autores sintam-se apáticos e desmobilizados. Também é necessário o reconhecimento das peculiaridades da realidade do campo por meio do respeito às diversidades que envolvem as pessoas que lá vivem, sem transferir para o campo o modelo aplicado nas cidades, ignorando as especificidades do contexto rural.

Assim, mesmo que o professor reconheça e entenda os determinantes históricos e sociais dos alunos e as dificuldades que o ensino do campo enfren-

ta, o professor jamais pode perder o entusiasmo e a alegria para que, junto com os alunos e demais colegas da escola, possa manter a esperança e o desejo de ver realizados seus projetos de vida. “O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los” (FREIRE, 2008, p. 78).

2 A dinâmica espacial do espaço vivido pelos docentes e pelos alunos

Valorizar o conhecimento empírico e o cotidiano é uma responsabilidade da escola; isso faz com que se promova uma aprendizagem diferenciada das demais formas de fazer aulas. A escola deve articular-se então para que se possa fazer a conexão entre as disciplinas planejadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e o mundo vivido por esses alunos. O cotidiano do aluno deve promover a pedagogia, em que o mesmo traz para a escola seus saberes prévios, e o professor deve articular as atividades docentes conectando-as com as experiências dos educandos. Assim haverá um melhor entendimento e maior reflexão sobre a realidade vivida por eles; com isso tem-se uma dedicação às especificidades necessárias para que se concretize a valorização do meio vivido.

Usar o cotidiano do aluno para trabalhar as disciplinas escolares é uma forma de aprendizagem e traz em seu cunho um avanço político-social totalmente significativo, instrumentando e conectando a escola com o local em que a mesma está inserida.

A escola é um instrumento de existência do Campesinato, visto que ela como instituição social reflete os valores, anseios e perspectivas da sociedade que detém o poder (SOUZA, p. 27).

Para tanto, o coletivo deve trabalhar junto como efeito das redes de relações que devem ocorrer dialeticamente, para firmar e avançar o processo da aprendizagem, reforçando a importância do processo de reflexão sobre a prática no momento em que mobiliza a pessoa do professor a (re)pensar como trabalhar com saberes já existentes. Nesse aspecto, Freire (2008, p. 59) diz:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu.

Desse modo, a formação continuada contribuirá para o desenvolvimento dos docentes, permitindo seu crescimento pessoal e profissional, já que sua formação é permanente e passa por constantes desafios.

Haddad afirma que “a educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser” (2005, p. 191 e 192). Por tal afirmação, a formação dos docentes do campo merece ser estudada de maneira aprofundada, para que se possam esclarecer os questionamentos postos sobre a mesma.

Desenvolvimento

O trabalho de campo foi realizado na segunda metade do mês de outubro, tendo como objetivo principal conhecer os espaços onde as escolas estão inseridas, bem como reconhecer as principais problemáticas encontradas por parte dos professores em relação aos alunos do campo.

Previamente, essas escolas foram contatadas; com isso foram classificados alguns dos sujeitos que participariam da pesquisa e ajudariam a concretizar esse trabalho.

Esse trabalho de campo estruturou-se inicialmente em entrevista com a gestão escolar: diretores e supervisores; com os professores, funcionários e com os alunos. Em um primeiro momento, houve a conversação com os docentes e/ou funcionários que relataram o percurso feito pelos transportes, bem como o papel social da escola diante dos alunos.

Através da narrativa dos docentes, na visitação à escola, percebe-se que o educador do campo precisa, além de aprimorar-se na sua prática docente, resgatar aspectos que são marcantes na história de vida e escolarização, do espaço onde está localizada a escola, e que são ou não aplicados com seus alunos. Fica claro, também, a urgência em se desenvolver uma análise sobre a formação do educador do campo, assim como a preparação teórica e prática necessária para que esse profissional atue com segurança e qualidade. A Formação Continuada deve contribuir para desenvolver, no educador, um perfil pesquisador, que não seja um pesquisador obcecado pela cientificidade, mas um educador capaz de refletir a sua própria prática pedagógica, buscando compreender o processo ideal de aprendizagem para cada educando dessa modalidade de ensino.

Os docentes devem sentir-se autores do processo educacional para ser efetiva sua atuação no campo. Nessa medida, é válido salientar:

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambigüidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele (NÓVOA, 1995, p. 27).

Por esse viés, as três escolas têm conhecimento do tema, assim possibilitando um melhor engajamento com o trabalho a ser desenvolvido.

Os espaços investigados foram: Escola Estadual de Ensino Médio João Aguiar (Vila Kraemer, 5º distrito), Escola Estadual de Ensino Médio João Octávio Nogueira Leiria (Toroquá, 2º Distrito) e Escola de Estadual de Ensino Fundamental Roque Gonzales (Picada do Padre, 1º distrito). Essas são as únicas escolas estaduais em São Francisco de Assis que resistem ao processo de fechamento das escolas do campo e permanecem em funcionamento.

Resultado

Necessita-se considerar dois posicionamentos nesta pesquisa. De um lado, os professores/funcionários/gestores; por outro lado, os alunos.

É interessante ressaltar sobre os alunos que as questões não foram aplicadas de modo individual. Foi uma roda de conversa, em que os pesquisadores levaram o debate até as salas de aula. Esse fato ocorreu em todas as turmas das escolas. Dessa forma, seguiremos a discussão trazendo de modo sequencial alguns relatos da análise.

Percebeu-se, nos anos iniciais dessas escolas, que as turmas são multiseriadas. Entre outros aspectos que levam a esse fato está o pequeno número de alunos nesse espaço, ou seja, há uma diminuição de crianças, fortalecendo a ideia do envelhecimento do campo.

Nesses anos, os alunos mostraram-se conectados com o lugar² onde vivem. Sem dúvida, todos os alunos dos anos iniciais afirmaram que o campo é o lugar ideal para viver e que não sairiam desse. Citaram que ajudam seus pais nas tarefas cotidianas, e isso não é feito por obrigação ou necessidade, mas por possuir afinidade e desejar estar desenvolvendo tais funções. Com isso é possível identificar a relação que esses indivíduos possuem com seus familiares e o espaço rural.

A partir dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme a faixa etária se distanciava da infância, os alunos transpareciam desinteresse com esse lugar. Falavam da precariedade, da falta de opções, das vontades e desejos e da baixa atratividade que o campo lhes oferecia.

Pelo que se pôde perceber com a inserção nessas escolas, as professoras e os professores são urbanos. Todos os dias saem da sede do município e direcionam-se para as localidades rurais. Chegam e saem das escolas fretando ônibus. Boa parte dessas professoras e professores atua também em outras instituições (estaduais e municipais) em que desenvolvem atividade docente.

² “Lugar significa muito mais do que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiências e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes, de segurança” (RELPH, 1979, apud LEITE 1998, p. 10).

Ainda que os docentes, sujeitos desta pesquisa, tenham demonstrado dedicação no trabalho que realizam por meio da atenção especial e carinho aos educandos, estimulando-os ao exercício da cidadania, há uma necessidade de formação continuada e de troca de experiências que se baseiam nos teóricos que abordam a questão da Educação no Campo, ressaltando as necessidades de constante aperfeiçoamento reflexivo nas práticas pedagógicas, colocando em prática, de forma interativa e significativa, o conhecimento adquirido em suas formações. Nesse contexto, o papel do educador é o de mediador do processo de aprendizagem, priorizando a bagagem de conhecimentos trazida pelos alunos, e ajuda-os, de forma interativa, a transpor esse conhecimento para o “conhecimento letrado”.

Os docentes envolvidos acreditam que, para atuar na Educação do Campo, é preciso gostar daquilo, que faz ter dedicação e vontade de atuar com essa especificidade diferenciada, ser criativo, dinâmico, qualificado, buscando sempre capacitação para melhorar sua prática pedagógica, utilizando a própria realidade de vida dos educandos para trabalhar os conteúdos a serem ensinados em suas salas de aula; apesar de que, na prática, esse fato não se observa. Está claramente vinculado ao discurso do que propriamente uma postura adotada pelo professor e/ou pela escola.

Considerações finais

Distante de um final conclusivo, esta pesquisa apresenta alguns resultados que fortalecem a ideia da necessidade de formação continuada direcionada às especificidades do campo.

Esta pesquisa foi, acima de tudo, uma experiência de vida, da qual foram extraídas grandes lições. Foi possível constatar que os educadores do campo precisam ser marcantes e atuar como referência na vida dos seus educandos: ser um diferencial para os alunos que, mesmo possuindo anos de experiência e tendo adquirido algum conhecimento de vida, não possuem uma visão crítica sobre a realidade na qual estão inseridos, não sendo capazes de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres como cidadãos pertencentes a uma sociedade.

Segundo as posições dos docentes e dos teóricos estudados, relativamente à busca de mudanças nas práticas educativas, conclui-se que o professor é um educador e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. O aprender e reaver a prática são inerentes ao trabalho educativo do professor, porém isso nem sempre é vivenciado no cotidiano das escolas e dos docentes; ainda existem professores que nas formações são acomodados e indiferentes.

O desenvolvimento desta pesquisa deixará marcas significativas na vida pessoal e profissional dos docentes e, principalmente, dos pesquisadores, ob-

servando-se que o resgate da história de vida é fundamental para valorizar a trajetória dos docentes; uma narrativa é um caminho porque tem um antes, um recomeço, uma continuidade possível. É uma experiência porque contém um vivido, uma entrega, requer interpretação de outros e de si, de quem escreve. Uma narrativa, enfim, que se faz pela escrita de outros e de nós mesmos, que nos informa e forma. A abertura pode ser a transformação, principalmente se chegarmos mais perto dos alunos do campo, dos professores e de nossas escolas.

Partindo desse pressuposto, reafirmamos a necessidade da formação continuada que venha contemplar as temáticas que realmente agreguem protagonismo aos atores principais que são os alunos. Para isso, os docentes através de encontros reflexivos com outros profissionais, tendo a escola como espaço-tempo, promovendo a dialogicidade, estarão concretizando e entendendo o real serviço do Projeto Político-Pedagógico próprio da Educação do Campo.

Agradecimentos:

Pensando na temática do campo, agradecemos às escolas que ainda resistem, mantendo-se comprometidas frente a determinadas rupturas governamentais que levam à descrença de que o campo não é um lugar atrativo, e aos docentes que proporcionam condições para conduzi-la, fortalecendo as relações entre a escola e a comunidade para a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: DAMASCENO, Maria N.; THERRIEN, Jacques (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HADDAD, Sergio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos – Novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- LEITE, A. F. O Lugar: duas Acepções Geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências**, UFRJ, 21, p. 9-20, 1998.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, Antônio. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Seminários e Debates).

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

MEURER, Ane Carine. Projeto Político Pedagógico Escolar: Questões a serem refletidas nas Escolas do Campo. In: MATOS, Kelma; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores et al. (orgs.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional, “Por uma Educação do Campo”, 2004.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, M. **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Concepções da Educação do Campo e os desafios para o currículo das escolas multisseriadas

*Suyan Barcellos Dutra
Helenise Sangoi Antunes*

Introdução

A discussão que vamos empreender teve como objetivo abordar os movimentos sociais e a Educação do Campo. A finalidade da pesquisa é proporcionar contribuições sobre a Educação do Campo, pois acreditamos que é um tema significativo para ser estudado. Também salientamos os desafios curriculares encontrados pelos profissionais que estão inseridos em classes multisseriadas.

O objetivo não é apenas atualizar os leitores sobre a temática, mas sim de fazer com que os mesmos percebam o quanto é complexo desenvolver um trabalho pedagógico em salas multisseriadas. Por isso nossa problemática gira em torno de: Como esse profissional pode desenvolver seu trabalho nesse contexto, dado que estão inseridos nesse ambiente educacional sujeitos com diferentes níveis de aprendizagem?

Para a realização deste trabalho, foi necessário desenvolvermos uma pesquisa bibliográfica, utilizando o apoio de livros e artigos científicos. Para Gil (2008):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (GIL, 2008, p. 50).

Nesse sentido, buscamos sempre analisar as informações encontradas em outras fontes, já que, ao utilizar a pesquisa bibliográfica, podemos coletar dados equivocados. Em razão dessas situações que podem ocorrer no momen-

to da pesquisa, é importante que os pesquisadores se assegurem de que as fontes são confiáveis.

Historicamente, a Educação do Campo têm lutado para ter um espaço, assim como leis que possam embasar o contexto social dos sujeitos que fazem parte da mesma. Assim a pesquisa vai trazer informações sobre a educação rural, como também datas históricas importantes para a Educação do Campo.

Educação rural: conceitos

Os conceitos referentes à educação rural, segundo Simões e Torres (2001), existem desde 1889 com a Proclamação da República, quando o governo cria uma pasta com o título “Agricultura, Comércio e Indústria” para atender os educandos que moravam nas zonas rurais. Contudo, entre 1894 e 1906, a mesma foi eliminada. Somente em 1909 começou a ser debatido novamente sobre a educação rural, porém a escola era vista como um espaço de ensino para agrônomos.

Com o aumento do fluxo de migração da zona rural para a zona urbana em 1917, essa situação foi vista como uma adversidade, pois sujeitos que eram analfabetos estavam em todos os lugares. Com essa circunstância é retomada a educação rural, mas compreendida como uma forma de controlar as migrações, apontam Simões e Torres (2001).

A partir de 1930 é que ocorrem discussões sobre a escolarização do meio rural. Surgiu nesse contexto o “ruralismo pedagógico”.

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomara posições mais arrojadas (LEITE, 1999, p. 29).

A intenção do ruralismo pedagógico, conforme aponta Leite (1999), era manter os sujeitos no campo; assim esses não tentariam morar na zona urbana, fazendo com que aumentasse o número da população de forma exagerada.

Na Constituição de 1934, no artigo 156, no parágrafo único, é proeminente que “para a realização do ensino rural, a união reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). No entanto, a efetividade torna-se um processo de difícil concretização.

Nas décadas de 45 a 64, como mencionam os estudos de Romaniello (2015) e Oliveira (2013), ocorre uma redemocratização do ensino rural. Em 1948, é criada em Minas Gerais a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que algum tempo depois foi chamada de EMATER. Esse programa tinha como objetivo planejar, coordenar e executar programas de assistência técnica e extensão rural.

A Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (1990), induziu reformas para a atenuação das desigualdades educacionais em países com taxas de analfabetismo. Dentro do Ensino Fundamental, a educação rural era vista como vulnerável; dessa forma ocorreu a iniciativa do Programa Escuela Nueva¹ (PEN), da Colômbia, para capacitação docente e melhora da qualidade da educação para classes multisseriadas no espaço rural.

Cabe salientar que só foi possível realizar esta pesquisa sobre os conceitos porque utilizamos artigos científicos, bem como livros para que essa pesquisa bibliográfica tivesse êxito. Para Gil (2008, p. 51), “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Currículo, Projeto Político-Pedagógico e Legislação para o Campo

A educação rural deveria ter como objetivo, com o passar dos anos, de fazer com que os educandos não desistissem de ir para a escola, proporcionando práticas pedagógicas que fossem envolver a realidade rural. Contudo os projetos político-pedagógicos, assim como os currículos não conseguiam suprir as demandas exigidas pelos sujeitos que vivem na zona rural. É importante um currículo voltado para os educandos que estão inseridos nesse espaço, propondo que esses filhos de agricultores tenham empoderamento, identidade com o campo.

Ao trabalhar esses aspectos, é imprescindível ter cuidados, visto que o currículo é planejado para circundar a realidade do campo, e esse deve ser estruturado de uma forma planejada, porque vai ser o ambiente em que o profissional vai ensinar e desempenhar sua função da melhor forma possível, além de aprender com seus alunos também.

Destacamos o quanto é importante a participação de todos da comunidade escolar nos projetos desenvolvidos pela escola, uma vez que esses sujeitos fazem parte desse ambiente educacional. Dessa forma, destaca-se o quanto é importante ocorrer a participação dos pais no ambiente escolar. De acordo com Lück (2006):

Aos professores, pais e alunos, cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração de seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência e ulterior promoção de transformações significativas. Não se trata

¹ Tinha suas bases no modelo Escola Unitária, promovido pela Unesco-Orealc na década de 1960 e adotado pela Colômbia, entre outros países latino-americanos. A metodologia baseava-se em guias autoinstrutivos (cartões de aprendizagem) e nos princípios da pedagogia ativa (Freinet, Dewey, Makarenko, etc.). Suas principais características eram instruções individualizadas, aprendizagem ativa, uso de guias, escola primária completa, ensino multisseriado e promoção automática (SCHIEFELBEIN et al., 1992).

de concorrer, doar ou impor participação, mas sim de estimulá-lo (LÜCK, 2006, p. 71).

Com essa participação será mais fácil a integração dos conteúdos com o cotidiano dos alunos. Assim é necessário que o professor saiba trabalhar em uma sala diversificada e conhecendo o contexto de cada aluno, pois ele deve ser capacitado para montar um currículo que vai desempenhar a aprendizagem dos educandos, levando em consideração as especificidades dos mesmos. Segundo Pimentel (2007), “[...] o currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humanidade”.

A escola é um espaço de formação, socialização dos saberes, ambiente que proporciona o diálogo sobre conhecimentos prévios dos educandos, espaço de luta e resistência. Percebemos que, historicamente, a escola rural é tratada como se fosse urbana, e isso não é correto, ocorrendo essa visão urbanocêntrica que desvaloriza o tempo rural (SOUZA, 2012d).

Após muitos movimentos, ocorreram avanços na educação a partir de um marco importante: a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 caracteriza no artigo 28 as adaptações na Educação Básica para a população rural; essa é uma conquista para as organizações dos trabalhadores do campo na luta por políticas públicas. Percebemos nesse artigo que ocorreu a adequação à realidade dos alunos inseridos na zona rural.

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 (BRASIL, 1996).

As questões mencionadas acima proporcionam que os alunos estudem os conteúdos que serão necessários para o crescimento tanto pessoal como intelectual, abordando a realidade dos mesmos e incentivando que esses continuem no ambiente escolar. Contudo em função do desempenho dos alunos da Educação do Campo foi implementado o Programa Escola Ativa².

² O objetivo do programa é apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão. Assim como fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas. Além de realizar a formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo, fornecendo e publicando materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

A resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002, em seu parágrafo único, esclarece que a identidade dessas escolas 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 ciências e tecnologias 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.

Essas medidas proporcionam que a educação seja adaptada à realidade dos educandos. Organizar o espaço escolar não é tarefa fácil para os gestores e professores, mas esses tentam construir um currículo que vá envolver as turmas multisseriadas, o que é um desafio.

Nas classes multisseriadas, os profissionais enfrentam inúmeras dificuldades no seu âmbito de trabalho, uma vez que as classes multisseriadas se caracterizam por reunir em um único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental; essa é a forte característica presente nas escolas rurais. Segundo as Diretrizes para a Educação do Campo, a identidade das escolas é definida: pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade de saberes próprios dos educandos.

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. Há dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar às suas casas, realizadas por diferentes vias e meios de transportes utilizados no campo; igualmente prejudicada pela oferta irregular da merenda, que interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois, quando ela não está disponível, constitui-se um fator que provoca o fracasso escolar, ao promover a evasão e a infrequência dos estudantes (ROCHA; HAGE, 2010, p. 27).

Acentuamos que professores que não tiveram uma formação nessa área vão acabar encontrando dificuldades na sua prática pedagógica no espaço geograficamente rural, pois desenvolver um trabalho em uma sala multisseriadas sem uma formação específica acaba se tornando uma atividade árdua. Sem essa formação, os profissionais que forem dar aula nas escolas multisseriadas vão se sentir sem saber como desenvolver seu trabalho e expandir suas propostas educacionais que devem atender todas as necessidades da classe; muitos acabam levando o modelo do espaço urbano para as escolas multisseriadas sem adaptar seus planejamentos.

Reconhecemos que muitos professores que atuam hoje nessas não receberam uma formação necessária para executar seus papéis nesse âmbito educa-

cional, que exige bastante desses profissionais; assim esses se deparam com mais dificuldades em adequar seus trabalhos em turmas tão diversificadas.

Percebemos o quanto é importante para os educadores conhecerem essa realidade diferente de quem trabalha com a população do campo, já que essas têm um Projeto Político-Pedagógico da Escola e Diretrizes sobre a Educação do Campo adaptadas, que abrangem o contexto em que as mesmas estão inseridas, valorizando as diversidades socioculturais, com ênfase na importância do ensino do uso da terra e do solo.

Com metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos com aulas práticas e desenvolvendo projetos que englobem a realidade do cotidiano desses, além de incluir a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola. Conforme Santos (2009), é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolva diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais. Dessa forma, o currículo deve considerar os educandos como sujeitos do conhecimento.

Há a necessidade de se concretizar um processo de educação dialógica que inter-relacione saberes, sujeitos e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e de uma concepção disciplinar de conhecimento. Os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores. Por isso mesmo, todos, sem exceção, professores, estudantes, pais, membros da comunidade, devem ser envolvidos na construção do currículo (ROCHA; HAGE, 2010, p. 28).

Desenvolver uma atividade em uma escola inserida no espaço rural não é um exercício fácil, pois esses profissionais tentam adaptar seus conteúdos de uma forma que todos os educandos possam compreender e que sejam contemplados pelo ensino; devemos acentuar que esse profissional ensina para educandos com idades e níveis diferentes de aprendizado.

As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para a educação urbana, que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural, denunciam Souza e Meirelles (2014, p. 72).

A Educação do Campo merece escolas estruturadas, com profissionais capacitados, com espaços para os educandos poderem brincar, assim como devem ter matérias pedagógicas de qualidade, pois o que se percebe é a precariedade que muitas escolas do campo vivenciam e as dificuldades enfrentadas pelos gestores e professores para desenvolver um trabalho que possa alcançar seus objetivos para uma melhoria na qualidade da educação rural.

[...] propor outros olhares e outros modos de ensinar e aprender em escolas rurais, delineando assim, um projeto de escola rural que faça sentido para os

sujeitos que habitam esses espaços, bem como para os professores que atuam nesses contextos (SOUZA; MEIRELLES, 2014, p. 75-76).

A Educação do Campo sempre foi mobilizada por movimentos sociais que lutam por políticas que possam respeitar a cultura desse povo, com objetivo desses não perderem seus conhecimentos referentes à terra, que possam ser respeitadas suas identidades individuais. Nesse sentido, é válido ressaltarmos que antes a população rural não tinha políticas específicas e ao longo da história esses sujeitos eram excluídos dos processos educativos, como foi abordado anteriormente.

Ao refletirmos sobre as dificuldades encontradas pelos profissionais que estão inseridos no espaço rural, percebemos que seus trabalhos acabam sendo particulares, sem a participação de outros colegas, dado que cada turma tem seus níveis específicos de desenvolvimento, e esse acaba desenvolvendo um trabalho sozinho, muitas vezes sem socializar suas abordagens utilizadas na sala de aula com seus colegas. Arroyo (2006) anuncia que, tanto nas pequenas escolas situadas na área rural como na área urbana, a cultura docente mostrasse solitária, individualizada até monodocente.

Como ocorrem essas situações de não ocorrer um diálogo entre os professores, esses acabam procurando uma formação continuada; com essa alternativa eles podem melhorar suas práticas pedagógicas na sua intervenção na escola, elevando o nível de abordagem de conteúdos com seus alunos, adquirindo mais conhecimentos sobre sua área de docência e proporcionando inovações no seu contexto escolar.

O trabalho desenvolvido pelos professores que estão no espaço rural requer uma atenção exclusiva que vá atender os sujeitos que estão inseridos nesse âmbito, valorizando os saberes rurais. Uma vez que já realçamos que esses profissionais passam por sobrecargas de atividades, além das condições precárias do espaço escolar e a falta de materiais didáticos que deveriam abranger o contexto dos educandos.

Precisamos ter um olhar crítico e indicar possíveis saídas para esses profissionais que socializam conhecimentos em escolas multisseriadas, pois muitas vezes esses profissionais não têm uma formação inicial e continuada e esbarram em diversas dificuldades, como já ressaltamos durante este artigo. Mas as pesquisas desenvolvidas pelo GEPFICA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, segundo Antunes, Dutra et al. (2017), ressaltam a importância da existência das escolas multisseriadas do campo como polos de resistência cultural nas comunidades onde estão inseridas e que poderiam favorecer o pertencimento dos filhos dos agricultores, caso tivessem cada vez mais um currículo e um ensino que valorizassem principalmente os saberes populares e os conhecimentos agrícolas que poderiam ser passados de uma geração para outra.

Considerações finais

Durante a realização da pesquisa, através de estudos bibliográficos compreenderam-se os conceitos de educação rural, assim como o quanto é importante um currículo voltado para a demanda existente no ambiente educacional.

Busca-se uma Educação do Campo que leve em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem. Por isso os profissionais que estão inseridos nesse espaço rural são considerados sujeitos em construção, assim como os educandos. No entanto, aos professores é importante ocorrer uma reflexão sobre quem são os sujeitos com os quais compartilham experiências de vida durante o ano letivo, com vista a que cada educando tem sua identidade, sua história e o professor também, como foi abordado durante o artigo.

No decorrer da pesquisa encontramos algumas respostas para nossas indagações. Para que o professor consiga desenvolver seu trabalho em classes multisseriadas, esse precisa do apoio de todos da comunidade escolar.

Sabemos o quanto é complexo desenvolver sua prática pedagógica em classes multisseriadas do campo, como já caracterizamos que têm a junção de educandos de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula. Esse profissional tem uma tarefa difícil de conseguir ensinar esses educandos e auxiliar os mesmos para que não desistam de estudar. Dessa forma é importante que o currículo, como já foi salientado anteriormente, tenha como objetivo envolver a realidade dos educandos.

Diante disso, quando abordada a questão dos eventos históricos da Educação do Campo, as concepções de escola e de educadores são fundamentais para a compreensão do tipo de educação que foi ofertada aos povos moradores em locais distantes do quadro urbano. Por conta disso, ao entendermos a escola como um espaço dinâmico, segundo os pressupostos da Educação do Campo, os educadores são sujeitos importantes na construção de uma sociedade justa.

Referências

ARAÚJO, M. N. R. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: Metas. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. A humana docência. In: _____. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão). V. II.

OLIVEIRA, Pedro Cassiano Farias de. **Extensão rural e interesses patronais no Brasil: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural – ABCAR (1948–1974)**. Niterói, 2013. 163f., il.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: Edufba, 2007.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

ROMANIELLO, Marcelo Márcio. **Extensão Rural e Sustentabilidade: guia de estudos**. Marcelo Márcio Romaniello, Thiago Rodrigo de Paula Assis. Lavras: UFLA, 2015. 114., il.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. Salto para o futuro. **Currículo: conhecimento e cultura**, n. 1, ano XIX, abr. 2009.

SCHIEFELBEIN, E.; VERA, R.; ARANDA, H.; VARGAS, Z.; CORCO, V. **En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la escuela nueva de Colômbia?** Santiago: Unesco, 1992.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES Mariana Martins de. A forma da outra beira: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; FARIAS, Graziela Franceschet (orgs.). **Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares**. Curitiba/PR: CRV, 2014, p. 69-85.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELLES, Mariana Martins de. In: **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 37, n. 2, 2012d.

**“PROJOVEM? Ah, aqui não vai durar...
tudo o que é bom ‘pra nós’ acaba rápido”:
relato de experiência de uma
educadora popular do campo**

Juliana Costa Velho de Abreu

Introdução

Buscando ampliar a compreensão a respeito da problemática em torno da Educação do Campo no município de Campos dos Goytacazes, optou-se para este trabalho em fazer um resgate de sua história agrícola e agrária, já que o passado como grande monocultor de cana-de-açúcar no século XIX deixou marcas profundas no meio ambiente, economia e população do município até os dias atuais.

Tão logo foram divididas as capitânicas hereditárias, iniciou-se o processo de colonização por Pero de Góis, objetivando a criação de gado e o plantio da cana-de-açúcar. Após grande resistência indígena e fracasso de diversas tentativas, inicia-se a produção em forma de monocultura na localidade com trabalho escravo, perdurando assim até a abolição. No século XIX, o município chegou a ter 35.688 escravos para um total de 56.000 homens livres, sendo a grande maioria dos habitantes ocupada pelas usinas com o corte de cana, assim como nas fazendas da região (LIFSCHITZ, 2008).

Segundo Faria (2008), a partir da segunda metade do século XIX, Campos dos Goytacazes entra no modelo capitalista de produção, desencadeado pela abolição da escravatura. Nessa fase, o município já possuía representatividade na produção canavieira, centenas de engenhos, grande influência na capital do Brasil (SOFFIATI, 2012) e, além da modernização das usinas, várias indústrias foram instaladas no município na mesma época (FARIA, 2008).

A produção das usinas parecia ir muito bem até que foi deflagrada a Crise de 1929. Na ocasião, as elites agricultoras, ao enfrentarem dificuldades na exportação, recorrem à intervenção estatal, inicialmente visando à fixação de preço mínimo. Iniciava-se assim a regulamentação do setor sul croalcooleiro, que não surtiu os efeitos desejados, e o setor aprofundou a crise nos anos seguintes (SIMÕES; MARINHO, 2015).

Dessa forma, Campos dos Goytacazes já entra na chamada “Revolução Verde” (décadas de 60-70) com dificuldade para se manter no mercado canavieiro. A imposição eminente de um padrão tecnológico adotado por outros estados, com intenso uso de tecnologia importada (mecanização e insumos) visando garantir aumento das produtividades, só foi possível mediante o uso de crédito subsidiado (NEVES, 1981), que, como é de se imaginar, ampliou ainda mais a desigualdade entre pequenos, médios e grandes agricultores, já que tais incentivos favoreceram os grandes e médios produtores em detrimento dos pequenos. No entanto, os tomadores de crédito do município, acostumados a um padrão de vida luxuoso e antenados em investimentos urbanos, investiram a maior parte do crédito não em modernização das usinas, mas na aquisição de imóveis na região central do município.

Portanto Campos “sai” da Revolução Verde ainda mais concentrado e menos produtor, tanto de cana-de-açúcar como de todas as outras culturas, além de não se modernizar como os outros produtores do país.

A decadência da cana-de-açúcar, o desemprego, as desigualdades sociais, os abusos trabalhistas e as altíssimas dívidas federais fizeram com que, por pressão de movimentos sociais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), CPT (Comissão Pastoral da Terra), sindicatos, entre outros, o município comportasse hoje o maior número de assentamentos da reforma agrária do estado do Rio de Janeiro, abrigando atualmente 11 assentamentos legalizados (ABREU, 2015), modificando a estrutura agrária da região, sem, contudo, melhorar o aspecto monocultor, já em decréscimo ano após ano até os dias atuais.

Ocorre que, com a descoberta da bacia de petróleo (no ano de 1977) e o avançado processo de desruralização do município, acompanhado de decadência econômica originária na crise das usinas de cana-de-açúcar, não se colocou nada no lugar além da estéril renda adquirida com os *royalties* do petróleo. Estéril porque é geradora de pouca participação e influência no desenvolvimento local, vinculada a empreendimentos que, até o momento, constituem-se em investimentos de fora para fora; que, embora dinâmicos, não promovem a integração do território, tampouco minimizam as desigualdades socioespaciais por si só (CRUZ, 2012, apud ABREU, 2015).

Atualmente, o município de Campos dos Goytacazes possui uma área total de 4.026,7 km², correspondente a 41,3% da área da Região Norte Fluminense, e uma população de 463.731 habitantes (IBGE, 2010). É o sétimo município mais populoso do estado (Gonçalves, 2012), ou seja, possui grande representatividade estadual, seja por sua história relacionada à cana-de-açúcar, seja pela atual exploração de petróleo na Bacia de Campos.

Atualmente, o município é caracterizado por possuir ainda forte concentração de renda, ancorada em seu histórico escravocrata monocultor, sustentado por crédito rural subsidiado, mas também pelo mau uso dos recursos oriundos dos *royalties* de petróleo, decadência da agricultura e desruralização. Esses fatores, quando somados, explicam os baixíssimos índices educacionais municipais, sendo que, em 2015, o pior desempenho do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – MEC) para as séries finais do Ensino Fundamental nas regiões Norte e Noroeste Fluminense foi justamente de Campos dos Goytacazes e a média do quinto ano ficou em 3.9, a terceira pior média do estado do Rio de Janeiro.

Relato de experiência

Minha experiência como educadora do campo iniciou no mês de março de 2015 e finalizou em abril de 2017 através do programa PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA, uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes e o Governo Federal por meio da Secretaria de Educação (MEC/SECADI).

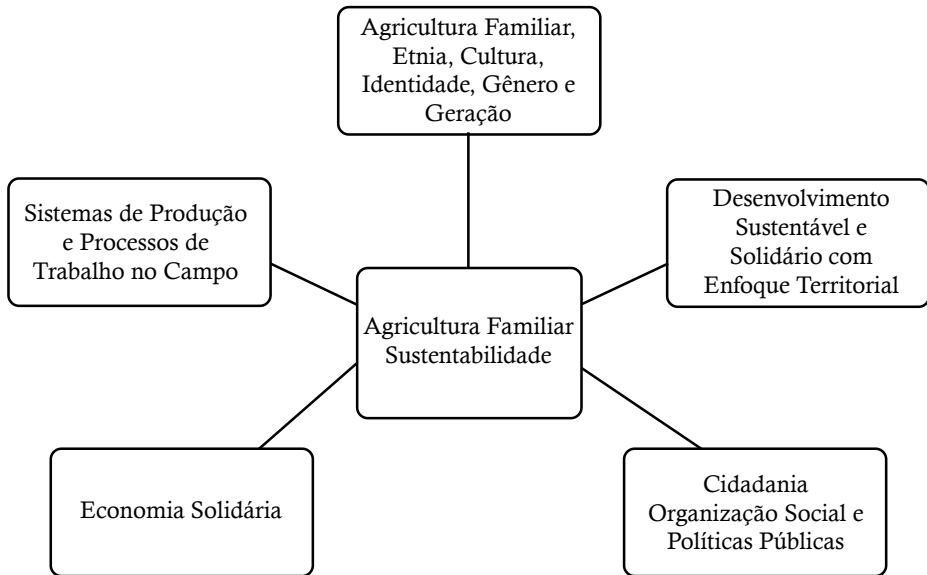
Para entrar no programa foi necessário participar de um processo seletivo público em que éramos analisados pelo currículo e prova de conhecimentos específicos. Para melhor entendimento, dedicarei parte deste relato à exposição do funcionamento do programa.

O Projovem Campo Saberes da Terra é um programa do Governo Federal que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens do campo de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental II. O programa visa ampliar o acesso à educação gratuita e de qualidade a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo (MEC, Resolução/CD/FNDE nº 68, de 28 de dezembro de 2009). Tem como premissa a formação continuada de seus educadores para melhor adequação da metodologia e conteúdo aos interesses dos educandos; além disso, deve possuir uma dinâmica completamente diferente do ensino tido como “tradicional”. Segundo suas normas, a escolarização deve ser ofertada em regime de alternância, visando adequar os estudos à realidade e vivência da comunidade (art. nº 28 da Lei nº 9.394, de 1996). Tem como carga horária obrigatória duas mil e quatrocentas horas, divididas em, no mínimo:

I – mil e oitocentas horas correspondentes às atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço de unidade escolar, definidas como tempo escola; e II – seiscentas horas correspondentes às atividades pedagógicas planejadas pelos educadores e desenvolvidas junto à comunidade, definidas como tempo comunidade (Lei nº 9.394, 1996).

Em linhas gerais, éramos quatro educadores por turma atuando em um mesmo período de forma integrada. As aulas eram divididas em “tempo escola – TE” e “tempo comunidade – TC”, onde, naturalmente, alternaríamos atividades teóricas e práticas. Seguíamos o material didático do Ministério da Educação (MEC), que dividia o currículo em cinco áreas temáticas norteadoras, descritas na figura abaixo.

Figura 1: Organização do Currículo do Programa Saberes da Terra



Fonte: Ministério da Educação e Cultura/ SECADI, 2010. Elaboração própria.

Como possuo bacharelado em Zootecnia e licenciatura em Ciências Biológicas, entrei no programa como educadora de qualificação profissional e acredito que a questão da “qualificação” para uma possível profissão do campo tenha sido a maior geradora de fatores contraditórios por parte dos educandos, conforme serão tratados ao longo do texto.

O programa, segundo o edital, disponibilizaria bolsa para os educandos, merenda, material didático e veículo para os educandos e educadores. Caso não fosse possível, seria acrescentado um valor para o transporte dos educadores, tendo em vista que as comunidades rurais, alvo do programa, se encontram geralmente distantes dos grandes centros e, especificamente em Campos dos Goytacazes, esse fator é agravado pela precariedade de transporte público. O fato é que isso não ocorreu, e esse problema foi decisivo na minha experiência em relação ao programa; já precisei mudar três vezes de tur-

ma devido à precariedade do transporte, escassez de ônibus, risco de assaltos, estupro, entre outros, no trajeto até a escola. A rotina envolvia situações reais de perigo; em alguns casos, ficávamos aguardando ônibus ou vans irregulares às 21h na estrada BR-256, sem boa iluminação, nenhuma segurança, nem mesmo um ponto de ônibus com marquise ou bancos.

Iniciei o programa com a escolha voluntária de uma turma localizada na sede coletiva de um assentamento da reforma agrária – Dandara dos Palmares, no qual já conhecia alguns agricultores devido ao Estágio de Vivência (EIV), onde morei cerca de 15 dias no assentamento. Essa turma atenderia não os assentados, mas um grupo de membros do MST acampados na fazenda vizinha ao assentamento. Sabia que o local era de difícil acesso; já tinha estado lá diversas vezes, mas acreditei que o programa teria formas de contornar esse problema, o que não ocorreu.

Figura 2: Primeira aula do Projovem – Sede do Assentamento Dandara dos Palmares



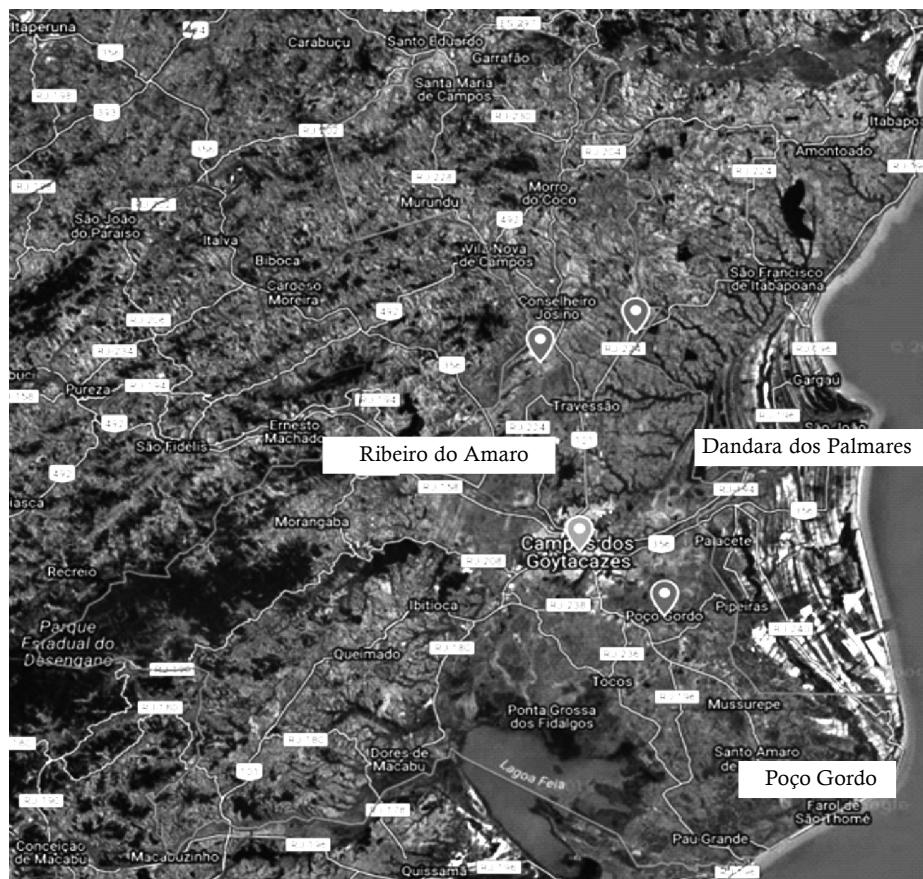
Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Após idas noturnas com outro educador de motocicleta em dias chuvosos e adentrando um canavial totalmente sem iluminação, com animais soltos na pista e necessidade de ainda mais dois transportes públicos para retornar à casa, solicitei mudança de turma, mas não sem levar comigo a experiência da primeira sensibilização que fizemos com a turma. Eram aproximadamente 15 jovens e 8 crianças pequenas. Já na primeira aula, fizemos um diagnóstico baseado no relato da comunidade, obtendo como resultados parciais: tanto os homens como as mulheres trabalhavam em lavouras de monocultura da localidade (cana-de-açúcar e abacaxi) e não poderiam cursar o ano inteiro do pro-

grama, já que durante a colheita não conseguiriam chegar a tempo nas aulas. Isso não era problema, pois o programa propõe a adequação do calendário letivo à realidade específica da comunidade. Infelizmente, não pude permanecer e migrei para outra turma em localidade próxima, mas com transporte público até a escola, chamada Ribeiro do Amaro.

No mapa abaixo aparecem em destaques com marcadores azuis as localidades onde atuei e com marcador vermelho a chamada “malha urbana” de Campos. Observe que Ribeiro do Amaro e Assentamento Dandara dos Palmares estão localizados mais distantes da região central (cerca de 40 km), tendo, portanto, características agrícolas mais evidentes. Em ambas as localidades, a maior parte dos educandos era oriunda do corte da cana-de-açúcar, cultivo de abacaxi, mas também produtores de hortaliças, peixes, leite e gado.

Figura 3: Mapa do município de Campos dos Goytacazes com destaque para as localidades onde atuei como educadora do campo



Fonte: Google Maps, 2018.

Passei cerca de um ano na turma de Ribeiro do Amaro, saindo apenas devido a greves de ônibus constantes, com o intuito de evitar maiores prejuízos aos educandos e também por medo de permanecer na estrada à noite somente com outra professora. Em 2016, com muito pesar, ofereci a turma para outro educador, que possuía veículo próprio, pois ficara vaga uma oportunidade na localidade mais próxima à cidade e com maior oferta de transporte público. No entanto, um ano foi tempo suficiente para tirar grandes lições, sendo nesse mesmo local que ouvi de uma educanda a frase título deste trabalho.

A escola de Ribeiro do Amaro era simples e bastante precária. Tínhamos aulas em chão de cimento com umidade e buracos, ventiladores e carteiras com defeito, banheiros precários com descargas defeituosas e não havia bebedouro. A água era levada por meio de galões e colocada nas duas geladeiras da escola. Com frequência faltava água no período noturno. Certo dia, fomos surpreendidos por uma infestação de piolhos de pássaros, que fez com que as aulas fossem suspensas por um período relativamente longo até que a prefeitura levasse a dedetização até o local.

Curiosamente, a comunidade de Ribeiro do Amaro possuía na época um número maior de igrejas que qualquer outro estabelecimento. Sabe-se que por muitos anos a forma de representação de autoridade foi do padre e pastor no país, e Ribeiro do Amaro mantém essa característica até os dias atuais, o que naturalmente freou o alcoolismo exacerbado, a marginalização, o acesso a drogas e violência de todo tipo na localidade. A maioria dos moradores eram familiares e tinham a igreja como meio de agregação social.

A localidade de Poço Gordo (cerca de 20 km da região central), indicada no mapa, corresponde à terceira turma em que lecionei, onde foi possível permanecer até o fim do programa. Tem como característica a exploração de argila para a produção de tijolos – as olarias e a precarização da mão de obra e existência do crime organizado, tráfico de drogas, violência de diversos tipos. Em relação à qualificação profissional em atividades agrícolas, era possível observar nos educandos uma clara aversão ao meio rural. Isso será tratado em mais detalhes nas próximas seções.

Poço Gordo tinha características aparentemente opostas a Ribeiro do Amaro. Sala de aula moderna, ar-condicionado e carteiras novas. Educandos homens e mulheres em quantidades similares e grande maioria na faixa etária do programa. Havia outras escolas na região, e era comum a população, devido à proximidade com o centro da cidade, migrar para trabalhar ou estudar. Boa parte das educandas trabalhava no extrativismo da aroeira (cultura típica da região, mas tratada como vergonhosa, só vindo a ser abordada muito tempo depois do início das aulas), e muitos haviam prestado ou ainda

prestavam serviço às olarias. As ocupações comuns eram babá, cuidador de idosos, motorista de caminhão, oleiro ou atendente de estabelecimentos na região central. Era uma turma visivelmente mais agressiva e menos determinada a dar continuidade aos estudos. Valorizava menos a escola e a oportunidade de se formar do que as outras turmas nas quais eu estivera. Consequentemente, a turma de Ribeiro do Amaro foi turma com menor desistência de todas as turmas do programa, e em Poço Gordo observamos cerca de 50% de abandono.

O machismo e a violência como barreiras

A comunidade de Ribeiro do Amaro era oriunda do corte da cana; tanto homens como mulheres desenvolviam o ofício não regulamentado até a chegada do programa do Governo Federal Bolsa Família, segundo relato das educandas. Mais de 90% da turma era composta por mulheres, e isso nos despertou curiosidade. Ribeiro do Amaro era uma comunidade onde a única escola existente ia até a 4ª série do Ensino Fundamental I; as meninas que chegavam até essa série eram proibidas por seus familiares de continuar a estudar, já que a comunidade vizinha, onde havia escolas de Ensino Fundamental II e Médio, era tida como “cidade grande”. Havia histórias de meninas que iam estudar longe e voltavam grávidas ou até mesmo se prostituíam e, de fato, havia um prostíbulo conhecido na localidade mais próxima com o nome de Travessão de Campos.

Para os pais e familiares, era preferível a jovem não estudar do que envergonhar a família. Ao longo do programa, percebi o quanto isso deixou marcas profundas em suas personalidades, mas também serviu de incentivo, já que muitas relatavam justamente essa proibição do passado à atual oportunidade de retornar, afirmando que jamais abandonariam novamente os estudos. Devido a essa proibição, a turma era composta quase 100% por mulheres acima da faixa etária do programa, pois faziam parte exatamente das gerações em que o preconceito e o machismo da sociedade eram mais fortes e as impediu de continuar os estudos.

Figura 4: Foto tirada em comemoração na Escola Municipal Professor Carlos Bruno, Ribeiro do Amaro



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Como será visto constantemente nas fotos, a Educação do Campo inclui os filhos dos educandos no processo. Tínhamos a profissional cuidadora de crianças, que desenvolvia atividades lúdicas com os filhos dos educandos no período de aula em local apropriado, permitindo que os educandos levassem seus filhos consigo para a escola, caso assim desejassem ou não tivessem com quem os deixar. Essa era uma das formas mais eficientes de incentivo à permanência das mulheres no programa.

Já em Poço Gordo, apesar do histórico bem menos conservador, conheci Julia¹. Educanda dedicada, mãe de três filhos, mas com faltas no primeiro semestre inteiro do programa. Ao conversarmos, ficamos sabendo sua dolorosa história. Julia matriculou-se na escola a contragosto do marido, que descobriu no primeiro dia de aula e foi buscá-la a “tapas” e gritos em sala de aula. Impedida de continuar, Julia foi surpreendida pelo assassinato de seu marido na sua frente e de seus filhos, envolvido com furtos e tráfico de drogas. Nessa ocasião, a educanda também foi baleada, porém a vontade de estudar e crescer na vida, segundo suas próprias palavras, era mais forte e, logo após o enterro

¹ Todos os nomes foram trocados com o intuito de preservar a identidade dos envolvidos.

do marido, retornou à escola disposta a dar a volta por cima e mudar sua realidade.

Julia sofria violência doméstica constante, assim como relatou sofrer a sua mãe durante toda a sua infância. Por fim, ela concluiu os estudos com dificuldades de aprendizagem, mas portadora de maior autonomia, autoconfiança e sentido de classe, sendo a mais assídua educanda da turma. Mantemos contato virtual, e vejo-a batalhando intensamente pelos direitos de seus filhos na escola e também por um bom emprego para si mesma.

Além desse fato, conforme já mencionado, a comunidade de Poço Gordo foi a mais “urbana” em que trabalhei pelo programa. O trajeto era conhecidamente perigoso, e fomos surpreendidos por, pelo menos, sete assassinatos no ano em que estive lá.

Para Saporì (2017), a partir do século XXI, o fenômeno da violência no meio rural também se apresenta de uma forma intensa, e não há mais como separar a violência da cidade da violência no campo. Segundo o pesquisador, a violência que ocorre no campo não é mais somente a violência entre proprietários de terras e posseiros. A realidade aponta-nos casos constantes de roubo, homicídio e tráfico de drogas atingindo os pequenos distritos, e era o que vivíamos nessa comunidade.

Já sem segurança na escola devido à crise financeira que Campos dos Goytacazes passou, oriunda da baixa no valor do barril de petróleo e da má administração da prefeitura, certa vez ouvimos de dentro de sala de aula tiros muito próximos à escola. O assassinato ocorrera a menos de 30 metros de nossa sala de aula. Esses eventos fizeram, por diversas vezes, com que as aulas fossem suspensas ou, quando mais afastados, que educandos não pudessem ir à aula, prejudicando-os de forma irrecuperável. A violência era tão intensa, que culminou numa invasão, seguida de arrombamento da escola em nossa presença, deixando todos apavorados e fazendo-nos suspender novamente as aulas.

Certo dia, ainda em Poço Gordo, fomos surpreendidos com uma operação policial intensa no retorno para casa. Armas, tiros, correria e rua interditada colocaram-nos em perigo real por algumas vezes. Assaltos eram constantes também, inclusive dos educandos. Esse fator limitou nossas ações tanto em tempo comunidade como no tempo escola, já que não podíamos fazer intervenções locais devido à proximidade com o tráfico de drogas. Nossas ações tiveram que se restringir apenas à escola na grande maioria das vezes.

O subemprego como barreira

Como se sabe, boa parte dos jovens e adultos que estudam são donas de casa ou trabalham em subempregos. Manicures, faxineiras, motorista de caminhão, ajudante de pedreiro, acompanhante de idosos, assistente em oficina

de carros, vendedoras, entre outros. Sem desfrutar integralmente de seus direitos, os educandos não tinham hora exata para sair do trabalho, sendo constantes atrasos e faltas por esses motivos, muitas vezes abusivos. O cansaço e a sonolência durante as aulas eram perceptíveis e, em sua maioria, não podiam comparecer aos tempos comunidades por serem esses no período diurno, geralmente em dia de semana.

Além da estafa e problemas com o horário, o subemprego competia diretamente com as ideias do programa, já que a realidade vivenciada e seus empregos era urbana, em sua maioria, distanciando-os da grade de formação profissional por mim desenvolvida. Queixavam-se do conteúdo, da falta de aplicação em sua vida prática, do atraso que estava sendo aprender sobre agroecologia, sementes, produção de animais. Valorizavam as disciplinas de Português e Matemática, que entendiam ser mais importantes para sua vida. Era comum ouvi-los afirmar que o campo era horrível, atrasado, sujo, de difícil acesso, esquecido pelo poder público, “fim de mundo”. Não gostavam de sua comunidade e almejavam sair de lá.

Esse fato, observado nessa intensidade apenas na comunidade de Poço Gordo, me fez mudar drasticamente o currículo para que então, após fornecer o conhecimento por eles desejado, eu pudesse fazer nova tentativa em adentrar nos eixos temáticos. Ministrei aulas de zoonoses e animais peçonhentos (muito comuns na região), cuidados com animais de companhia, nutrição humana e animal, cultivo de jardins, além de formação para desenvolver um bom currículo, em que simulamos até entrevistas de emprego. Fizemos diagnósticos da comunidade em forma de gráficos com entrevistas aos trabalhadores da comunidade, enfim, algo que pudesse ser visto por eles como de valor.

Após superar em alguma medida o estigma dado à agricultura, fui despertando interesse por hortas através da doação de mudas de hortalças, compostagem, sendo essa turma a única do programa em que uma educanda fora aprovada para o curso técnico em agropecuária do município.

Tempo comunidade: um rural sem ruralidade?

A vergonha e a negação do rural estiveram presentes em todas as turmas em que lecionei. Mesmo em Ribeiro do Amaro, comunidade ainda agrícola, só com o tempo fui conhecendo a categoria de agricultor familiar existente no local. De início, todos negavam possuir hortas, plantios, animais e qualquer coisa que fizesse alusão ao meio rural, mesmo sendo possível ver as hortas e criações de animais ao caminhar pela comunidade. Somente após ministrar o conteúdo do livro 1 de Agricultura Familiar que os educandos começaram a dialogar com a sua real vivência.

O primeiro tempo comunidade foi uma visita ao ribeiro que dá nome ao local com a contação de história dos moradores mais antigos. Foi um sucesso.

Figuras 5, 6 e 7: Tempo na comunidade, localidade de Ribeiro do Amaro, Campos dos Goytacazes



a) Visita ao ribeiro que dá nome ao local



b) Visita a um produtor rural da região



c) Caminhando pela comunidade em busca de sua ruralidade

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Em Ribeiro do Amaro, o tempo comunidade tinha grande adesão, e conseguimos movimentar toda a localidade diversas vezes.

A religião como barreira

Tratar da religiosidade dos educandos e da comunidade fazia parte de nosso papel como educadores. Compreender o que é importante, sua rotina de vida e trabalho tornavam-se temas geradores para nossas aulas previamente planejadas em conjunto, e portanto posso afirmar que cerca de 90% dos edu-

candos de ambas as turmas eram neopentecostais². Apesar de ser fonte inspiradora em diversos casos, a religião atrapalhou alguns educandos em sua jornada até a escola.

Patrícia era funcionária da escola de Ribeiro do Amaro e obreira de sua igreja. Além de trabalhar 40 h semanais, ser dona de casa e estudar, ela deveria dar conta das atividades na igreja na qual era cobrada sistematicamente. Patrícia estava sempre visivelmente exausta e, após algumas faltas, veio conversar informando que seu pastor não estava satisfeito com suas ausências na igreja. Nós já sabíamos desse problema e permitimos que ela chegasse com uma hora de atraso em sala de aula sem prejuízo, mas parecia não ser suficiente para o seu pastor. Em nosso último encontro, Patrícia me disse: “Eu não sei o que fazer; estudar é coisa de Deus, eu sei, mas não posso abandonar também a obra de Deus. Vou ter que largar a escola, depois Deus vai me indicar outro caminho; não posso mais me ausentar tanto assim da igreja; meu pastor não está satisfeito”.

Patrícia abandonou a escola, seu sonho e desejo de aprender. Nas poucas vezes em que a encontrei depois do acontecido, mal olhava no meu rosto e tinha adquirido uma postura depressiva. Na última vez em que nos vimos, afirmou o desejo de retornar aos estudos.

Em Poço Gordo, também “perdemos” educandos para a religião. O fato das aulas serem noturnas, assim como os cultos, foi o fator principal. Nessa comunidade, ainda tínhamos um educando adventista, que não podia assistir às aulas da sexta-feira devido à sua crença, e duas educandas abandonaram a escola por ser no horário do culto.

Considerações finais: a transformação começa a florescer

Após um período de dois anos atuando como educadora do campo, fazendo parte das comunidades e da vida real daquelas pessoas, é impossível dizer que saímos os mesmos. A cada despedida choramos e sorrimos juntos e fizemos diversas atividades comemorativas durante todo o processo.

Passamos por todo o percurso educativo democratizando o poder de fala dos sujeitos envolvidos e trocando informações, aprendendo e ensinando a todo momento, tal como deve ser a educação popular. Os desafios do dia a dia perpassam certamente os descritos aqui, no entanto, o que fica na memória são os fatos mais marcantes, talvez ainda não integralmente assimilados.

É certo que, sem o devido apoio municipal, uma política pública federal sozinha não consegue dar conta de todo o processo, principalmente devido à

² “Neopentecostalismo” é um termo aplicado ao pentecostalismo de segunda e sobretudo de terceira onda, representado no Brasil especialmente pelas igrejas Universal do Reino de Deus e Deus é Amor (ORO, 1997).

complexidade e às características específicas de cada região. Falhas na merenda escolar, transporte, segurança e ausência de material didático (atraso e material incompleto) e, principalmente, os atrasos nas bolsas dos educandos fizeram com que o povo do campo, já extremamente estigmatizado desde a modernização agrícola seguida do êxodo rural, sinta que suas certezas de que fazem parte do que tem de pior e atrasado no mundo sejam reforçadas. Por isso, ao longo de todo o programa, o foco eram autoestima e empoderamento, justamente para tentar quebrar esse sentimento que, por mais que fosse reforçado pelas falhas do programa, não representava a realidade e, sobretudo, poderia mudar através do empoderamento, união e luta dos educandos.

No final do programa, em busca de dar continuidade aos estudos através de articulação com o governo municipal, educandas da turma de Ribeiro do Amaro participaram de audiência pública na Câmara de Vereadores, levando um discurso escrito junto à comunidade para que o poder público os ouvisse e mantivesse o Ensino Médio nos mesmos moldes do Projovem na comunidade. No entanto, infelizmente, após a destituição da presidenta Dilma Rousseff, o programa foi interrompido no país. Alguns educandos da turma de Poço Gordo continuaram os estudos na modalidade NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) em escolas estaduais, e uma das educandas iniciou ensino médio técnico agrícola municipal, mas precisou abandonar devido ao nascimento de sua filha. Todos os educandos de Ribeiro do Amaro aguardam a oferta de turma na comunidade e, portanto, não deram continuidade aos estudos.

Referências

ABREU, J. C. V. **Desenvolvimento local e royalties do petróleo**: por uma agricultura familiar pulsante no município de Campos dos Goytacazes/RJ.

CRUZ, J. L.V. A retomada do crescimento econômico brasileiro e a reestruturação do espaço regional no norte do estado do Rio de Janeiro. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 14, n. especial, p. 31-61, 2012.

FARIA, T. P. Campos dos Goytacazes nos anos 1870-1880: a modernização brasileira e o mundo citadino. **Agenda Social**, p. 40-64, 2008.

GONÇALVES, R. L. **A atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em Campos dos Goytacazes, RJ**: uma análise do assentamento Zumbi dos Palmares. 150 f. Dissertação (Mestrado em Instituições sociais e desenvolvimento; Cultura, processos sociais e conhecimento) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

IBGE Cidades. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330100&search=rio-de-janeiro|campos-dos-goytacazes>>. Acesso: 01 jul. 2014.

ABREU, J. C. V. de • “PROJOVEM? Ah, aqui não vai durar... tudo o que é bom ‘pra nós’ acaba rápido”: relato de experiência de uma educadora popular do campo

LIFSCHITZ, J. A. “Percurso de uma neocomunidade quilombola: entre a “modernidade” afro e a “tradição” pentecostal.” **Afro-Ásia**, n. 37, 2008.

NEVES, D. P. **Lavradores e pequenos agricultores de cana**: Estudo das formas de subordinação dos pequenos agricultores agrícolas ao capital. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, 210p.

ORO, Ari Pedro. “Neopentecostais e afro-brasileiros: quem vencerá esta guerra?”. **Debates do NER**, 1:10-37, 1997.

SIMÕES, T. M.; MARINHO, R. J. A. Culture, politics and rights in the sugar cane fields of Brazilian military dictatorship. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 28, n. 56, p. 343-362, 2015.

SAPORI, L. F. **A racionalidade econômica sustenta o tráfico de drogas de Norte a Sul do Brasil**. Entrevista especial com Luís Flávio Sapor, Instituto Humanitas Usuinós – IHU, 2017.

SOFFIATI, A. O movimento político de Campos em 1855. **Vértices**, v. 14, n. 1 – Especial, p. 7-29, 2012.

PINTO, J. R. P. **O ciclo do açúcar em Campos**. Campos: Ed. do Autor, 1995.

Educação do Campo: a participação da Rede de Educação Contextualizada para o Agreste e Semiárido na implantação de ações educacionais no campo¹

Aparecida Mendonça Silva Germano

Ricardo Santos de Almeida

Introdução

Busca-se com esta discussão reafirmar a importância das ações realizadas pela Rede de Educação Contextualizada para o Agreste e Semiárido (RE-CASA) na implantação de ações educacionais do campo em Alagoas. Logo, a Educação do Campo não se fecha na sala de aula ou na escola. Ela se amplia de modo a estabelecer relações com outros campos da formação humana, como a terra, o trabalho, a cultura. Assim, a Educação do Campo tem por objetivo uma educação pautada na emancipação humana, buscando desalienar seus educandos/as.

Freitas (2011, p. 46) enfatiza que

Historicamente, o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo. “A visão estereotipada do atraso e, conseqüentemente, a necessidade de enquadrar o homem do campo em um modelo de sociedade urbano-industrial sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas suas realidades socioeconômica e cultural”.

Compactuamos que a Educação do Campo deve constituir-se processualmente pelos sujeitos sociais que dela devem desfrutar, reafirmando assim a condição camponesa e aprofundando as discussões que envolvem o vínculo e o pertencimento, aliando a escola à vida, afirmando por meio das identidades territoriais socializadas na escola a cotidianidade rural e os processos educativos formais, rompendo dessa forma com a ideia de que o campo é apenas o *lôcus* da produção, como comumente os livros didáticos adotados nas escolas

¹ Estudo realizado para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia Licenciatura.

afirmam. Cabe também à população do campo reconhecer-se no processo de luta, mas que em alguns casos se faz necessária a ação de redes, como a RECASA, para reafirmar a luta pelo acesso à educação que respeite as especificidades e singularidades locais.

O interesse por esse objeto de estudo surgiu a partir das disciplinas Projetos Integradores II em 2014 e Projetos Integradores IV em 2016 no curso Geografia Licenciatura modalidade a distância na Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Alagoas, proporcionando na formação docente o contato com as discussões sobre a Educação do/no Campo, cuja participação permeou também discussões sobre práticas educacionais interdisciplinares. Assim foi possível tecer uma reflexão importante sobre o tema, levando alguns questionamentos sobre uma educação que pensa as especificidades das pessoas que vivem no e do campo brasileiro e especialmente em Alagoas.

A Geografia tem contribuindo de forma decisiva nos métodos e na matriz curricular das experiências que buscam vivenciar uma educação emancipadora. Para essa tarefa, Martins (2017, p. 02) enfatiza que o “caráter metodológico, como a organização curricular por temas geradores, calendários específicos, e a pedagogia da alternância, são instrumentos que apontam para a ocupação consistente dos sujeitos sociais na escola que a eles pertence”.

Buscamos com este estudo entender a trajetória da Educação do/no Campo, e as transformações ocorridas no território e como essas têm impulsionado os diversos setores a buscar experiências próximas da realidade dos alunos/as.

Com o intuito de problematizar a Educação do Campo e as múltiplas caracterizações que essa possui no cenário educacional do país, em especial em Alagoas, apontamos que essa é construída socialmente pelos sujeitos sociais que a compõem, a qual leva a um problema: como se apresenta e como é vista a Educação do Campo no cenário educacional hoje com tantas mudanças impulsionadas pelo sistema capitalista; portanto quais são as principais características, como se apresentam os desdobramentos da questão central voltada à prática social efetiva (operacionalização) da Educação do/no Campo, ocupando espaços importantes no cenário educativo do país; são objetos a serem aqui expostos e investigados.

Analisa-se a experiência da RECASA, fundada em 2007, composta por membros da sociedade civil e do poder público, e nas diversas concepções sobre Educação do Campo, aportando-se nas considerações de Caldart (2009, p. 111) ao afirmar que “educação é mais do que a escola, vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena – luta pela terra, pelo trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção”. Caldart apresenta as dimensões da educação elucidadas a partir do:

Vínculo entre educação e trabalho (não como ‘preparação para’ da pedagogia liberal, mas como ‘formação desde’ da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx) (CALDART, 2009, p. 42).

Observando essas dimensões, afirmamos que, para contemplá-las, devemos compreendê-las para além do espaço da escola, pois a educação acontece em diversos lugares, não se restringindo ao espaço físico da escola. A Educação do Campo não se fecha na sala de aula ou na escola; ela se amplia de modo a estabelecer relações com outros campos da formação humana, como a terra, o trabalho, a cultura.

As políticas públicas podem ser efetivadas a partir do controle e operacionalização de ações voltadas à Educação do Campo, como o caso da RECASA, cuja motivação foi auxiliar na implantação de escolas em 14 comunidades rurais de Igaci/AL, resultando num debate político que possibilitou a criação da rede. Pois se avaliava a necessidade de fazer um controle social para que a Educação do Campo se tornasse parte da educação formal disponibilizada pela rede municipal. Assim, outros municípios com seus gestores municipais e movimentos integraram-se à rede, que em 2018 comemora 11 anos de atuação.

Percurso histórico da Educação do Campo no Brasil e em Alagoas

Na construção da Educação do Campo no Brasil foram vivenciados momentos históricos de enfrentamento das classes operárias contra o sistema capitalista. Nas décadas de 1960 e 1970, o capital internacional intensifica-se na economia mercantil, resultando num crescimento das contradições do capital e acentuando as desigualdades sociais. Dentro dessa conjuntura forçadamente impulsionada pelo desejo de transformação na qualidade de vida, os movimentos sociais ganham força, crescendo assim os movimentos operário e camponês. Alguns setores das igrejas apoiam as lutas sociais, bem como surgem nesse processo partidos políticos de esquerda; grupos e entidades que buscavam a transformação da estrutura da sociedade foram fortalecidos em busca de justiça e equidade social.

Assim, para que essas organizações se fortalecessem, era necessário educar seus militantes para que pudessem somar forças contra a ofensiva neoliberal. A conjuntura do Brasil mudava, e era preciso compreender como o capitalismo se organizava. Partindo dessa premissa, aumentaram o crescimento e a

socialização de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporcionaria conscientização política e social, em que os movimentos tinham como princípio que a participação transformadora das estruturas capitalistas na sociedade brasileira iria mudar a partir dos processos de formação, organização e lutas.

Em 1997, aconteceu o I Encontro Nacional de Educação do Campo em Brasília. Em 1998, em Luziânia (GO), aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em que foi criado o movimento “Por uma Educação Básica do Campo”. Em 2004, foi realizado a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, momento histórico, pois os movimentos avançaram; a proposta agora era garantir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, no art. 28, uma educação específica que ampliasse o atendimento Educação Infantil, Educação Básica e Universidade.

Diante dos encontros dos movimentos sociais, a Educação do Campo é umas das principais bandeiras de luta; considera que a educação transforma, nos faz militantes. As escolas do campo têm um papel significante; a partir das lutas dos povos do campo e de outros povos, instituições, entidades, redes e movimentos comprometidos com uma educação transformadora foi possível dar vários passos e ter algumas conquistas legais, políticas e pedagógicas.

A história da RECASA é marcada pela luta por uma Educação do/no Campo no Brasil, e sua institucionalização ocorre oficialmente em 2003 como resultado de uma articulação entre organizações, movimentos, associações e prefeituras, cujo intuito é promover e ampliar ações específicas para a operacionalização da Educação Contextualizada, considerando a realidade das escolas.

Antes de ser uma rede de educação para a efetivação da Educação do/no Campo, já existia uma pequena experiência em educação formal, baseada na pedagogia da alternância com crianças da Educação Infantil residentes no campo, filhos/as de camponeses/as.

Em 1995, o MPDC – Movimento Pró-Desenvolvimento Comunitário e AAGRA – Associação dos Agricultores Alternativos iniciaram um trabalho de referência em educação formal junto com 02 secretárias municipais de Educação, formando turmas de educação infantil; como objetivo as organizações decidiram trabalhar com a metodologia da alternância contando com o apoio da Visão Mundial (RECASA, 2014, p. 17).

Essa primeira iniciativa tinha como princípio a pedagogia da alternância, a qual busca integrar a escola com a comunidade, levando os conhecimentos aprendidos na escola para a comunidade do educando e vice-versa, proporcionando assim uma troca de saberes, conhecimentos e experiências entre a família, a escola e a comunidade.

A pedagogia da alternância pode ser organizada com dois momentos complementares. Para Caldart (2004, p. 105):

O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores. O tempo comunidade, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra.

Essa pedagogia até os dias atuais são princípios de formação dos cursos para formadores, militantes, gestores e cursos formais de Educação do Campo dentro da RECASA. Foram 08 (oito) anos de experiências educativas na modalidade da Educação Infantil, que ganharam parceiros, simpatizantes e apoiadores na ampliação da experiência; destaca-se o Projeto Fazer Valer os Direitos em Alagoas, apoiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esse momento foi decisivo na consolidação de um grupo de organizações (igrejas, movimentos, associações) na busca por qualificar e propor ações voltadas para a Educação no/do Campo.

Assim, em 2003, a RECASA passa a ser uma rede que mobiliza e articula ações voltadas à Educação do Campo; em 2007, recebeu recurso do Ministério do Desenvolvimento Agrário e intensifica suas ações em 19 municípios da região Agreste e 10 municípios da região do Alto e Médio Sertão alagoano, contando com 29 secretarias municipais de educação, Visão Mundial, Centro de Apoio Comunitário de Tapera em União a Senador (CACTUS), Núcleo de Desenvolvimento Comunitário (NUDEC), CARITAS, Movimento Sem Terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA). Segundo a RECASA (2014, p. 8), em 2004/2005 foi criado o Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo-FEDEC e a Rede Consolidada em 2007.

O Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo (Fepec) consiste num espaço de diálogo permanente onde as instituições parceiras coletivamente dão continuidade ao fortalecimento da luta pela educação do campo no Estado. Desde sua criação e oficialização, publicada no Diário Oficial do Estado no dia 12 de janeiro de 2005 (RECASA, 2014, p. 8-9).

O Fórum tem promovido inúmeros debates sobre as questões relativas aos problemas, soluções, experiências e às especificidades da Educação do Campo no estado de Alagoas, o qual conta com a participação de várias organizações.

Em Alagoas, o Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo (FEPEC/AL) foi criado e oficializado pós realização do Seminário Estadual de Educação do Campo em Maceió em setembro de 2004, que contou com a

participação de aproximadamente 300 educadores de escolas públicas e representação dos mais variados movimentos e organizações sociais do campo alagoano e com a participação de representante do MEC (DIÁRIO OFICIAL DE ALAGOAS, 2014, p. 18).

Assim, o Fórum consiste num espaço de diálogo permanente, onde as instituições parceiras coletivamente dão continuidade ao fortalecimento da luta pela Educação do Campo no estado, no caminho por uma Educação no Campo forte, capaz de propor ações nas esferas governamentais das organizações.

A Educação do/no Campo ocorre desde que comunidades tradicionais, os povoados, assentados, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pescadores, os povos das florestas, têm acesso à educação em suas localidades, seja por sua auto-organização, seja através das escolas públicas.

Segundo o Diário Oficial de Alagoas (2014, p. 8):

O entanto no que concerne ao Estado, é a partir de 1999 que, de forma concreta, a então Secretaria Executiva de Educação do Estado inicia um debate sobre a Educação do Campo, após ter enviado dois representantes para participar da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luziânia, Goiás, no ano de 1998, a partir de uma parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Conferência esta considerada um marco, pois consolida o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação.

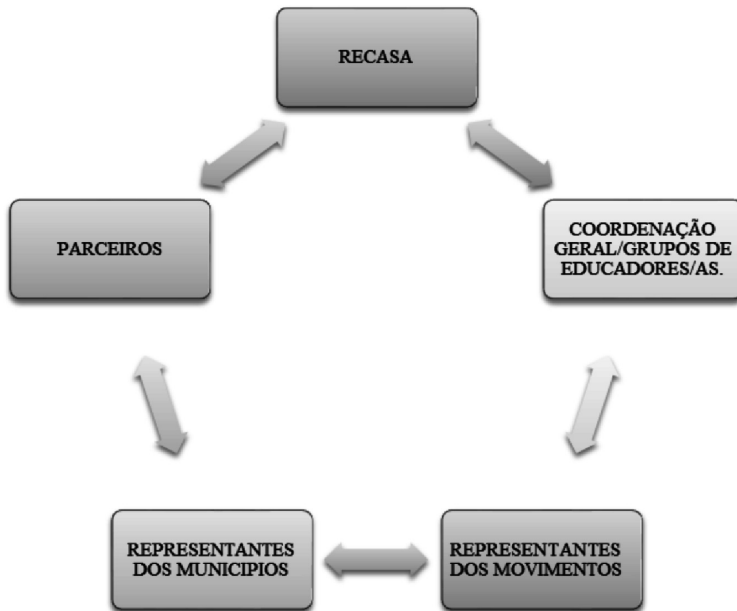
O FEPEC/AL busca fazer valer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1 de 01 de abril de 2002).

Em entrevista, a coordenadora da RECASA, Cristianlex Soares dos Santos, ressalta que “o fórum tem objetivos específicos, como propor fiscalizar e avaliar a execução das ações planejadas para escolas do campo, atuar e estimular a participação da sociedade civil organizada e da comunidade no processo de discussão e planejamento das ações educacionais, articular outras organizações da sociedade para a elaboração de propostas educacionais e fortalecimento da participação da sociedade nas políticas públicas para Educação do Campo e propor políticas públicas para a Educação do Campo; dessa forma, a RECASA está inserida no fórum por entender que esse espaço garante a efetivação das lutas dos movimentos de Alagoas por uma Educação do/no Campo”.

A participação da Rede de Educação Contextualizada para o Agreste e Semiárido na implantação de ações educacionais no/do campo

A Educação do Campo tem por objetivo uma educação pautada na emancipação humana, buscando direcionar seus educandos, pois “a visão estereotipada do atraso e a necessidade de enquadrar o homem do campo em um modelo de sociedade urbano-industrial sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas suas realidades” (FREITAS, 2011, p. 46). Nessa perspectiva, a Rede de Educação Contextualizada para o Agreste e Semiárido (RECASA) vem dar sentido ao debate político e diversas formas de resistência dentro dos territórios, a qual é uma Rede de Educação composta por representantes de Secretarias Municipais de Educação e Organizações da Sociedade Civil, conforme se demonstra no fluxograma abaixo.

Fluxograma 1: Funcionamento da RECASA



Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

Como mostra o fluxograma 1, a RECASA organiza-se a partir da interação de um conjunto de sujeitos que buscam transformar a Educação no Campo; assim, cada um desses segmentos tem suas atribuições, na qual há líderes comunitários e de movimentos sociais. Citam-se as atribuições:

- **RECASA:** Rede de Educação composta por educadores e educadoras das Secretarias Municipais de Educação e das Organizações.
- **Coordenação da Rede (grupo de educadores):** responsável pela execução e operacionalização das atividades desenvolvidas.
- **Secretarias e gestores municipais:** têm interagindo dentro dessa proposta com a participação das formações, disponibilizando as equipes e contribuindo com alimentação, transporte e materiais didáticos, além do processo de gestão do trabalho em rede, onde todos se sentem parte dos trabalhos propostos, tendo em vista que a RECASA não é uma organização, mas uma rede onde não existe hierarquia.
- **Movimentos e Organizações:** responsáveis pela apresentação das propostas, monitoramento e execução das ações. Representam politicamente a REDE.
- **Parceiros:** associação de agricultores alternativos, Movimento pró-Desenvolvimento Comunitário, Articulação do Semiárido Brasileiro – ASA Universidade Estadual de Alagoas, Universidade Federal de Alagoas, RSAB, Prefeituras e Secretarias de Educação. São responsáveis por aportes financeiros e respaldo científico das pesquisas da RECASA.

Os objetivos específicos da RECASA são:

- Fortalecer as ações coletivas para a implantação da Proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido;
- Desenvolver processo de formação continuada em Educação Contextualizada para educadores e jovens;
- Mobilizar a sociedade em geral para tornar a Proposta de Educação para Convivência com o Semiárido em política pública.

Imagem 1: Encontro da RECASA /Representantes de diversos movimentos



Fonte: Acervo pessoal (2017).

A Rede reúne-se bimestralmente com pauta centrada nos seus objetivos e projetos em execução (ver Imagem 1). Os sujeitos envolvidos na rede avaliam, encaminham e deliberam as ações; segundo a coordenação geral, as ações desenvolvidas são “oficinas de educação contextualizada; intercâmbio de experiências; produção de materiais didáticos (04 publicações); acompanhamento dos projetos em execução, visitas aos municípios, encontros e seminários, conferências e audiências públicas, além da garantia da participação da construção dos planos municipais de educação”.

Experiência de formação para os educadores/as

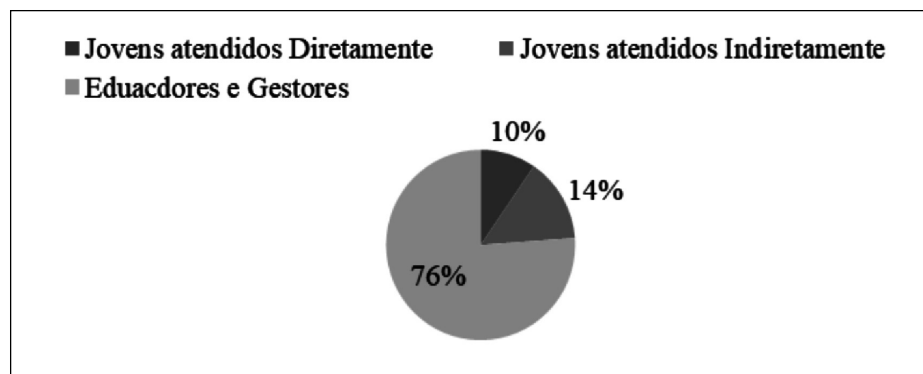
Ao longo de dez anos de atuação da RECASA foram realizados vários cursos de formação para professores/as, coordenação pedagógica. Entre 2009 e 2010, com o projeto de Educação Camponesa Contextualizada ocorreram vários intercâmbios, cujo intuito foi conhecer diversas experiências de educação em escolas do campo para desenvolver competências municipais para inserção dos temas voltados à educação baseada na realidade das comunidades. Da metodologia adotada nas formações buscaram-se referenciais na experiência do SERTA/PE, chamada Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS). Segundo SERTA (2005, p. 12), é uma metodologia que promove o desenvolvimento de diversas competências através de ações de sensibilização, pesquisa, problematização, desdobramentos e intervenções capazes de transformar a realidade existente, estimulando a autonomia e o protagonismo dos sujeitos sociais da comunidade. Assumindo a pesquisa e prática como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Ainda segundo a SERTA (2005, p. 10):

O PEADS trabalha simultaneamente o ensino, a pesquisa e a extensão como instrumentos de inovação, transformação e inclusão social. O processo educativo consiste em investigar as atividades econômicas e as variáveis governantes que inibem o desenvolvimento local dos territórios onde os jovens e os educadores atuam e vivem.

Participaram 23 municípios com a culminância final em 2010 no III Seminário Estadual de Educação para o Campo. Segundo Silva (2014, p. 39), conseguiu-se desenvolver o PEADS que interage com a escola formal, com o sistema regular de ensino, que integra as contribuições da educação popular e as experiências complementares à escola; foi exitoso na formação dos educadores/as que trabalham nas escolas e na educação informal. Nesse processo de formação participaram, como mostra o Gráfico 01, jovens educadores e gestores de ensino e organizações que compõem a Rede.

Gráfico 01: Público envolvido no processo de formação em Educação Contextualizada



Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

Assim, a RECASA constitui-se num espaço de ensino e aprendizagem, busca valorizar processos de formação continuada para seus envolvidos/as e luta por políticas públicas e implantação de inserção da grade curricular voltada para o campo.

Imagem 02: Carrossel de Conhecimentos/Municípios, socializando suas experiências no processo de formação



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Imagem 03: Encontro nacional da RESAB: Oficina de Educação Contextualiza

Fonte: Acervo da RECASA (2017).

Os resultados alcançados foram a garantia de 35 professores/as capacitados e levando para as escolas os conteúdos apreendidos os professores passaram a repensar sua forma de intervir, buscando novos métodos de ensino com princípio fundamentado na realidade dos alunos/as.

Experiência de formação para os gestores municipais e representantes dos Movimentos sociais

Historicamente, o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo, levando uma educação pautada em aspectos muitos mais urbanos do que rurais; essa situação é vivenciada ainda por todo o território brasileiro.

Ao discutir Educação do Campo cabe uma busca teórica sobre os conceitos que permeiam esse tema, assim apoiado em Vendramini (2007, p. 123):

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Pode-se verificar que a Educação do Campo nasce de uma necessidade posta pela desigualdade provocada pelo sistema capitalista; pensar uma educação que atenda a realidade do campo, onde o conhecimento dos seus sujeitos seja válido, é entender que os conhecimentos não são construídos somente no espaço urbano; os povos do campo também precisam de conhecimentos.

Os saberes produzidos pelos homens e mulheres do campo também são conhecimentos que precisam de destaque no ambiente educacional, sendo per-

cebidos enquanto protagonistas de sua educação; assim foi necessária a consolidação de movimentos, de redes que aglutinassem conhecimentos e resistências para lutar e propor ações voltadas à Educação do Campo.

Segundo Molina e Freitas (2011, p. 19) a Educação do Campo:

Tendo 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 outro projeto de sociedade e de Nação.

Ribeiro (2013 p. 124) vem colocar que a Educação do Campo atende um paradigma da reforma agrária, sendo os camponeses os seus protagonistas, enquanto a educação rural atende um paradigma do capitalismo, distanciando-se da realidade do campo, acarretando uma visão negativa do campo e dos camponeses. Fica evidente que o modo de educação que se promove pelo sistema distancia o camponês do campo, e isso fragiliza o processo de resistência dos territórios camponeses.

Ao definir o que é movimento social ou redes, Arroyo (2007, p. 35) coloca que esses vêm produzindo reflexão sobre sua história e sua memória, sobre concepções, valores e projetos de sociedade, de campo, de transformação social. Nesse sentido, apreendemos a noção de territórios como espaços de ação e de poderes. Logo os territórios usados são objetos e ações, sinônimos de espaço humano, espaço habitado; o território só se torna um conceito utilizável para análise social quando é pensando a partir do seu uso.

Imagem 4: Encontro Estadual de Formação para Lideranças da RECASA



Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

A RECASA parte do princípio de que sua atuação é limitante aos territórios camponeses/as, com a ideia de que a educação baseada na realidade dos camponeses/as e seus filhos/as promove a geração de ações sustentáveis no campo, seja nas dimensões ambientais de geração de renda; mas para tal tarefa é necessário garantir conhecimentos prévios sobre a luta que é enfrentada, assim os movimentos sociais envolvidos na luta por essa educação. Para tal, tem garantindo bimestralmente formações para seus coletivos de formações, baseadas em estudos teóricos, encontros e oficinas práticas, como métodos em ensino a partir da concepção da agroecologia². A formação permeia o estudo da conjuntura atual, das leis, decretos e elaboração de propostas políticas para a promoção da efetivação das ações de Educação no Campo dentro dos municípios de atuação da Rede.

Segundo membro do coletivo de educadores, “dos resultados desta formação, os municípios já têm na grade curricular uma disciplina chamada técnicas agroecológicas; a exemplo do município de Igaci, a Rede tem conquistado espaço no nível e nacional com a execução de projetos que fortaleçam as ações dentro das escolas”.

Na análise de observação, verificamos que as lideranças têm discutido a escola enquanto um agente do processo de formação, conscientização e de transformação do território da comunidade, pois a questão não é somente o acesso à escola, pois, segundo Caldart (2011, p. 108), “[...] uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola”. Os representantes da Rede têm afirmado que a escola sozinha não consegue garantir uma educação de qualidade, não tem a possibilidade de modificar a realidade, mas a realidade educacional da comunidade não poderá ser transformada sem o auxílio da escola, porque a escola desempenha um papel importante no processo de formação da comunidade; com isso é possível ver as hortas, a diversificação de alimentos, o reflorestamento, a geração de renda e a consciência crítica que toda a comunidade acaba tendo, pois a escola contagia com suas boas práticas.

Formação de jovens em Agroecologia e desenvolvimento sustentável

A RECASA dentro de suas ações vem desenvolvendo o curso de Agroecologia, tendo em vista que os jovens são potenciais multiplicadores de conhecimentos nas suas respectivas comunidades. Nesse sentido, Santos (2014, p. 14) enfatiza:

² Agroecologia: [...] ciência ou disciplina científica que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias para estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas, com o propósito de permitir a implantação e o desenvolvimento de estilos de agricultura com maiores níveis de sustentabilidade no curto, médio e longo prazos (ALTIERI, 1995, citado por CAPORAL; COSTABEER, 2000, p. 26).

A formação de jovens em agroecologia e desenvolvimento sustentável têm por objetivo geral desenvolver processo de formação continuada para adolescentes e jovens do semiárido alagoano, a fim de contribuir com a educação sócio-política e, consequentemente, elevar a qualidade de vida, a partir da valorização da agricultura agroecologia. Para a seleção dos jovens é considerado a faixa etária de 16-32 anos, estar estudando ou ter terminado ensino médio, desenvolver e ter afinidades com atividades agropecuárias, desenvolver ações comunitárias e ter responsabilidade para aprender e ser um multiplicador na comunidade.

Assim, nota-se que a escola é vista como formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana; pauta-se pelas necessidades de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social; constituem-se enquanto seres sociais responsáveis e livres, capazes de viver e corrigir os erros, capazes de cooperar e se relacionar eticamente, porque não desaparece nas suas relações como formação humana é também uma ação cultural. Esse processo que envolve atitudes, valores e comportamentos deve refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar.

A valorização dos saberes empíricos e acadêmicos, os conhecimentos que os estudantes, seus núcleos familiares e comunidades possuem estabelecem um diálogo com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimentos. O diálogo entre esses conhecimentos precisa garantir elementos que contribuam para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos.

O processo de formação para jovens também se pauta na ideia de que a educação é vinculada à realidade dos sujeitos. Assim essa formação em Agroecologia está integrada à realidade dos sujeitos, realidade essa que inclui o espaço geográfico, principalmente os elementos socioculturais que constituem os modos de vida desses sujeitos.

Imagens 5 e 6: III Módulo do curso de Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável Sítio Dionísio/Igaci. Temática Política Pública para Agricultura



Fonte: Acervo da RECASA (2017).

O curso dura dez meses, com uma estrutura curricular de seis módulos de vinte horas, num total de 120 horas.

Quadro I: Eixos temáticos do curso em Agroecologia e desenvolvimento sustentável

MÓDULO	EIXO/TEMA
1 ° Módulo	Planejamento de sistemas agroecológicos
2 ° Módulo	Implantação de sistemas agroecológicos
3 ° Módulo	Manutenção de sistemas agroecológicos
4 ° Módulo	Colheita e processamento oriundos dos sistemas agroecológicos
5 ° Módulo	Comercialização dos produtos
6° Módulo	Partilha de conhecimentos

Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

Na metodologia do curso, a execução da proposta pedagógica e curricular da Escola de Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável deverá ocorrer por meio da organização dos tempos e espaços formativos.

A metodologia da Pedagogia da Alternância é considerada matriz pedagógica de organização dos tempos e espaços para a realização do processo de ensino e aprendizagem. A alternância é uma metodologia desenvolvida pela conjugação de períodos alternados de formação na escola e na família e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos. Na Escola de Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, a alternância acontece por meio de dois tempos-espaços específicos: Tempo Escola e Tempo Comunidade.

O Tempo Escola corresponde ao período em que o/a educando/a permanece efetivamente no espaço da unidade escolar em contato com o saber mais sistematizado, planejando e recebendo orientação dos educadores/as. Nesse período, os/as educandos/as e educadores/as desenvolvem aprendizagens sobre os saberes técnico-científicos dos eixos temáticos, planejam a execução de projetos experimentais que serão desenvolvidos em suas propriedades, realizam atividades de acolhimento e organização grupal, realizam planos de pesquisas, círculos de diálogos, entre outras atividades.

O Tempo Comunidade corresponde ao período em que o estudante é motivado a partilhar seus conhecimentos e experiências na família, na comunidade ou nas instâncias de participação social e de classe. No Tempo Comunidade, o estudante desenvolverá pesquisas, projetos experimentais, atividades com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos/as educadores/as.

O período de trabalho na família e a vivência na comunidade são uma forma de consolidar informações trazidas da escola para a vida e da vida para a escola, tornando essa um instrumento pedagógico, pois cabem à família e à comunidade o acompanhamento e parte da avaliação do processo educativo do/a educando/a, bem como colaborar na elaboração e execução das pesquisas e dos demais instrumentos nesse tempo-espço formativo ao lado das famílias e comunidades.

O acompanhamento das atividades a serem realizadas durante o Tempo Comunidade é planejado de modo a garantir a inserção dessas atividades no desenvolvimento do curso, promover assim a integração do currículo com realidade vivenciada pelos educandos e suas comunidades, possibilitar ainda aos educadores conhecerem a forma de vivência dos educandos e dessa maneira planejar melhor suas aulas e atividades.

O acompanhamento dos educadores às propriedades e comunidades dos educandos promove a real integração entre a teoria e a prática pedagógicas desenvolvidas no decorrer do curso de Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável.

Do processo de avaliação do curso são utilizadas algumas ferramentas; os parceiros através de relatórios, depoimentos e números de sistemas produtivos implantados vão acompanhando o nível de qualidade do curso.

Segundo Santos (2014, p. 17):

Os participantes indicaram na avaliação que o curso proporcionou mudanças significativas na vida. [...] e passar a conhecer e refletir sobre sua realidade e novas possibilidades estimulam mudanças de atitudes e hábitos. Suas famílias apoiaram as atividades nas unidades produtivas: 88,45% apoiaram e 11,6 5% não ofereceram apoio necessário.

A avaliação abrange todos os tempos e espaços formativos do programa, assim como os recursos que o educador utiliza no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação tem como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos e verificar como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou está se processando. Tudo isso para promover melhorias e correções ao longo do próprio percurso formativo. A avaliação desse programa é considerada um processo coletivo, cumulativo, contínuo, permanente e flexível de obtenção e julgamento de informação de natureza quantitativa e qualificativa.

A concepção de avaliação desenvolvida na Escola de Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável tem como princípios:

- A coerência entre a prática avaliativa, os objetivos e o desenvolvimento metodológico;

- O processo contínuo e permanente de participação dos educandos e professores;
- O processo de diagnóstico permanente da prática pedagógica servindo como orientador das ações pedagógicas subsequentes;
- O processo transparente, discutido e acordado entre os envolvidos com o propósito de identificar as dificuldades e a superação dessas;
- A utilização de diferentes procedimentos e instrumentos de avaliação;
- O processo avaliativo vai além da aferição de conhecimentos, incluindo atitudes, comportamentos, compromisso com o estudo e com a ação comunitária.

Foram envolvidos nos processos de formação 200 jovens de diversos municípios de Alagoas, e de forma indireta o curso já atendeu cerca 500 jovens em ações de multiplicação de mobilização dos conhecimentos em agroecologia e desenvolvimento sustentável.

A importância da RECASA nas ações de Educação do/no Campo

Um dos desafios quando tratamos de Educação do/no Campo está ligado à concepção da sociedade ao enxergar o camponês e sua identidade. Percebe-se que esse é visto como atrasado, sem acesso à educação e demais serviços; o atraso é a visão da sociedade em relação a quem vive no campo. Assim há uma necessidade de enquadrar o homem do campo em um modelo de sociedade urbano-industrial.

Diante das más ou da não efetivação das políticas públicas para os povos do campo, verifica-se que alguns aspectos são mais precários em relação à urbana; a discriminação das pessoas que ali vivem é a exclusão social existente no campo.

Segundo Molina e Jesus (2004, p. 35):

A problemática da Educação do Campo reside, não apenas na ausência de um projeto educativo adequado à realidade, mas exige algo ainda maior: um projeto de integração que possibilite, aos que moram no campo, alternativas para o crescimento e desenvolvimento de forma sustentável, uma vez que, até então, os inúmeros investimentos, projetos, problemas e recursos destinados à Educação sempre tiveram como finalidades servir ao processo de produção e reprodução de relações econômicas e sociais que contribuíram de maneira acentuada para a falência da Educação no Campo.

Em entrevista aberta com a Coordenadora Pedagógica B, ela coloca que “a problemática da Educação do Campo está não apenas na ausência de um projeto educativo amplo para o Brasil adequado à realidade das regiões e dos lugares, mas exige também um projeto de integração que busque aos que moram no campo alternativas para o crescimento econômico e desenvolvimento

de forma sustentável, pois moro no sítio e ouvia os meus pais e professores/as falarem que é para estudar para sair da roça porque não tem futuro”. Molina e Jesus (2004, p. 35) vêm reforçar esse debate colocando que “[...] uma vez que, até então, os inúmeros investimentos, projetos, problemas e recursos destinados à educação sempre tiveram como finalidade servir ao processo de produção e reprodução de relações econômicas e sociais que contribuíram de maneira acentuada para a falência da Educação no Campo”.

Na Rede, além desses desafios supracitados: a) há as constantes mudanças na gestão dos municípios; b) a dificuldade dos coordenadores das escolas em compreender que a educação contextualizada com a vida do camponês é uma proposta que permeará o PPP – Projeto Político-Pedagógico da escola e não apenas como projeto; c) educadores compreenderem e atuarem na dinâmica do trabalho em rede; d) financiamentos para manter a estrutura em rede e principalmente dar vida aos projetos operativos nas escolas.

Apesar dos desafios, Rede e seus parceiros vêm trazer uma proposta de formação de diferentes sujeitos com um único intuito: o fortalecimento das políticas públicas e as conquistas em relação ao campo. Assim, os processos de formação para professores/as, para gestores municipais e para jovens contribuem para que a Educação do/no Campo seja efetivada.

A formação para jovens em Desenvolvimento Sustentável vem dar respostas às questões econômicas e à diminuição do êxito rural. Em entrevista realizada em trabalho de campo, a Coordenadora Geral da RECASA, Cristianlex Soares dos Santos, destaca a importância das formações:

Percebemos que houve avanço na Política Nacional de Educação do Campo principalmente nos governos de Lula e Dilma, mas nos últimos tempos vem se tendo um retrocesso nas políticas sociais que atendem principalmente a classe mais pobre deste país, inclusive no tocante à educação. Tivemos avanço na formação dos profissionais que atuam em escolas do campo, produção de materiais contextualizados vindos do MEC e ainda qualificação na estrutura física das escolas. Hoje estamos vivendo um momento crucial que precisa de força para resistir; nesse contexto a RECASA mantém-se em sua dinâmica e fazendo o que está ao seu alcance.

Nos resultados, a partir das observações, análises documentais, entrevistas, verifica-se que são positivos; ao longo de dez anos de atuação, a RECASA torna-se referência na luta por educação no/do campo, busca parceiros como universidades e institutos, amplia suas metodologias, cria espaços de monitoramento da políticas públicas educacionais para o campo, cria capacidades de propor nos planos municipais a inserção na grade curricular da disciplina de técnicas agrícolas, mobiliza gestores municipais para garantir a operacionalização da proposta de educação do/no campo e sensibiliza professores/as para aderir à metodologia voltada aos estudos do campo. Participa ati-

vamente das discussões estaduais e nacionais nos fóruns de educação no/do campo.

Ainda em entrevista com a coordenadora-geral da RECASA, os resultados são:

- Municípios mobilizados e contribuindo com a operacionalização das ações da Rede;
- Educadores se apropriando de novas possibilidades de construir conhecimentos de uma forma significativa para os alunos e comunidade em geral;
- Participação nos fóruns de debates e construção de políticas para educação no Semiárido Brasileiro;
- Maior conhecimento sobre as políticas para as escolas do campo advindas do Ministério da Educação;
- Jovens atuando como formadores em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável no âmbito das instituições públicas e da sociedade civil;
- Apoio às políticas de educação do município: Mais Educação, PDDE Campo;
- Curso de nível superior de Educação do Campo. Pro Campo – promovido pela Universidade de Alagoas.

Cerca de 30 milhões de brasileiros vivem no campo e encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros) como de capital sociocultural (escolaridades e frequência à escola, entre outros elementos) em comparação à população urbana. Do ponto de vista do capital físico, a desigualdade de oportunidades fica evidenciada quando se constata o rendimento médio do trabalhador urbano. No que se refere ao capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação dessa população são importantes indicadores da desigualdade social existente entre o campo e a cidade. Assim, a Recasa é uma ação inovadora no combate às desigualdades sociais e educacionais, com capacidade de multiplicar suas experiências de boas práticas em Educação do/no Campo.

Considerações finais

A permanência das escolas do e no campo deve ser estimulada e multiplicada, tratando-se essa luta pelo acesso à educação dos povos que ainda permanecem à margem do processo de escolarização que valorize o sentimento de pertencimento e vínculo com os lugares de origem nas áreas rurais brasileiras, e também deve ser interpretada como uma educação que busca romper com a condição imposta massivamente pelo currículo urbanoide inserido nas escolas, que em geral acolhem nas áreas urbanas os estudantes que residem nas diversas áreas rurais, cada qual com sua especificidade e singularidade.

A não eficácia da aplicação e do acompanhamento das ações direcionadas pelos marcos normativos voltados à Educação do/no Campo instituído em todo o território nacional pelo Estado brasileiro, a saber: Parecer n. 36, de 4 de dezembro de 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) n. 1, de 3 de abril de 2002, o Parecer CNE/CEB n. 1, de 2 de fevereiro de 2006, o Parecer CNE/CEB n. 3, de 18 de fevereiro de 2008, a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008, a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, e a Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014, reforçam e aprofundam as desigualdades educacionais dos povos do campo por não ter uma educação que esteja curricularizada, respeitando-se as especificidades locais, ou seja, não terem uma educação gerida adequadamente pelos entes federados, configurando esse processo socialmente construído como um reforço à permanência da continuidade dos baixos índices educacionais nas escolas de zona rural, ou mesmo, direcionando-as a seus fechamentos pelo fato de não serem, em alguns casos, caracterizadas como escolas do/no campo. Ações como as desenvolvidas pela RECASA contribuem significativamente para contrapor a hegemonia que incide sobre a educação urbanocêntrica que ainda inviabiliza a permanência do homem no campo, respeitando-o ou retroalimentando suas relações identitárias e territoriais.

Referências

- ALAGOAS. **Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo de Alagoas**. 2005. Disponível em: <www.grupos.com.br/group/fepec/messages.html>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES [online]**. 2007, v. 27, n. 72, p. 157-176. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde [online]**. 2009, v. 7, n. 1, p. 35-64. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural. **Rev. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 16-37, 2000.
- MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In: **Proceedings of the 2nd II Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2008, São Paulo (SP) [online]. 2009. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/>>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2018.

DIÁRIO OFICIAL DE ALAGOAS. **Conselho Estadual de Educação de Alagoas** Parecer de Educação do Campo. Disponível em: <<http://cee.al.gov.br/legislacao/atos-normativos/pareceres-normativos/1.%20Parecer%20de%20Ed%20do%20Campo%20para%20Pleno%20de%2011%20de%20nov.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 01 de abril de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azeredo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional, “Por uma Educação do Campo”, 2004.

REDE DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA O AGRESTE E SEMIÁRIDO. Disponível em: <<http://recasa.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação** – Liberdade, Autonomia, Emancipação: Princípios/ Fins da Formação Humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Cristianlex Soares dos. **RECASA**. 2014. Disponível em: <<http://recasa.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SERTA. **Fundamentos teórico-metodológicos das experiências da PEADS (PE) e do CAT (BA)**. 2005, PE.

SILVA, Geane Vieira. **Educação do Campo no município de Palmeira dos Índios: resultados e desafios**. Alagoas, 2014.

Escolas do Campo fechadas no município de Agudo/RS: uma análise a partir das escolas que foram unificadas à Escola Santo Antônio

Gerson Jonas Schirmer

Marisa Dal Ongaro

Introdução

O município de Agudo tem concentrado, através das “escolas-núcleo”, um número maior de alunos em determinadas escolas do município. Com isso busca-se diminuir as diferenças nas práticas de ensino das escolas do meio rural e das escolas do meio urbano com mais acesso a informações, acesso à internet, maior socialização entre os alunos de diferentes áreas. No entanto, de acordo com Schirmer (2013), os alunos da escola do campo podem com isso estar sendo afastados de seu cotidiano, ou seja, tem-se uma “urbanização” do ensino e a diminuição do elo existente entre o aluno e o ambiente onde vive, o campo, diminuindo também sua relação com o lugar. Nesse sentido, temos a contribuição de Callai:

“Estudar o local é muito importante para o aluno, pois ali ele “conhece tudo”, ele sabe o que existe, o que falta, como são as pessoas, como são organizadas as atividades, como é o espaço. [...] como trabalhar o local sem considerá-lo como o “único”, sem considerar que as explicações estão todas ali, sem cair no risco de isolá-lo no espaço e no tempo (CALLAI; ZARTH, 1988, p. 17).

A compreensão do lugar onde os educandos vivem e ocorrem as suas mútuas trocas de relações com a sociedade auxilia-nos a entender o que ocorre nesse espaço. Assim como para aprender a pensar o espaço é necessário aprender a ler o espaço, “que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (CASTELAR, 2000, p. 30). Diante disso, é importante que, nessas escolas do campo, agora escolas-núcleo, se mantenha o incentivo ao educando em conhecer e manter o conhecimento e a identidade local.

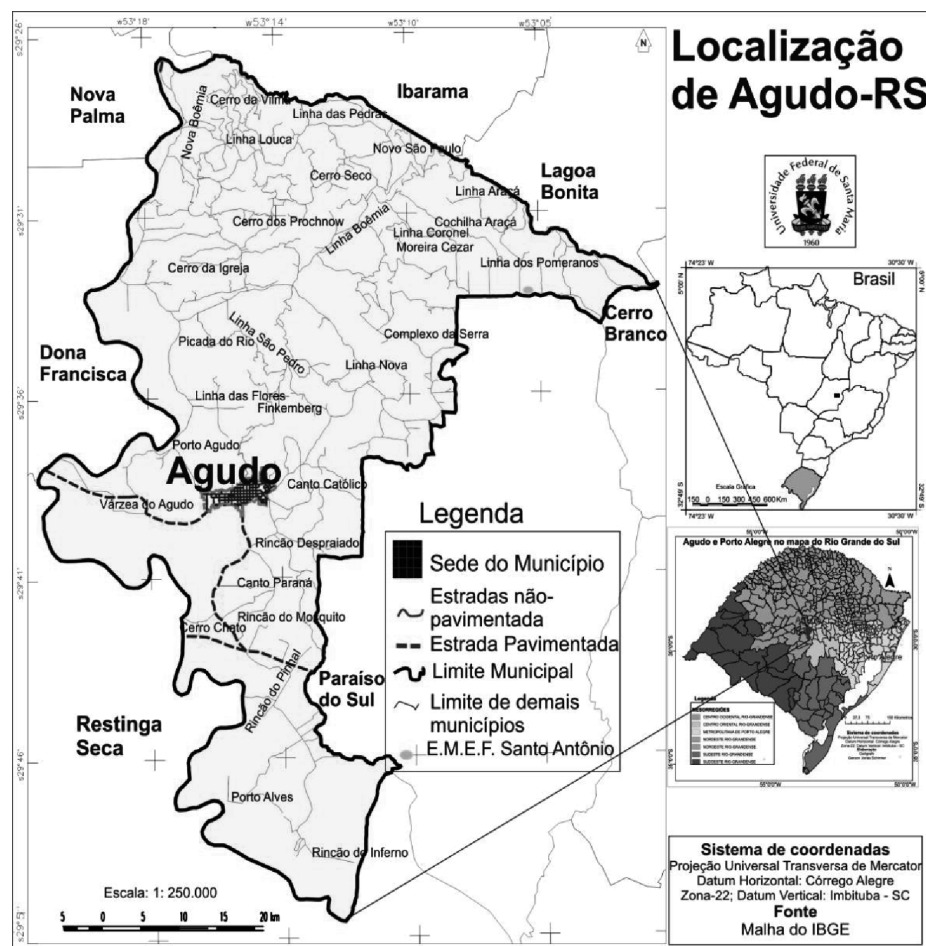
Em contrapartida, as escolas multisseriadas fechadas foram abandonadas, sendo que muitas delas ficaram sem utilidade na maioria dos casos.

Com esse intuito, os objetivos deste trabalho buscam apresentar uma discussão acerca das escolas multisseriadas fechadas no município de Agudo, bem como realizar um resgate histórico-espacial dessas com o intuito de preservá-las na mente das comunidades de seus entornos, incluindo os educandos. Para tanto surgiu a ideia de realizar um projeto com o objetivo de desenvolver um estudo sobre a atual funcionalidade, como está o grau de conservação das instalações das escolas do campo fechadas no município de Agudo após o processo de nuclearização das escolas e construir junto com a comunidade propostas de revitalização desses espaços com o intuito de resgatá-las e mantê-las no ideário da comunidade envolvida. Além disso, busca-se apresentar a espacialização das antigas escolas; discutir as atuais funcionalidades das escolas fechadas; construir junto com a comunidade local propostas de restauração e revitalização das escolas que estão abandonadas; realizar análises teóricas sobre as relações existentes entre a comunidade local e essas antigas escolas. Assim, este é um levantamento de como estão as construções das antigas escolas do município de Agudo após o processo de nuclearização. Além disso, busca-se compreender a partir desses espaços as multifuncionalidades possíveis de se desenvolver em escolas abandonadas como forma de manutenção da identidade local e ressignificação do lugar onde a comunidade vive.

Nesse sentido, este artigo aborda a parte inicial do referido projeto com resultados preliminares da pesquisa, que será aprofundada ainda durante o decorrer do projeto.

O trabalho de campo realizado até o momento permitiu abordar apenas o caso da Escola de Ensino Fundamental Santo Antônio (Figura 1):

Figura1: Localização da escola



Fonte: Autores.

Caracterização geral do município e da rede de ensino

Segundo o IBGE, no ano de 2010, o município de Agudo possuía 9.833 pessoas na área rural e 6.889 pessoas na área urbana esses números demonstram um grande (se for analisar em percentual) êxodo rural, uma vez que, no ano de 2000, o número de pessoas que moravam na área rural era de 11.800 e na área urbana eram 5.655 pessoas. Além disso, durante esses dez anos, percebe-se que a população diminuiu de 17.455 para 16.722; provavelmente essa diminuição ocorreu pela saída dos jovens do município em busca de uma formação acadêmica, uma vez que o município não possuía uma instituição que pudesse atender essa demanda, mas há também outros interesses, como mer-

cado de trabalho fora do município, maior acesso à prestação de serviço, lazer, etc. Atualmente, o problema da formação foi resolvido em parte com o polo UAB (Universidade Aberta do Brasil) no município, oferecendo alguns cursos gratuitos. Pois muitos não têm condições de sair do município para uma formação em Ensino Superior, e o polo auxilia nesse sentido.

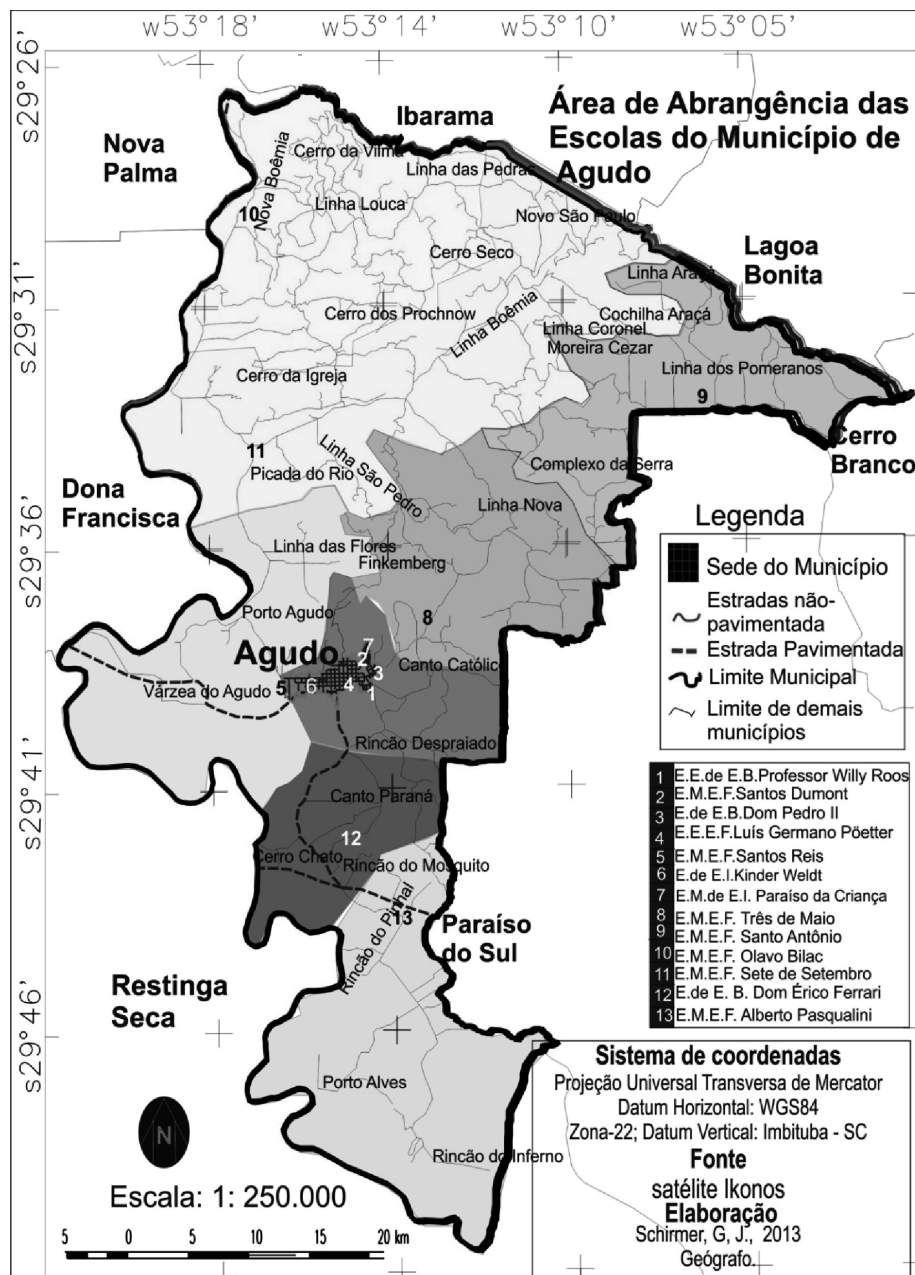
A história da formação das escolas no município de Agudo tem início com a chegada dos imigrantes alemães. Não havia recursos públicos, porém as comunidades organizavam-se em torno de um ideal maior, que era a educação para seus filhos, porque já sabiam que educação era a maior herança que um pai podia passar a seu filho, ideal esse trazido da Europa.

Porém havia dificuldade para ter escola e também professores. Nesse sentido, segundo relato de pessoas mais velhas, escolhia-se entre as pessoas da comunidade aquela que possuía mais conhecimento para tornar-se professor, sendo que as aulas eram dadas todas no dialeto alemão. Isso prevaleceu até a Era Vargas, quando o dialeto alemão foi reprimido na região em virtude da Segunda Guerra Mundial. Já para o local da escola normalmente era escolhida a casa do professor ou eram construídas muitas vezes com ajuda de toda a comunidade interessada.

Com a institucionalização da grande maioria das escolas e com o apoio do governo do estado foram construídas diversas escolas entre as décadas de 60 e 70, as chamadas “brizoletas”, escolas essas com pequeno número de alunos e de recursos, localizadas sempre próximas aos locais com maior número de população no meio rural. Já a partir de 2000, tem-se a criação de escolas-núcleos com maior número de alunos e recursos, em que os alunos em grande maioria são transportados para essas escolas.

Atualmente, o município de Agudo conta com seis escolas do campo municipais, são elas: E.M.E.F. Alberto Pasqualini, E.M.E.F. Olavo Bilac, E.M.E.F. 7 de Setembro, E.M.E.F. Santos Reis, E.M.E.F. Santo Antônio, E.M.E.F. Três de Maio, como mostra a figura a seguir. Dessas, será foco da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, localizada na área rural do município (Figura 2).

Figura 2: Localização das escolas do município de Agudo



Fonte: SCHIRMER, 2013.

Com esse processo de nuclearização, as antigas escolas chamadas de brisoletas e as escolas particulares existentes no interior do município foram simplesmente abandonadas (SCHIRMER, 2013). Posteriormente, algumas delas tiveram outras funcionalidades, como por exemplo a utilização por trabalhadoras rurais para se encontrar, outras foram simplesmente abandonadas e depredadas. Porém não se tem um estudo detalhado sobre como está a real situação dessas construções.

Algumas discussões acerca da escola do campo (escola-núcleo) e o território do agricultor

A localização geográfica da escola por vezes pode assumir um papel de destaque na formação escolar, sendo essa, o elo entre o que o aluno vivencia no seu cotidiano e o que esse aprende dentro da sala de aula. Torna-se a janela pela qual o educando passa a observar o mundo a partir do que aprende em classe e começa a refletir sobre a correlação entre o que esse presencia no seu dia a dia e os conteúdos trabalhados pelo professor. De acordo com Callai:

No sentido de valorizar a dinâmica da própria vida, das histórias pessoais e dos grupos sociais mais restritos dos quais os estudantes fazem parte, o estudo do local onde vivem, do município, da sua cidade, se torna fundamental, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender o mundo da vida (CALLAI, 1999, p. 95).

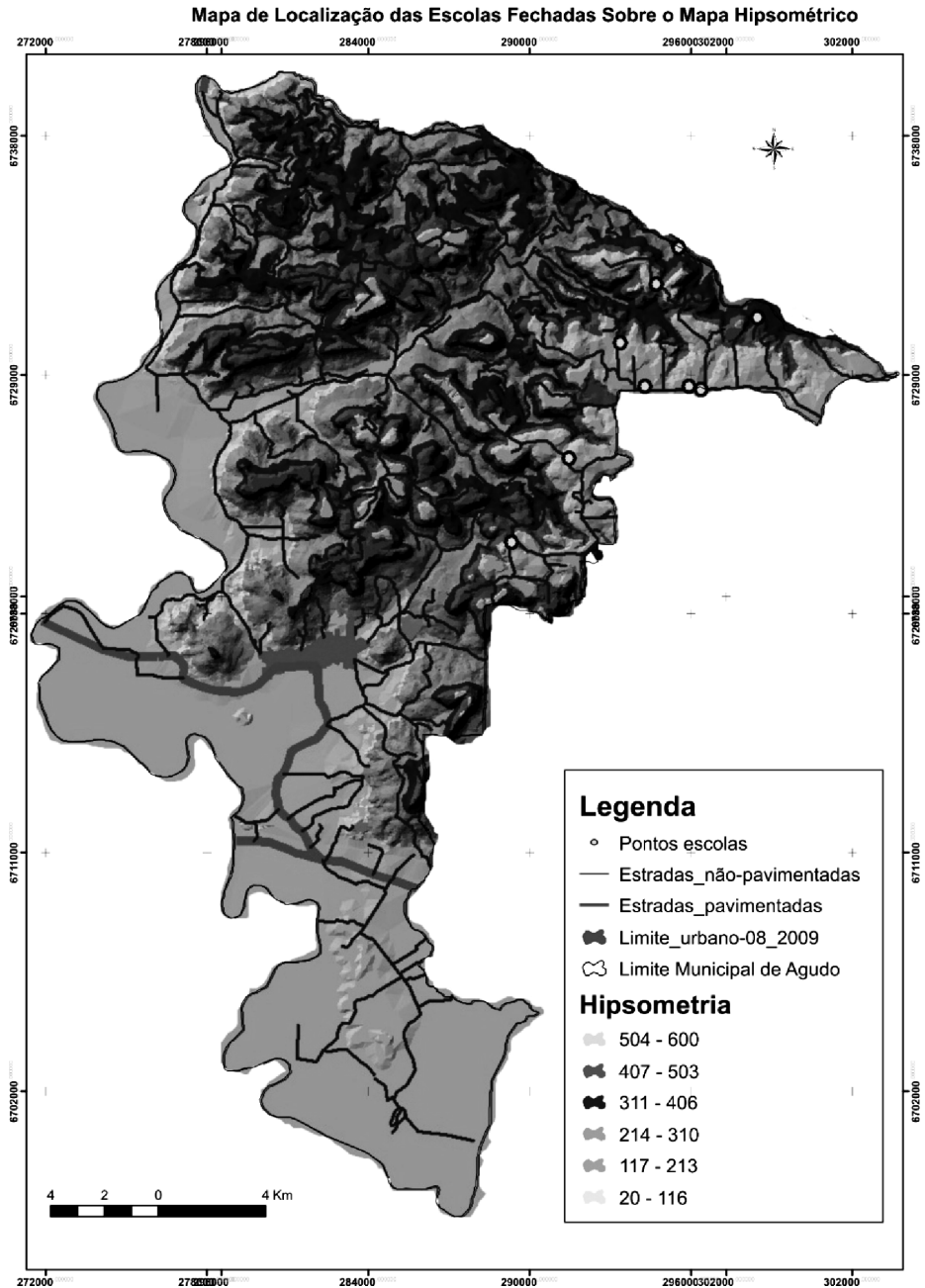
Entende-se que, através da saída do agricultor do campo, esse se torna mais vulnerável e dependente do Estado. Assim, se em algum momento as pessoas que residem na cidade não aceitarem as exigências das grandes empresas, essas pessoas do campo que estão vulneráveis aceitariam qualquer proposta. Percebe-se que há uma submissão do agricultor no meio urbano em relação ao capital, ao consumismo e ao trabalho geralmente rejeitado pelas pessoas que possuem grau de instrução mais elevado. Esse camponês passa por uma etapa em que precisa separar-se da natureza e adaptar-se ao modo de vida urbano. Nessa fase vão sendo perdidos os valores trazidos do campo, e ele se torna vulnerável tanto econômica como socialmente, pois no campo ele é livre, podendo plantar seu próprio alimento, mas na cidade precisa pagar água, aluguel e comprar seus alimentos no mercado.

É o território onde se vive que oportuniza as bases concretas para encaminhar a compreensão das relações sociais, do acesso ao espaço para viver e das condições para tanto, pois “o território e a questão da identidade estão indissociavelmente ligados: a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades” (CLAVAL, 1999, p. 16).

Há uma reorganização territorial que vem ocorrendo nos últimos anos em todo Brasil em relação às escolas do campo, e o mesmo ocorre no município de Agudo. Teve-se o processo de nucleação das escolas do campo e junto a isso uma nova dinâmica na organização do espaço.

A escola do campo Santo Antônio é uma dessas escolas-núcleo e se localiza nas áreas de maior altitude do município: na Linha dos Pomeranos. No seu entorno localizam-se as escolas que foram fechadas devido a esse processo de nucleação, como pode ser visto nos pontos destacados no mapa da Figura 3. Nesse mapa tentou-se apresentar as condições impostas pelo relevo local. Desse modo, percebe-se que alguns alunos oriundos das antigas escolas precisam percorrer um longo caminho e de difícil acesso, que contém amplitudes altimétricas de até 300 m e estradas localizadas em relevo escarpado.

Figura 3: Mapa hipsométrico de Agudo e localização das antigas escolas no entorno da Escola Santo Antônio

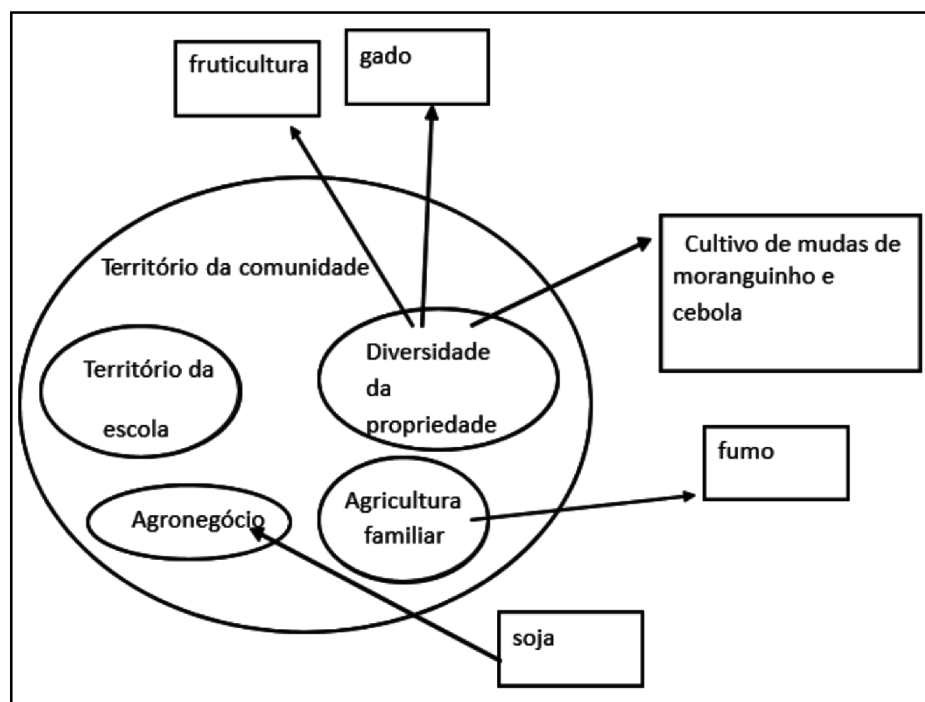


Org.: Autores.

Ainda é importante mencionar que os agricultores da comunidade vivenciam um cotidiano de conflitos para a própria existência. Há uma disputa por mercado para escoar a mercadoria, e também há uma disputa por autonomia, que ocorre entre a comunidade e a instituição de ensino, uma vez que é importante lembrar que a instituição de ensino segue interesses do município e consequentemente do estado, pois as políticas públicas surgem do MEC, mas passam por todas as instâncias até chegar à comunidade em questão.

Essa realidade gera conflitos, como pode ser visto na Figura 4 abaixo, que fazem parte da reorganização do território. Cabe destacar que esses conflitos normalmente possuem como consequência uma reorganização na economia local tanto de forma positiva (quando ocorre a diversificação) como de forma negativa (quando há um desenvolvimento da monocultura).

Figura 4: Esquema do território da comunidade de Linha dos Pomeranos, de que a Escola Santo Antônio faz parte



Org.: Autores.

Nesta figura, é possível ver toda a organização econômica da comunidade de Linha dos Pomeranos; a partir da imagem compreende-se que a escola é um território invasor, representando os interesses do estado e consequen-

temente do agronegócio. Cabe destacar que não se pretende desvalorizar a escola; há de se reconhecer a importância do conhecimento construído pela instituição na comunidade. Contudo demonstra-se um dos motivos que geram a dificuldade de ambas (escola e comunidade) em construir uma união em prol da articulação dos saberes dos educandos com os saberes universais e consequentemente em prol da aprendizagem. Essa é uma contradição, nesse caso territorial, que faz parte do cotidiano dos educandos que lá residem. Ou seja, eles adquirem um conhecimento de outros locais, que muitas vezes acaba por abandonar a identidade deles. Porém se sabe que a comunidade escolar nos últimos anos tem buscado resgatar também esses conhecimentos locais junto à comunidade com o intuito de reforçar a importância de manter a identidade local e atividades relativas à agricultura familiar bem como os saberes locais mesmo após o processo de nucleação e fechamento das escolas multiseriadas.

O território do camponês possui uma similaridade com o lugar a partir de uma leitura baseada na territorialidade, que seria um espaço/tempo onde há uma desterritorialização recente e tenta-se reconstruir um novo território. Apesar disso, nessa perspectiva, afloram conflitos ligados à subjetividade, pois imbricam a cultura de cada indivíduo com seus conhecimentos e valores, que, quando deparados com uma nova territorialidade, já não funcionam como antes e necessariamente precisam ser adaptados.

Nesse sentido, uma parte importante na construção de um novo território é a cultura que demarca as paisagens, como por exemplo o gaúcho quando realizou uma migração conhecida como diáspora gaúcha. Dessa forma, as famílias que moravam no sul deslocaram-se ao estado do Mato Grosso no intuito de adquirir terras com baixo preço e levaram junto toda uma maneira de viver (forma de cultivar, gostos, costumes, etc.). Essas pessoas originaram toda uma reconfiguração da paisagem a partir da configuração de novos territórios, e seus saberes também precisaram ser reorganizados em função do clima, vegetação, relevo e estrutura. Sobre esse assunto Raffestin defende que:

O ambiente constitui a matéria-prima sobre a qual o homem trabalha, socialmente, para produzir o território que resulta, eventualmente, mais tarde, por intermédio da observação, “em uma Paisagem” [...]. O aspecto do território agrário era, naturalmente, em função do sistema cultural e dos instrumentos que tinham à disposição (RAFFESTIN, 2009, p. 17 e 18).

Dessa forma, é possível pensar nas demandas que vão sendo necessárias a partir de um novo modo de viver ocasionado por esses novos territórios. Tem-se, assim, a construção de casas, escolas, abertura de estradas e, até mesmo, o surgimento de conflitos para atender os direitos das pessoas que, antes, não residiam naquele território. Quanto aos conflitos presentes no território,

Santos (1998) defende que há de se refletir sobre o conflito entre, de um lado, o ato de produzir e de viver, função do processo direto de produção, e, de outro, as formas de regulação ligadas às outras instâncias de produção.

O camponês, ao plantar soja, fumo e deixar o território a serviço do capital transnacional, transforma seu antigo território em território do agronegócio ou “agronegocinho”. O que antes tinha as características da história de vida do agricultor passa a ser “varrido” pela monocultura. Faz-se necessário um espaço/tempo de reflexão com os agricultores para que esses possam discutir coletivamente sobre o que têm, o que precisam e o que querem construir.

Ao residirem em seu território, as pessoas ao longo do tempo vão construindo saberes históricos, relacionados com a época de plantar, como preparar a terra, como semear, quando colher e de que forma colher. Esses saberes são passados de geração a geração e, concomitantemente, vão sendo aperfeiçoados. De acordo com Oliveira (2008, p. 35):

Portanto, a compreensão do papel e lugar dos camponeses na sociedade capitalista e no Brasil, em particular, é fundamental. Ou entende-se a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-á a ver muitos autores afirmarem que os camponeses estão desaparecendo, entretanto eles continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil.

A territorialidade efetiva-se a partir do processo de articulação entre o conhecimento do antigo território e o conhecimento do novo. Assim, o novo território vai sendo ressignificado/conquistado. Essa conquista efetiva-se pela luta por sobrevivência. Para Raffestin (1978), a territorialidade é relacional e dinâmica, mudando no tempo e no espaço, conforme as características de cada sociedade. Ainda de acordo com Saquet:

A territorialidade corresponde às ações humanas, ou seja, à tentativa de um indivíduo ou grupo para controlar, influenciar ou afetar objetos, pessoas e relações numa área delimitada. Essa área é o território. [...] Comunicação, controle e classificação de áreas são as três facetas principais da territorialidade humana que depende, diretamente, da atuação de certa autoridade e do contexto social e histórico de cada grupo social (SAQUET, 2009, p. 86).

Nessa territorialidade, os saberes históricos dos agricultores vão sendo testados na nova terra, e alguns que realmente produzem os resultados esperados são mantidos e os que não produzem vão sendo reinventados e novamente testados até que encontrem a maneira de trabalhar com aquela terra. O intuito dos agricultores é que a produção seja rápida, a fim de adquirir maior lucro em menos tempo, e que possa garantir esse manejo no maior tempo possível. Para facilitar essa compreensão, criou-se o esquema a seguir (Figura 5).

Figura 5: Esquema para representar a ligação dos saberes históricos ao território e a configuração de um novo território a partir da territorialidade



Org.: Autor.

Com esse esquema tenta-se demonstrar a formação dos territórios a partir da territorialidade, porém é importante destacar a dinâmica da territorialidade materializada no tempo e no espaço. De acordo com as características de cada sociedade, muda-se também historicamente o processo de territorialização, uma vez que essa é subjetiva e cultural. Sobre a constituição do território a partir da territorialidade Saquet afirma que:

O território é resultado das territorialidades efetivadas pelos homens, naquilo que Raffestin (1993/1980) denomina de conjunto de relações do sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo. A relação espaco-tempo, mais uma vez, é destacada como um processo que está na base da organização territorial. A territorialidade, dessa forma, significa as relações sociais simétricas ou dessimétricas que produzem historicamente cada território (SAQUET, 2009, p. 79).

A territorialidade é um campo de relações simbólicas que envolve sentimentos, identidade e poder. Demonstram-se, então, as diferentes formas de enraizamento no território, que, em um determinado tempo/espaco, talvez precise ser transposto a outro território e, devido ao grande valor subjetivo que aflora nesse momento de transição, origina-se a territorialidade. De acordo com Raffestin,

O território [...] não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São estes autores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaco. Há portanto um “processo” do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades cuja permanência é variável, mas que constituem invariáveis na qualidade de categorias obrigatórias (RAFFESTIN, 1993, p. 7-8).

Na teoria de Raffestin (1993), o território é expresso materialmente pelas malhas ou redes que seriam propriamente a organização e o funcionamento. Para ele, então, o território é o resultado da territorialidade efetivando a relação sociedade-espaco-tempo em um conjunto. Nesse sentido, também o território é historicamente o resultado da adaptação do homem ao novo, em que esse é capaz de encontrar novos sentidos e de definir novos planejamentos para sua vida.

Como exemplo desse novo destaca-se o processo de nucleação das escolas do campo, que trazem uma nova forma de organização do espaco e também uma nova forma de vida para os envolvidos. No entanto, sempre é importante manter o que caracteriza a identidade das comunidades, e nesse sentido destaca-se que as antigas escolas multisseriadas fazem parte do ideário das pessoas que por muitas vezes as colocam como ponto de referência local.

Ainda, estudar o território é conhecer quais os processos que são desencadeados e como se materializa a vida do conjunto da sociedade no espaco concreto que se vislumbra. Para isso é necessário refletir acerca de uma das vertentes do território, mais especificamente a abordagem simbólico-cultural, em que o território, segundo Haesbaert (2004), é visto como o produto de apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação a seu espaco vivido.

Partindo desses pressupostos, deve-se destacar que, durante o processo de nuclearização, ocorre uma desterritorialização da comunidade local. E uma

das principais motivações é o enorme avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos. Esse acaba por gerar novos arranjos sociais, que surtem efeitos no modo de interação do homem com o meio natural, pois se tem a introdução de maquinários mais sofisticados, novas técnicas agrícolas com utilização de agrotóxicos, entre outros. Em consequência disso há um esvaziamento do campo e o fechamento das escolas multisseriadas. Assim as escolas abandonadas guardam características que demonstram a cultura de um povo que vive e sobrevive com práticas e costumes no seu entorno.

Para compreender a relevância de discutir essa temática (educação do campo), é necessário entender que, desde 1930, preconiza-se uma pedagogia diferenciada que fosse associada aos trabalhos agrícolas e adaptada às demandas das pessoas que ali vivem. Assim, tem início um modelo de educação rural associado a projetos de modernização do campo e que desprezavam os saberes dos agricultores. Além disso, o profissional não tinha a oportunidade de adquirir os conhecimentos de um ensino essencialmente rural.

Contudo, para isso é necessário que se compreenda o passado desse povo; entendendo assim o que os constitui, torna-se possível então compreender o presente e agir de maneira crítica para melhorar o futuro. Logo esses saberes não são relevantes apenas para os educandos, mas para toda a comunidade, uma vez que se passa a conhecer melhor a história e as dificuldades que foram enfrentadas para sobreviver no campo.

As escolas fechadas e a nucleação

O educador era até a década de 70 um dos profissionais mais importantes. Atualmente em alguns países isso ainda permanece devido a seu papel no futuro da sociedade, como no Japão, Alemanha e Coreia do Sul. Contudo, no Brasil, nos últimos anos ele tem sido desvalorizado. Luta-se para que se possa ter as condições mínimas de trabalho, entre elas um salário digno e justo, que faça referência à importância da profissão para o futuro da sociedade. Apesar dos problemas que ainda são enfrentados na educação, cabe salientar que já foram conquistados muitos direitos e muito já se aprendeu sobre ser educador, a responsabilidade e atribuições dessa profissão; isso foi conquistado com muita luta e reivindicação.

Acredita-se que, desde o surgimento de uma Educação do Campo com as comunidades eclesiais, muito avançou na qualidade da educação desenvolvida para os sujeitos do campo, sujeitos esses que estavam acostumados com o esquecimento e a desvalorização. A partir daí tenta-se conhecer ainda mais essas pessoas que residem no campo com o intuito de valorizar esses sujeitos e acrescentar dados importantes à teoria da Educação do Campo, que

vem sendo construída e atualizada ao longo desse anos, mais precisamente após os anos 90.

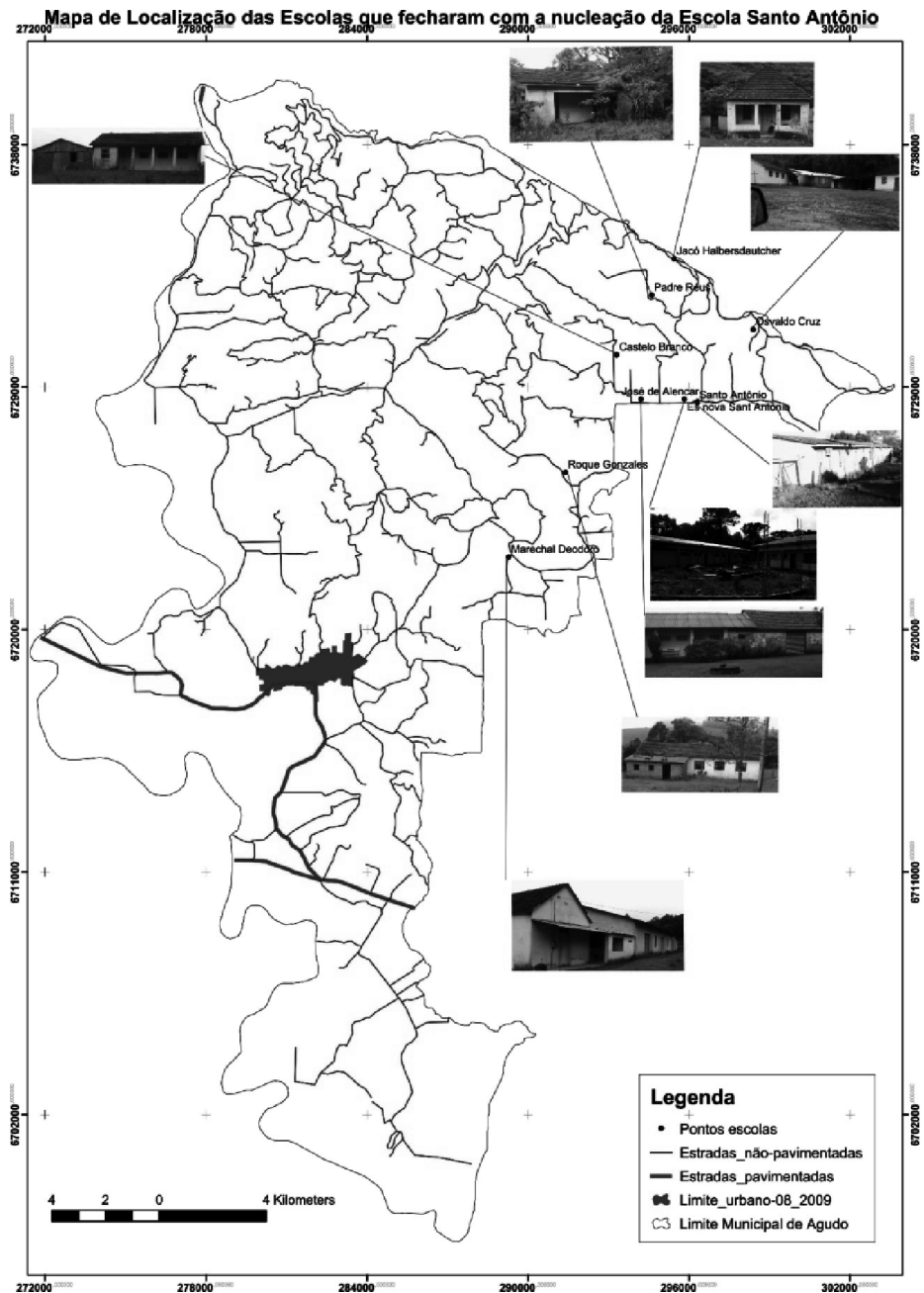
Cabe salientar que a nucleação é um processo de fechamento de pequenas escolas multisseriadas e de encaminhamento tanto dos alunos como dos professores para uma escola maior, denominada “escola-núcleo” devido à localização. Um aspecto importante na escola multisseriada é a presença de apenas um educador que assumia a função de ser diretor, professor, merendeiro e faxineiro. Assim, em entrevista desenvolvida com um dos professores da atual escola-núcleo Santo Antônio, uma professora relata:

O processo de nuclearização foi muito favorável para os alunos, pois além deles possuírem um espaço maior e com mais recursos, também possibilitou uma maior convivência desses alunos que viviam isolados. Em relação ao professor foi negativo, pois agora ele não pode fazer o que ele quer há uma direção, supervisão e mais colegas que acompanham o trabalho, exigindo que este se dedique e faça um bom trabalho (Relato de uma professora das séries finais da Escola Santo Antônio, antiga professora de uma escola multisseriada).

Neste relato, é possível identificar um aspecto positivo do processo de nucleação. Outro ponto também defendido pelos professores foi a saída (momentânea, apenas durante a aula) das crianças da comunidade onde nasceram, pois possibilitou o conhecimento de outro espaço, que não aquele de origem, e a interação com crianças de outros locais e outras realidades.

O processo de nucleação apresenta-se como uma contradição, pois inicialmente se originou sem uma apresentação ou discussão com as comunidades envolvidas, que simplesmente viram as escolas serem fechadas. Essas comunidades tiveram que se adaptar a um novo contexto bem diferente, pois a escola se situava em um local mais distante e consequentemente com menos acesso aos professores, como pode ser visto na Figura 6 a seguir:

Figura 6: Mapa da localização e fotos das escolas multisseriadas fechadas

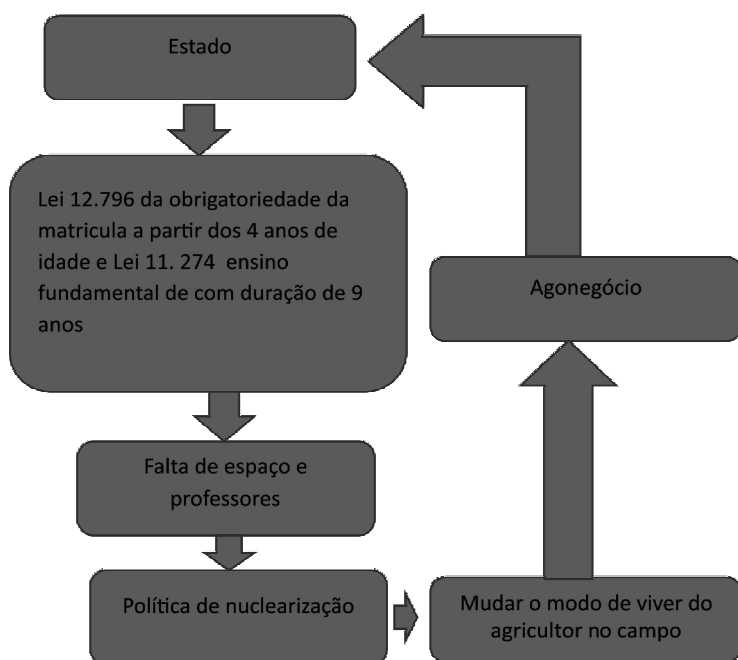


Org.: Autores.

Em relação aos professores, a maioria desses não sabe onde os pais dos alunos moram, não possuem contato, pois a única comunicação que poderia ocorrer entre pais e professores se daria através de celular, porém, por se tratar do campo, a maioria dos celulares não funciona por falta de sinal de antena, e os que funcionam não são atendidos, pois os pais estão trabalhando longe de casa na lavoura no horário em que as crianças estão na escola. Ainda, durante o processo de fechamento das escolas multisseriadas, os professores foram iludidos, pois houve a promessa de aumento no salário devido à diminuição do quadro de professores, o que não se efetivou.

O município implementou essa política de nucleação devido à falta de espaço para atender a nova demanda de alunos que passaria a frequentar as escolas a partir da política pública de implementação do Ensino Fundamental com 9 anos. Além disso, a situação complicou-se ainda mais com a política de obrigatoriedade da frequência das crianças com 4 anos de idade. Em relação a essas duas políticas públicas, o município possuía dois agravantes: o primeiro era a falta de espaço e o segundo a falta de funcionários, pontos que foram resolvidos com a nucleação. Contudo é necessário assumir que a nucleação faz parte de um projeto maior, como pode ser visto na Figura 7:

Figura 7: Esquema da implementação da política pública de nuclearização



Org.: Autores.

Acredita-se que, a partir de um ensino de maior qualidade, aumentam as oportunidades das crianças que residem no campo, uma vez que possibilita a continuação dos estudos para os que não possuem condições¹ de permanecer no campo.

Contudo, para que efetivamente se desenvolva ensino de qualidade, é preciso que os conteúdos possam ser contextualizados com a realidade do educando. Essa etapa tem se tornado um empecilho na vida dos professores, pois esses não conhecem a realidade do campo e as famílias dos educandos por residir, em grande maioria, na cidade. Além disso, esses não possuem uma formação voltada para a atuação no campo, apesar da maioria das escolas estarem no campo, o que faz com que, sempre que possível, optem por atividades urbanocêntricas.

No entanto, existem algumas questões favoráveis e outras desfavoráveis no processo de nucleação. Entre as favoráveis destaca-se um ambiente mais complexo, com mais educadores e acompanhamento pedagógico. Ainda, entre as questões favoráveis, considera-se a permanência das crianças em uma escola do campo, uma vez que, se não houvesse a escola-núcleo, certamente as crianças seriam encaminhadas para o centro urbano do município, como já acontece com os estudantes que optam por continuar os estudos e frequentar o Ensino Médio. Também como aspecto positivo há o convívio das crianças em outro espaço que não o da comunidade onde nasceram, possibilitando uma maior interação com outras crianças e o reconhecimento de outras realidades.

Em relação aos pontos negativos, destaca-se a dificuldade de contextualização do ensino devido à distância das comunidades de origem das crianças, à falta de comunicação com a família e aos longos deslocamentos no transporte escolar, chegando a ser de 2 h para o percurso de ida e volta. Outra questão é a história da comunidade, que, muitas vezes, era mantida viva através da escola multisseriada, pois essas escolas foram construídas com o auxílio e a organização da comunidade, e que acaba sendo esquecida com o fechamento da escola. Essa questão pôde ser vivenciada durante a visita à comunidade da antiga Escola Padre Réus (Figura 8), pois os jovens já não sabiam que existia uma escola naquela comunidade; apenas as pessoas mais velhas recordavam do lugar onde funcionava a escola. De certa forma, é uma parte da história da educação do município que acaba sendo esquecida.

¹ As condições a que me refiro são principalmente a falta de terra cultivável, uma vez que há famílias que possuem apenas terras distantes da residência e sem condições de produzir devido à sua grande inclinação e às altas temperaturas por localizar-se em encosta de escarpa. Essas características tornam o trabalho do agricultor penoso e com poucas perspectivas de futuro.

Figura 8: Antiga Escola Padre Réus abandonada



Org.: Autor.

Esta escola ficou esquecida, foi vítima de saqueadores e, atualmente, possui plantas em seu interior e em todo o seu entorno, porém isso não acontece na maioria das escolas fechadas. Inicialmente, acreditava-se que ocorria uma desvalorização da comunidade e, conseqüentemente, do território com a saída da escola multisseriada, mas se tem observado que algumas comunidades possuem a capacidade de se reorganizar e de dar outro destino ao espaço que pertencia a essa escola, como pode ser visto na Figura 9.

Figura 9: Antiga Escola Osvaldo Cruz, transformada em Sociedade São Roque



Org.: Autor.

Nesta escola, a comunidade reorganizou-se e reutilizou o prédio, transformando-o em uma sociedade. Apesar de o local ser de difícil acesso e formado por encostas de morro, a comunidade soube valorizar um investimento que há tempos havia sido feito, dando outra utilidade ao prédio. O fechamento da escola nem sempre desvaloriza o território, uma vez que as pessoas necessariamente precisam continuar dando um significado/sentido àquele local.

Percebe-se, então, que o fechamento da escola não desvaloriza o território, mas é preciso ter um olhar diferenciado para cada território e suas possibilidades. Existem territórios de onde a maioria das pessoas saiu para ir morar na cidade, pois não ofereciam condições de plantar e morar, uma vez que seu terreno possui muita declividade. Além disso, a solidão e a dificuldade de acesso a necessidades básicas motivam o abandono local. É necessário que o município organize políticas públicas de permanência do agricultor no campo e repense a viabilidade dessa permanência com propostas agroecológicas e viabilização de outras culturas que superem a monocultura.

No quadro abaixo, percebe-se a relação de escolas que foram fechadas na comunidade da Escola Santo Antônio, localizada na Linha dos Pomeranos no município de Agudo. Dessas, uma escola foi utilizada como residência comum para um senhor que não tinha onde morar, e outra foi utilizada como residência para um educador que teve que se mudar devido à transferência para a escola-núcleo.

Quadro 1: Escolas multisseriadas fechadas devido ao processo de nucleação

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
Castelo Branco	Linha dos Pomeranos
José de Alencar	Linha dos Pomeranos
Roque Gonzales	Complexo da Serra
Jacó Halberstadt	Linha Araça
Osvaldo Cruz	Coxilha do Araça
Marechal Deodoro	Linha Nova
Padre Réus	Coxilha do Araça

Org.: Autor.

O fechamento das escolas motivou diversos sentimentos nos educadores, percebidos durante os momentos de entrevista semiestruturada. Esses sentimentos, expostos no quadro a seguir, variam de educador para educador e revelam como eles enfrentaram essa etapa contraditória.

Quadro 2: Sentimentos relatados pelos educadores que eram de antigas escolas multisseriadas e atualmente pertencem à Escola Santo Antônio

Escolas Multisseriadas	Escolas Núcleo
Sentimento de solidão	Sociabilidade maior
Liberdade de gestão	Submissão a uma direção
Afazer de toda a escola	Dedicação ao aluno
Dificuldade de ministrar os conteúdos	Dedicação à turma
Abandono	Infraestrutura melhor

Org.: Autor.

Na escola multisseriada, havia apenas um educador e, sob o ponto de vista do conhecimento científico, as discussões e a avaliação relacionadas aos temas trabalhados em aula restringiam-se apenas à opinião e ao senso crítico daquele educador. Em relação à escola-núcleo, há um grupo de educadores que auxiliam nas dúvidas, gerando uma troca de conhecimento baseado em múltiplas opiniões.

Contudo, na escola multisseriada, o educador era autônomo e conseguia gestar a vida da escola e não simplesmente o conteúdo. Ainda era possível apresentar as várias facetas do conhecimento, sendo um deles o científico. Entretanto existem muitos outros que podem ser apresentados, aprofundados e desenvolvidos. Entende-se, então, que nos resta pensar no que esse processo melhorou a educação em sua escolarização.

Considerações finais

A partir do ano 2000, as escolas do campo têm passado por muitas mudanças, como por exemplo fechamento de escolas multisseriadas, nucleação de escolas e modernização do ensino para levar ao campo um ensino semelhante às escolas do meio urbano. Nesse processo de nucleação, as antigas escolas multisseriadas fechadas foram abandonadas ou tiveram novas funcionalidades.

Este artigo buscou realizar um levantamento dessas escolas fechadas no entorno da Escola Santo Antônio no município de Agudo com o intuito de averiguar as condições delas em relação à sua infraestrutura e também à sua funcionalidade. Nesse sentido, percebeu-se que as mudanças ocorridas em virtude do processo de nucleação da Escola Santo Antônio geraram um novo arranjo geográfico nas localidades do entorno da escola.

A centralização do ensino nessa escola alterou o destino dos alunos para estudar; antes ficavam mais próximos de suas casas e agora deslocam-se de ônibus, a grande maioria para essa escola. Já as escolas fechadas passaram, em grande maioria, a ter outras utilidades, como por exemplo criação de sociedades locais para encontros e até mesmo moradia de pessoas do lugar. Já ou-

tras foram completamente abandonadas, que sem nenhuma utilização acabam por se deteriorar.

No entanto, essas escolas que foram fechadas fazem parte da identidade local e por esse motivo devem ser mantidas nas comunidades locais como referência, mesmo que hoje tenham outras finalidades, pois é um patrimônio da cultura local e da comunidade local e possuem uma importante história na qual as pessoas do lugar fazem parte.

Portanto é de grande importância incentivar o uso desses locais por parte do poder público e também por parte da escola-núcleo, pois a educação do município teve início com essas escolas. Sendo assim, é de suma importância manter esses referenciais identitários das comunidades envolvidas tanto na região que abrange a Escola Santo Antônio como as demais escolas fechadas de Agudo e de outros municípios.

Referências

- CALLAI, Helena C.; ZARTH, Paulo A. **O estudo do município e o ensino de História e Geografia**. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1988.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. In: **Terra Livre – As Transformações do Mundo da Educação** – Geografia, Ensino e Responsabilidade Social. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, (14) p. 56-89, jan./jul. 1999.
- CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.
- CLAVAL, P. O território na transição da pós-modernidade. In: **Revista Geographia**, v. 1, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/16/14>>. Acesso em: 14 jun. 2015.
- HAESBAERT, Rogério da C. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” a “multiterritorialidade”**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Rev. Travessias**, 4. ed. v. 2, Unioeste, 2008.
- ONGARO, Marisa Dal. **As contradições entre a realidade do educando e a prática pedagógica dos professores: Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio em Agudo/RS**.
- RAFFESTIN, C. A produção das estruturas territoriais e suas representações. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 17-35.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RAFFESTIN, C. Les construits en géographie humaine: notions et concepts. **Geopoint**, Avignon, Groupe Dupont, 1978, p. 55-73.
- SCHIRMER, G. J. **A valorização do lugar a partir do ensino de geografia na escola do campo e da cidade: o caso do município de Agudo-RS**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFSM. Santa Maria-RS, 2013.

Significações do pertencimento a partir do olhar de uma professora de uma escola de assentamento na região central do RS

Lorena Inês Peterini Marquezan

Marijane Rechia

Felipe Costa

Helenise Sangoi Antunes

Introdução

A Educação Básica passou a assumir um papel fundamental na formação e no desenvolvimento das pessoas e da sociedade de um modo geral no momento em que, a partir do século XX, as pesquisas em educação se materializaram efetivamente, contribuindo de maneira significativa para as necessidades básicas do campo educacional, seja no nível da Educação Básica ou Superior.

Para o espaço rural, a perspectiva educacional assume um papel ainda maior: o de formar inicial e continuamente os professores.

A partir dos anos 90, quando o processo de saída do campo para a cidade incorporou grandes dimensões, ocasionou-se o que chamamos de “inchaço” das cidades. Isso contribuiu efetivamente para o aumento das desigualdades sociais, uma vez que o crescimento econômico e das cidades não daria conta dessas pessoas advindas desse processo de saída do campo para a cidade, o chamado “êxodo rural”.

Nessa década, com a nucleação das escolas rurais, muitas escolas foram fechadas, afastando as crianças das suas comunidades e obrigando-as a percorrer longos trajetos até a cidade mais próxima para estudar.

Ao visitar as trinta Escolas Estaduais Rurais coordenadas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) participantes do projeto, foi possível observar por meio dos relatos a dificuldade de alguns alunos que precisam acordar muito cedo devido à distância que percorrem até chegar à escola. Dessa forma, o destaque da diretora/professora citada é sua preocupação com as crianças e seu empenho em manter a escola para evitar o desgaste e o cansaço da locomoção das crianças para outra escola.

Cada escola tem suas características e muitos pontos positivos, mas o destaque principal é o que voltou nosso olhar para essa personagem foi por-

que, mesmo a escola estando interdita, a diretora teve força e apoio para manter a escola funcionando.

Referencial teórico

Revisitando algumas pesquisas na área da educação rural/campo do ponto de vista pedagógico e alguns dispositivos legais, buscamos Werle (2007, p. 153-160) quando analisa as concepções dos discursos produzidos nas Conferências Internacionais de Educação (1939-1962). Ali se desejava a permanência da população no campo e o papel formador que a escola deveria ter para estancar o êxodo rural e implementar um projeto de nacionalização, patriotismo e higienização da cidade.

Segundo afirma Werle (2007), é importante a formação de uma mentalidade profissional entre os futuros professores, bem como a imprensa escolar com a colaboração de alunos e professores (WERLE, 2007, p. 81). Deveria também haver círculos de estudos de professores, assinaturas de revistas pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, feitos simultaneamente pelo rádio e por correspondência, biblioteca pedagógica, recomendando a criação da associação de professores em todos os municípios.

A proposta de formação do professor para o espaço rural, portanto, avançava além da proposição de um currículo específico, incentivando práticas complementares de educação continuada. Werle (2007) afirma que a formação do professor para exercer a docência no espaço rural deveria ser específica, constituindo-o em pessoa plenamente identificada com a educação moderna. Esse perfil de professor incluía elevada consciência pedagógica e entusiasmo cívico, tendo o magistério como um ‘sacerdócio’, percepção do sentido filosófico de sua missão e da responsabilidade espiritual de seu apostolado, voltado para o estudo e o desenvolvimento profissional e cultural. Recebia a Revista do Ensino para subsidiar o planejamento e a organização de ensino, assistência técnica, intelectual, social e moral, assegurando a sua formação continuada através de condições para aperfeiçoamento e remuneração diferenciada. A assistência técnica era feita por visitas realizadas por orientadores pedagógicos, sanitários e agrícolas.

Sobre educação do campo (RIBEIRO, 2012), salienta a busca por recriar o conceito de camponês, utilizando, portanto, a nomenclatura “campo” para referir-se ao conjunto de trabalhadores que habitam um espaço, um território, uma realidade camponesa. Para Fernandes (2008, p. 3), “a formação de territórios é sempre um processo de fragmentação do espaço”.

A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mer-

cadorias, culturas e infra-estrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses (FERNANDES, 2008, p. 11).

Nesse sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados pertencentes ao campo, como, por exemplo, os quilombolas, os boias-frias, os seringueiros, os lavradores, os sem-terra, os pequenos agricultores que trabalham com agricultura familiar, entre outros.

No Brasil, houve um tempo em que o ruralismo pedagógico se caracterizava como um projeto hegemônico. Ribeiro (2012) salienta que o ruralismo pedagógico surgiu no Brasil entre 1930 e 1940. Essa corrente de pensamento, conforme Ribeiro (2012), não possuía vínculo com a comunidade nem com os trabalhadores, tendo um entendimento do agricultor como um ser arcaico, rústico, em que os preconceitos em relação às famílias que viviam no campo eram marcas especialmente dos políticos imersos nas questões da cidade, intelectuais e estudiosos da educação rural.

Segundo o pesquisador Minucci (1935), o ruralismo pedagógico tinha “na ignorância do professor”, referente ao universo rural, seu maior problema, pois a formação urbana e suas intenções profissionais distanciavam o agricultor de sua realidade. Além disso, o professor tinha poucas oportunidades de adquirir os conhecimentos de um ensino essencialmente rural, pois a maioria pertencia ao espaço urbano, faltando-lhe os conhecimentos próprios da cultura rural:

Onde é que os professores iam aprender as coisas novas que o governo estava a exigir? Sim, para ensinar nossas culturas, criação de animais úteis, conhecimento dos animais e vegetais nocivos, moléstia dos animais e vegetais, noções práticas de arboricultura, horticultura e jardinagem, é preciso saber agricultura geral e especial, zootecnia, veterinária. E, para ensinar utilmente um pouco – é axioma velho em pedagogia – é preciso saber muito. Onde iam os professores aprender essas novidades? Nas Escolas Normais Urbanas de onde tinham provindo, de nada disso se cuidara. Nas Normais Urbanas não só é proibido, mas motivo de ridículo falar em agricultura em zootecnia (MINUCCI, 1935, p. 39).

Um acontecimento significativo ocorreu no final da década de 1970 e no início dos anos 1980. Sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, houve uma mobilização dos trabalhadores rurais frente às políticas governamentais, surgindo, assim, um dos movimentos sociais mais organizados do país, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), para lutar coletivamente, tentando consolidar os seus direitos à propriedade da terra.

Realizou-se o primeiro Encontro Nacional do Sem-Terra em Cascavel no Paraná em 1984. Porém o fato mais significativo para a melhoria da educação está na Carta Magna da Constituição Federal do Brasil de 1988, que, em seu artigo 205, institui:

Art. 205. A educação é um 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996, dispõe, em seus artigos 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, contendo a definição de diretrizes operacionais para a educação rural, no entanto sem romper com o projeto global de educação para o país. A ideia de adaptação é substituída pela de adequação relacionada aos conteúdos e à metodologia. Permite também a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

A história implica respostas dadas pelo homem à natureza, aos outros homens, às estruturas sociais e, na sua tentativa de ser cada vez mais o sujeito de sua práxis, ao responder aos desafios e problemas de seu contexto, mobilizando valores, aspirações, necessidades, motivos, aprendendo a conviver e a superar as adversidades de maneira resiliente.

Para Paulo Freire (1974), o foco fundamental de nossa época consiste na libertação como objetivo a ser alcançado pela práxis de sua busca.

Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado das coisas (FREIRE, 1974a, p. 34). Humanização e desumanização, dentro da História, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 1974c, p. 30).

Só a humanização é o essencial do homem para que o sujeito se reconheça no objeto. Ter famílias do MST vivendo em situação precária, sem casa, sem terra, sem escolas, em condições desumanas, constitui-se em uma violência, numa afronta aos Direitos Humanos.

Ora, acontece que existe uma diversidade enorme entre os homens, não só politicamente, mas, também, social, cultural, econômica e religiosamente. A democracia deve, então, buscar a unidade nesta diversidade, mediando a todos pelo mesmo objeto, a nova comunidade a ser instaurada. Daí que num regime autenticamente democrático devem estar incluídos todos os homens como, igualmente, deve haver lugar para todas as ideologias. Caso tal não se realize, estará acontecendo uma mitificação enganadora sob a capa da democracia (JORGE, 1981, p. 13).

O processo de constituição do ser humano é integrado em seu contexto, pois é refletindo sobre ele e com ele se comprometendo, tomando consciência de sua historicidade, implicando soluções de problemas surgidos na realidade, e a cada um desses desafios que deve responder de uma maneira original.

A produção e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir das ações reflexivas e práticas.

A conscientização implica e consiste num contínuo e progressivo desvelamento da realidade; “quanto mais se dê-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto que se pretende analisar” (FREIRE, 1974a, p. 30). A nova realidade torna-se objeto de uma nova reflexão crítica. É preciso que se faça, pois, dessa tomada de consciência o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação. A educação se dá, enquanto processo, em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração, texto-contexto, espaço-tempo:

Todavia, na verdade, a neutralidade da educação é impossível, como impossível é, por exemplo, a neutralidade na ciência. Isso quer dizer que não importa se como educadores somos ou não conscientes, a nossa atividade desenvolve-se ou para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para a sua domesticação – o domínio sobre eles. Precisamente, por causa disso, penso que é muito importante esclarecer as diferentes formas de ação no campo educacional, a fim de se tornar possível a nossa verdadeira opção ou escolha. Se a minha escolha é a da libertação, a da humanização, é-me absolutamente necessário ser esclarecido de seus métodos, técnicas e processos que tenho de usar quando estou diante dos educandos. Geralmente, pensamos que estamos a trabalhar para os homens, isto é, com os homens, para a sua libertação, para a sua humanização; contudo, estamos a utilizar os mesmos métodos com os quais impedimos os homens de se tornarem livres. Isto passa-se deste modo precisamente porque estamos impregnados de mitos que nos tornam incapazes de desenvolver um tipo de ação a favor da liberdade, da libertação. Assim, não é apenas saber que é impossível haver neutralidade da educação, mas é absolutamente necessário definir ambas estas ações diferentes, antagônicas. Por isso, preciso de analisar, de conhecer, de distinguir esses diferentes caminhos no campo da educação (FREIRE, 1975 b, p. 24).

Na pedagogia freiriana, a educação assume caráter amplo, não restrita à escola em si e nem a um processo de educação formal. Para ele, a escola deve ser considerada um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente com seus currículos e prioridades.

A posição de Paulo Freire fica explicitada em sua apresentação contida no livro *Cuidado, Escola* (HARPER et al., 1980):

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola ESTÁ SENDO HISTORICAMENTE... A com-

preensão do seu ESTAR SENDO, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles – subsistema e sistema maior – não são, contudo, mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pensa, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra (FREIRE, 1980, p. 95-96).

Para Paulo Freire (1980), a escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma sociedade. Para que seja compreendida, é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando. Referindo-se ao processo ensino-aprendizagem na “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire entende que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante da recuperação de sua humanidade. Deve ser uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto de sua reflexão, implicando o engajamento do homem na luta por sua libertação, de pertencimento ao tempo/espço no qual está inserida.

A estrutura de pensar do oprimido está determinada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma, resultando daí consequências tais como aponta Freire (1975c): seu ideal é ser mais homem, mas para ele ser homem, na condição em que sempre esteve e cuja superação não lhe está clara, é ser opressor; atitude fatalista; atitude de auto-desvalia; devido ao medo da liberdade.

A verdadeira educação, para Freire, consiste na educação problematizadora, que ajudará a superação da relação opressor-oprimido. A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade (MIZUKAMI, 1986, p. 97).

Como decorrência de uma educação problematizadora ou conscientizadora, aprender a ler e a escrever deveria ser uma oportunidade para que o homem saiba o que é o significado verdadeiro de “falar a palavra”, um ato humano que implica reflexão e ação, um direito humano primordial e não um privilégio de poucos. Falar uma palavra não é um ato verdadeiro se não está ao mesmo tempo associado com o direito de “expressar a si mesmo”, “expressão do mundo”, criando e recriando, decidindo, elegendo e participando do processo histórico da sociedade (FREIRE, 1975d). Aqui aparece fortemente na expressão “expressar a si mesmo” a questão do sentir-se parte do mundo, pertencendo a um processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Os círculos de cultura criavam situações vivenciais do grupo em forma de debate. Paulo Freire delineou seu método de alfabetização, que tem como

princípios básicos: ser ativo, dialógico e crítico; criar um conteúdo programático próprio e usar técnicas, tais como redução e codificação.

O diálogo implica relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre alguma coisa, e nisto reside o novo conteúdo programático da educação. A palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí se afirma que dizer a palavra verdadeira consiste em transmitir o mundo e em transformá-lo (MIZUKAMI, 1986, p. 101).

As necessidades e a tomada da consciência que se tenha da realidade resultam nos conteúdos programáticos da educação. O diálogo da educação como prática da liberdade é instituído no momento em que é realizado o que Paulo Freire chama de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores. A investigação desse universo temático implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Sendo dialógica e conscientizadora, a educação proporciona não só a apreensão dos *temas geradores*, mas a conscientização desses.

As fases do processo de alfabetização freiriano utilizados no círculo da cultura com adultos analfabetos em Pernambuco são: levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalha; escolha das palavras geradoras; criação de situações existenciais típicas do grupo que será alfabetizado; criação de fichas-roteiro e elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores e ficha de descoberta, contendo as famílias fonêmicas, que são utilizadas para a descoberta de novas palavras com aquelas sílabas.

Na etapa de alfabetização, a educação problematizadora busca investigar a palavra geradora e, na pós-alfabetização, os temas geradores. Apesar de intimamente ligada à educação de adultos, ao processo de alfabetização, a abordagem de Paulo Freire considera a educação como um processo contínuo de tomada de consciência e de modificação de si próprio e do mundo, o que tem profundas implicações na Educação Básica (MIZUKAMI, 1986, p. 101).

A avaliação do processo consiste na autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais as suas dificuldades, quais seus progressos, sendo o diagnóstico da realidade: “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (FREIRE, 1982, p. 94).

Na avaliação das práticas educativas em sala de aula, a diretora relata a preocupação em fazer com que o aluno vivencie no seu cotidiano os experimentos e aprendizagens, como por exemplo respondendo a um aluno quando esse lhe pergunta o que é $1/3$. Na aula seguinte foram para cozinha fazer uma pizza e dividi-la em pedaços explicativos enquanto a comiam como merenda.

A horta desenvolvida junto aos alunos, uma balança na hora do lanche para que os próprios alunos possam pesar os alimentos. A visita ao supermercado, as compras realizadas pelos alunos e as observações deles quanto aos impostos pagos.

Nesse sentido, revisitamos os princípios pedagógicos estabelecidos pelo setor de educação do MST (2005c), que são inspirados na teoria de Paulo Freire (1982): relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Os movimentos sociais constituem-se no Movimento dos Trabalhadores Rurais num processo de Educação Popular através da Escola Itinerante, que visa à educação de sujeitos do campo, despertando o sentimento de pertencimento, imergindo no sentido da busca de uma consolidação da Reforma Agrária no Brasil.

O povo do campo tem peculiaridades, como fala o artigo 28 da LDB nº 9.394/96, diferenciadas e ao mesmo tempo integradas no conjunto da sociedade, no local-global (MORIN, 2011b), estabelecendo o referido artigo que, na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, a fim de que existam:

Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, LDB 9.394/96)

É possível perceber, na lei, que a necessidade da Educação do Campo estar inserida numa política educacional implica respeitar a identidade da escola do campo. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o reconhecimento dessa identidade é definido a partir dos sujeitos do campo, seu cotidiano, dos saberes e fazeres que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto no qual estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados, produzidos na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade. Segundo o Art. 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, LDB, 9.394/96).

Os sujeitos do campo no contexto da escola devem ter uma ambiência favorável à compreensão da realidade em que estão inseridos no seu movimento histórico e também à articulação campo-cidade quanto ao processo de desenvolvimento, de globalização e de lutas sociais.

Seja no campo, seja na cidade, as crianças têm o direito de acesso à escrita, que se configura como uma mediação sociocultural construída pela humanidade, possibilitando o acesso a práticas sociais. Sabemos que a Educação do Campo brasileira reflete uma vertente ideológica com ideias, valores impregnados de “urbanização” de mentes e modos de vida, ou seja, historicamente a educação no espaço rural serviu para formar para o contexto industrial e para uma cidadania que desenraíza identidades e aprofunda desigualdades, conduzindo a um desejo “de que o bom é estar na cidade”, fragilizando as identidades dos povos do campo e, sob o ponto de vista social, aumentando as desigualdades. Com as transformações sofridas pela sociedade, a educação também acaba se modificando, de forma que, ao retomar a linha histórica e político-educacional brasileira, é possível identificar a trajetória da Educação do Campo. Corroboro a ideia de Canário (2008) quando esse afirma que é necessário que se desconstrua a ideia de que o ensino rural tem.

Caldart (2012, p. 258) “utilizar-se-á da expressão campo, e não mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho”.

Parafraseamos a ideia de Arroyo (2004, p. 23) quando ele fala que um dos desafios que temos na Educação do Campo é o resgate da humanidade, muitas vezes perdida, principalmente devido à adversidade do clima (calor, frio, enchentes, secas), entre outros fatores, como a resiliência, para enfrentar a problemática da complexidade vivida nos tempos e espaços rurais:

[...] perceber qual a educação que está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p. 23).

Como vemos, Arroyo nos leva a uma reflexão que implica o pertencimento, no qual as referências culturais e políticas fazem parte do processo da formação humana, ética, estética, científica e da própria cidadania. Percebemos que existem os mesmos ideais nas obras do patrono da educação brasileira, como vemos no seguinte fragmento:

Paulo Freire, em seus últimos escritos, na *Pedagogia da esperança* e na *Pedagogia da autonomia*, reelaborando seu próprio pensamento à luz dos novos contextos socioculturais inaugurados nos anos 90 do capitalismo globalizado e criticando o neoliberalismo. [...] Portanto, há que se reconstruir o projeto social emancipador e, por essa razão, a ideia de utopia e esperança no futuro histórico da humanidade aparece em Freire como contracultura e contradiscurso frente à ideologia dominante dos anos 90 (ZITKOSKI, 2010, p. 13-16).

No horizonte dos desejos, a emancipação é possível mesmo numa sociedade neoliberal, pluralista, globalizada. Para isso, é necessário trabalhar a consciência ética, a sensibilidade para que todos os direitos sejam respeitados, a fim de que todos tenham vida, vida digna, resgatando a humanidade e iniciando esse processo de conscientização desde a alfabetização dos sujeitos do campo.

Os professores devem levar as crianças a um processo de alfabetizar levando através de mediações socioculturais, a fim de propiciar a apropriação do sistema de escrita alfabética envolvida em situações do uso social da escrita, implicando a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Por exemplo, escrever um bilhete, recado, carta, e-mail, poema, crônica, histórias, etc., imergindo da diversidade de gêneros e das situações de leitura e produção de textos-contextos ao processo de aprendizado das crianças, levando-as a aprender com leveza, beleza e encantamento.

Caminhos metodológicos

A metodologia possui uma abordagem do tipo qualitativa, baseada nos estudos realizados por Abrahão (2004, 2007, 2008), através de narrativa (auto)biográfica Marinas (2004, 2007, 2014) por meio da compreensão cênica por ele criada. Assim, destacamos que a metodologia vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela se torna um ponto mobilizador no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a sua investigação. Através dessa investigação tivemos a possibilidade de interagir com o espaço físico local e pedagógico da escola rural, com o trabalho dos professores, buscando conhecer e traçar, permeados por suas memórias e pelos instrumentos metodológicos, por observação *in loco* o perfil desses professores rurais, com relação ao pertencimento no/do espaço tempo rural. O total de escolas pesquisadas são trinta, todas

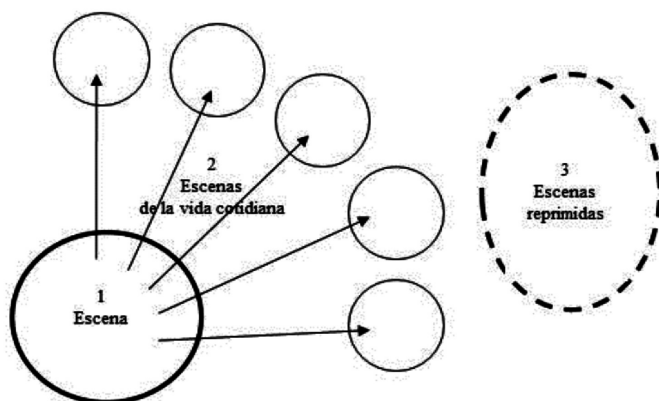
pertencentes à 8ª CRE. No entanto, para este artigo, vamos nos deter nas narrativas (auto)biográficas de uma professora.

Trazemos alguns excertos de Abrahão (2015) ao explicitar o modelo enunciado por Santamarina e Marinas (1994) e Marinas (2007), relatando como nele pode emergir o contexto das relações macrosociopolíticas, culturais e econômicas nas quais as histórias de vida acontecem:

A *compreensão cênica* interpreta o processo pelo qual os sujeitos “re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias (op. cit., p. 272). Sem deixar de considerar tanto o momento da enunciação, como o momento do enunciado, “trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas também na dimensão da construção do sujeito... para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais” (op. cit., p. 272) [...] Esse conceito aparece ainda mais explicitado em Marinas (2007). É o que se percebe a página 118: “A *compreensão cênica* implica entender o relato não como uma história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas” (ABRAHÃO, 2015, p. 4-5).

O *Modelo de Compreensão Cênica* contribui significativamente como caminho metodológico para as reflexões no processo de busca e produção de dados e informações na construção de histórias vividas, na qual as Histórias de Vida são entendidas como inseridas em um sistema imbricado no processo criativo da enunciação e do enunciado, sendo vistas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem mediadas pelos objetos micro e macro-estruturais do sistema social. Vejamos a representação criada por Marinas:

Figura 1: Modelo de la comprensión escénica



Fonte: Marinas (2007, p. 118).

Parafraseando Marinas (2007), destacamos que a *compreensão cênica* implica perceber o relato não como uma história linear, cumulativa, mas como um reper-

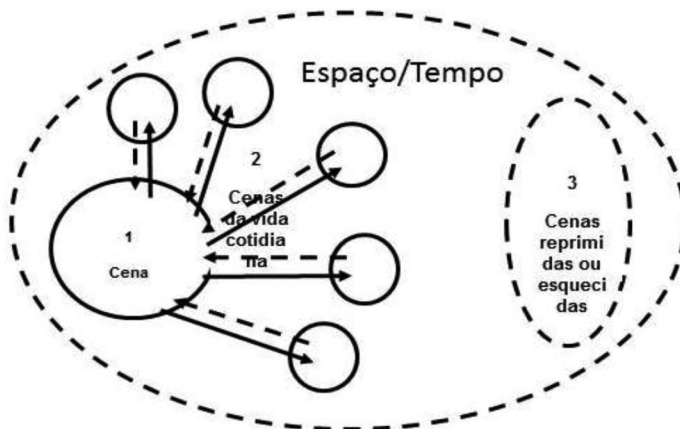
tório de cenas. Delas, a primeira (E1) é a que está imbricado na escuta, o narrador e o entrevistador. [...] As cenas 2 são as que fazem parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 à medida que ela se atualiza. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3).

Nessa ótica, a narrativa constitui um “repertório de cenas”, e o foco da análise será colocado sobre cada cena e na relação, nos jogos estabelecidos, entre elas:

- 1) A cena da enunciação, valorizando o circuito entre palavra dada e escuta;
- 2) As múltiplas cenas do cotidiano e que aqui tomo no contexto espaço/temporal do triplice presente (RICOEUR, 1994), um cotidiano não circunscrito ao aqui e agora, mas prenhe de relação entre passado, presente e futuro; e
- 3) As cenas chamadas pelo autor de reprimidas, mas que no contexto do presente trabalho, tomamos como implícitas, ou seja, os não ditos, os silêncios, as pausas (MARINAS, 2007, p. 118).

Percebemos uma ampliação criativa no olhar sensível de Abrahão (2014), ao perceber que os movimentos se “interfertilizam”. Por isso as flechas pontilhadas, mostrando o movimento dos conteúdos simbólicos do inconsciente que afetam as cenas reais do consciente, permitindo uma imbricação nos processos subjetivos imersos na linguagem oral, escrita e imagética (fotos), sendo publicado no VI CIPA sob o título “Fontes orais, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (Auto) Biográfica: palavra dada escuta (atenta), *compreensão cênica*”. Essa pesquisadora, na presença do autor Marinas, compartilhou sua inovação, adentrando pesquisas com fotografias como forma de conhecer e compreender os contextos vividos nos processos de formação de professores.

Figura 2: Releitura da compreensão cênica, de Marinas (2007, p. 118)



Fonte: Abrahão (2014, p. 69).

Essa releitura de Abraão possibilitou reflexões pertinentes, ampliando as possibilidades de inovação. Percebemos que Edgar Morin, como Jose Miguel Marinas, não refuta as teorias psicanalistas, especialmente as de Jacques Lacan, por acreditar que ele nos propõe reflexões pertinentes como uma lente que amplia nosso olhar na materialidade das trajetórias e processos formativos da nossa sujeita/personagem de pesquisa.

Durante as visitas às escolas, foi possível observar que já não há toda essa assistência e acompanhamento, porém todas com foco, persistência na sua manutenção e preocupação com a qualidade de ensino para os alunos.

A escola em destaque sensibilizou-nos por se tratar de uma escola de assentamento e que mesmo com perspectivas de fechamento se fortalece pelo fato de ter uma diretora com sentimento de pertencimento, empenhada em defender os direitos dos alunos em permanecer na sua comunidade. Sua determinação e planejamento conseguiram transformar a escola, que hoje está com uma estrutura física muito simples, em um local inovador com suas práticas pedagógicas que permitem o envolvimento dos alunos e a aplicação do conteúdo nas suas práticas diárias.

Segundo ela, o fato de ter nascido, estudado e ter permanecido morando em assentamento fortalece a comunidade na luta pelo não fechamento da escola e para garantir o direito dos alunos a permanecer na escola da sua comunidade.

A metodologia freiriana de ação-reflexão-ação é vivida intensamente pela personagem da nossa pesquisa, pois, para envolver e despertar o desejo de aprender a partir da realidade da vida cotidiana, a professora utiliza as notas fiscais do mercado, verificando percentuais de impostos cobrados dos consumidores e desperta a consciência de que os mesmos deveriam voltar para a educação, saúde e segurança e no entanto estão ainda em uma escola de lona, aguardando a sensibilidade dos políticos para construir uma escola segura com ambiência favorável ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Também nos reportamos a Paulo Freire quando salientava a importância do texto escolar ser relacionado ao contexto, articulado ao chão da escola, às contingências sociais, econômicas e políticas, fazendo um desnudamento da realidade. A personagem narrou que, para atender esses princípios quando vai ensinar fração, faz uma pizza com a participação dos alunos e vai dividindo de acordo com os conteúdos fracionários, partindo então da reflexão empírica e facilitando assim o entendimento, a compreensão, compartilhando saberes e fazeres com prazeres, pois a culminância é a degustação dos sabores da pizza.

Mesmo com as dificuldades diárias, a receptividade, o entusiasmo na preparação do material, a riqueza dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos

comprovaram a dedicação e a mobilização das professoras para manter a qualidade da educação. O sentimento de pertencimento da diretora é muito forte, e além de desempenhar o papel de professora, também é merendeira, faxineira e ainda consegue mobilizar e modificar a aprendizagem dos seus alunos, incentivando outras duas professoras que também atuam na escola a utilizar práticas pedagógicas que possam ser vivenciadas e compreendidas pelos alunos. Mesmo com o prédio interditado, a diretora mobilizou as famílias e através de um mutirão elas ergueram um barraco garantindo as aulas às crianças. Segundo ela, ter participado desde criança dos movimentos sociais e ocupações aumenta a sua credibilidade, fortalece as ações comunitárias, a valorização da terra e da Educação do Campo.

Nas reflexões e relatos da diretora é salientado em suas lembranças de infância a participação nas lutas dos movimentos sociais, nas quais percebemos que os tempos e espaços do passado e do presente, do local e global se conectaram, pois as narrativas foram permeadas de emoções como o silêncio, olhar parado, como se a infância vivida estava presente como o sonho que está no inconsciente acordou nas lembranças em busca da concretização de um direito há tanto tempo buscado e que em parte se concretizou, ou seja, obter a terra para sustento de si e de sua família. Assim, a cena 1 momento da narrativa se interpenetrou na cena 2 da vida cotidiana da família, escola do MST, escola na qual trabalha; na cena 3, percebem-se as emoções reveladas pelos não ditos materializados nos silêncios, olhar perdido, atos falhos, etc.

Ouvindo as narrativas da professora, percebemos inúmeras qualidades como: sonho e esperança de emancipação da situação de acampados para assentados, pois a educação freiriana nos compromete com a transformação da realidade e a busca de uma qualidade de vida para todos

Considerações finais

Ouvindo as narrativas da professora e diretora, percebemos que a ação pedagógica implica o comprometimento dos alunos com a problemática de suas situações existenciais a partir da realidade na qual se encontram inseridos, nesse caso o sentimento de pertencimento ao espaço rural, valorizando-o, cuidando-o, dentro de uma ótica de sustentabilidade e cidadania planetária, pois o local e o global conectam-se continuamente.

O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isso ocorra, deverá estar comprometido com o processo de conscientização do cuidado de si, da natureza, dos outros, nesse caso o cuidado com o ar, a água, os alimentos orgânicos produzidos na horta escolar, implicando uma qualidade de vida. Acompanhamos a gestão democrática da diretora/professora, que se baseia na afetividade e amorosidade que ela tem para com seus

alunos e com a luta pela educação, mesmo enfrentando vários problemas no contexto escolar, sua determinação e luta pela qualidade da educação em sua escola são o que faz a diferença no aprendizado dos alunos; a sua ressignificação, reflexão e atuação como parte pertencente à comunidade aumentam seu comprometimento e preocupação com o futuro das crianças e dos adolescentes para que esses tenham o direito de continuar seus estudos dentro do seu espaço rural sem precisar sair de sua comunidade.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a, p. 201-224.

_____. **História e Histórias de Vida**: Destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

_____. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, 2005, p. 139-156.

_____. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do Método (Auto)biográfico. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a, p. 149-170.

_____. Profissionalização docente e identidade-narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, E. C. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b, p. 189-203.

_____. Le récit autobiographique: temps et dimensions de l'invention de soi. In: SOUZA, E. C. (org.). **Autobiographies, Écrits de Soi et Formation au Brésil**. Collection Histoire de Vie et Formation. Dirigé par Gaston Pineau. Paris: L'Harmattan, 2008, p. 125-146.

_____. O Método (Auto)biográfico como produtor de sentido: a invenção de si. **Atualidades Pedagógicas**, Bogotá, Colômbia, v. 2, n. 54, p. 13-28, jul./dez. 2009.

_____. Alguém sabe quem foi Zilah Mattos Totta? In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a, p. 45-82.

_____. Afinal, o que há de memorável nas histórias de vida de educadores? In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Memórias memoráveis: educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS/IPA, 2013, p. 13-36. 280.

_____. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e (áudio)visuais em pesquisas com história de vida e memoriais de formação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 1, n. 1, jan./abr. 2014a, p. 13-26.

_____. Fontes orais, escritas e (audio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O *studium* e o *punctum* possíveis. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAÚJO, M. S. **Pesquisa (auto)Biográfica: Fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014b, p. 57-77.

_____. **A (re) invenção da personagem**. Revisitando a História de Vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense mediante leitura de fontes imagéticas. Trabalho Inédito, 2015.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autoregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 set.2014.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977b.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Vivendo e aprendendo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. D. "Leitura da Palavra... leitura do mundo". **Correio da UNESCO**, v. 19, n. 2, fev. 1991, p. 4-9.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P. (org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 11-14.

MARINAS, J-M. **La razón biográfica: Ética y política de la identidad**. Editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2004.

MARINAS, J-M. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Agroecologia: o caso do Instituto Educar, Pontão/RS

Luciele Alves Fagundes

Introdução

O processo de territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) perpassa o âmbito da educação, visto que é preocupação constante de seus militantes. Nesse contexto, o MST vem desenvolvendo suas atividades tanto no âmbito político como educacional. A participação nas ações do MST é um dos pontos altos do processo educativo das escolas da reforma agrária. Elas primam por um programa de formação política, um conjunto de cursos de formação técnica e diversos programas educacionais desenvolvidos em parcerias e convênios com universidades e outras instituições.

As reflexões apresentadas a seguir terão como base a dissertação de mestrado “O ensino técnico no MST: o caso do curso técnico em Agropecuária com habilitação em Agroecologia do Instituto Educar, Pontão/RS”¹. Nesse contexto, o objetivo do artigo consiste em demonstrar o papel da agroecologia na formação dos técnicos em agropecuária, utilizando o estudo de caso, como metodologia, a partir de uma abordagem qualitativa que trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

O ensino ministrado no Instituto Educar está relacionado diretamente com a especificidade do militante de que o movimento necessita. Para o movimento não basta que o militante tenha formação política, ainda que essa seja essencial. Paralelamente a essa qualidade, o movimento precisa de pessoas

¹ FAGUNDES, L. A. O Ensino Técnico no MST: o caso do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia do Instituto Educar, Pontão/RS. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Ciências Naturais e Exatas – Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências – Santa Maria, 2012.

com capacitação técnica, bem como aptidões necessárias à organização coletiva da vida social da produção.

A escola oferece duas modalidades de cursos: o pós-médio e o ensino médio concomitante ao ensino técnico. A modalidade concomitante é composta por sete etapas, contemplando as disciplinas do Ensino Médio Regular e do Curso Técnico em Agropecuária. Na forma concomitante, ocorre uma complementaridade entre o curso técnico e o Ensino Médio, o que difere da integração. Assim, não se faz necessária a relação entre as disciplinas; tal questão fica a critério da organização da escola.

A matriz curricular das disciplinas específicas da parte técnica subdivide-se em três módulos: desenvolvimento rural sustentável, cultivo vegetal e cultivo animal. Nesse contexto, destacam-se as disciplinas relativas às práticas agroecológicas (princípios e fundamentos agroflorestais, cultivo agroecológico, sistemas agroflorestais, pastoreio racional voisin, bioconstruções), que são o mote principal do curso proposto pelo Instituto Educar.

A agroecologia foi definida como estratégia produtiva nos assentamentos após decisão do 4º Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília no ano de 2000. A partir desse momento, temos a definição da matriz tecnológica a ser seguida pela base do movimento:

Quanto ao aspecto tecnológico, devemos dar destaque ao aspecto dos insumos industriais tradicionalmente utilizados (veneno, adubo, sementes híbridas) que encarecem a produção, envenenam as pessoas e a natureza. Também devemos destacar os aspectos do trabalho motomecanizado, que nos acomoda, deteriora os solos e nos torna dependentes das empresas multinacionais (MST, 2001, p. 90).

Sendo assim, o MST constata que deve buscar condições para que os(as) assentados(as) se qualifiquem e dominem os princípios e as práticas agroecológicas, buscando construir um novo modelo de produção, que nos ajude na edificação de um novo ser social. Dessa forma, uma das alternativas para os jovens assentados são os cursos técnicos oferecidos pelo movimento.

O papel da agroecologia na formação dos técnicos em agropecuária

Caldart (2004) coloca que o compromisso com a construção de uma forma de produção da vida de forma sustentável no campo e na cidade remete-nos para a tomada de posição sobre o modelo de sociedade. Assim, a Educação do Campo se compromete com um projeto político-pedagógico que tenha como referência a superação do modelo capitalista. Nesse sentido, uma ação educativa do campo é indissociável da luta pela democratização do acesso e

do uso da terra, das águas e das florestas, dos bens, dos direitos, entre eles a produção e o uso do conhecimento.

A questão da sustentabilidade aparece como primordial no projeto de educação defendido pelo MST, e no caso do Instituto Educar, isso se torna visível na formação com ênfase na agroecologia, que, por sua vez, é uma abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo. Ela utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, ultrapassando a visão unidimensional – genética, agronomia, edafologia –, incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais (ALTIERI, 2000).

El enfoque agroecológico considera a los ecosistemas agrícolas como las unidades fundamentales de estudio; y en estos sistemas, los ciclos minerales, las transformaciones de la energía, los procesos biológicos y las relaciones socioeconómicas son investigados y analizados como un todo. De este modo, a la investigación agroecológica le interesa no sólo la maximización de la producción de un componente particular, sino la optimización del agroecosistema total (ALTIERI, 2000, p. 69).

É necessário esclarecer que a agroecologia não é simplesmente aquela agricultura que não utiliza agrotóxicos ou fertilizantes químicos de síntese em seu processo produtivo. Uma agricultura com essa característica pode ser denominada como pobre ou desprotegida, cujos agricultores não têm ou não tiveram acesso aos insumos por impossibilidade econômica, por falta de informação ou ausência de políticas públicas. Assim, alguns segmentos de consumidores supervalorizam economicamente os produtos chamados “ecológicos”, “orgânicos” ou “limpos”, o que não garante necessariamente a sustentabilidade dos sistemas agrícolas através do tempo (CAPORAL; COSTABEBER, 2000).

Dessa forma, Costa Neto (2009) afirma que a agricultura orgânica, por si só, não estaria contribuindo efetivamente para a transição agroecológica, visto que seu alcance pode coincidir com o alcance da agricultura convencional em termos de disputa por mercados, desde que remunerem da melhor forma possível seus fornecedores.

A agroecologia é uma visão científica produzida a partir de diversos campos de conhecimento, estabelecidos em torno da noção de ecologia e aplicados a unidades de análise (agroecossistemas), visando apoiar o processo de transição de uma agricultura convencional (baseada nos preceitos tecnológicos e socioculturais da “revolução verde”) para uma agricultura ecologicamente sustentável. Atualmente, a noção de agroecologia tem sido empregada para significar um modelo de agricultura que resulte na chamada produção “limpa”, de características ecológicas, “alternativas” aos produtos da “Revolução Verde” (COSTA NETO, 2009, p. 123).

Para a agroecologia, a agricultura é fruto de um processo de coevolução entre uma sociedade específica e seu ecossistema; portanto trata-se de uma realidade complexa que envolve processos sociais e ecológicos. De tal forma que, numa visão ampliada do desenvolvimento rural, em que os processos ecológicos e sociais sejam considerados, a ponto de que a intervenção, ao mesmo tempo, destaque fragmentos pouco visíveis da realidade estudada e seja apropriada pelos atores sociais envolvidos (COSTA GOMES; BORBA, 2004, p. 10).

Para Neto (2002), a agricultura ecológica preocupa-se em tirar o máximo de benefícios das associações de cultura mutuamente proveitosas. Além de maior produção por unidade de área e maior segurança de colheitas, teremos, na maioria das vezes, produtividade individual superior, melhor controle de pragas e doenças, bem como proteção e aproveitamento mais eficiente do solo.

As práticas agroecológicas tornam-se realidade a partir da junção da teoria com a prática, e nesse processo vão surgindo tecnologias adaptadas aos agroecossistemas específicos e às realidades da agricultura familiar. Essas práticas foram observadas no currículo do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Educar.

1 Sistemas Agroflorestais (SAF)

Sistema Agroflorestal (SAF) é um nome relativamente recente dado para práticas antigas, desenvolvidas em grande parte por comunidades tradicionais em várias partes do mundo, especialmente nos trópicos. Há uma grande ambiguidade e muitas definições para sistemas agroflorestais. A definição adotada pelo International Center for Research in Agroforestry (ICRAF) é: “Sistema agroflorestal é um nome coletivo para sistemas e tecnologias de uso da terra onde lenhosas e perenes são usadas deliberadamente na mesma unidade de manejo da terra com cultivares agrícolas e/ou animais em alguma forma de arranjo espacial e seqüência temporal” (NAIR, 1993).

A técnica denominada agrofloresta ou sistema agroflorestal (SAF) é interessante para a agricultura familiar por reunir vantagens econômicas e ambientais. A utilização sustentável dos recursos naturais aliada a uma menor dependência de insumos externos resulta em maior segurança alimentar e economia, tanto para os agricultores como para os consumidores. Nos sistemas agroflorestais de alta diversidade convivem na mesma área plantas frutíferas, madeiras, graníferas, ornamentais, medicinais e forrageiras. Cada cultura é implantada no espaçamento adequado a seu desenvolvimento e às suas necessidades de luz, fertilidade e porte (altura e tipo de copa), que são cuidadosamente combinadas (EMATER, 2002).

Segundo Amador (1999), os sistemas agroflorestais são formas de manejo da terra em que as espécies agrícolas e florestais são plantadas e maneja-

das em associação, segundo os princípios da dinâmica natural dos ecossistemas. Representam a interface entre a agricultura e a floresta e otimizam a produção por meio da conservação do potencial produtivo dos recursos naturais. Os princípios do manejo agroflorestal incluem o conhecimento das características ecológicas e funcionais das espécies, a diversidade e a alta densidade de plantas, a poda, a capina seletiva e a participação humana e animal na dinâmica das agroflorestas. São sistemas regenerativos e análogos aos sistemas naturais, com grande potencial de aliar a conservação ambiental à produção e viabilidade econômica, representando uma aproximação real do ideal da sustentabilidade.

As aulas da disciplina de Sistemas Agroflorestais no Instituto Educar abordam temas como alimentos não convencionais, plantas indicadas para compor um sistema agroflorestal, além da parte prática de manutenção de um sistema agroflorestal (Figura 01).

Figura 01: Aula prática de Sistemas Agroflorestais



Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.

2 Fitoterapia

Outra prática trabalhada na escola refere-se à fitoterapia, tanto para a utilização no tratamento de enfermidades de humanos como em animais (Figura 02). A questão da fitoterapia faz parte do projeto de sociedade do MST, visto que nos acampamentos do movimento é comum a organização de uma farmácia alternativa.

Figura 02: Espécie cultivada no horto medicinal da escola



Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.

De acordo com Rezende & Cocco (2002), a utilização da fitoterapia, que significa o tratamento pelas plantas, vem desde épocas remotas. A referência mais antiga de que se tem conhecimento do uso das plantas data de mais de sessenta mil anos. As primeiras descobertas foram feitas por estudos arqueológicos em ruínas do Irã. Também na China, em 3.000 a.C., já existiam farmacopeias que compilavam as ervas e as suas indicações terapêuticas. No Brasil, o surgimento de uma medicina popular com uso das plantas deve-se aos índios, com contribuições dos negros e europeus. A Organização Mundial da Saúde (OMS) já reconhece a importância da fitoterapia, sugerindo ser uma

alternativa viável e importante também para as populações dos países em desenvolvimento, já que seu custo é diminuído.

A fitoterapia utiliza-se das diversas partes das plantas, como raízes, cascas, folhas, frutos e sementes, de acordo com a erva em questão. Há também diferentes formas de preparação dessas plantas, sendo o chá a mais utilizada, preparado por meio da decocção ou infusão. No primeiro processo, a planta a ser utilizada é fervida junto com a água; já no segundo, a água é fervida sozinha e depois colocada sobre a planta, quando são liberados os seus princípios terapêuticos (REZENDE; COCCO, 2002).

3 O Pastoreio Racional Voisin (PRV)

O manejo convencional dos agroecossistemas para a produção de leite tem gerado uma série de externalidades ambientais relacionadas com renovação das pastagens, introdução de forrageiras exóticas, mobilização dos solos, uso intensivo de agrotóxicos, substituição de remanescentes florestais por pastagens e substituição dos campos naturais por monoculturas forrageiras. Essas práticas têm causado a degradação dos ecossistemas, acarretando sérios prejuízos não só econômicos, mas principalmente socioambientais (SCHMITT, 2002; PRIMAVESI, 1999; MACHADO, 2004).

A pecuária convencional e extensiva é baseada no pastejo contínuo, que se caracteriza por não permitir o descanso e a recuperação das forrageiras. Em geral, esse sistema de produção trabalha com lotação acima da capacidade de suporte, fator que mais contribui para a degradação das pastagens. Já a pecuária superintensiva é baseada em confinamentos dependentes de grãos, que são mal convertidos em nutrientes pelos ruminantes (MELADO, 2007).

Segundo o mesmo autor, para alcançar a sustentabilidade, a pecuária precisa ter no seu alicerce o manejo correto das pastagens para assim garantir de forma natural sustentável, em qualidade e quantidade, a alimentação dos animais. A sustentabilidade de uma pastagem só é obtida quando se encontra um meio de conciliar os interesses dos animais com as necessidades das pastagens, e a tecnologia capaz de conciliar de forma mais eficiente esses interesses é o Pastoreio Racional Voisin (Figura 03).

Figura 03: Pastoreio Racional Voisin

Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.

4 Cultivo Agroecológico

Entre os princípios da agroecologia trabalha-se com a conservação do solo ao invés de degradá-lo; assim não se eliminam os insetos, aprende-se a trabalhar a parceria entre as ervas e as culturas. Nessa lógica, não se consideram os insetos como pragas, pois, se houver plantas resistentes e equilíbrio entre as populações e seus predadores, eles não causarão danos às culturas. Assim, seguindo esse princípio, não se trata a doença com agrotóxico, e sim se busca fortalecer a planta para que essa não se torne suscetível ao ataque de doenças e insetos (INSTITUTO EDUCAR, 2010).

Entre as técnicas de cultivo agroecológico temos a adubação verde, que consiste na prática de incorporar ao solo massa vegetal não decomposta de plantas, com a finalidade de preservar e/ou restaurar a produtividade dos solos agrícolas (OSTERROHT, 2002). De forma mais ampla, Araújo (2006) coloca que o adubo verde promove um aumento nos processos biológicos, melhorando a fertilidade do solo. A adubação verde melhora a capacidade produtiva do solo através da adição de material vegetal fresco, sendo um meio

econômico e prático de aumentar o conteúdo de matéria orgânica e liberar nutrientes para as culturas subsequentes.

Outra técnica agroecológica utilizada é a adubação orgânica, que é uma prática recomendada para a melhoria da qualidade do solo. Os compostos e os esterco são os principais adubos orgânicos utilizados, sendo considerados excelentes resíduos para a melhoria da fertilidade, devendo ser incluídos no manejo do solo em sistemas orgânicos (ARAÚJO, 2006). A adubação orgânica é feita através da utilização de vários tipos de resíduos, tais como: esterco curtido, vermicomposto de minhocas, compostos fermentados, biofertilizantes e cobertura morta, que no Instituto Educar são utilizados no cultivo de hortaliças (Figura 04).

Figura 04: Cultivo de hortaliças



Fonte: Trabalho de Campo – 24/02/2011.

A manutenção dos teores de matéria orgânica é de suma importância em quantidades satisfatórias para o bom desenvolvimento, produção e qualidade dos produtos. As fontes de matéria orgânica, como o esterco e biofertilizantes, são menos agressivas ao ambiente e possibilitam o desenvolvimento de uma agricultura menos dependente de produtos industrializados, bem como a viabilidade da propriedade por muitos anos (DELEITO et al., 2000).

Considerações finais

Diante dos limites e possibilidades apresentados pelo Instituto Educar, entende-se que a Pedagogia do MST é responsável, em nível nacional, pela construção de uma proposta popular de educação, visando à transformação social através da escola. Essa possibilidade passa a ser vislumbrada no momento em que o MST agrega a luta pela educação à luta pela reforma agrária, reivindicando a educação para os homens do campo, visto que a educação no meio rural sempre esteve vinculada a planos inferiores, como secundária, ou seja, vista de forma dicotômica em relação à educação no meio urbano. Assim, a cidade seria o lugar para estudar, e à população do campo ficaria o papel de trabalhadores braçais. Então, com o objetivo de mudar essa perspectiva que os movimentos sociais se organizaram para lutar pela Educação do Campo.

Baseando-se nessas questões, o movimento propõe a construção de uma escola diferenciada com o objetivo de atender suas demandas, que, no caso do Instituto Educar, temos a questão no Ensino Médio no campo e a formação de técnicos para trabalhar nos assentamentos da reforma agrária. Em função disso, o MST alia o conhecimento técnico em agroecologia com uma formação com traços da educação popular.

Outro ponto relevante é o fato de que a escola funciona dentro de um assentamento, colaborando para a permanência dos jovens no campo, visto que, na maioria dos casos, são obrigados a se deslocar até a cidade para ter acesso ao Ensino Médio e ainda estão formando técnicos na área de agroecologia, que visa a uma agricultura ecologicamente sustentável.

Cabe destacar ainda que a ênfase do curso técnico em questão difere dos cursos técnicos convencionais, que, em sua maioria, possuem caráter predominantemente mercadológico, sendo que o objetivo do Instituto Educar é a formação de camponeses militantes para os movimentos sociais do campo com habilitação técnica e científica em agroecologia, o que pressupõe a superação do modelo capitalista de produção.

Referências

- ALTIERI, Miguel Angel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- AMADOR, Denise Bittencourt. **Mutirão Agroflorestral**. Publicação Interturmas. LEAD, 1999.
- _____. El estado del arte de la agroecología: revisando avances y desafíos. In: **Vertientes del pensamiento agroecológico**: fundamentos y aplicaciones. Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología (SOCLA). Medellín: Colombia, 2009.
- ARAÚJO, Ademir Sérgio Ferreira de. **Práticas Agrícolas Benéficas para o Solo**. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/lqs/arquivos/files/material.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: **Revista Trabalho Necessário**, ano 2, n. 2, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável: perspectivas para uma Nova Extensão Rural. **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan./mar. 2000.

COSTA NETO, Canrobert. Agricultura não-convencional, biodiversidade e sustentabilidade: a alternativa agroecológica. In: FROELICH, José Marcos; DIESEL, Vivien (org.). **Desenvolvimento Rural: tendências e debates contemporâneos**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

COSTA GOMES, João Carlos; BORBA, Marcos. Limites e possibilidades da Agroecologia como base para sociedades sustentáveis. **Ciência & Ambiente**, 29. jul./dez. 2004.

DELEITO, Cláudia Sayão Ramirez; CARMO, Margarida Goréte Ferreira do; ABBOUD, Antônio Carlos de Souza; FERNANDES, Maria do Carmo de Araújo. Sucessão Microbiana Durante o Processo de Fabricação do Biofertilizante Agrobio. In: FERTIBIO 2000, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, RS: Sociedade Brasileira de Ciências do Solo e da Sociedade Brasileira de Microbiologia. CD – ROM.

EMATER. **Agrofloresta para Agricultura Familiar**. Circular Técnica n. 16. Brasília/DF, dezembro de 2002. ISSN: 1516-4349.

INSTITUTO EDUCAR – PONTÃO/RS. **Cartilha nº 01**. Coordenação Político-Pedagógica, 2010.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro. **Pastoreio Racional Voisin: tecnologia agroecológica para o terceiro milênio**. Porto Alegre: Continentes, 2004.

MELADO, Jurandir. Pastagem Ecológica e serviços ambientais da pecuária sustentável. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 2, n. 2, p. 1777-1783, out. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MST. **Construindo o Caminho**. São Paulo: MST, 2001.

NAIR, P. K. Ramachandran. **An introduction to Agroforestry**. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers with ICRAF, 1993, p. 496.

NETO, João Francisco. **Manual de horticultura ecológica: guia de auto-suficiência em pequenos espaços**. São Paulo: Nobel, 2002.

OSTERROHT, Manfred Von. O que é uma adubação verde: princípio e ações. **Agroecologia Hoje**, n. 14, p. 09-11, 2002.

PRIMAVESI, Ana. **Manejo ecológico de pastagens: em regiões tropicais e subtropicais**. São Paulo: Nobel, 1999.

REZENDE, Helena Aparecida de; COCCO, Maria Inês Monteiro. A utilização de fitoterapia no cotidiano de uma população rural. **Rev. Esc. Enferm.** USP 2002; 36(3): 282-8.

SCHMITT, Abdon Luiz. **Projeto de Recuperação Ambiental: Unidade Permacultural para a Produção de Carne e Leite Orgânicos de Búfalo**. Florianópolis: UFSC, 2002.

SORIO, Humberto. **Pastoreio Voisin: teorias-práticas-vivências**. Passo Fundo: UPF, 2003.

VOISIN, André. **Produtividade do pasto**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

As contribuições do trabalho de campo para a compreensão da complexidade dos movimentos sociais

Claudionei Lucimar Gengnagel

Ivanio Folmer

Ane Carine Meurer

Apresentação

Ao pensar na dinâmica existente nos movimentos sociais, afirma-se que não se trata de uma tarefa muito simples familiarizar acadêmicos com as abordagens psicossociais dos movimentos. Na academia, em especial nos cursos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, muito se discute sobre a transição dos movimentos sociais, saindo dos movimentos tradicionais, até que se chegue aos novíssimos movimentos sociais.

Todavia é notória a importância desse debate dentro das instituições de Ensino Superior. Entretanto, será que é possível compreender a realidade dos movimentos sociais, apenas com a discussão teórica desses? Ou torna-se necessário que educadores e educandos sintam e vejam os movimentos acontecendo na prática?

Assim, o objetivo do presente capítulo é refletir sobre as contribuições do trabalho de campo para a compreensão da complexidade dos movimentos sociais. Especificamente, almeja-se inferir sobre a importância do trabalho de campo enquanto práxis pedagógica, além de relatar a experiência da disciplina Movimentos Sociais e Educação do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Metodologicamente, o capítulo que segue está dividido em três partes. Inicialmente, será realizada uma fundamentação teórica sobre a importância do trabalho de campo enquanto práxis pedagógica. Posteriormente, o tema será focado na experiência vivida nos dois trabalhos de campo, em que será realizada uma descrição detalhada de todo o percurso. Por fim, será realizada uma aproximação entre o que foi visto nas atividades práticas e os conceitos oriundos dos movimentos sociais.

O trabalho de campo enquanto práxis pedagógica

O trabalho de campo constitui uma metodologia que envolve observação, análise e interpretação de fenômenos onde, naturalmente, os mesmos ocorrem. Essa metodologia é utilizada por várias áreas do conhecimento, sendo que na Geografia é utilizada desde o surgimento da própria ciência.

Conceitualmente, Silva contribui afirmando que

[...] o trabalho de campo vem a ser toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte do processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar (2002, p. 3).

Assim, salienta-se que o trabalho de campo tem importância fundamental para o ensino por considerar que é através dessa prática que se complementa e se fortalece a compreensão, por exemplo, das categorias de análise da Geografia – espaço, paisagem, lugar, região e território –, permitindo uma reflexão crítica da realidade vivenciada através da “prática andante de fazer Geografia” (SILVA, 2002, p. 3).

Pela sua complexidade e responsabilidade pedagógica, um trabalho de campo deve dividir-se em três etapas sucessivas e complementares: o planejamento e organização; a realização do trabalho prático (saída); a elaboração dos resultados.

Assim, uma das premissas para o desenvolvimento de um trabalho de campo eficaz, coerente e que seja verdadeiramente uma práxis pedagógica se dá no escopo do seu planejamento. O ato de idealizar, refletir, organizar para, posteriormente, efetivar tal prática mostra-se realmente necessário tendo em vista que o trabalho de campo não é uma excursão ou uma viagem de passeio ou turismo. Dessa forma, tal atividade denota um planejamento técnico, administrativo e pedagógico, uma vez que os atores envolvidos não serão meramente observadores passivos.

A segunda etapa de um trabalho de campo é a sua realização. Essa etapa configura-se como a mais importante, porém, se não for alicerçada pela etapa de planejamento e pela elaboração dos resultados, certamente não terá ganhos tão profícuos. Como citado anteriormente, o campo não é uma excursão, ou seja, os atores envolvidos poderão/deverão exercer tarefas ou funções no decorrer da atividade. A observação, a coleta de dados e informações, a preparação de amostras e o registro são algumas das possibilidades de atuação dos sujeitos envolvidos.

Por fim, após um trabalho de campo, se faz necessário um fechamento, ou melhor, a retomada dos passos anteriores através da reflexão do planejado e

do executado. Essa última etapa configura-se como uma estratégia de recuperar os objetivos do trabalho, além de verificar se o que foi visto, trabalhado e coletado em campo foi suficiente e, caso contrário, traçar planos para suprir tal necessidade. Ainda como estratégia metodológica dessa etapa, sugere-se a criação de relatórios, artigos ou outra produção que dê conta de narrar, exemplificar, espacializar, analisar e interpretar o que foi experienciado na etapa anterior.

Com base no exposto, percebe-se o quanto o trabalho de campo possui potencial frente às novas exigências da sala de aula. Esse movimento de preparação, execução e reflexão faz com que o trabalho de campo se configure como práxis pedagógica.

Nessa perspectiva, considera-se que a atividade do professor é práxis quando visa ao alcance de determinados resultados. O planejamento é a antecipação consciente do resultado que se pretende atingir, sendo de natureza teórica. Mas, para que a realidade seja transformada, é necessária uma ação prática. Assim, nessa amálgama estão presentes a ideia e a ação, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e realização (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977).

A compreensão dessa prática possibilita que os indivíduos (educadores e educandos) reconsiderem suas crenças e atitudes inerentes à sua atual maneira de pensar, com isso tornando-se capazes de exercer uma influência prática em seu processo formativo acadêmico e pessoal. Pensa-se que a prática pedagógica é entendida como resposta a um processo que se inicia na própria prática, que pode ter um entendimento no teórico, até chegar no ato propriamente dito.

Na sequência, será detalhado como essa práxis pedagógica se configurou a partir de uma disciplina do PPGGEO.

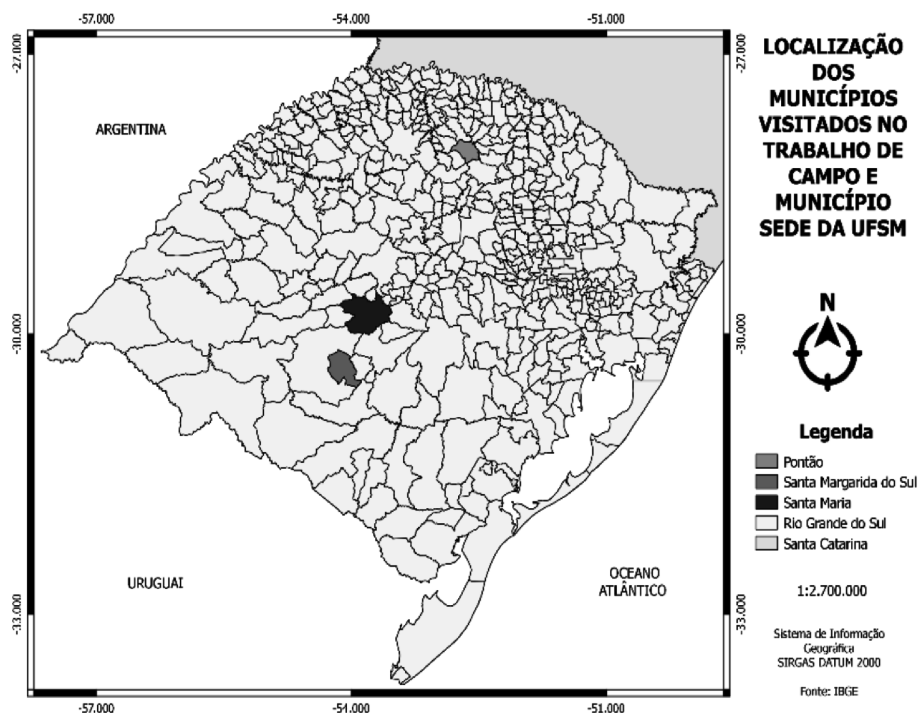
Da sala de aula ao campo: a experiência concretizada na disciplina

Dentro do contexto curricular do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM, anualmente é ofertado aos acadêmicos do mestrado e do doutorado a disciplina intitulada Movimentos Sociais e Educação. Tal disciplina é composta por quatro créditos teóricos e tem como objetivo compreender as dinâmicas espaço-temporais dos movimentos sociais e suas dimensões socioeducativas.

Entre os assuntos abordados e discutidos ao longo do 2º semestre letivo de 2017, focou-se a história dos movimentos sociais e seu contexto diante da mundialização da economia, a espacialização e a territorialização de diferentes movimentos, além da instituição escolar enquanto dimensão pedagógica de (re)afirmação das lutas sociais. Utilizou-se como metodologia a leitura de textos e artigos previamente selecionados para debate e análise em sala de aula, além de discussões sobre assuntos polêmicos da atualidade que envolviam diretamente os movimentos sociais.

Com o anseio de visualizar *in loco* as questões teóricas lidas, discutidas e analisadas em sala de aula, foram propostos pela docente titular da disciplina dois trabalhos de campo, um para o município de Pontão e outro para Santa Margarida do Sul (Figura 1). Em ambas as atividades, houve a participação dos estudantes matriculados na disciplina e também dos orientandos de mestrado e doutorado da docente.

Figura 1: Mapa dos trabalhos de campo – 2017/02



Fonte: IBGE.

O primeiro trabalho de campo foi realizado no dia 15 de setembro de 2017 e teve como objetivo perceber a relação entre a Educação do Campo e a cooperativa no processo de territorialização do MST no assentamento rural Fazenda Annoni. Para tanto, visitaram-se a Cooperativa de Produção Agrícola Cascata (COOPTAR), a Escola de Ensino Fundamental 29 de Outubro e o Instituto Educar, todos localizados no interior do município de Pontão (Figura 2).

Figura 2: COOPTAR; Escola 29 de Outubro; Instituto Educar (da direita para esquerda)



Fonte: Trabalho de campo – 15/09/2017.

A Fazenda Annoni foi ocupada em outubro de 1985 pelo Movimento dos Sem Terra (MST) e possuía uma área de aproximadamente 9,2 mil hectares. A COOPTAR foi fundada em 1990 com 42 famílias, sendo que hoje compreende uma área de 203 hectares, onde vivem e trabalham, desde 1996, 14 famílias, que integram o Assentamento 16 de Março, originado da desapropriação da antiga Fazenda Annoni. Essas famílias trabalham em regime de cooperação integral, sendo a terra e os meios de produção de propriedade e uso coletivos.

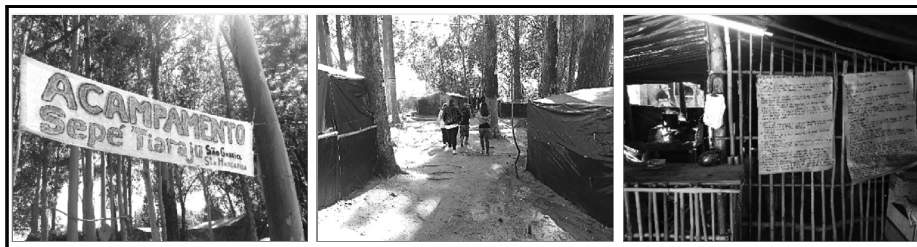
A Escola de Ensino Fundamental 29 de Outubro está localizada no assentamento da Fazenda Annoni e configura-se como uma escola do campo. A escola atende alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, alguns provenientes do assentamento e outros de localidades rurais próximas. Os princípios que orientam as práticas desenvolvidas na escola baseiam-se no diálogo, na pesquisa, na ética, na humanização, na interdisciplinaridade, na reflexão, na coletividade e na conscientização quanto ao meio ambiente. Vale frisar que a escola funciona em tempo integral com 9 horas diárias de trabalho pedagógico com três refeições servidas aos alunos.

O Instituto Educar está estabelecido no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, originado da desapropriação da antiga Fazenda Annoni. O Instituto foi criado em 2005 através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), programa do governo federal que objetiva a formação dos assentados (cursos nível técnico e superior). Atualmente, o Instituto Educar mantém parceria com a UFSM, Universidade Federal da Fronteira Sul e Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão. Tal parceria objetiva o intercâmbio de docentes e o aprimoramento acadêmico através do uso de laboratórios e equipamentos.

Um dos aspectos relevantes do Instituto Educar é que o mesmo trabalha a partir da concepção da Pedagogia da Alternância. Tal preceito firma-se na ideia de alternar tempos e lugares de aprendizado, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem ocorre ora na sala de aula ou no instituto em regime de internato, ora na comunidade ou na propriedade familiar do estudante.

O segundo trabalho de campo teve o objetivo de compreender a luta por terra e igualdade social de um movimento que ainda está acampado. O referido acampamento foi visitado no dia 22 de novembro de 2017 e está localizado nas margens da BR-290, entre os quilômetros 403 e 404, a cerca de 5 quilômetros do município de Santa Margarida do Sul (Figura 3).

Figura 3: Pórtico de entrada; Acesso às barracas de lona; Regras do acampamento (da direita para esquerda)



Fonte: Trabalho de campo – 22/11/2017.

O Acampamento Sepé Tiaraju nasceu em abril de 2017 e conta com 132 famílias cadastradas. O acampamento possui 11 setores autogeridos responsáveis por diferentes funções. O setor de infraestrutura, por exemplo, é encarregado por organizar as lonas e todo o material necessário para a manutenção do acampamento. Já o setor da juventude responsabiliza-se por discutir com os adolescentes temas atuais e polêmicos voltados à reforma agrária e ao MST.

Sendo assim, discutir sobre a ocupação do território e entender o mesmo como resultado das disputas de poder é uma necessidade emergente não somente da Geografia, mas de todas as ciências que discutem os sujeitos sociais e a realidade em que vivem. Consegue-se pensar nisso ao visualizar a realidade existente a partir, especialmente, das saídas de campo.

A sala de aula e o campo: aproximações necessárias

Diante desses dois trabalhos de campo pode-se afirmar que o mesmo é um método de ensino e de aprendizagem que permite ao discente examinar, confirmar ou refutar as informações obtidas em sala de aula através da observação e análise do local. Assim, configura-se que a práxis pedagógica realmente se efetiva no trabalho de campo no momento em que há um movimento de planejamento-ação-reflexão. Observam-se, nessa perspectiva, a teoria e a prática se determinando e complementando-se mutuamente.

Tanto a sala de aula como o trabalho de campo possuem as suas peculiaridades, suas potencialidades e suas limitações. O objetivo aqui é verifi-

car possíveis interlocuções entre o que foi visto nas atividades práticas e os conceitos oriundos dos movimentos sociais estudados em sala de aula.

Apesar de contextos diferentes, observou-se em ambos os trabalhos de campo que três expressões se repetiram com frequência nas falas dos líderes que dialogaram com o grupo de acadêmicos: território, igualdade social e educação do campo.

De início, nota-se que a gênese do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra está na luta por um território. Entende-se, diante disso, que o conceito de território formulado por Haesbaert abre portas para outras interpretações, uma vez que o mesmo afirma que

[...] o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações – que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos agentes/sujeitos envolvidos. Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja, etc. (2004, p. 3).

Assim, vislumbra-se o território como um espaço carregado de subjetividade e construído a partir de uma escala de poder, em que diferentes agentes atuam e (re)criam novos espaços em novos tempos. Afirma-se que há subjetividade no território quando se concebe o mesmo tanto como resultado do processo histórico como a base material e social das ações humanas. Esse território é concatenado com as relações de poder, já que o mesmo é formado por um campo de forças que atua/luta em um dado espaço delimitado.

Essa concepção territorial foi perfeitamente visualizada em Pontão, onde há uma relação consolidada de posse dos assentados nas terras, as quais décadas atrás foram desapropriadas. A escola visitada pode ser considerada outro exemplo de territorialização, já que a mesma fortalece a identidade do assentamento e a imagem do próprio MST.

Em Santa Margarida do Sul, vê-se que há uma busca incessante pelo direito ao acesso à terra, pela obtenção de uma área para plantar, colher e viver. Enquanto no primeiro caso o território se mostra como algo relativamente estável, no último caso, a luta pelo território e o anseio pela igualdade social são externalizados de forma mais clara e concreta.

Avançando no tema, vê-se que o desejo de todos os movimentos sociais é a igualdade. No caso do MST, a busca pela justiça social advém da década de 1960, quando o campo brasileiro foi transformado em espaço de conflitos, fazendo com que houvesse um crescimento das desigualdades socioeconômicas. Esse modelo de modernização conservou e incentivou a concentração da estrutura fundiária, intensificando a histórica luta pela terra (FERNANDES, 1998, p. 1).

De acordo com os documentos que regulam o Movimento dos Sem Terra, seus objetivos gerais vão ao encontro do anseio supracitado, uma vez que idealizam

1 - Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital; 2 - A terra é um bem de todos e deve estar a serviço de toda a sociedade; 3 - Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas; 4 - Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais; 5 - Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais; 6 - Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher (1995, p. 29).

Em ambos os trabalhos de campo, observou-se que a luta pela igualdade social é perene e não é facilmente abalada por situações econômicas, políticas, culturais ou sociais adversas. Foi interessante perceber que, mesmo em um local onde as famílias já estão bem instaladas, com uma renda fixa e um bom emprego, como é o caso visto em Pontão, a luta por um mundo mais justo, mais equilibrado e mais sustentável perdura.

No caso do acampamento Sepé Tiaraju de Santa Margarida do Sul, o esforço em prol da igualdade social é marcado, primeiramente, por estudos teóricos, em que todos os acampados recebem, por exemplo, formação periódica sobre a história do movimento e informações acerca da economia e política mundial. Posteriormente, são realizadas ações enérgicas com o objetivo de mostrar à sociedade o movimento, os seus anseios, propósitos e dificuldades. Citam-se como exemplos de ações realizadas pelo MST o trancamento da rodovia em alguns momentos e períodos, reuniões com líderes municipais e estaduais, encontros e místicas de formação e capacitação de novos membros.

Nesse sentido, constata-se que uma das alternativas para alcançar a tão almejada igualdade social é a utilização da Educação do Campo como meio de sensibilização e força frente aos desafios econômicos e coletivos que ora se apresentam. Assim, a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional das pessoas que trabalham e vivem no/do campo.

A luta pela Educação do Campo não se traduz somente em criar e fazer funcionar escolas para formar pessoas letradas. A ideia é construir uma organização pedagógica e curricular com o protagonismo dos sujeitos, articulada a um projeto de classe que tem nas lutas do campo a sua referência e a sua estrutura-base.

Conforme Caldart:

A Educação do Campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas in-

terrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas (2009, p. 42).

Diante do exposto, fica clara a diferença que há entre Educação do Campo e escola rural. Enquanto a primeira fundamenta-se nas lutas dos movimentos sociais, a segunda consolida-se como uma escola idêntica à existente no urbano, só que no caso dessa, a mesma encontra-se no rural. No trabalho de campo até Pontão, observou-se que a Escola de Ensino Fundamental 29 de Outubro possui vários alunos do assentamento e possui o viés pedagógico calcado na Educação do Campo. Da mesma forma, verifica-se que toda a proposta técnico-pedagógica do Instituto Educar permeia a ideologia apresentada pelo Movimento dos Sem Terra e pelas diversas lutas do movimento social.

Enquanto isso, no trabalho de campo realizado até o acampamento de Santa Margarida do Sul, há nitidamente uma precariedade no que tange à educação de modo geral. Tal debilidade se deve a dois fatores principais: o primeiro diz respeito ao tempo curto do acampamento, ou seja, são poucos meses de luta naquele espaço, o que justifica a não implantação de uma escola com tal pedagogia. O segundo fator refere-se à falta de repasse do governo federal de verbas destinadas à educação e alimentação nos últimos dois meses. Atualmente, as 93 crianças do acampamento estudam em escolas urbanas de Santa Margarida do Sul e São Gabriel.

No que tange às questões estudadas em sala de aula e visualizadas nos dois trabalhos de campo, percebem-se várias aproximações e acréscimos. Tais características apenas reforçam a importância e a necessidade dos estudos em sala de aula com a complementação de observações realizadas *in loco*.

Diante de um pensamento de Freire (1997, p. 14): “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”, é possível destacar que as saídas de campo são ferramentas didáticas, inseridas em um conjunto de recursos que auxiliam os educandos a ser autores dos próprios conhecimentos, em que os conteúdos discutidos em sala de aula são a base na organização das ideias, fazendo com que as aulas de campo se tornem uma ferramenta proveitosa e indispensável no Ensino Superior.

Considerações finais

Pensar a educação hoje requer um esforço teórico e metodológico que extrapola as legislações, tanto a nível federal como a nível institucional. Atualmente, os programas de *stricto sensu*, por exemplo, precisam dar conta dos conteúdos, dos conceitos, da ciência, sem deixar de trabalhar assuntos que venham das inquietações da sociedade, que nascem dos anseios e angústias

dos estudantes, que perpassam a graduação e chegam, por exemplo, até o doutorado.

Uma das estratégias experienciadas pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM na disciplina intitulada Movimentos Sociais e Educação foi aliar a teoria da sala de aula com a prática de dois trabalhos de campo em realidades tão parecidas e tão diferentes ao mesmo tempo.

Enquanto muitos docentes acabam fragmentando o ensino e trazendo uma abordagem pedagógica muitas vezes desconectada da realidade do acadêmico, outros possuem uma preocupação quanto à aplicação e visualização de conteúdos curriculares, objetivando a formação integral dos mesmos.

As atividades realizadas na disciplina Movimentos Sociais e Educação vêm ao encontro da ideia que a teoria aliada da prática torna-se um processo de integração entre docente, discente, saberes e vivências, além de ser vista como um elemento intrínseco de uma educação crítica. Além disso, ficou clara a importância do trabalho de campo enquanto práxis no momento em que esse envolveu o conhecimento científico e juntamente com empírico, fazendo com que a tradicional fragmentação do ensino fosse superada e a busca por uma educação essencialmente transformadora se processasse realmente efetivada.

Referências

- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. A territorialização do MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – Brasil. **Revista Nera**: núcleo de estudos, pesquisas e projetos de reforma agrária, São Paulo, n. 1, p. 1-44, 2004. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1495/1461>>. Acesso em: dez. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **PET Geo**, Porto Alegre, Setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental – MST. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 9, v. 1, p. 1-50, 1999.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Programa de Reforma Agrária. **Cadernos de Formação nº 23**. São Paulo: MST, 1995.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SILVA, Ana Maria Radaelli da. Trabalho de Campo: prática andante de fazer Geografia. **GEOUERJ**, Rio de Janeiro, nº 11, p. 61-74, 2002.

Ensino de Geografia, escala e espaço escolar na prática política da realidade

Ana Justina da Fonseca Ziegler

Gustavo Herrmann

Louise da Silveira

Benhur Pinós da Costa

A espantosa realidade das coisas

É a minha descoberta de todos os dias.

[Alberto Caeiro, Poemas inconjuntos. In: Pessoa, 1998]

Monteiro Lobato afirmava que “um país se faz com homens e livros”. O aforismo desse literato, que revolucionou as artes como um todo, realmente seria verdadeiro se a educação fosse a base forte dos investimentos governamentais. Infelizmente, tais investimentos falham e limitam-se a pôr os alunos no seio escolar como sujeitos passivos, incapazes de orientar as suas próprias atitudes ante o processo de ensino/aprendizagem. Problemática que interfere diretamente na relação entre professor e aluno.

Inicialmente, a ideia que se tem é que a instituição escola seja um espaço social (COSTA, 2016) e, como tal, tenha regras, representadas nas figuras dos professores, e subversões dessas regras nos papéis assumidos pelos alunos. Nasce dessa dinâmica uma relação de poder, totalmente desigual. Tal desigualdade independe do tipo do professor, ou seja:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, o professor irresponsável, professor amoroso da vida e das gentes, professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 73).

Paulo Freire (2005, p.78) destaca que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa”. Assim, como o aluno faz julgamentos sobre os professores, o contrário também acontece:

No plano das representações que os professores fazem do aluno, normalmente o bom aluno é aquele que é asseado, estudioso, atencioso, principalmente obediente, o que quase sempre significa ser submisso. Ora, com isso pode-se estar criando um indivíduo automatizado, sem iniciativa, que será sempre dominado. Se ele não pode ter iniciativas, por mais sensatas que possam ser, no ambiente da escola, possivelmente se sentirá tolhido em fazer isso em outras situações, em outros lugares, e a escola torna-se, portanto, um local de reforço de tal comportamento (TOMAZI, 1997, p. 44).

Essas representações que um grupo faz de outro tensionam as relações, e essa tensão, naturalmente, afasta o aluno não somente do seu professor, mas também da escola. Tentando romper os estereótipos estabelecidos acerca do signo escola, o projeto “Educação e Mobilização no Espaço Social”, vinculado ao programa Prolicen da Universidade Federal de Santa Maria, tentou compreender as relações de alunos de uma periferia pobre da cidade de Santa Maria-RS com a escola e o bairro, que, além disso, constituem fragilidades e potencialidades nas relações entre alunos e professores. O projeto buscou também entender como esses sujeitos-alunos modificam e praticam a realidade da Escola Municipal Adelmo Simas Genro e da ocupação urbana de periferia pobre denominada Nova Santa Marta. Esse espaço escolar, assim configurado, arbitrário e sem muito diálogo, acaba determinando as ações no cotidiano desses sujeitos.

Desse modo, abstraída de tudo o que pode determiná-la, a vida cotidiana é, segundo Heller (1977): 1) heterogênea e hierárquica quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades; 2) espontânea, no sentido de que, nela, as ações se dão automática e irrefletidamente; 3) econômica, uma vez que, nela, pensamentos e ações manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade e essas ações baseiam-se em juízos provisórios; e 4) probabilística, porque recorre à ultrageneralização e à imitação.

Impossível não questionar até que ponto as ações dos professores e dos alunos são determinadas por aquele espaço ou se já estão internalizadas no imaginário suscitado pelo cotidiano daquelas pessoas. Com base nessa amostra do pensamento de Heller, fica nítido que, para a autora, a vida cotidiana é, dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução. Em outras palavras, ela é adepta da tese de que não existe “perfeita submissão”, nem mesmo na sociedade administrada pela burocracia e pela indústria cultural. Isso decerto se enquadra perfeitamente na rotina escolar. Existe uma espécie de contrato, não verbalizado, entre aqueles sujeitos. Aquelas relações estão preestabelecidas por normas visíveis e invisíveis tanto no imaginário coletivo dos alunos como no dos professores.

Atentando que o sujeito pratica essa realidade cotidiana, vale pensar que:

“o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...” (CERTEAU, 1996, p. 31).

Deflagra-se nas palavras de Michel de Certeau (1996) existir um direcionamento implícito e explícito nas ações cotidianas, “[...] a presença e a circulação de uma representação não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários, cabendo analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram” (CERTEAU, 1994, p. 41). Logo, o cotidiano não é totalmente imposto, uma vez que alunos e professores são também influenciadores do espaço escola, ou seja, são partes de um intrincado conjunto de relações que envolve aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais. Esses processos iniciam muito antes da criança entrar na escola ou do professor ir conhecer aquela realidade escolar. As relações entre professores e alunos produzem-se numa tensa dinâmica que contém múltiplas possibilidades para manter e/ou transformar o espaço ocupado por esses indivíduos.

É nesse cotidiano conflituoso que se delineiam as relações entre sujeitos escolares. Os sujeitos, foco de nosso trabalho, são jovens da periferia urbana de Santa Maria. Adolescentes na faixa dos 12 aos 14 anos de idade, alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental da Educação Básica. O projeto estruturou-se em um conjunto de encontros estabelecidos no turno inverso das aulas nas tardes de segundas-feira durante o segundo semestre de 2017. Com o grupo de dez jovens adolescentes procuramos promover um conjunto de intervenções que questionavam a cotidianidade vivida tanto na escola como no bairro e na cidade de Santa Maria/RS.

O “vão” em que se encontra a juventude refere-se à fase entre a infância e a vida adulta, sendo o presente que prepara o futuro e a necessidade de sobrevivência emergencial em um cotidiano difícil de uma realidade periférica pobre de uma cidade média do interior do estado do Rio Grande do Sul. A juventude é um contexto de vida deveras complexo, que abrange diferentes significados e muitos conflitos. A juventude que contribuiu para esse projeto é socialmente construída por variáveis referentes a seu contexto social e histórico. Nesse caso, os participantes do projeto nasceram dentro de uma ocupação urbana existente há 26 anos, que sofre com problemas de infraestrutura, dificuldades de reconhecimento sobre a posse da moradia e instabilidades diversas relacionadas à pobreza e à desestruturação das relações sociais e familiares num espaço altamente vulnerável. Tais sujeitos jovens são construídos por

diferentes representações cotidianas acerca desse espaço de vivência periférica, regidos por diversas contradições espaciais, mas repletas de relações de pertencimento local.

Podemos definir as representações sobre as juventudes como: conjunto de significados compartilhados; reunião de símbolos específicos que apontam para a pertença em um determinado grupo; linguagem específica e rituais através dos quais a vida adquire sentido. Defendemos que há diferentes grupos de jovens, cada qual compartilhando significados diferentes e que estão interseccionados com questões étnica, de classe, gênero e localidade. As relações de interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) são importantes para entender as diferentes perspectivas das diferentes juventudes na atualidade, porque compreendem melhor a pluralidade desses sujeitos e suas demandas específicas no espaço social.

O pesquisador Luís Antônio Groppo (2000) propõe

definir a juventude como uma categoria social. (...). Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social (...). Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (GROPPO, 2000, p. 7-8).

Levando em conta essa conceituação, afastaríamos a simplificação de juventude como um conjunto coeso, já que esse grupo “trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdo que têm importante influência nas sociedades modernas” (GROPPO, 2000, p. 8). O autor refere-se à importância de compreender que as transformações e as vivências sociais da juventude servem de iluminadores para o entendimento das metamorfoses da própria pós-modernidade em aspectos como arte e cultura, lazer e mercado de consumo.

A construção das identidades desses jovens educandos participantes do projeto constitui-se em um espaço intermediário entre a casa, a rua e a escola – entre o privado e o público –, ligando-os laços de afetos e pertencimento. Há uma contradição cotidiana que vai de uma valorização específica do bairro Nova Santa Marta, onde moram e apreendem a realidade imediata, até a negação desse espaço, quando apreendem a cidade como um todo, regida por contradições, desigualdades e discriminações. Em relação a suas condições como moradores de uma ocupação urbana, tais jovens são marginalizados, pois vivem não apenas uma diferença de espaços, mas as diferenças de classes, economicamente visíveis entre a periferia e o centro da cidade. Isso constitui fortes marcas indenitárias dessa juventude.

O diálogo entre a realidade percebida e a teoria das representações sociais ocupa-se especificamente do estudo das teorias do senso comum, ou seja, “conjuntos de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cuja função é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas” (SANTOS, 2005, p. 22). Ela vem se mostrando um instrumento fundamental para a compreensão das aparentes discrepâncias e dicotomias emergentes no complexo processo de conhecimento de um dado fenômeno social. Além disso, possui o impacto do cotidiano na construção do conhecimento como pressuposto fundamental (MARTINS; TRINDADE; ALMEIDA, 2003). De acordo com as referidas autoras, representar, nessa perspectiva, não significa reproduzir ou duplicar, mas reconstruir. Em outras palavras, representar é participar ativamente do processo de construção da sociedade e de si. As representações estão ligadas a sistemas de pensamento ideológicos ou culturais mais amplos, a conhecimentos científicos, às condições sociais e à esfera da experiência privada dos indivíduos.

É assim que tais jovens representam seu mundo a partir de uma constante negociação entre outros sujeitos diferentes e as contradições inerentes ao processo de construção urbana, no qual tecem seus afetos e seus desaíetos, as consciências de si enquanto imersos em relações espaciais extremamente desiguais. Como jovens, apresentam-se em um estado de constante aprendizado e observação de diferentes relações sociais para além de sua casa, de sua escola e de seu bairro. Constroem-se, assim, vinculados a relações socioespaciais desiguais e marginais devido a um conjunto de vulnerabilidades sociais e ausências quanto às necessidades demandadas por uma sociedade capitalista consumista. Carecem de condições essenciais que caracterizam uma adequada qualidade de vida e anseiam por uma constituição de identidade que administre da melhor forma suas faltas. Nesse sentido, o projeto procurou incentivar essa tomada de realidade e a possibilidade de expressão sobre os seus contentamentos e descontentamentos, dando-lhes voz para comunicar-se com outros sujeitos sociais que os representam de forma, muitas vezes, equivocada, como os seus próprios professores, agentes importantes de seu bairro e de sua cidade.

É nesse sentido que o projeto se estruturou em uma relação íntima entre representações do espaço e questões relacionadas à escala espacial. Pretendemos trazer à tona as contradições inerentes aos espaços vividos cotidianos da escola, do bairro e da cidade. A tomada e a reconstrução de representações pautadas nos pensamentos e consciências desses jovens da Escola Adelmo Simas Genro constituem um conjunto de encontros dialógicos, sempre vinculados à produção de formas visíveis de expressão sobre tais escalas espaciais de suas vivências em debate com outros sujeitos sociais imediatos.

O estudo da escala, por muito tempo na Geografia, foi voltado única e exclusivamente para a Cartografia. Para geógrafos já formados ou aqueles que ainda estão em formação e já passaram pela disciplina de Cartografia, certamente conseguiriam responder: qual é um dos elementos fundamentais para a concepção de um mapa? A escala.

Atualmente, alguns autores andam discutindo novas perspectivas do uso da escala como ferramenta de análise espacial. Entre esses, Souza (2016) constrói um capítulo discutindo novas maneiras de pensar a escala para os estudos socioespaciais. Para tanto, divide esse estudo entre a escala cartográfica e a escala geográfica. A primeira é aquela cartesiana, advinda do positivismo, sendo um elemento fundamental para a construção de qualquer mapa. A segunda é a escala geográfica, que tem relação “com a própria extensão ou magnitude do espaço que está levando em conta” (SOUZA, 2016).

Ainda em Souza (2016), nota-se uma subdivisão nas relações de escala: a do fenômeno; a de análise e a escala de ação. Segundo Souza, a escala de ação

Diz respeito a um espaço específico e muito diretamente político: aquele referente, em um raciocínio eminentemente estratégico, à reflexão acerca do alcance espacial das práticas dos agentes. É, portanto, um tipo de escala que se refere a determinados fenômenos sociais, concernentes a ações (em geral coletivas) e ao papel dos agentes/sujeitos (SOUZA, 2016, p. 182).

Assim, a escola materializa-se como um espaço específico e diretamente político, e é inegável a sua ação no espaço geográfico: é uma instituição que possui um vasto reconhecimento por representar a função social de formação de “cidadãos”. Relacionado a isso, nosso projeto consistiu, também, em reafirmar o papel e, ao mesmo tempo, a importância da escola para o cotidiano dos alunos. Nesses termos, as cotidianidades dos alunos estão relacionadas a essa relação de formação cidadã que a escola deverá desempenhar, e isso implica um reconhecimento das diferentes escalas de vivências dos alunos e suas contradições sociais, como uma tomada de diálogo e de ações políticas sobre as dicotomias (ausências e presenças cotidianas) presentes tanto nos espaços imediatos da escola e do bairro como na cidade.

Em virtude da ação educadora que se constitui no imediato vivenciado, poderíamos compreender e usar, primordialmente, a noção de “escala local”, mas essa acaba limitando as ações de análise quando pensamos as relações políticas inerentes à promoção e/ou ao abafamento da cidadania. Segundo Souza (2016):

[...] admitir que os fenômenos possuem um certo alcance espacial independente da consciência de quem os percebe ou estuda não nos impede de aceitar que o pesquisador possa estabelecer, segundo critérios variados, recortes espaciais que lhe permitam ou facilitam visualizar ou estacar determinados aspectos da realidade – e vice-versa (SOUZA, 2016, p. 182/183).

Entendíamos que estávamos trabalhando com esses aspectos variados das realidades e que, para uma tomada de posição política sobre as contradições inerentes aos cotidianos desses alunos, o projeto perpassaria uma relação de escala entre a escola, o bairro e a cidade. Assim, escala está além de uma relação meramente cartesiana, geralmente trabalhada no ensino de Geografia, mas em uma dimensão de análise política em que diferentes “atravessamentos”, constituídos por variadas realidades, constituem as intimidades dos sujeitos e suas relações imediatas com o espaço.

Podemos notar que a escala:

[...] de um fenômeno (seu alcance espacial) interessa tanto quanto qualquer objeto real: interessa na medida em que for tomado como ponto de partida para a construção de objeto de conhecimento, com as escalas sendo tratadas como escalas de análise. E essas escalas não são invariantes. Elas variam, em número e natureza, da mesma maneira como variam os objetos de conhecimento, os modos de construí-los e as questões (os problemas) que orientam essa construção (SOUZA, 2016, p. 186).

Pensar escala, dessa forma, implicou a estruturação fundamental do projeto: a promoção de um espaço imediato de diálogo sobre a cotidianidade dos jovens estudantes. As suas relações políticas estão atravessadas pelos espaços da escala imediata da escola e do bairro com a escala mais global das contradições existentes na cidade de Santa Maria/RS. À medida que acontece essa variação, alteram-se e se complexificam os fenômenos, as ações e as problemáticas. Assim, podemos reforçar que:

[...] no marco de cada pesquisa específica, a construção do objeto definirá, sim, que, para focalizar e investigar adequadamente uma determinada questão, tais e quais escalas (e não outras) serão especialmente importantes, por serem as escalas prioritariamente necessárias para ao que se deseja pesquisar (SOUZA, 2016, p. 186).

Nesse caminho de usar a escala para novas análises, superando a ideia cartesiana, é possível notar e redirecionar a aprendizagem para as relações políticas do ensino da Geografia e da complexidade socioespacial do mundo atual. Assim, a escala permite entender “modos de organização humana e da luta política” (SOUZA, 2016, p. 191). Para uma educação geográfica que permita entender as contradições espaciais inerentes à vida cotidiana de jovens educandos, “a escala não é uma categoria pré-existente, apenas à espera para ser aplicada, mas sim um modo de contextualizar concepções de realidade” (MARTON, 2004 apud SOUZA, 2016, p. 186). Assim, escola, bairro e cidade são espaços representados de formas diferentes por cada aluno e para cada professor. Um trabalho de aprendizagem que preze tais diferenças de vivência da cotidianidade é um trabalho de tomada de ação cidadã e ética quanto às pluralidades que vivem essas relações de espacialidades complexas. Nesse sen-

tido, a realidade em que foi desenvolvido o projeto fundamenta-se nessa relação de espaços de ações políticas, principalmente por se construir em um bairro que surge de uma ocupação e se constitui em um movimento social de resistência à construção de uma urbanização desigual e contraditória, fruto de relações de escalas diversas.

Ao analisar as escalas e suas possibilidades, Souza (2016, p. 191) concebe a expressão “construção social da(s) escala(s)” como o sentido advindo da interação entre as diferentes escalas e suas abrangências. O autor traz para esse momento de discussão o exemplo do movimento social, que se “constitui, por meio e ao longo de sua luta, uma escala ou várias escalas de ação, que podem ou devem ser tomadas igualmente como escalas de análise relevantes pelos pesquisadores” (SOUZA, 2016, p. 192). Aqui é possível notar a ação do movimento social, ultrapassando escalas, buscando trazer isso para a realidade que contextualizamos: o movimento pela moradia surge na cidade, age em uma região (bairro) e, assim, se materializa em um espaço imediato: o da casa e o da rua.

Mesmo que o projeto se tenha definido para uma discussão mais densa sobre a escala de ação, não ficamos presos a essa unicidade, pois as escalas interagem e, apenas assim, se dá o sentido de entender a construção social da escala. Há possibilidade de trabalhar com outras escalas, por exemplo a “escala de experiência”; essa evidencia “como as realidades efetivas das forças sociais, econômicas e políticas das macroescalas são impostas nas microescalas do corpo interpessoal ou da comunidade” (SOUZA, 2016, p. 192). Essa situação refere-se aos “caminhos por meio dos quais as pessoas podem invocar discursos e experiências escalares para engajar no mundo e resistir às ameaças impostas às identidades pessoais ou comunitárias” (MASUDA; CROOKS, 2007 apud SOUZA, 2016, p. 192). Assim se definiu o projeto em questão, ou seja, na necessidade de dialogar sobre as identidades dos jovens alunos em relação com a comunidade e com a história do bairro Nova Santa Marta, assim como com a do movimento de luta pela moradia, em que, apenas através desse, foi possível o surgimento dessas complexas relações de escalas espaciais.

Aspectos metodológicos

O projeto organizou e desenvolveu intervenções junto com grupos de discentes constituintes da comunidade escolar da Escola Municipal Adelmo Simas Genro no bairro Nova Santa Marta em Santa Maria/RS. As intervenções estavam relacionadas à proposta de produção de formas de representações (HALL, 2016) dessas juventudes sobre sua escola, seu bairro e sua cidade. Além disso, cada momento de produção de representações foi precedido de um momento de organização de um “território de tradução intercultural” (COSTA, 2017), que se referia à configuração de “espaços-tempos” nos quais

os estudantes puderam apresentar suas representações para outros sujeitos importantes, que são representantes das diferentes escalas espaciais trabalhadas. Assim, tivemos uma proposta de ensino em três grandes momentos, cada momento dividido em duas partes: 1) momento 1, que se referia à relação entre alunos e escola; 2) momento 2, que se referia à relação entre aluno e bairro; e 3) momento 3, que se referia à relação entre aluno e cidade.

Para cada momento organizamos duas partes, uma parte de produção de representações e outra parte de apresentação de representações para sujeitos-chaves representantes e/ou lideranças das escalas diferenciadas nas quais se estruturou o projeto. Além disso, em cada momento, as duas partes estavam relacionadas a uma atividade pedagógica (que desenvolveram as expressões dos alunos e nos permitiram entender suas relações socioespaciais). Na primeira parte, produzimos as expressões/representações e, posteriormente, na segunda parte, a efetivação da comunicação dos alunos com os outros sujeitos relacionados à escala do momento. Sendo assim, as constituições dos “territórios de tradução intercultural” deram-se da seguinte forma:

1) Momento 1 – relação aluno e professor, comunicações de representações sobre o espaço escolar. Parte 1 – produção de expressão e representação. Parte 2 – apresentação de expressão/representação e debate. Atividade: produção de mapas mentais.

No momento 1 – enfocamos o espaço escolar e a relação produzida foi a de aluno com professor. Objetivamos a produção de mapas mentais, que representaram as relações dos alunos com o espaço escolar a partir de suas relações de afetividade (felicidades, amorosidades e conflitos). Compreendemos que:

Os mapas mentais como construções signícas requerem uma interpretação/decodificação, foco central desta proposta metodológica, lembrando que estas construções signícas estão inseridas em contextos sociais, espaciais e históricos coletivos referenciando particularidades e singularidades (KOZEL, 2007, p. 115).

Nesse caso, os mapas mentais permitem aprofundar o debate sobre as relações escolares e seus conflitos cotidianos. Como prática de tradução intercultural e cidadã, organizamos um espaço de apresentação das representações dos mapas mentais dos alunos para os professores, oportunizando criar um espaço de reivindicações mútuas, que sintetizou a criação de um “território de tradução intercultural”.

2) Momento 2 – relação alunos e integrantes do Movimento Nacional de Luta pela Moradia e lideranças comunitárias do bairro – escala do bairro. Parte 1 – produção de expressões/representações sobre o bairro. Parte 2 – apresentação de expressões/representações sobre o bairro. Atividade: produção fotográfica e organização de apresentações por slides.

Partimos do pressuposto de que nosso enfoque foi o bairro Nova Santa Marta em Santa Maria-RS. Para o segundo momento, que se concentrou na discussão sobre a escala do bairro, a estratégia foi organizar um conjunto de trabalhos de campo no bairro sob a ótica da vivência dos alunos com que estávamos trabalhando. Objetivamos entender suas relações de sociabilidade, de conflito e de afetividade com partes do espaço urbano do bairro. Para isso, fotografamos um conjunto de cenas importantes para cada aluno. As cenas foram gravadas e referiram-se a diferentes paisagens de determinados lugares. Para cada cena procuramos captar as histórias e vivências contraditórias dos alunos com os lugares. A finalização do processo foi a edição de arquivos de *slides* do aplicativo *powerpoint*, contendo as fotografias das cenas e pequenos textos que traduziam os sentimentos dos alunos sobre os lugares diferenciados do bairro. Para o momento de apresentação de expressão/representação e debate sobre o bairro, contamos com lideranças comunitárias, que, para o bairro Nova Santa Marta, foram os integrantes do Movimento Nacional de Luta pela Moradia. A produção do “território de tradução intercultural” constituiu-se de alunos, professores e integrantes dos movimentos sociais locais de bairro.

3) Momento 3 – relação alunos e poder público da cidade – escala da cidade. Parte 1: produção de expressões/representações. Parte 2: apresentação de expressões e debates. Atividades: produções textuais e organização de sarau.

Para o projeto desenvolvido no ano de 2017 na Escola Adelmo Simas Genro, não conseguimos finalizar o momento 3 por completo, principalmente devido ao tempo restrito e a imprevistos que necessitaram alongar o tempo de desenvolvimento dos outros dois momentos. Esses imprevistos e novas atividades que se introduziram nos momentos 1 e 2 serão apresentados nos resultados. Nesse contexto, o momento três foi parcialmente alcançado na parte 2, nos quais as expressões/representações sobre o bairro foram apresentadas também para representantes da Prefeitura Municipal de Santa Maria, vinculados à Secretaria de Habitação (arquitetos da secretaria), que estão encarregados do processo de regularização da área de ocupação do bairro. Assim, na parte 2, contamos com representantes dos movimentos sociais e da prefeitura. Isso foi muito importante porque conseguimos realmente produzir um “território de tradução intercultural” entre diferentes agentes urbanos: os alunos, os professores da escola, integrantes dos movimentos sociais e integrantes do poder público responsáveis pela regularização fundiária. No projeto inicial, esses agentes não estariam juntos, sendo que os representantes da prefeitura articulariam uma discussão com os alunos referente às suas vivências da cidade como um todo. Nossa ideia anterior seria explorar a relação dos estudantes com a cidade, suas histórias além do bairro e suas conexões com outras partes do espaço urbano além do bairro. Além disso, tentaríamos explorar como entendem o

bairro a partir das contradições geradas na cidade como um todo. Para isso, tentaríamos explorar a expressão escrita na forma de poemas, letras de rap, redações, músicas produzidas pelos próprios alunos. A parte 2 seria a apresentação de um sarau com suas produções. Por um lado, perdemos essa riqueza de expressões/representações que poderiam ser produzidas; por outro lado, ganhamos a oportunidade de articular diferentes agentes na parte 2 desse momento, complexificando a oportunidade espaço-tempo de produção do “território de tradução intercultural”.

Resultados

A primeira etapa, momento 1 (Relação professor e aluno), iniciou com a atividade do mapa mental. Para isso, cada educando recebeu uma imagem da planta baixa da escola, feita a partir de uma foto aérea do Google Maps. A partir da imagem, eles deveriam ampliar em uma cartolina essa planta baixa e criar legendas específicas para cada lugar na escola e relatar o grau de importância dos espaços ilustrados.

Tal atividade foi realizada em três encontros, e a partir dos desenhos foi possível compreender o grau de afetividade daqueles alunos não só com a escola, como também com os professores. Entretanto deflagrou-se também o ambiente escolar como regulador de seus atos. Para aqueles alunos, as normas disciplinares são importantes porque engendrou-se um discurso de que a “disciplina” é que mantém o bom funcionamento daquele espaço. No entanto, nas palavras de Márcia Acioli (2003), verifica-se que:

A intensidade da disciplina depende do grau de envolvimento de cada um para alcançar os objetivos compartilhados. É uma série de condições requeridas para melhor atuação do grupo em busca da realização dos objetivos sem praticar formas domesticadoras de comportamento (ACIOLI, 2003, p. 39).

Conforme foi relatado pelos alunos, eles não conseguem compreender disciplina como um viabilizador de um bom convívio, mas sim como medidas retaliativas. É justificável tal comportamento, uma vez que, analisando os discursos dos próprios professores, não há uma preocupação com a prática da escola, separar autoridade de autoritarismo. Indo ao encontro das ideias de Julio Groppa Aquino (1999):

A relação institucionalizada não pode prescindir de algumas condições fundamentais para o seu funcionamento, as quais implicam desde o estabelecimento dos parâmetros de conduta para ambas as partes até a explicitação contínua dos objetivos, limites e possibilidades da relação (AQUINO, 1999, p. 134).

A direção, em todas as etapas da atividade, falava da importância de saber “repreender” os alunos por pertencer a uma realidade periférica e, se-

gundo os professores, tal realidade acabava determinando que aqueles alunos fossem muito “difíceis de serem controlados”. Não percebíamos, nos docentes com que tivemos contato, uma compreensão das realidades e potencialidades daqueles estudantes.

Momento 2: Trabalho de campo

No segundo momento das atividades realizadas com os alunos, a proposta foi realizar um trabalho de campo no bairro onde os alunos moram. Assim, podendo fazer observações referentes à infraestrutura do bairro, organização, planejamento, entre outros pontos que os alunos poderiam notar e realizar algum questionamento aos professores.

Com o início da realização do trabalho de campo, foi possível notar que os alunos se apresentavam de forma mais agitada do que normalmente acontecia em sala de aula, espaço do modelo de ensino tradicional entre quatro paredes, professor em frente a alunos organizados em filas. O trabalho de campo permitiu uma nova experiência de vivenciar o ensino e, à medida que nos afastávamos da escola, mais rompíamos com a ideia tradicional de ensino e mais envolvíamos aqueles estudantes. Conforme aponta Claus Jensen (2013):

Se você cria um ambiente em que as crianças podem mover-se mais, explorar, procurar objetos e fazer atividades, elas automaticamente vão aprender, entender, construir. No entanto, se são colocadas naquela estrutura sem esperança, sentadinhas olhando o professor diante delas, que tipo de comportamento estaremos esperando? (JENSEN, 2013, p. 18).

Avançando pelas quadras, surgiam os comentários de quem está mostrando para estranhos o lugar onde vive. E assim eles apontavam as casas de amigos, parentes entre outros conhecidos de seus conhecidos. Antes de realizar o trabalho de campo, conversamos com os estudantes sobre a proposta de observar o bairro, fazer anotações e fotografias e, assim, no pós-campo, debater sobre as anotações, impressões e imagens.

Realizamos algumas pausas na caminhada no intuito de conversar com os alunos e inferir sobre o que estavam observando naquele momento. Tais pausas aconteciam à medida que alunos sinalizavam a proximidade com sua casa ou algum fato de relevância para compartilhar com todos. Indicavam suas ruas, mostravam suas moradias, e era possível notar uma alegria ao relatarmos essas informações aos presentes na atividade. À medida que avançávamos, ficavam evidentes as carências do bairro, e essas eram acentuadas pelas observações feitas pelos estudantes: “Falta sinalização na rua!”, “O calçamento não é bom.”; “Carros em alta velocidade quase atropelam os moradores”, entre outros. Não se fazia necessário questioná-los, induzindo-os a refletir so-

bre o problema; afinal, ninguém melhor do que eles, moradores do bairro, para compreender a dinâmica daquele espaço.

Os relatos ampliavam-se: “Seria bom que melhorasse a estrutura, que fosse asfaltado e tivesse calçadas para andarmos, principalmente em dias de chuva”. As falas de suas vivências empíricas articulavam-se às necessidades do bairro todo, o qual aparentemente é esquecido pelo poder público. “O centro da cidade parece tão distante de nós, e o asfalto só chega até as ruas principais”, frase foi proferida por um aluno em uma das paradas para observar o centro da cidade em um local com vista privilegiada.

Na sequência, realizamos uma parada mais extensa diante do Centro Social Urbano (na data de nossa visita estava em ruínas). Foi contado um pouco a respeito da história do bairro Nova Santa Marta; foi perceptível o desconhecimento daqueles jovens sobre a história da ocupação.

Avançando no trabalho de campo, avistamos uma sanga, e logo em sua proximidade os alunos protestaram contra o mau cheiro do local. Após o campo, referente a esse espaço, surgiu a seguinte fala: “Se não houvesse derramamento de esgoto, seria um lugar para lazer, principalmente na época do verão”.

Aproximando-se do final do campo, foi realizada novamente uma pausa, essa mais duradoura para fazer um lanche e descansar. Nesse período já haviam decorrido algumas horas e ocorrido caminhadas que ora seguiam o plano horizontal da rua, outras com descidas e subidas. O lanche foi realizado em uma área verde do bairro; a única benfeitoria do lugar é uma vez ou outra por ano a prefeitura cortar a grama. Não há bancos e nem segurança para acolher as famílias, muito menos iluminação ou espaços diversificados de lazer, como quadra de vôlei, pista de caminhada, academia comunitária, entre outros.

E, por fim, após a realização do lanche com o descanso, seguimos o trajeto de volta para a escola, cruzamos pela Praça Alta da Boa Vista, uma pequena praça que não apresenta qualquer estrutura para recreação. “Não há [...] brinquedos para as crianças.”

No fim do trabalho de campo, chegando à escola, os alunos mostravam-se contentes com o trabalho realizado. Uma nova experiência vivida em seu próprio bairro, uma relação refletida e discutida à medida que transitávamos em seu contexto de vivência social.

Como finalização da etapa II, não chegamos propriamente na etapa III, que seria a relação do aluno com a cidade. Entretanto, os alunos fizeram uma apresentação do campo, mediados pelos bolsistas, usando as fotografias realizadas por eles durante o passeio no bairro, e puderam apresentar a dois membros do Movimento de Luta Pela Moradia e a Secretária da Habitação do

Município de Santa Maria. Entenderam com os membros do MLP a questão histórica e política da Nova Santa Marta e expuseram para a secretária de Habitação suas angústias em relação à mobilidade urbana do seu bairro.

A produção de representações feitas pelos alunos foi uma prática realizada para entender a relação dos mesmos com os lugares com os quais interagem, ponderando nas suas dimensões escalares, escola, bairro e cidade.

Usando assim a Cartografia como uma ferramenta de análise para realizar a tradução para outros sujeitos que se apresentaram como figuras simbólicas desses lugares: escola – os professores; bairro – MNLM e cidade – representantes da prefeitura.

Observando a proposta do trabalho, a cada momento que os alunos apresentavam suas representações, foram feitas essas traduções. O contexto de diálogo na escola produziu um microterritório de tradução intercultural (COSTA, 2017). Esse, efêmero e cheio de disputas que foram possíveis ser captados através de um recurso cartográfico, envolvendo a construção de representações mentais.

Assim, é possível pontuar e observar através do trabalho em suas etapas que o aluno desenvolve um sentimento de afeto pelo espaço de sua vivência. São os momentos vividos na escola e alguns dos seus espaços mais demarcados do bairro, um lugar de circuito entre amigos e parentes até a escala da cidade que parece distante do seu viver. Todas as suas vivências também são dotadas de consciência sobre o seu próprio espaço, o que resultou na identificação de problemáticas existentes nas três etapas de análise escalar: escola, bairro e cidade. Mas esse espaço é mais, ou seja, um espaço que permite criar vínculo, um lugar de resistência.

O território de tradução intercultural é uma possibilidade de organizar pedagogicamente uma situação espaço e tempo no qual os alunos, devidamente preparados através de expressões de suas representações, poderão expor suas relações afetivas com os lugares.

Essas expressões poderão impactar as representações hegemônicas de outros sujeitos vinculados aos lugares. No momento em que houve o encontro entre professores e alunos, no qual os alunos puderam expressar sistematicamente suas relações específicas com a escola, o corpo discente pode aprender outras formas de afetividade com o espaço, além daquelas contidas na lógica docente.

Isso impactou a forma monolítica de entender a organização do espaço, gerando desconforto, mas possibilitando um diálogo democrático entre professores e alunos. O mesmo aconteceu no momento de trabalho sobre a escala do bairro. Os alunos conseguiram tornar representável suas formas singulares de afetividades com determinados lugares do bairro Nova Santa Marta. Isso

foi interessante para criar novas formas de percepção dos sujeitos pertencentes ao MNLM e urbanistas da prefeitura.

Inicialmente, dado às devidas proporções da importância e relevância do referido projeto na escola, foram tecidos elogios tanto pelo poder público como pela direção e também pelos membros do MNLM. No entanto, no decorrer das apresentações dos alunos sobre suas perspectivas do bairro, deflagrou-se certo desconforto. A secretária de Habitação tentava justificar as carências, apontando “melhorias” que já teriam sido feitas. A direção tentava relativizar os problemas apontados pelos alunos. Foi crucial nesse momento a presença da representante estadual do MNLM. Ela defendeu o posicionamento dos alunos e reforçou as debilidades do bairro.

Partimos de uma perspectiva de trabalhar com sujeitos estigmatizados por morar em uma localidade periférica. Fomos surpreendidos por adolescentes que não conheciam a própria história de formação do bairro, entretanto, dentro de seus dramas e exclusões, criaram uma identidade alegre e de aceitação do lugar em que moram, rompendo com uma ultrapassada perspectiva determinista de que, moldados naquela realidade, não sairão dali sujeitos políticos capazes de mudar a realidade.

Referências

- ACIOLI, Márcia. Disciplina Como Meio para a Realização do Grupo. In: **Espaço Criança Esperança** – Um Projeto Pedagógico de Inclusão Social. Unicef Brasil. Brasília: Unicef, 2003.
- AQUINO, Júlio Groppa et al. **Autonomia e Autoridade na Escola**. São Paulo: Sumus, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- _____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **A cultura do plural**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).
- COSTA, Benhur Pinós da. A escola como espaço: identidades de gêneros e sexualidades e suas hierarquias. **Revista da Anpege**, vol. 10, n. 19, Anpege, 2016.
- COSTA, Benhur Pinós da. Interculturalidade e Geografia: um debate espacial das relações culturais. **Revista GeoGraphia**, v. 19, n. 39, UFF, Niterói, 2017.
- CRENSHAW, Kimberl. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, ano 10. Florianópolis, primeiro semestre, 2002.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2004.
- GROPPO, Luís Antônio. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. São Paulo: Difel, 2000, p. 07-55.
- HALL, S. **Cultura e Representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu;

Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Tradução José Francisco Yvares y Enric Perez Nadal. Barcelona: Gráficas Hurpes/a, 1977.

JENSEN, Claus. Lições e descobertas ao ar livre. **Revista Pátio**, n. 34, ano XI, p. 16-19, jan./mar. 2013.

KOZEL, Salete. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S. et al. (orgs.). **Da percepção e cognição à representação**: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.

MARTINS, P. O.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. O Ter e o Ser: Representações Sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (3), 555-568.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S.; GUERRA, L. M. (orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE/Ed. Universitária da UFAL, 2005, p. 13-38.

TOMAZI, N. D. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997.

O território do vinho na Campanha Gaúcha: uma constituição a partir da dinâmica associativista em torno da atividade vitivinícola da região¹

Vanessa Manfio

Introdução

Pensar no conceito de território requer ter em mente um espaço apropriado ou delimitado para posse, relações políticas, sociais, culturais, econômicas, ambientais e, sobretudo, identidade e poder. Nessa linha de raciocínio, Raffestin (1993) entende o território como uma área apropriada por atores sociais, que é organizado, vivido e estruturado.

Quando se fala em territórios do vinho, outros elementos também saltam aos olhos do pesquisador, como o vinho, as vinícolas, a paisagem vitícola, o enoturismo e a identidade estabelecida entre o local e o universo de produção vitícola. Nesse caso, o poder e a identidade relacionam-se diretamente com o vinho. Para Flores (2015, p. 60), “o vinhedo estabelece uma relação com o território, ele se adapta às condições locais, mas deixa igualmente suas marcas na paisagem, nos hábitos e nos ritos, criando novas territorialidades”.

A territorialização do vinho acontece em diferentes partes do mundo, sendo resultado dos elementos, citados anteriormente, e das vivências diárias. No Brasil, existe a emergência de novos territórios do vinho frente à expansão da vitivinicultura para áreas não tradicionais. Essa expansão provoca transformações, que ainda estão em curso na Campanha Gaúcha devido à inserção de novos atores e atividades, especialmente da vitivinicultura.

A vitivinicultura passou a ser vivida na região da Campanha Gaúcha inicialmente com um caráter individualista e posteriormente no campo da cooperação. Cooperação que foi intensificada com a criação da Associação dos Produtores de Vinhos Finos da Campanha Gaúcha (conhecida como Associação Vinhos da Campanha), que tem um papel essencial na formação de um novo território do vinho.

¹ Artigo referente à Tese da autora.

Nesse sentido, este artigo articula-se numa discussão a respeito do território do vinho da Campanha Gaúcha, formado através de ações coletivas de grandes empresas do vinho e empresários bem-sucedidos. Esses se apropriam do espaço, criando infraestruturas, relações e ações que promovem o desenvolvimento da vitivinicultura, a construção de uma nova identidade territorial, a constituição de outras atividades econômicas e formas de trabalho.

Para atingir essa discussão utilizaram-se como recursos metodológicos a revisão bibliográfica e a utilização de técnicas, como: o trabalho de campo, o registro de dados e informações, a coletas de materiais, a aplicação de entrevistas semiestruturadas e conversas informais, pautadas na abordagem qualitativa e no método dialético. Convém destacar que o artigo é resultado de pesquisas feitas no período de 2014 a 2017 para a tese de Doutorado em Geografia.

Espera-se que o texto venha contribuir com as pesquisas de análise territorial, principalmente envolvendo a Geografia do Vinho, instigando assim novas abordagens científicas e o reconhecimento da importância da vitivinicultura e das ações coletivas no contexto brasileiro, sobretudo gaúcho.

Território: um conceito em discussão

O território é um conceito expressivo da Geografia e consiste numa forma de expressão da relação sociedade-espaço, pois reflete as relações de poder e identidade de atores sociais sobre um espaço apropriado. Conforme Saquet (2003), o território é uma expressão concreta/abstrata do espaço produzido diante de várias relações sociais (relações econômicas, culturais, políticas, entre outras) e de relações de poder que são realizadas por um determinado grupo social numa vertente de espaço-tempo.

O território é espaço apropriado, sendo essa apropriação resultante de três significados diferentes: a) como posse e controle; b) delimitação e divisão; c) uso, interferência e utilização de objetos, do espaço e natureza (SAQUET, 2015).

Complementando essa noção de território, Gottmann (2012, p. 525) afirma que esse conceito pode ser definido “como uma porção do espaço geográfico, ou seja, espaço concreto e acessível às atividades humanas. [...]. O território é fruto de repartição e de organização”. Esse mesmo autor considera o território como uma porção do espaço, ou seja, uma porção organizada pela sociedade. Ainda Saquet (2003, p. 26) coloca que “o território é resultado do processo de produção do e no espaço [...]. Um está no outro. Ambos se efetivam pelas atividades dos homens, são sociais, portanto produzidos [...]”.

Porém precisa ficar claro como coloca Fernandes (2006, p. 31):

[...] território é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território. Lembrando que território é um tipo de espaço geográfico [...]. Também é importante lembrar que território não é apenas espaço geográfico,

também pode ser espaço político. Os espaços políticos diferem dos espaços geográficos em forma e conteúdo. Os espaços políticos, necessariamente, não possuem área, mas somente dimensões. Podem ser formados por pensamentos, ideias ou ideologias.

Dessa forma, Saquet (2015) menciona que o território vai além dessas definições, pois expressa também relações de valor, de comprometimento, soberania e identidade. Esse fato faz com que o território esteja ligado com o espaço político, mas também com o cultural, podendo apresentar dimensionalidade tanto material como imaterial. Nessa linha de discussão, Medeiros (2009) diz que o território é um espaço apropriado, produzido por uma sociedade ou grupo social, onde a ocupação do território acontece pelas vivências, pelo entrelaçamento das ações e pelas necessidades do grupo que produzem territorialidade e uma identidade que define os limites territoriais na paisagem.

Segundo Saquet (2009, p. 88), “o território significa articulações sociais, conflitos, cooperação, concorrência e coesão; é um produto de tramas que envolvem as construções (formas espaciais), as instituições, as redes multiescalares, as relações sociais e a natureza exterior ao homem; é objetivo-material e subjetivo-imaterial ao mesmo tempo”. Dessa maneira, não é algo que está hermeneuticamente fechado, mas em transformação (ORTEGA; JEZIORNY, 2011).

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de bens naturais e de coisas criadas pelo homem; ele é o chão e mais a população, e ainda é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, do seu grupo social (SANTOS, 2000). Além desse conjunto de elementos que formam um território, alguns outros se sobressaem adquirindo relevância, que são: a capacidade organizativa por parte dos atores locais, a capacidade de difundir o conhecimento e inovações, a tendência de articular-se em redes (JEZIORNY, 2009).

Portanto, território é interação, é fonte de conhecimento e de racionalidade, é um conjunto de instituições que condicionam o desempenho econômico, é o substrato dos processos de vida, sendo identificação cultural, que diferencia um grupo de outro; é onde o homem interage com esse ambiente para criar algo novo ou para valorizar o velho produto, é onde acontecem as inter-relações sociais (JEZIORNY, 2009).

Além disso, território é resultado de territorialidades produzidas para atender as aspirações dos atores territoriais. Essas territorialidades são entendidas por Saquet (2007) como as relações diárias entre os homens e a natureza orgânica e inorgânica, relações necessárias para a sobrevivência, o trabalho, o desenvolvimento e acontecer de todas as atividades no cotidiano.

Evidentemente, a constituição de um território implica a apropriação de um grupo que se apropria do espaço e produz territorialidades na tentativa

de reprodução social, do poder e de atribuir valor ao espaço e à produção ou atividade desempenhada pelo grupo. A dimensão econômica é muito expressiva dentro do contexto de formação do território. Desse modo, muitos territórios surgem a partir de uma dimensão econômica e posteriormente adquirem uma multidimensionalidade que perpassa o político, cultural e ideológico de um grupo.

Nesse sentido, Fajardo (2005, p. 134) discute que:

O território econômico traduz-se, assim, no espaço das “horizontalidades” cujos objetos, os fixos e os fluxos materializados na estrutura espacial, incorporam também as transformações regionais. Nesse sentido, a abrangência vai além do econômico e fatores de ordem política, cultural e social estão mais presentes na forma de agentes que dinamizam todo processo.

Essas relações e também o poder, sob uma ótica produtiva do espaço, formam processos e estruturas que são geradores dos territórios e/ou transformadores dos antigos territórios (FAJARDO, 2010). De certa forma, essa é uma abordagem que se enquadra na formação do território do vinho na Campanha Gaúcha, onde as relações de poder de um grupo de atores ligados à produção de vinho apropriam-se do espaço e criam relações, ações, estruturas, identidades e materiais para efetivar a territorialização da vitivinicultura. É um território que vai se formando a partir da cooperação e da dinâmica cotidiana dos atores.

A territorialização da vitivinicultura e a atuação da Associação Vinhos da Campanha

A vitivinicultura na Campanha Gaúcha inicia de forma isolada por iniciativas de ocupação da fronteira mediante a presença de jesuítas. Segundo Sousa (1969), a tentativa de ocupar e civilizar o Rio Grande do Sul com a entrada de jesuítas espanhóis foi “a primeira oportunidade histórica de ter começo, em terras gaúchas, a cultura da videira” (SOUSA, 1969, p. 37). Para esse autor, no processo de colonização jesuítica havia a intenção de cultivar vários gêneros agrícolas, entre eles a uva.

Após as colonizações jesuítica e portuguesa na região, houve outros acontecimentos que marcaram a vitivinicultura pontual da Campanha Gaúcha, principalmente com a vinda dos uruguaiois, como afirmam Pizzol e Pastor (2016, p. 64):

O movimento vitivinícola surgiu com a influência de produtores advindos do Uruguai, de forma preponderante a partir de 1880, e estabeleceu-se principalmente em Bagé, Dom Pedrito, Alegrete e Uruguaiana, tendo adotado, sem exceção, o sistema de condução em espaldeira.

Ainda, esse movimento fundou a primeira comunidade vitivinícola da Campanha com indicações de cultivo de videiras na região de Uruguaiana

desde 1887 (PIZZOL; SOUSA, 2014). Nesse contexto, estabeleceu-se na Campanha Gaúcha a família Marimon, imigrantes espanhóis vindos do Uruguai, que em 1888 já estavam produzindo seu próprio vinho na Quinta do Seival (DARDEAU, 2015). A cantina da família Marimon ficou muito conhecida na região e representa uma parte da história que é muito divulgada, ainda nos dias de hoje, principalmente pelo fato da cantina ter durado aproximadamente 50 anos. As terras da família Marimon foram adquiridas pelo Grupo Miolo, sendo atualmente a propriedade Seival Estate de Candiota.

No entanto, essas práticas vitícolas presentes na Campanha nos séculos passados não tiveram um verdadeiro sucesso capaz de se fortalecer para se manter no espaço. Segundo Pizzol e Pastor (2016, p. 82), “infelizmente, essa vitivinicultura não desenvolveu e, por isso mesmo, não foi capaz de deixar marcas de sua existência na história e tradição vitivinícolas sulinas”.

Nos anos 1970, houve um novo impulso para a retomada da vitivinicultura na região mediante o desenvolvimento de estudos edafoclimáticos. Conforme Flores e Medeiros (2013, p. 6):

[...] estudos liderados pelo professor Harold Olmos, da Universidade de Davis (EUA), com participação de Universidades Federal de Pelotas, através do professor Fernando da Mota, e Secretaria da Agricultura do RS identificaram aspectos na região da Campanha que favoreceriam a produção de viníferas.

Esses estudos contribuíram para a vinda de empresas da Serra Gaúcha que não tinham mais espaço para se expandir na região onde estavam instaladas frente à especulação imobiliária. Assim, vieram a Almadén, Salton, entre outras. A esse respeito Flores e Medeiros (2013, p. 3) comentam:

A produção vitivinícola na Campanha Gaúcha é relativamente antiga, mas seu maior impulso teve início na década de 80, em um segundo momento de expansão, a partir do ano 2000, novos atores se apresentam e começa a ocorrer a nacionalização dos investimentos e um movimento de expansão de vinícolas tradicionais da Serra Gaúcha para a região da Campanha.

Além de empresários da Serra Gaúcha, outros empresários estão investindo, atualmente, na vitivinicultura da Campanha, criando novas estruturas, formas e relações, territorializando o vinho no espaço regional. São empresários bem-sucedidos, geralmente de outros ramos econômicos, mas que por vários motivos resolveram investir na vitivinicultura. Entre os principais motivos estão: a diversificação econômica e a paixão pelo vinho.

Existem também agricultores familiares que estão investindo no cultivo de uva para o comércio com empresas vitícolas e na produção de vinho artesanal. Esses agricultores não detêm capital para se inserir na cadeia produtiva de que os demais empresários bem-sucedidos estão participando. Mas eles recebem apoio de políticas públicas e programas governamentais, tais como: o

Programa de Desenvolvimento da Fruticultura da Metade Sul/RS, o Programa Estadual de Fruticultura, o Projeto Quintais Orgânicos de Frutas da Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias – Clima Temperado (Embrapa – Clima Temperado) e o Programa Nacional de Agroindústria Familiar.

Os agricultores familiares, por não ter os mesmos interesses, acabam não se juntando aos outros dois grupos de empresários vitícolas da Campanha Gaúcha. Os agricultores produtores de uva participam de associações como Associação Bageense dos Fruticultores (Abfrut) e Associação Santanense de Produtores de Uva (Asprouva).

Enquanto, os empresários bem-sucedidos que investem em vinhos finos, que no início investiram individualmente na vitivinicultura, passaram a partir de 2010 a cooperar entre si para o desenvolvimento da vitivinicultura na Campanha. Para Flores (2011), a organização e também a articulação dos atores da vitivinicultura acabaram resultando na criação da Associação Vinhos da Campanha.

Essa associação vem construindo bases para o desenvolvimento territorial através de estudos que levam à busca por uma Indicação de Procedência para os vinhos e espumantes da Campanha Gaúcha. Ademais, ela tem buscado políticas públicas para o fomento da vitivinicultura, a constituição de infraestruturas regionais e também a revitalização de espaços públicos que servirão de pontos turísticos, juntamente com o vinho.

Assim, a Associação Vinhos da Campanha é construtora de relações e meios para a expansão do vinho, sendo também responsável pela sinergia de forças locais (MANFIO; MEDEIROS, 2017). Ao passo que os empresários que fazem parte da Associação Vinhos da Campanha vão se organizando no espaço, esses acabam tecendo relações, ações e construindo estruturas que marcam a apropriação da vitivinicultura e o poder dessa atividade na região. Essas ações e relações passam a alterar as antigas condições de vida, trabalho, identidade e paisagem da região através de uma apropriação e delimitação do espaço do vinho. Além disso, através da vitivinicultura e da cooperação são desenvolvidas atividades e estratégias de enoturismo e marketing, dinamizando a economia e instituindo o poder dos empresários do vinho no local.

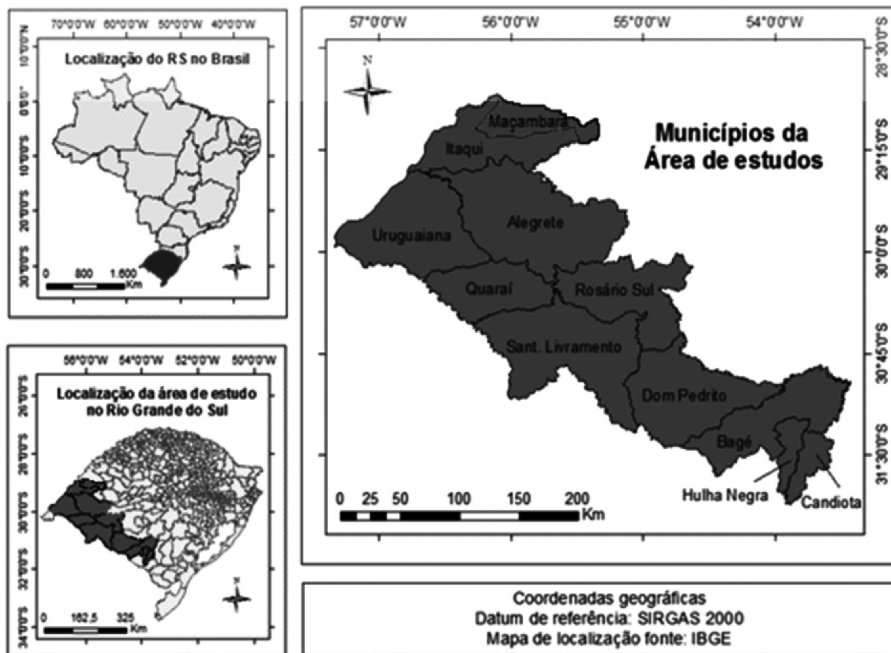
Por outro lado, “a cooperação refletida muitas vezes na troca constante de informação surge como um elemento potencializado do surgimento de um estoque de conhecimento localizado pertinente aos que dela participam” (JEZIORNY, 2009, p. 189).

Pode-se dizer que o território do vinho que vem sendo constituído na Campanha Gaúcha apresenta como atores principais as empresas formadoras da Associação Vinhos da Campanha, que são divididas em dois grupos: as grandes empresas vitícolas provenientes da Serra Gaúcha e as empresas pe-

quenas e médias familiares da Campanha Gaúcha com capital, especialmente da agropecuária e empresas de investidores bem-sucedidos. Entre as empresas que fazem parte da associação e são responsáveis pela territorialização do vinho estão: Salton, Almadén (Grupo Miolo), Seival Estate e Bella Vista Estate, Dunamis, Guatambu – Estância do Vinho, Estância Paraizo, Dom Pedrito Vinhos Nobres, Cordilheira de Santana, Campos de Cima, Batalha Vinhas & Vinhos, Peruzzo Vinhas & Vinhos, Routhier & Darricarrère, Bodega Sossego, Vinhética e Cooperativa Nova Aliança.

É importante frisar que a área territorial deste estudo é constituída pelos seguintes municípios: Alegrete, Bagé, Candiota, Dom Pedrito, Hulha Negra, Itaqui, Maçambará, Quaraí, Rosário do Sul, Santana do Livramento e Uruguaiana (Figura 1). Essa área compõe a delimitação do território do vinho da Campanha Gaúcha.

Figura 1: Mapa de localização dos municípios do território do vinho da Campanha Gaúcha



Org.: SBRUZZI, Janusa Borsatto; MANFIO, Vanessa (2015)

A apropriação espacial desse território é vista materialmente pela construção de cantinas, vinícolas, estruturas de vinificação, atrativos enoturísticos, criação de rotas de visitação, pórticos, placas de delimitação da propriedade e

implantação e demarcação de vinhedos. Essa apropriação está também presente nos discursos dos atores territoriais e das atividades do cotidiano da vitivinicultura regional.

Os vinhedos típicos desse território são constituídos de videiras *vitis viníferas*, das variedades Tannat, Merlot, Cabernet Sauvignon, Cabernet Franc, Chardonnay, Pinot Noir, Gewürztraminer, Sauvignon Blanc, Pinot Grigio, Tempranillo, entre outras. Além de um sistema de condução em espaldeira, sistemas de irrigação de gotejamento, grandes extensões de vinhedos e modernos equipamentos que favorecem o aumento da produção e também a sua qualidade (Figura 2).

As grandes empresas do vinho estão investindo em equipamentos que vão além da tradicional modernidade vitícola como tratores, equipamentos de análise e barricas. Conforme Couto (2011), a Miolo tem investido em uma colheitadeira, máquina francesa Pellenc, que faz a colheita mecânica de cerca de 1/3 dos vinhedos, e na máquina de poda em verde para ampliar a produção. Outras tecnologias também são utilizadas, como foi visto no trabalho de campo: a presença em várias empresas da máquina Lazo TPC (que aplica jatos de ar quente nas videiras para controlar as pragas, diminuindo a utilização de produtos químicos), de tesouras elétricas (para poda) e tratores (para a limpeza e pulverização dos vinhedos).

Figura 2: Os vinhedos e a modernidade



Fonte: Foto tirada pelo autor (Bella Vista Estate, Candiota, 5/10/2016).

Desse modo, nesse território do vinho da Campanha Gaúcha, evidenciam-se a intensificação das técnicas ao campo, investidores com recursos fi-

nanceiros e a construção de ambientes vitícolas dignos da modernidade, mas que preservam a identidade regional na sua essência (MANFIO; MEDEIROS; FONTOURA, 2016). Como é o exemplo das vinícolas da Guatambu – Estância do Vinho e da Campos de Cima, que são construções modernas, porém com toques de rusticidade com a presença de pelego de lã de ovelha, artefatos da lida campeira, entre outros elementos.

Ademais, nas vinícolas que estão sendo construídas na Campanha Gaúcha, “a edificação e a paisagem que as rodeia constituem também a imagem central da etiqueta de seus vinhedos, vinculando produto, cantina e território” (PIZZOL; PASTOR, 2016).

Outra característica marcante desse território do vinho, conforme dados dos trabalhos de campo realizados, é a presença feminina em cargos de chefia, administração, enologia, serviços de colheita e poda e serviços gerais. As vinícolas Campos de Cima, Guatambu, Cordilheira de Santana e Estância Paraíso são comandadas por mulheres, e as demais também apresentam um papel importante da mulher nas atividades. Nas atividades terciárias, principalmente de poda e colheita, também é significativa a atuação da mulher, que, segundo entrevistas, é mais cuidadosa com a uva e, se bem treinada, exerce um trabalho de qualidade.

Juntamente com a presença feminina, esse território é marcado por empresas familiares, em que pais, mães e filhos dividem as tarefas dos negócios e criam condições para o desenvolvimento empresarial e para a eliminação das dificuldades de sucessão.

A sustentabilidade também vem sendo evidenciada nas relações e ações territoriais através de iniciativas tais como: a produção de vinhos orgânicos, a utilização de materiais menos poluentes e de fontes de energia renováveis. De acordo com o trabalho de campo, a Guatambu – Estância do Vinho tem investido em estruturas de energia solar e, com isso, demonstrado um novo conceito de empreendedorismo e modernidade para as vinícolas.

Para além dessas características, convém destacar que:

[...] a pecuária foi e ainda continua sendo uma atividade importante dentro do contexto da Campanha Gaúcha, dessa forma, a articulação do vinho e da pecuária torna-se fundamental para a busca de uma identificação local com a vitivinicultura. Sem falar que as empresas familiares de vinho da Campanha, exceto as que provêm da Serra Gaúcha, apresentam negócios no setor da pecuária, a maioria com estâncias de gado (MANFIO; MEDEIROS, 2017, 147).

Além da vinculação com a pecuária, a construção do território do vinho na Campanha enraíza-se na história e também na cultura regional, ou seja, a cultura gaúcha, fazendo um elo entre a identidade e o vinho. Logo os elementos da pecuária (Figura 3), da gastronomia, da cultura, do pampa divi-

dem o espaço com o vinho, sendo todos esses representados nas formas e estruturas vitícolas, nas pesquisas científicas, nas imagens locais, no *design* dos produtos vitícolas, nos folhetos de divulgação das empresas vitícolas e nas propostas de enoturismo. Com isso cria-se uma identidade vitícola que vem sendo utilizada pela Associação Vinhos da Campanha e pelas empresas e torna-se visível no ambiente e nos eventos. Esses elementos e a identidade são materializados na paisagem local. E assim a paisagem torna-se também uma expressão do território.

Figura 3: Vinhedos, pecuária e paisagem



Fonte: <<http://camposdecima.com.br/index.php/vinhedos>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

A territorialização do vinho na região tem contribuindo para uma nova forma de pensar e discutir a Campanha Gaúcha, despertando o surgimento de cursos superiores ligados à enologia e de treinamento de pessoal para a colheita e poda, aparecendo uma nova forma de trabalho na região, voltada a atender as necessidades da atividade vitivinícola.

Essa necessidade de formação profissional e também de organização do setor vitícola impõe relações entre universidade, institutos e empresas de pesquisa, como: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), Instituto Brasileiro do Vinho (Ibravin), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), entre outras.

Aliás, nesse território, existe uma estreita relação entre estabelecimentos comerciais – tanto da região como de fora dela – e as empresas vitivinícolas a fim de atrair os consumidores e divulgar o território. Não se pode deixar de colocar a própria relação de parceria estabelecida entre as empresas vitivinícolas membros da Associação Vinhos da Campanha que participam de atividades para a constituição de uma Indicação Geográfica, o fortalecimento da

vitivinicultura e do enoturismo, a organização do marketing territorial e o próprio apoio entre si. Segundo Jeziorny (2009, p.189), “a proximidade que se verifica no território aparece então como um elemento que auxilia a criação de externalidades positivas para produção de vinho”.

O território do vinho da Campanha Gaúcha difere dos outros territórios porque abriga uma identidade e um ambiente particular. É formado por ações coletivas de cooperação entre os atores e de implantação da modernização vitícola. Segundo Flores (2015), o vinho não aparece como um elemento histórico-cultural da Campanha Gaúcha, mas como um elemento atual que carrega aspectos da identidade local.

Nesse sentido, Flores (2017) afirma que a expansão das fronteiras vitícolas no Brasil e sua vinculação do local tem permitido que o vinho se torne um representante e também ator de novos territórios. Complementando, Flores (2017, p. 137) menciona que “o vinho vai se territorializando nestes territórios emergentes, construindo sua identidade ao mesmo tempo em que passa a representar os territórios em novos contextos”.

Os vinhedos e suas paisagens formam patrimônios que expressam os elementos naturais, sociais e culturais presentes no território. De acordo com Flores (2015, p. 60), “todo vinhedo possui sua história e pode ser considerado um patrimônio”.

A vitivinicultura da Campanha Gaúcha também vem constituindo seus elementos identitários para num futuro, quem sabe, obter um patrimônio do vinho reconhecido mundialmente, e para isso a Associação Vinhos da Campanha representa um papel significativo na articulação desses elementos com o vinho e também na manutenção desses frente às constantes transformações que virão no território e na produção de vinhos.

Em síntese, a organização e a dinâmica da Associação Vinhos da Campanha e de seus associados têm permitindo a constituição do território do vinho da Campanha, que une espaço-sociedade e história dentro de uma lógica vitícola.

Considerações

A vitivinicultura na Campanha Gaúcha apresenta uma trajetória recente, muito embora a sua história demonstre cultivos de videiras pontuais nessa região já em décadas passadas. Essa trajetória evidencia a entrada de empresas da Serra Gaúcha e posteriormente a inserção de outros empresários locais e não locais na construção de cantinas e implantação de vinhedos.

Essa individualidade na atividade vitícola nas décadas de 1970, 1980, 1990 passa a ser transformada na década de 2010, quando os empresários atuantes na região resolveram criar a Associação Vinhos da Campanha. A

associação adquire um papel importante na construção de um novo território do vinho na região, sobretudo porque instiga e também orienta as relações e as ações de racionalidade da comunidade vitícola, busca uma Indicação Geográfica, articula a região e diferentes instituições na consolidação da vitivinicultura.

De acordo com Ortega e Jeziorny (2011, p. 112), “no território, portanto, se constroem formas de pensar e agir, isto é, constroem-se instituições que moldam, enquadram, orientam e inclinam a ação dos atores”. Sendo a Associação Vinhos da Campanha uma dessas instituições que promovem o pensamento e a organização do território e da vitivinicultura.

É importante colocar que alguns agricultores familiares também estão investindo na produção de uva e vinho artesanal. Esses não compartilham dos mesmos interesses que os demais empresários de vinho da região. Os agricultores familiares de uva têm sido beneficiados por políticas públicas e fazem parte de associações de produtores de uva.

Assim, cada um dos atores da vitivinicultura na Campanha Gaúcha apresenta as suas dinâmicas e integra associações que os representam. É evidente que a união entre todos esses atores é fundamental para o desenvolvimento da vitivinicultura. Espera-se que os empresários do vinho e os agricultores produtores de uva da região mantenham ações coletivas conjuntas dentro do contexto associativista, pois essas favorecem a constituição do território do vinho da Campanha Gaúcha.

Esse território vem sendo materializado pelas cantinas, por vinhedos, pelas estruturas enoturísticas e por demais estruturas associadas ao vinho com os discursos dos atores, as imagens, a criação de cursos de enologia e a mudança de postura da região com a vitivinicultura.

A constituição do território do vinho através do suporte da Associação Vinhos da Campanha tem como principais características: a) a cooperação entre os atores; b) a mecanização e modernização da vitivinicultura; c) a presença da cultura gaúcha e do bioma Pampa como forma de identificação territorial; d) a presença da mulher e das empresas familiares; e) a sustentabilidade como discurso dos atores territoriais; f) a criatividade de formas espaciais e marketing, entre outras.

A identidade do vinho com a região torna-se um diferenciador do território e da paisagem. E é através da história, da pecuária e do Pampa que a região cria condições para o novo. Sua história mostrou que era possível produzir vinhos, e com os capitais advindos da pecuária vários empresários puderam investir na vitivinicultura. A cultura e o bioma Pampa evidenciam, respectivamente, que os hábitos dos atores locais interferem no território e caracterizam-no, assim como o ambiente, através de seus microclimas e relevo, permite a produção de uvas de qualidade. Dessa maneira, preservar essas condi-

ções identitárias é criar uma base sólida para a constituição de um território do vinho único.

Evidentemente, a implantação da Indicação Geográfica para os vinhos e espumantes da Campanha e o enoturismo serão peças-chave para a consolidação do território, constituindo-se de novas racionalidades locais que favoreçam o desenvolvimento local.

Por fim, a atuação dos atores locais através de políticas públicas, ações e relações é importante para o fortalecimento da vitivinicultura e será fundamental no futuro para a preservação do território. As futuras transformações da vitivinicultura na região precisam ser acompanhadas cuidadosamente para não se perder a essência paisagística e patrimonial que venha a ser criada na região, assim como vem acontecendo em outros territórios do vinho.

Referências

- DARDEAU, R. **Vinho fino brasileiro**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015.
- CAMPOS DE CIMA. **Vinhedos**. Disponível em: <<http://camposdecima.com.br/index.php/vinhedos>>. Acesso em: 8 fev. 2018.
- COUTO, C. Da Campanha à caatinga. **Revista Wine Style**. São Paulo, edições 33 especiais, p. 61-63, 2011. Disponível: <<http://www.artwine.com.br/edicoes/wine-style-33-da-campanha-a-caatinga.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2018.
- FAJARDO, S. Algumas discussões sobre a abordagem econômica do território na geografia e suas implicações no espaço rural. **Revista RA'E GA**, Curitiba, n. 10, p. 131-137, 2005.
- _____. Considerações sobre o espaço rural a partir do enfoque econômico da paisagem e do território. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 11, n. 34, p. 225-234, 2010.
- FERNANDES, B. M. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- FLORES, S. S.; MEDEIROS, R. M. V. M. Ruralidades na compreensão dos territórios do vinho e sua identidade. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 8, n. 15, p. 1-19, fev. 2013.
- FLORES, S. S. **Desenvolvimento territorial sustentável a partir da vitivinicultura: o caso dos “Vinhos da Campanha”**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FLORES, S. S. Vinho e identidade no Brasil: da Itália ao vinho tipicamente brasileiro. In: VIII ENGRUP: agricultura, desenvolvimento regional e transformações sócio-espaciais. 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, mar. 2015, p. 60-61. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/biblioteca/anais/Anais_ENGRUP-2015.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Do sul ao nordeste: Olhares e perspectivas sobre as novas fronteiras do vinho no Brasil. In: MEDEIROS, R. M. V.; LINDNER, M. (orgs.). **A uva e o vinho como expressões da cultura, patrimônio e território**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: IGEO – Instituto de Geociências, 2017.

GOTTMANN, J. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas/SP, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.

JEZIORNY, D. L. **Território Vale dos Vinhedos. Instituições, indicação geográfica e singularidade na vitivinicultura da Serra Gaúcha**. 200f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MANFIO, V.; MEDEIROS, R. M. V. A vitivinicultura e as novas territorialidades na Campanha Gaúcha: um território em construção. **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá**, v. 9, n. 2, p. 136-155, 2017.

MANFIO, V.; MEDEIROS, R. M. V.; FONTOURA, L. F. M. Repensando as relações campo/cidade: uma abordagem acerca do terroir do vinho na Campanha Gaúcha. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 11, n. 22, p. 222-242, abr. 2016.

ORTEGA, A. C.; JEZIORNY, D. L. **Vinho e território: a experiência do Vale dos Vinhedos**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2011.

PIZZOL, R. D.; PASTOR, L. V. de. **Paisagens do vinhedo rio-grandense**. Bento Gonçalves: Instituto R. Dal Pizzol, 2016.

PIZZOL, R. D.; SOUSA, S. I. de. **Memórias do vinho gaúcho**. Porto Alegre: AGE, 2014, vol. 1.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAQUET, M. A. **Os tempos e os territórios da colonização italiana: O desenvolvimento econômico na Colônia Silveira Martins (RS)**. Porto Alegre: Edições EST, 2003.

_____. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. Por uma abordagem territorial. SAQUET, M. A.; SPÓSITO, E. S. (orgs.). In: **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão popular: Unesp, 2009, p. 73-94.

_____. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SOUSA, S. J. I. de. **Uvas para o Brasil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1969.

O redimensionamento dos conflitos socioterritoriais na Microrregião dos Gerais de Balsas no Maranhão

Ademir Terra

Vanderson Viana Rodrigues

Introdução

A Microrregião dos Gerais de Balsas é composta pelos municípios de Balsas, Riachão, Alto Parnaíba, Feira Nova do Maranhão e Tasso Fragoso (Figura 1); encontra-se na faixa geográfica do bioma Cerrado, que é abrangida pelos rios Balsas e Tocantins. Essa permaneceu por mais de dois séculos ocupada pela pecuária associada ao cultivo de subsistência, ou seja, a agricultura camponesa, nos moldes a que se refere Chayanov (1981):

Baseia-se, não em uma forma capitalista, mas numa forma inteiramente diferente, de unidade econômica familiar não assalariada. Esta unidade tem motivações muito específicas para a atividade econômica, bem como uma concepção bastante específica de lucratividade (CHAYANOV, 1981, p. 134).

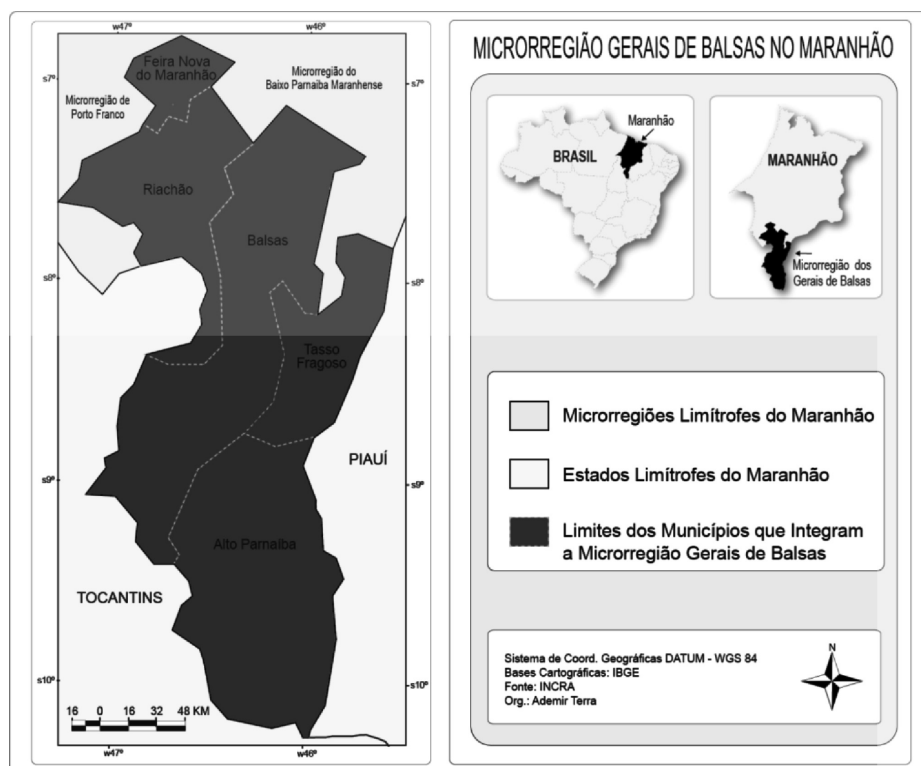
Pois os solos do Cerrado até então eram considerados inadequados para o cultivo agrícola em escala comercial. Acerca dessa questão, o geógrafo alemão Leo Waibel na década de 1940 já questionava a subutilização das terras do Cerrado brasileiro. Para Waibel, a opinião de que as terras de cerrados e de campos do Brasil não eram boas para a cultura, podendo ser utilizadas somente para pastos, não possuía o menor fundamento; para ele, tal ideia ainda persistia em virtude da grande disponibilidade de terras boas de matas. Segundo esse autor:

[...] isto não quer dizer que o campo cerrado seja incultivável e que não será cultivado se aumentar a pressão demográfica, se as terras ficarem mais escassas e se forem aplicados métodos mais intensivos WAIBEL (1979).

Desenvolver o cultivo de grandes lavouras comerciais não era a intenção ou o sonho dos camponeses territorializados no sul do Maranhão. Todavia, a partir da década de 1970, dentro do contexto de grandes transformações da formação social brasileira, em decorrência de sua inserção em uma nova divisão internacional do trabalho – comandada por grandes oligopólios transnacionais –, essa porção do território do Maranhão integra-se defini-

tivamente na expansão do capitalismo no campo, consubstanciando assim uma modernização da produção agrícola, destinada à produção de culturas para a agroindústria e principalmente para a exportação em detrimento das populações tradicionais.

Figura 1: Microrregião dos Gerais de Balsas no Maranhão



Fonte: INCRA. Org.: Ademir Terra.

O cultivo da soja expandiu-se rapidamente como resultado da combinação de preços; subsídios governamentais diretos e indiretos, especialmente no que se refere a investimentos; parceria entre o Estado e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) para o desenvolvimento de novas variedades de cultivares de soja, adaptadas às condições da região; e a facilidade no escoamento da produção através do Porto de Itaqui, o que colocou a região em destaque na produção de grãos. O Estado estimulou a inovação tecnológica e a intensificação do trabalho, que são características dos sistemas produtivos ligados à agricultura patronal e afetam diretamente o processo de produção do camponês (GROSSMAN, 1998).

A atividade agrícola no sul do Maranhão, que era predominantemente camponesa até os anos 1990, torna-se uma atividade empresarial, impingindo à região um intenso processo de concentração da posse da terra, que se desdobra em violentos conflitos entre especuladores de terras, sojicultores, camponeses, envolvendo também lideranças sindicais e membros das Igrejas católica e luterana, principalmente do município de Balsas.

Ou seja, a partir dessas mudanças socioespaciais, redimensionaram-se os conflitos socioterritoriais na Microrregião dos Gerais de Balsas.

A análise desses processos pautou-se na compreensão das especificidades dos principais atores sociais envolvidos, ou seja, os produtores de *commodities* e os camponeses, com ênfase nesse último e suas entidades de representação e apoio, tais como: Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Associação Camponesa (ACA). Essa ênfase nos grupos sociais marginalizados (LITTLE, 2006) se deve ao fato desses serem os mais afetados pelas relações assimétricas de poder (ZHOURI; OLIVEIRA, 2007); analisaram-se também as especulações de legitimação das práticas sociais de apropriação do território e seus recursos naturais, para que as interrelações fossem mapeadas e as conexões entre as esferas locais, regionais e nacionais fossem compreendidas.

Assim Rugani (2002) sintetiza esse tipo de conflito, afirmando que:

Conciliar a preservação da paisagem cultural, histórica e ambiental com os processos de renovação controlada dos espaços constitui o ponto-chave das administrações públicas comprometidas com uma agenda de desenvolvimento sustentável (RUGANI, 2002, p. 160).

Desse modo, tem-se como eixo de compreensão que os conflitos socioterritoriais abordados são parte das dinâmicas de territorialização e os processos de mudança nos modos de produção, como transformações espaciais provocadas pelas práticas dos atores sociais.

Conflitos pela terra no Maranhão

A questão fundiária remota ao passado colonial brasileiro, quando então se iniciou a concentração de terras no Brasil, ocasionada pelo modelo de ocupação territorial adotado pela Coroa Portuguesa. Todavia os conflitos que emergem dessa questão são mais evidentes a partir do século XIX, agravando-se no século XX em virtude da ausência de uma efetiva regulamentação e fiscalização na distribuição de terra no país.

Os conflitos territoriais que foram sufocados com a implantação do regime militar no país em 1964 ressurgem em meados dos anos 1980 com a abertura política, com a crise econômica que se abateu logo após o chamado “milagre brasileiro”, com a modernização do setor agrícola e as sucessivas

mudanças institucionais que repercutiram no ambiente de negócios brasileiro. Essas se configurarão em um aprofundamento das demandas sociais, que ressoaram ainda mais na segunda metade dos anos 1990, quando então, após essa fase de reestruturação e modernização agrícola, as questões econômicas relacionadas a esses conflitos complexificam-se ainda mais.

A CPT conceitua esses conflitos como:

[...] ações de resistência e enfrentamento pela posse, uso e propriedade da terra e pelo acesso aos recursos naturais, tais como: seringais, babaçuais ou castanhais, dentre outros (que garantam o direito ao extrativismo), quando envolvem posseiros, assentados, quilombolas, geraizeiros, indígenas, pequenos arrendatários, camponeses, ocupantes, sem-terra, seringueiros, camponeses de fundo de pasto, quebradeiras de coco babaçu, castanjeiros, faxinalenses, etc. (CPT, p. 15, 2016).

O Maranhão entrou na lista de conflitos da CPT a partir de 1985, quando foram registradas 71 ocorrências no estado e os primeiros assassinados de trabalhadores rurais sem-terra foram catalogados. Os problemas originados por conta da grande concentração de terras nas mãos de poucos persistem até os dias de hoje nessa unidade da federação, pois muitos camponeses que dependem da terra para a sua produção, que viabilizaria sua reprodução social, não dispõem desse recurso para o desenvolvimento de suas atividades, tendo em vista que os incentivos públicos e a legislação têm beneficiado os latifundiários. Esses constantemente ampliam seus domínios territoriais, que são destinados à produção e à expansão do agronegócio, enquanto que, em razão inversamente proporcional, os camponeses perdem suas terras e não conseguem sobreviver como antes do extrativismo e do cultivo para a subsistência.

Silva e Cunha (2012) afirmam:

O direito à terra tem sido uma bandeira de luta de trabalhadores rurais em todo o Maranhão. As lutas extrativistas não ficaram atrás nessa empreitada reivindicatória. Os conflitos em torno dos babaçuais também somaram números alarmantes. Parte desses conflitos pode ser visualizada na região do Mearim, pertencente à Zona dos Cocaís, maior produtora de babaçu no estado (SILVA; CUNHA, 2012, p. 05).

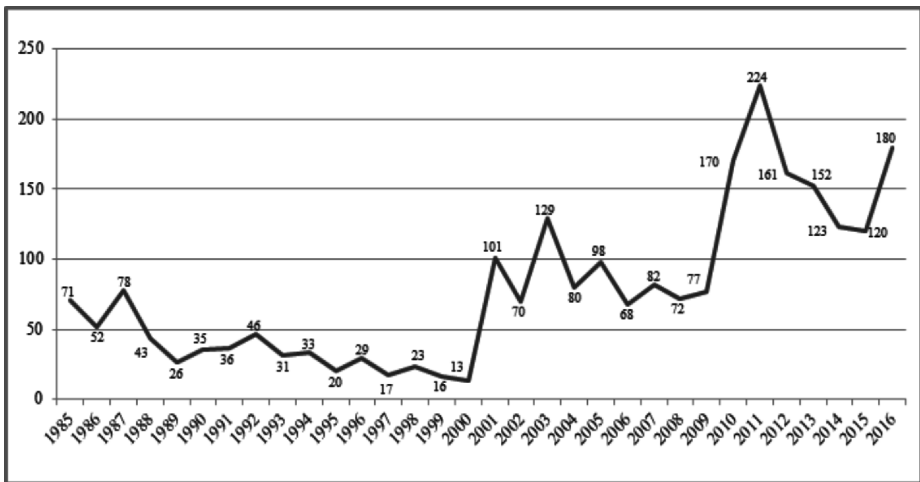
O Maranhão concentra um elevado número de conflitos no campo, tendo um aumento progressivo no número de conflitos territoriais, cujas disputas pela posse de vastas extensões de terra adequadas para a agricultura mecanizada e a pecuária estão culminando em graves confrontos envolvendo fazendeiros e posseiros, com maior letalidade para esses últimos. Segundo dados da CPT, nessa unidade da federação, entre os anos de 1985 a 2016 (Gráfico 1), ocorreram cerca de 2.476 conflitos por terra envolvendo cerca de 233.288 famílias.

A maioria dos conflitos ocorreu em comunidades da zona rural, onde estão sendo implantados grandes empreendimentos de projetos de desenvolvi-

mento que excluem a população local. Essas comunidades têm buscado ajuda junto às organizações sociais, com grande destaque para o MST, que tem articulado ações de resistência e também fornecido aporte jurídico a esses grupos marginalizados, tendo hoje grande destaque na luta de classes no Maranhão e no país.

A luta pela terra no Maranhão é, seguramente, uma das maiores do Brasil, realidade evidenciada não só na atualidade, como também ao longo da história desse estado. Evidencia-se também que os conflitos agrários ocorrem em áreas agricultáveis, disputadas pelos grandes produtores para a implantação de pastagens e mais recentemente de campos produtores direcionados à grande lavoura capitalista. Para tanto, expulsam os camponeses para as pequenas cidades localizadas próximas às gigantescas plantações, geralmente produtoras de soja.

Gráfico 1: Evolução dos conflitos pela terra no Maranhão entre 1985/2016



Fonte: CPT, 2017. Org.: Rodrigues, 2017.

Conflitos socioterritoriais na Microrregião dos Gerais de Balsas

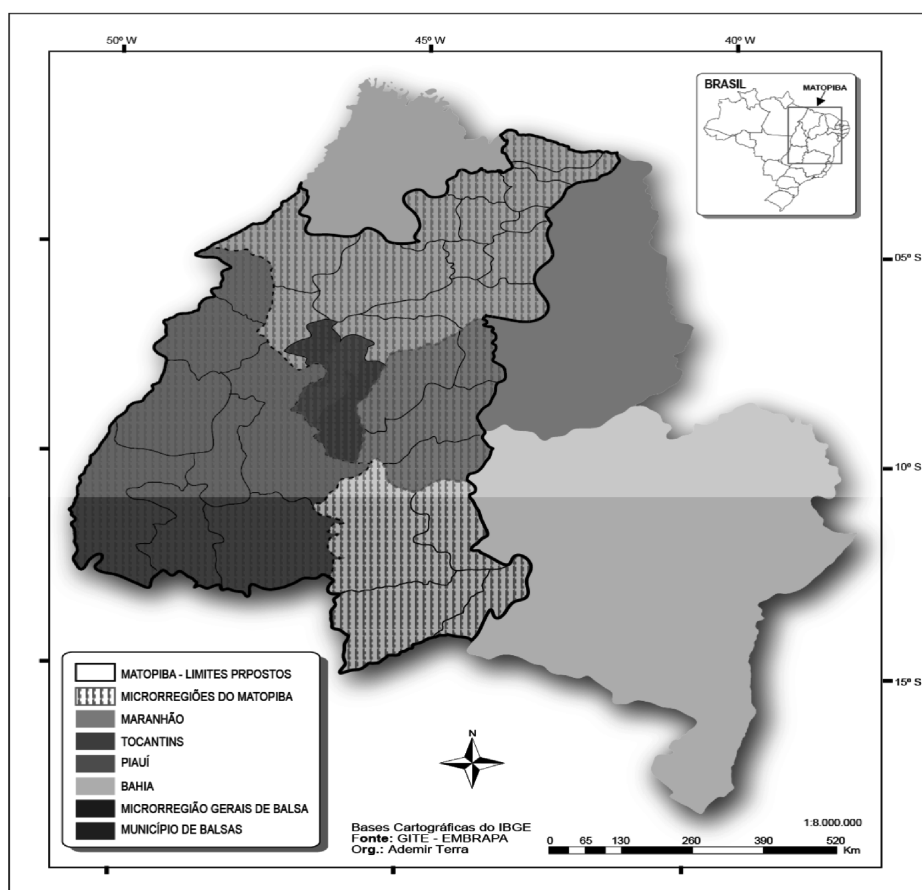
Moreira apud Rodrigues e Alencar (2007) afirma que o espaço nasce da tensão entre o local e a disposição e que a seletividade é um processo importante, que se dá devido às diferenças das estruturas. Essas diferenças são o resultado de inúmeros fatores de classificação espacial que vão desde os fatores físicos aos econômicos. A seletividade ocorre de acordo com a demanda do modo de produção predominante do local.

Os atributos que cercam essa microrregião são atraentes à expansão do agronegócio, uma vez que a localização privilegiada agrega características exigidas por essa atividade econômica; uma delas é a interligação das rodovias, que facilita o escoamento dos grãos até o complexo portuário de São Luís

(ANTAQ, 2015), sendo uma das mais significativas vantagens da região requeridas pelo agronegócio. Isso tornou a região do Cerrado sul-maranhense a principal área de produção de soja no Maranhão; contudo essa produção também tem se estendido para outras microrregiões do estado.

A inserção da agricultura moderna de grãos, comandada pelas políticas governamentais já destacadas anteriormente, em consonância com a chegada de sulistas³ na década de 1980, repercute numa nova re/organização do espaço da produção agrícola regional e faz parte de um planejamento em escala nacional; é nesse contexto que é gestado recentemente o MATOPIBA¹ (Figura 2).

Figura 2: Proposta de delimitação territorial do MATOPIBA



Fonte: GITE – EMBRAPA, 2015. Org.: Ademir Terra.

¹ A expressão decorre de um acrônimo criado com as iniciais dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia.

Tal projeto constitui a denominada nova fronteira agrícola do Brasil, que, em verdade, reflete nada menos do que a continuidade da “marcha da soja” baseada em tecnologias modernas de alta produtividade, que iniciaram nos anos 1970 no sul do Brasil e expandiram-se em direção às demais regiões do país, ocupando áreas do Cerrado e da pré-Amazônia, remodelado pelo Grupo de Inteligência Territorial Estratégica da Embrapa (GITE). Segundo esse, tivera como primeiro grande critério as áreas de Cerrado existentes nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia.

De acordo com os dados do IBGE (2010), o MATOPIBA abrange 337 municípios em 31 microrregiões geográficas, numa área com cerca de 73 milhões de hectares. Essa área abarca aproximadamente 324 mil estabelecimentos agrícolas, 781 assentamentos de reforma agrária e áreas quilombolas, 35 terras indígenas, além de 46 unidades de conservação, entre outros.

O Plano de Desenvolvimento Agropecuário (PDA) do MATOPIBA foi aprovado pela então presidente da República Dilma Rousseff e passou a vigorar a partir do dia 06 de maio de 2015 por meio do **decreto nº 8.447, de mesma data**, que dispõe sobre tal, e a criação de seu Comitê Gestor. No segundo parágrafo do artigo primeiro do referido decreto está definida a função do projeto:

[...] 2º O PDA – Matopiba orientará programas, projetos e ações federais relativos a atividades agrícolas e pecuárias a serem implementados na sua área de abrangência e promoverá a harmonização daqueles já existentes, observadas as seguintes diretrizes:

- I – Desenvolvimento e aumento da eficiência da infraestrutura logística relativa às atividades agrícolas e pecuárias;
- II - Apoio à inovação e ao desenvolvimento tecnológico voltados às atividades agrícolas e pecuárias; e
- III - Ampliação e fortalecimento da classe média no setor rural, por meio da implementação de instrumentos de mobilidade social que promovam a melhoria da renda, do emprego e da qualificação profissional de produtores rurais (BRASIL, 2015).

O êxito de tal projeto, sob o ponto de vista do agronegócio, pode ser vislumbrado quando analisamos os dados disponibilizados pela Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), segundo a qual, na safra 2014/2015, o MATOPIBA foi responsável por 19,7 milhões de toneladas de algodão em pluma, soja, arroz e milho em uma área de 5,7 milhões de hectares. A região, que na safra 2013/2014 havia produzido 8,7 milhões de toneladas de soja, já na safra seguinte teve um incremento de 21,7% e chegou a 10,5 milhões de toneladas, equivalentes a 11% da produção nacional de soja. Segundo os produtores da região, tais dados só não foram maiores em função do ataque de pragas como a lagarta e a mosca-branca que atacaram as plantações nessa safra. Todavia esses dados de produção poderão, num futuro próximo, ser ain-

da mais expressivos, pois, segundo a CONAB, mais 10 milhões de hectares podem ser incorporados à área plantada.

O município de Balsas no Maranhão é o terceiro maior produtor de grãos da região do MATOPIBA, ficando atrás apenas de Formosa do Rio Preto e São Desidério, ambos os municípios do estado da Bahia (SINDBALSAS, 2016). No entanto, por conta da introdução direta do complexo sojicultor² e consequentemente de uma elevação da produtividade de grãos, ocorreu a queda nas produções primárias, pois muitos camponeses que cultivavam tais produtos foram expulsos ou induzidos a vender suas propriedades ou abandonar suas posses para ceder espaço à expansão do agronegócio. Invariavelmente, os camponeses irão habitar as periferias dessas cidades.

Os conflitos pela espacialização e imposição da lavoura técnico-científicas mecanizadas são uma das categorias de conflitos existentes entre o agronegócio e o campesinato na região. Esse é mantido no anonimato para que não seja percebido pela sociedade em geral, todavia só vem à tona quando da análise dos dados, dados esses que também são maquiados, o que nos faz crer na existência de uma “cortina invisível” que acoberta as denúncias e queixas das vítimas desse modelo de “desenvolvimento”, que está mais para selvagem e agressivo do que *Pop, Tec e Tudo*, como a grande mídia nacional tem veiculado. Contudo a luta de resistência das famílias camponesas contra o avanço do agronegócio sobre suas terras é para elas uma forma de manutenção do seu modo de vida, dos seus próprios meios de produção e de reprodução social, para assim poder ser o compositor de sua própria história e não submeter sua vida aos caprichos do grande capital, que sem qualquer consideração e pudor esmaga o seu lugar e sua cultura.

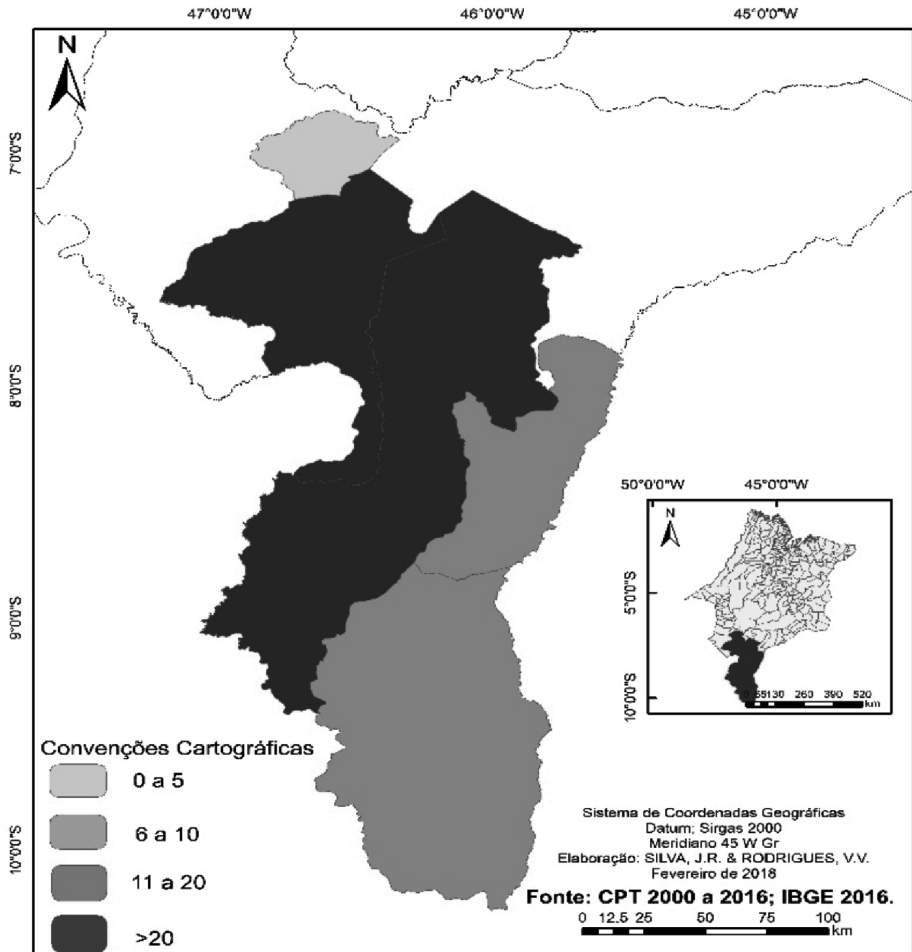
Esse conflito que se estabelece em reação às violências sofridas pelos camponeses, segundo a CPT, pode ser entendido como ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no âmbito rural, envolvendo a luta pela terra, água, direitos e pelos meios de trabalho ou produção (CPT, 2007).

Na Microrregião dos Gerais de Balsas, o número de conflitos por terra no período de 2000 a 2017 (Figura 3) soma 89 concorrências, que vêm obtendo alguns picos nos últimos cinco anos. Contudo a maior concentração das disputas tem sido nos municípios de Balsas e Riachão, que não por acaso são os principais produtores de grãos. Somente no ano de 2016 foram registradas

² O Complexo Sojicultor, segundo Giordano (1999), define como sendo uma sucessão de atividades vinculadas à produção e à transformação de produtos agropecuários e florestais. Em alguns lugares, o CAI pode estar mais desenvolvido, agregando mais atividades e com menores perdas; em outros pode estar mais disperso, e nesse caso há mais perdas.

17 ocorrências, todas elas com envolvimento de representantes do agronegócio, cujas investigações, passados dois anos, não se sabe se propositalmente, ainda não foram concluídas.

Figura 3: Conflitos agrários na Microrregião dos Gerais de Balsas no Maranhão entre 2000/2016



Fonte: CPT, 2017. Elaboração: SILVA & RODRIGUES, 2018.

Algumas dessas ocorrências aconteceram no interior de áreas de assentamentos rurais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), isso por conta da localização geográfica dos assentamentos próxima aos campos de produção de soja, o que provoca inúmeros problemas para os moradores dos assentamentos. Um desses problemas decorre do impe-

dimento da criação dos animais livremente nas áreas de chapada, que é um dos componentes do sistema de produção praticado por esses camponeses. Nesse sistema de produção, as roças são cercadas, enquanto os animais pastoreiam nas áreas de uso comum (a chapada). Na situação atual, ocorre o inverso, pois como os campos de grãos não são cercados, a criação de animais deve ser limitada.

Esses cultivos mecanizados implantados em áreas de chapada, mais altas e planas, ideais para o plantio, mediante o uso de insumos para corrigir a acidez do solo, são os principais promotores de conflito, pois a partir dessas inovações os camponeses assentados ou não de “reforma agrária” relatam a morte de seus animais por envenenamento, a contaminação das águas por agroquímicos e até mesmo mortes por disparos de armas de fogo. Segundo a CPT, de 2000 a 2017, cerca de 6.740 famílias camponesas entraram em conflito por terras na microrregião analisada; a grande maioria dessas famílias foi expulsa das terras para ceder espaço às grandes lavouras de grãos.

Considerações finais

As políticas brasileiras voltadas para a questão agrária não abrangem as especificidades das disputas locais. Esse fato somente contribuiu para agravar ainda mais a precária situação dos camponeses assentados ou não pela política de distribuição de terra, os quais são pressionados pela grande massa de produção mecanizada e constantemente questionados quanto à relevância do seu modo de uso da terra e de vida.

No estado do Maranhão, essa situação parece não ter solução, pois o próprio governo negligencia investimentos em reforma agrária. A luta dos camponeses em busca da posse legal da terra e pela afirmação da identidade tradicional cultural de diversas comunidades tem sido uma luta ferrenha e sangrenta que envolve violência e impunidade. A CPT em diversos de seus relatórios anuais tem colocado o Maranhão em primeiro lugar no ranking dos conflitos agrários e principalmente de assassinato no campo. Isso mostra que pouco ou nada tem sido feito para minimizar tais problemas.

Entende-se que os movimentos sociais de luta e resistência com o intuito de ajudar a manter firme o direito e a posse legal da terra tem sido de grande importância nos municípios da Microrregião dos Gerais de Balsas e em todo o estado. A participação da sociedade maranhense e da comunidade de intelectuais é de suma importância para uma mudança de fato da atual realidade. É imperativo perceber que a luta pela terra tem se tornado uma tarefa difícil, isso porque os grandes proprietários de terra são, de fato, os verdadeiros destinatários das políticas públicas de maior relevância, voltadas para o campo no Maranhão, das diferentes escalas de governo.

Assim, o trabalho realizado pelo grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia Agrária (GEPGA) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) até aqui tem se mostrado de grande relevância para a compreensão do atual contexto social, ambiental e econômico do campo, em especial do Cerrado Sul-Maranhense. Espera-se que as situações conflituosas que envolvem os seguimentos sociais mais fragilizados, como os camponeses da Microrregião dos Gerais de Balsas, aqui preliminarmente analisadas sejam minimamente solucionadas ou mitigadas. Para tanto, faz-se necessário o envolvimento de todas as forças políticas e sociais para, mesmo que de forma utópica, possa transformar o campo em um ambiente de paz e harmonia e de bem-viver para todos. Afinal de contas, a natureza tem se mostrado generosa com todos os aqui envolvidos.

Referências

- ANTAQ. **Boletim Informativo Aquaviário**: 3º Trim 2015, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.antaq.gov.br/portal/Estatisticas_BoletimPortuario.asp>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo 2010 – Cidade**. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Decreto nº 8.447**, de 6 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8447.htm>. Acesso em: 04 jul. 2017.
- _____. **Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento dos Cerrados – PRODECER**. Disponível em: <<http://www.campo.com.br/proceder/>>. Acesso em: 09 jul. 2017.
- CHAYANOV, A. V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: GRAZIANO DA SILVA, J.; STOLCKE, V. (orgs.). **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 134-163.
- COMISSÃO PASTORA DA TERRA. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2007**. Goiânia, 2008.
- _____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2016**. Goiânia, 2017.
- _____. **Ocorrência de Conflito por Terra**. Série: 1985 a 2017. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/category/36conflitos-por-terra-ocorrencias?Itemid=-1>>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- GIORDANO, S. R. **Competitividade Regional e globalização**. Tese (Doutorado em Geografia), Departamento de Geografia, USP, São Paulo, 1999.
- GROSSMAN, S. L. **The political ecology of bananas**: contract farming, peasants, and agrarian change in the Eastern Caribbean. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1998.

- LITTLE, P. E. Ecologia política como etnografia: uma guia teórica e metodológica. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 25, p. 85-103, jan./jun. 2006.
- RODRIGUES, S. J. D.; ALENCAR, F. A. G. Conflitos Territoriais no Espaço Agrário Maranhense: expansão da soja e conflitos de terra no sul do Maranhão. In: IV Simpósio internacional de Geografia Agrária e V Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 2009, Niterói/RJ. **Anais do Simpósio Internacional de Geografia Agrária**, 2009.
- RUGANI, J. M. Conservação do patrimônio no contexto da cultura especulativa. In: FERNANDES, E.; RUGANI, J. M. (orgs.). **Cidade, Memória e Legislação**: a preservação do patrimônio na perspectiva do direito urbanístico. Belo Horizonte: IAB/MG, 2002, p. 159-167.
- SILVA, A. R.; CUNHA, V. V. A Luta pela Terra no Maranhão: Caso do Bico do Papagaio. **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- SINDIBALSAS; BALSAS, Prefeitura Municipal de. **Solicitações e Reivindicações da Classe Produtora do Maranhão**. 2005 (impresso).
- WAIBEL, L. **Capítulos da geografia tropical e do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1979.
- ZHOURI, A.; OLIVEIRA, P. Desenvolvimento, conflitos sociais e violência no Brasil mal: o caso das usinas hidrelétricas. **Revista Ambiente & Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 119-135, jul./dez. 2007.

Continuidades e rupturas no espaço agrário da Campanha Gaúcha

Ana Clarice Soares Hanauer

Cesar de David

Introdução

Nas últimas décadas, particularmente a partir dos anos 1970, ocorreram grandes transformações no espaço rural brasileiro, que podem ser lidas na paisagem, nas dinâmicas territoriais dos processos de produção, no modo de vida da população rural, nas suas atividades e sobretudo nas relações sociais. Esse novo momento na agricultura aconteceu pela intensificação do capitalismo no campo.

Nas regiões do Rio Grande do Sul, semelhante ao que ocorreu nos demais estados, esse processo não foi homogêneo no tempo e no espaço. Enquanto que no norte do estado, particularmente na região do Planalto Gaúcho, houve o avanço dos monocultivos de soja, consorciados com culturas tradicionais como trigo, milho, aveia, com a utilização de técnicas avançadas de produção e modernização contínua de equipamentos e insumos, nos municípios do sul, mais especificamente na região da Campanha, ainda predominavam como principais atividades econômicas a rizicultura e a pecuária, essa ainda de forma extensiva, com reduzida produtividade e limitado progresso técnico.

A pecuária está imbricada na formação histórica da Região da Campanha, que se consolidou como uma estrutura fundiária concentradora de terras e maior produtor de efetivos da pecuária extensiva do estado. Atividades que influenciaram profundamente a cultura, o modo de vida e a dinâmica populacional da região.

A partir da década de 1990, ocorrem mudanças profundas no uso da terra na Campanha com a introdução do cultivo do eucalipto para a geração de celulose, além de uma grande expansão da monocultura sojeira, agora ocupando ou dividindo áreas com a pecuária. Desencadeou-se, assim, uma série de transformações territoriais no modo de vida da população rural e nas relações de trabalho.

Entretanto, nesse processo de mudança contínua, houve também continuidades. Que implicações essas mudanças no uso da terra causaram sobre a

força de trabalho e o emprego nas atividades agrícolas da região? Quais os impactos dessas mudanças e continuidades nas atividades agropecuárias? Estas são algumas das questões que se buscou responder na pesquisa da qual resultou este texto.

Do ponto de vista do método, o trabalho caracterizou-se pela adoção do materialismo histórico e dialético, tanto por conta do referencial teórico marxista adotado como pela busca em entender, numa perspectiva histórica, as transformações territoriais na Campanha Gaúcha. Os procedimentos metodológicos incluíram estudo bibliográfico e a coleta de dados secundários em instituições como a Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul – FEE e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Apresentamos neste trabalho algumas informações e análises compiladas no período de 2013 a 2015 e reflexões a partir desses levantamentos, interpretados a partir das leituras bibliográficas e do próprio campo onde se realizou a pesquisa.

Territorialidade do agronegócio no espaço agrário brasileiro

No Brasil, a partir dos anos 1970, viveu-se a denominada Revolução Verde, marcada pela expansão do capitalismo no campo, provocando enormes consequências para comunidades rurais onde o trabalho com a terra é orientado a produzir, além do consumo, o excedente comercializável.

A partir da década de 1990, aprofundam-se ainda mais as mudanças na ordem técnica, na forma de produzir no campo com a ação dos monopólios que concentram o processo desde a produção de sementes, dos insumos químicos, dos fertilizantes, da colheita, do armazenamento e do transporte até as agroindústrias ou portos, no caso da exportação. Essas mudanças podem ser compreendidas através da ação do agronegócio, que, segundo Campos (2011), deve ser compreendido como uma complexa articulação de capitais direta ou indiretamente vinculados aos processos produtivos agropecuários sob a hegemonia de grupos multinacionais que, em aliança com o latifúndio e com o Estado, têm transformado o campo brasileiro.

Para Costa e Mendes (2012), o capital é mais uma vez o agente motivador das transformações do território e materializa-se como cultura emergente nos municípios brasileiros que são motivados pela acumulação de capital. Cultura emergente no sentido das ideias difundidas de que o agronegócio é o grande motor da economia brasileira, tanto de forma geral e hegemônica como da maior parte dos municípios do interior.

O mais elevado nível técnico de produzir na agricultura, o agronegócio, está materializado na empresa rural ou nas corporações multinacionais. Com

profissionais que planejam e coordenam a execução e o monitoramento, se necessário a distância, das várias etapas da produção agrícola, com técnicas precisas que desde o momento do planejamento permitem ter controle exato sobre o ciclo da produção e a quantidade que será colhida no final do processo. Aqui cabem as técnicas de sensoriamento remoto para monitoramento da fertilidade dos solos, da qualidade dos cultivos, dos métodos e infraestrutura de irrigação, das sementes, dos insumos e do crédito para custeio e financiamento, geralmente por parte dos bancos estatais.

O tempo agora é dos senhores do capital, da racionalidade empresarial; o espaço é de valorização do valor, em que a transferência de símbolos e significados da fábrica moderna é transferida para o espaço-tempo rural dos homens da terra – espaço rural para produção e reprodução da vida social, com técnicas manuais de produção a partir dos saberes tradicionais, regida sob o tempo do ciclo reprodutivo dos animais e do calendário agrícola.

É consenso entre os estudiosos da questão agrária brasileira que as mudanças estruturais na matriz produtiva do capital ocorridas nas últimas décadas provocaram mudanças estruturais e consequentemente no mundo do trabalho. A partir da década de 1980, elas ocorrem com maior profundidade e amplitude impulsionadas pela ação do Estado, colocando a economia do país no centro da Nova Divisão Internacional do Trabalho, com destaque aqui para a consolidação do agronegócio como um dos setores de maior ranking de exportações.

Do ponto de vista da produção, a modernização da agricultura resultou na produção de matérias-primas para exportação, as *commodities*, pois o país ainda necessita da importação de tecnologia de países do centro do sistema. Thomaz Junior (2009, p. 211) destaca o caráter subalterno e de dependência do Brasil mesmo nas atividades ligadas ao ramo agroindustrial. A partir dessas premissas sobre a territorialização do agronegócio no campo brasileiro, é possível refletir sobre as continuidades e rupturas no espaço agrário da Campanha Gaúcha.

A estrutura dos estabelecimentos agropecuários da Campanha Gaúcha

Na divisão regional do Brasil do IBGE (1970), a região da Campanha também se denomina Mesorregião Sudoeste Rio-grandense. Está dividida em três microrregiões, que contemplam os atuais 19 municípios que a integram atualmente, conforme o quadro a seguir:

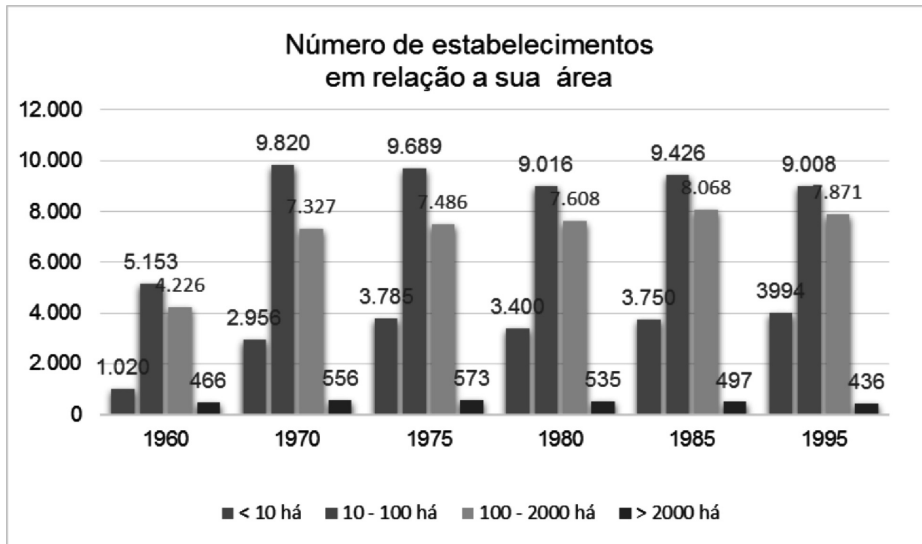
Figura 01: Mesorregião Sudoeste Rio-grandense: microrregiões e municípios

Mesorregião Sudoeste Rio-grandense: microrregiões e municípios	
Microrregião	Municípios
Campanha Central	1. Rosário do Sul 2. Santa Margarida do Sul 3. Santana do Livramento 4. São Gabriel
Campanha Meridional	5. Aceguá 6. Bagé 7. Dom Pedrito 8. Hulha Negra 9. Lavras do Sul
Campanha Ocidental	10. Alegrete 11. Barra do Quaraí 12. Itaqui 13. Manoel Viana 14. Quaraí 15. São Borja 16. São Francisco de Assis 17. Uruguaiana 18. Garruchos 19. Maçambará

Fonte: IBGE (1989).

Uma das características principais da Campanha Gaúcha está na sua estrutura fundiária concentradora de terras. Esse fato está na sua origem, a partir das guerras por disputas territoriais entre Portugal e Espanha.

Em uma perspectiva de evolução histórica, analisando os dados de tamanho dos estabelecimentos agropecuários do Censo Agropecuário do IBGE, o número de estabelecimentos com até 10 hectares quase quadruplicou, enquanto a quantidade de terra que esses estabelecimentos representam apenas duplicou. Passou-se de 1.020 estabelecimentos equivalendo a 6.515 hectares no ano de 1960 para 3.994 estabelecimentos com uma área ocupada de 15.765 hectares em 1995. Ou seja, o número de estabelecimentos com até 10 hectares cresceu relativamente, mas a área que esse representa é insignificante em face à média e grande propriedades, como podemos analisar na figura a seguir.

Figura 02: Número de estabelecimentos em relação à sua área

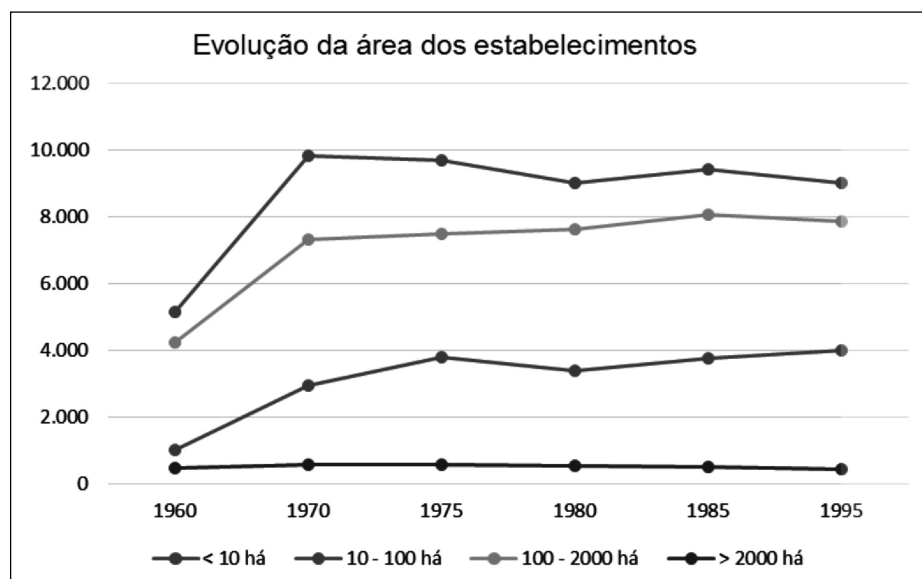
Fonte: IBGE (1960 a 1995).

O município de Rosário do Sul, por exemplo, contava em 1960 com 8 estabelecimentos com até 10 hectares, que somavam 58 hectares; em 1995, aumentou para 355 estabelecimentos, representando 1.393 hectares. Em São Gabriel, em 1960, havia 64 estabelecimentos acima de 10 hectares, representando 563 hectares; em 1995, passa para 497 estabelecimentos, que representam 2.006 hectares. Já o município de Alegrete passou de 170 estabelecimentos, que representavam 1.004 hectares em 1960, para 450 estabelecimentos, que representavam 1.892 hectares.

Em relação aos estabelecimentos de 10 a 100 hectares, houve uma pequena evolução entre 1960 e 1995 nos municípios. São Gabriel passou de 478 estabelecimentos, que representavam 140.047 hectares, para 682 estabelecimentos, que representavam 307.665 hectares. Já nos estabelecimentos acima de 2.000 hectares, o mesmo município em 1960 tinha 62 estabelecimentos, que representavam 305.109 hectares, para 39 estabelecimentos, que representavam 117.611 hectares, em 1995.

Em geral, os estabelecimentos acima de 2.000 hectares diminuíram e, conseqüentemente, a área que esses representavam, enquanto os estabelecimentos entre 100 e 2.000 hectares cresceram em quantidade e área nesse período. Esse movimento na estrutura fundiária pode ser devido em dois fatores.

Figura 03: Número de estabelecimentos em relação à sua área



Fonte: IBGE (1960 a 1995).

O primeiro, devido às mudanças na matriz produtiva do espaço rural da região, que inicia na década de 1990 com a introdução dos plantios de eucalipto e outras variedades de árvores para a produção de celulose e a adaptação de variedades para o cultivo de soja, atividades produzidas de forma intensiva, incorporando tecnologia e não necessitando de grandes extensões de terras, levando à diminuição do efetivo bovino, que é produzido de forma extensiva e por isso demanda propriedades maiores.

Outro fator pode estar associado aos assentamentos de reforma agrária que foram realizados, sobretudo nos municípios de São Gabriel e Santana do Livramento. Segundo Chelotti (2009), de 1981 a 2005 foram instalados pelo INCRA e governo do estado 61 assentamentos rurais na região. São mais de 1.000 famílias assentadas em toda a região; cada família recebeu no mínimo 28 hectares de terra, que é o módulo fiscal da região; são mais de 1.000 estabelecimentos, o que representa cerca de 28.000 hectares.

Enquanto os estabelecimentos acima de 2.000 hectares se mantiveram na média de 1960 até 1995, ao mesmo tempo em que o número de hectares que esses representam. No entanto, o que se destaca no gráfico é o grande crescimento dos estabelecimentos nos extratos até 2.000 hectares entre 1960 e 1970, como resultado da expansão das lavouras orizícolas na região. Apesar da manutenção do extrato maior de 2.000 hectares, que permaneceu pratica-

mente sem alteração durante o período, o que comprova a estabilidade das grandes propriedades na Campanha Gaúcha, a despeito das transformações na estrutura agrária regional, inclusive com a introdução de novas atividades.

Atividade agropecuária e efetivo bovino

A criação de gado de corte e o cultivo de arroz em grandes propriedades foram as atividades agropecuárias predominantes na região até a década de 1980, convivendo com a agricultura para o autoconsumo nas pequenas propriedades. A partir dos anos 1990 são introduzidos na região novos cultivos, como a silvicultura do eucalipto para a produção de pasta de celulose, bem como o cultivo da soja.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, expandiram-se os monocultivos de eucalipto na região. A promessa das empresas de que seria possível consorciar gado de corte com eucalipto no mesmo espaço na prática não se confirmou. A partir do segundo ano, quando as árvores atingiram em torno de 2 metros de altura e fecharam as copas, a sombra e a toxidade das folhas mataram toda a vegetação sob o solo e a pastagem original. Assim, naquele período, o efetivo bovino perdeu áreas importantes para os monocultivos de eucalipto, mas nos anos seguintes recuperou e voltou a registrar crescimento.

Entretanto a soja consegue conviver com a criação de gado, fazendo uma rotação nas mesmas áreas. O gado entra em confinamento no período de cultivo da soja ou vai para outras áreas e, no período de entressafra, as lavouras são transformadas em pastagens. O cenário de queda no número de cabeças de gado na região recupera-se e, em 2010, volta a subir atingindo 4.787.860 cabeças, segundo a Fundação de Economia e Estatística (FEE, 2018).

Quanto à produção de soja no estado do Rio Grande do Sul, até a década de 1980 os cultivos predominavam nos municípios da região Noroeste. No início dos anos 1990, a região Noroeste do estado ficou conhecida como “região celeiro” devido à maior concentração da produção de grãos do estado. Embora ainda houvesse cultivos de trigo, milho e outros grãos, a soja foi o que mais impulsionou a territorialização do agronegócio na região, tornando os municípios de Palmeiras das Missões, Passo Fundo e Cruz Alta os mais representativos em área plantada, o que transformou essas cidades em polos urbanos regionais.

A área de soja plantada nos municípios da Campanha era praticamente insignificante até os anos 2000, como podemos analisar nos dados obtidos no Censo Agropecuário de 1960 a 1985. A virada do século XXI trouxe consigo uma nova territorialização dos cultivos de soja no estado, como pode ser observado na figura a seguir. Entre os três municípios com maior área plantada

do estado registramos somente um na região Noroeste (Tupanciretã), um no Sudeste (Cachoeira do Sul) e um no Sudoeste (São Gabriel), como segundo e terceiro em área plantada, os dois últimos no bioma Pampa, em regiões com características agrícolas antes predominantemente de cultivo de arroz e criação de bovinos.

Ao estudar a área plantada de soja em todos os municípios do estado, optamos por trazer os 20 municípios com maior área plantada entre 1991 e 2015. Assim é possível observar que a região Noroeste continua como “região celeiro”, porém a Campanha Gaúcha desponta como importante área produtora, destacando-se os municípios de Cachoeira do Sul, São Gabriel, Dom Pedrito e São Borja.

Figura 6: Os 20 municípios com maior área plantada de soja – 1991 a 2015

Municípios	1991 (ha)	Municípios	2015 (ha)
Palmeira das Missões	100000	Tupanciretã	144000
Passo Fundo	84500	Cachoeira do Sul	138000
Cruz Alta	80000	São Gabriel	97000
Carazinho	74000	Palmeira das Missões	95000
Giruá	70000	Cruz Alta	93500
Tupanciretã	63000	Júlio de Castilhos	89000
Santa Bárbara do Sul	52850	Jóia	80800
Santo Ângelo	52000	Dom Pedrito	76000
Ijuí	51000	São Luiz Gonzaga	74000
São Luiz Gonzaga	50000	São Miguel das Missões	71700
São Miguel das Missões	47000	Santa Bárbara do Sul	68500
Júlio de Castilhos	45000	Giruá	63700
Fortaleza dos Valos	43500	Capão do Cipó	62000
Ibirubá	40000	Muitos Capões	55000
Jóia	40000	Rio Pardo	55000
Três Passos	37000	São Borja	55000
Bossoroca	35000	São Sepé	55000
Chapada	35000	Espumoso	49000
Marau	35000	Vacaria	48000

Fonte: FEE (2018).

Entre os 498 municípios do estado do Rio Grande do Sul apenas 277 registraram o cultivo de soja em 1991; desses, 205 registram área plantada acima de 1.000 hectares. Já em 2015, 414 municípios já registravam áreas plan-

tadas de soja; desses, 332 registravam área plantada acima de 1.000 hectares, um aumento de 62%. Em 1991, São Gabriel passou da 63ª posição com 17.000 hectares de área plantada para o 3º lugar em 2015, com 97.000 hectares, um crescimento de 570%. Em síntese, a soja foi a cultura que mais cresceu, conforme dados do último Censo Agropecuário: 88 % em todo o território nacional.

A Campanha Gaúcha que historicamente apresentava suas atividades econômicas na atividade pastoril na virada das décadas de 1970 a 1980 vê duplicar a área plantada de arroz na região, inserindo a utilização dos solos da região aos padrões capitalistas de produção agrícola.

A região é uma das maiores produtoras de arroz do estado e do país, principalmente do arroz irrigado. O cultivo do arroz irrigado não muda muito de área por ser em terras adequadas para tal cultivo, o que exige altos investimentos no início; uma vez que as terras estando preparadas, cabe somente sua manutenção. Por isso a introdução do cultivo de soja na região não afetou significativamente a rizicultura, pois essas atividades não disputam as mesmas terras.

Os primeiros grandes investimentos na produção de arroz irrigado estiveram associados a certo nível de concentração de capital oriundo de uma pecuária que exportava charque para outras regiões. A lavoura orizícola baseada na produção para o mercado esteve altamente associada à pecuária. Estas duas atividades econômicas começaram a dividir espaços e constituíram uma nova forma de exploração da terra. Assim, durante os períodos de crise da pecuária, uma das alternativas era arrendar parcelas desta terra para os orizicultores. A expansão da lavoura rizícola irrigada na Campanha Gaúcha deu-se em função do esgotamento das terras nas áreas tradicionais de cultivo nas proximidades dos municípios de Cachoeira do Sul e de Pelotas, associada ao avanço do processo de modernização da agricultura. Outro fator importante para essa expansão foi a demanda de gêneros alimentícios por um país que, cada vez mais, se industrializava e, consequentemente, se urbanizava (CHELOTTI, 2009, p. 124).

Os principais municípios produtores de arroz da região têm destaque para Uruguaiana, Itaqui, São Borja e Alegrete. Esses quatro municípios juntos produzem mais da metade do arroz cultivado em toda a região da Campanha. Lembrando que o cultivo de arroz na região é antigo, encontramos dados significativos da área plantada em 1960, enquanto a soja iniciou seu cultivo na década de 1990.

A soja também desempenha um importante papel no consórcio agricultura pecuária, cada vez mais difundido na região, pois sendo cultivada nas coxilhas, após a colheita, essas áreas são destinadas ao cultivo das pastagens, suprimindo de alimentos os bovinos de corte durante os meses de inverno. Com isso, não ocorre uma efetiva competição entre áreas destinadas à rizicultura e à sojicultura, pois essa é cultivada em áreas anteriormente ocupa-

das pela pecuária de corte, e não pela lavoura rizícola. Assim, não podemos mais considerar a Campanha Gaúcha como território exclusivo da lavoura rizícola, uma vez que a soja, nos últimos anos, avançou significativamente na região (CHELOTTI, 2009, p. 123).

Nesse momento (2018), está iniciando um processo de rotação de culturas do arroz e soja em terras baixas, como ocorre em alguns experimentos no município de Cachoeira do Sul. Esse fato pode acrescentar novos elementos acerca da territorialização da cultura da soja na Campanha.

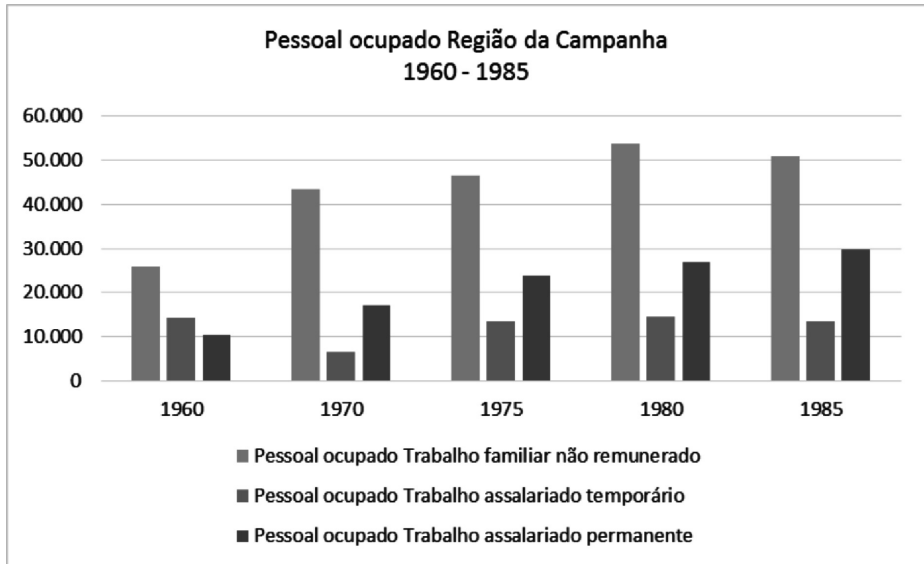
Pessoal ocupado e relações de trabalho

O número de estabelecimentos, a área que esses representam, a condição legal das terras e a evolução dos principais cultivos ajudam a caracterizar o perfil do proprietário e que tipo de relações de trabalho existem em relação ao pessoal ocupado nas atividades agrícolas na região. Analisando essas categorias, percebe-se que, ao longo das décadas, houve mudanças significativas, e essas mudanças vão influenciar a caracterização do pessoal ocupado, como veremos a seguir.

Para o Censo Agropecuário do IBGE (1980), as características do produtor aparecem como: a) proprietário (quando as terras são de sua propriedade), b) arrendatário (mediante pagamento de uma quantia fixa em dinheiro ou quota-parte de produção), c) parceiro (se as terras forem de propriedade de terceiros e estiverem sendo exploradas em regime de parceria mediante contrato verbal ou escrito) e d) ocupante (quando a exploração se processa em terras públicas, devolutas ou de terceiros, com ou sem consentimento do proprietário, nada pagando pelo seu uso).

Em relação ao pessoal ocupado, nesse Censo Agropecuário, compreenderam-se todas as pessoas residentes no estabelecimento. Dividiu-se em responsável e membros da família, empregados (permanente ou temporário) e parceiros. Nesse período, ainda temos a pecuária e o cultivo de arroz como atividades econômicas predominantes na agricultura.

No Censo Agropecuário de 1985, o pessoal ocupado e os empregados aparecem divididos e conceituados separadamente. Empregados permanentes são pessoas contratadas para executar tarefas permanentes ou de longa duração mediante remuneração em dinheiro ou quantidade fixa de produtos, inclusive os membros da família dos empregados permanentes que efetivamente os auxiliam na execução das suas respectivas tarefas. Empregados temporários são pessoas contratadas para executar tarefas eventuais ou de curta duração mediante remuneração em dinheiro ou quantidade fixa de produtos, inclusive os membros da família desses empregados que os auxiliam na execução das suas respectivas tarefas.

Figura 14: Pessoal ocupado na região da Campanha 1960-1985

Fonte: IBGE (1960 a 1985).

Conforme a Figura 14, podemos observar que a maior parte do pessoal ocupado em atividades no espaço rural na região corresponde ao trabalho familiar não remunerado. Esse trabalho característico de pequena propriedade, onde todos ou a maior parte dos membros da família trabalham na produção de pequenos cultivos e criação de animais.

É característica da grande propriedade a contratação de mão de obra externa, independente da atividade econômica que essa exerce. Historicamente, na região da Campanha, as grandes fazendas contam com um pequeno número de pessoal ocupado, que geralmente mora no interior da propriedade devido às grandes distâncias das cidades ou vilarejos mais próximos.

Nesses casos, ocorre também uma divisão sexual do trabalho: os homens para as lidas do campo, no caso do gado ou das lavouras, e as mulheres em atividades domésticas no interior da sede da fazenda, como preparar alimentos e tarefas de limpeza.

Como as atividades agrícolas de maior escala da região nesse período (1960-1985) são a pecuária e a rizicultura, essas propriedades contam com a contratação de força de trabalho externo ao estabelecimento, em alguns casos permanente ou em outros temporária.

Os impactos da Revolução Verde só vão chegar em meio à década de 90 na região com a introdução do cultivo de árvores exóticas (eucaliptos) para

pasta de celulose e a soja nos anos 2000. Fruto das mudanças nas atividades agrícolas, mudanças também ocorrem na caracterização do pessoal ocupado. Para esse período não temos dados para completar nossa análise.

Então, no Censo Agropecuário de 2006, o IBGE altera o conceito de trabalho assalariado permanente: passa a ser todo trabalho em que a pessoa contratada para trabalhar de maneira regular ou contínua em atividades do estabelecimento agropecuário, com no mínimo 6 meses de contrato; se por menor período, foi contratada com essa característica. Não se considerou o administrador do estabelecimento agropecuário como empregado permanente, porque se o produtor fosse uma pessoa jurídica, ele seria o responsável pelo empreendimento. E em relação ao trabalho assalariado temporário, considerou toda pessoa contratada para trabalhar no estabelecimento agropecuário uma ou mais vezes em tarefas temporárias ou eventuais, como destocamento, preparo da terra, plantio, colheita, limpeza de pasto, reformas de cercas, etc., sem intermediação de terceiros. Não se consideraram como empregados temporários do estabelecimento as pessoas que foram levadas por terceiros (empregadores contratados pelo produtor) para executar tarefas no estabelecimento.

A mudança da ordem técnica de produzir na agricultura provocou um salto de qualidade nas forças produtivas materiais; essas determinaram mudanças na caracterização dos proprietários e das relações de trabalho. Acompanhando essas mudanças, no censo de 2006 as características do produtor aparecem como a) produtor pessoa física ou jurídica responsável pela tomada de decisões, sendo proprietário ou não; b) administrador, é a pessoa física responsável pela gestão do estabelecimento agropecuário em nome do produtor. Caracterizando assim a passagem de latifundiário/estancieiro para empresário rural como uma das premissas do agronegócio.

Logo, o perfil desse trabalhador assalariado temporário ou permanente tem que mudar independentemente de sua vontade, adequando-se ao novo momento em que vive o espaço rural e as formas de fazer agricultura. Agora aquele peão de fazendas sem instrução, que conseguia exercer suas funções a partir dos saberes tradicionais, tem que especializar-se para atender as novas demandas dos processos produtivos, agora mais intensos e complexos.

Considerações finais

A partir dos anos 2000, o agronegócio reorganiza o espaço rural da Campanha Gaúcha sob novos parâmetros. Nessa fase, há um salto de qualidade e quantidade na produção e nas relações de produção. Quando nos referimos à qualidade na produção, queremos dizer que as novas técnicas aplicadas às atividades agrícolas, os equipamentos, as sementes e os insumos permitem produzir em áreas ou regiões que antes eram consideradas inadequadas ou

inviáveis, como é o caso da introdução e da adaptação do cultivo da soja na Campanha.

O salto de qualidade muda o caráter da produção de extensiva para intensiva. Agora se produz em maior quantidade, em menos tempo e em menor espaço. Isso não significa que mudará a estrutura fundiária da região, mas vai intensificar e reorganizar as atividades agrícolas. Um mesmo estabelecimento pode produzir soja no verão e na entressafra dedicar-se ao gado de corte.

Para essa nova forma de organizar a produção, os sujeitos sociais envolvidos também sofrem novas exigências, e as relações sociais vão se transformando para adaptar-se à empresa rural regida por determinações que vêm de fora da porteira do estabelecimento, da região, do estado e mesmo do país.

Esse novo momento em que a região da Campanha é pautada pela divisão internacional do trabalho ainda está em movimento, mas já é possível perceber mudanças, uma vez que esse processo reorganiza o espaço agrário regional, com atividades agropecuárias centrais fundadas no tripé: gado, arroz e soja.

Mesmo sendo um processo inconcluso, há muitas continuidades na própria paisagem, formas de produção e relações de trabalho. Rupturas e continuidades andam juntas como pressupostos quando olhamos as transformações ocorridas na região sob o ponto de vista do capital, pois as formas mais avançadas necessitam das formas mais arcaicas para sua produção e reprodução.

Referências

- CAMPOS, C. S. S. **A face feminina da pobreza em meio a riqueza do agronegócio**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- CHELOTTI, M. C. **A estância metamorfoseou-se: (re)configurações territoriais e expressões de reterritorialização camponesa na Campanha Gaúcha (1990/2007)**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.
- COSTA, R. L.; MENDES, E. P. A diferenciação nas relações de trabalho no contexto sucroalcooleiro em Goiatuba e Itumbiara. **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**, Uberlândia, 2012.
- FEE, Fundação de Economia e Estatística. **FEEDADOS**. Disponível em: <<http://feedados.fee.tche.br/feedados/>>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário, 1960**. Rio de Janeiro: FIBGE, 1960.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário, 1970**. Rio de Janeiro: FIBGE, 1970.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário, 1980**. Rio de Janeiro: FIBGE, 1980.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário, 1985**. Rio de Janeiro: FIBGE, 1985.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário, 2006**. Rio de Janeiro: FIBGE, 2006.

MACHADO, S. M. M.; VELA, J. M. Apontamentos acerca da discussão sobre a introdução das empresas de celulose nos pampas gaúchos: para onde vai a fronteira Santana do Livramento. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, número Especial, EGAL 2011, p. 1-15, II Semestre 2011 .

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. Reestruturação produtiva do capital no campo, no século XXI, e os desafios para o trabalho. **Revista Pegada**, v. 5, n. 1 e 2, 2004.

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. Desafios teóricos para a geografia do trabalho no século XXI. In: THOMAZ JUNIOR, Antônio; FRANÇA JUNIOR, Luzimar Barreto (orgs.). **Geografia e trabalho no século XXI**. Presidente Prudente: Centelha, 2009, v. 4.

Território e identidade: considerações acerca da Comunidade Quilombola de Conceição do Imbé¹

Fabiano Viana Andrade

Introdução

Durante o período colonial e ao longo do século XIX, o Brasil destacou-se pela imigração forçada de um número excepcionalmente grande de africanos escravizados, que desembarcaram em diversos portos litorâneos. Esse contingente, como se sabe, contribuiu de forma significativa para a miscigenação brasileira. Durante todo o período escravocrata, diversos foram os episódios de resistência à condição de escravos sofrida em meio ao contexto socioeconômico brasileiro, o que, contudo, não evitou que o processo de escravidão fosse prolongado por aproximadamente quatro séculos no Brasil.

Os quilombos, locais onde havia concentração de africanos e afrodescendentes refugiados no país, surgiram no século XVI. Segundo Marquese (2006), o número de quilombos foi ampliado a partir do século XVIII com o crescimento do volume do tráfico negreiro transatlântico e a formação de núcleos quilombolas minoritários no interior dos territórios. De acordo com Leopoldo e Moraes (2009), os quilombos brasileiros foram construídos pelos próprios escravizados que se opunham ao regime escravocrata e conseguiam fugir dele. Desse modo, caracterizam-se sobretudo como territórios de resistência e subversão à ordem social.

A construção da condição socioeconômica atual do Norte Fluminense, como uma região fortemente dependente do petróleo e, desse modo, tida como petrorrentista² por alguns autores, perpassa um histórico de ascensão econô-

¹ Este artigo constitui-se trabalho de conclusão de curso da Pós-graduação *Lato Sensu* em Literatura Memória Cultural e Sociedade do Instituto Federal Fluminense de Educação, Ciência e Tecnologia – IFF, Câmpus Campos Centro, desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Renata Ribeiro Gomes de Queiroz Soares. Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Comunicação, Linguagem e Identidade Cultural.

² Municípios onde há compensações financeiras oriundas da exploração de petróleo e, portanto, forte concentração dos recursos (PIQUET; SERRA, 2007).

mica e declínio da produção de cana-de-açúcar. Campos dos Goytacazes chegou a possuir, no século XVIII, mais usinas do que quase todos os estados do Brasil (aproximadamente 700 pequenas fábricas), perdendo apenas para São Paulo (CRUZ, 2006 apud SILVA, 2002), e desfrutava de posição de destaque político-econômico nacional (CRUZ, 2006).

Na segunda metade do mesmo século, o município concentrava o maior contingente de escravos da província do Rio de Janeiro (60% da população era escrava). A partir do século XIX, esse número teve um crescimento considerável em virtude do aumento da produção açucareira, que acabou por impulsionar ainda mais o já intenso comércio de escravos na região. Nessa época, o município contava com 35.688 escravos para um total de 56.000 homens livres, sendo a grande maioria dos habitantes ocupados pelas usinas com o corte de cana, assim como nas fazendas da região (LIFSCHITZ, 2008).

Com a abolição da escravatura no final do século XIX, houve uma crescente demanda por mão de obra nas lavouras açucareiras. No entanto, no caso específico de Campos dos Goytacazes, essa demanda não chega a caracterizar uma crise de mão de obra. Ribeiro (2012) menciona que, em Campos, o insucesso da mão de obra emigrante, somado às concessões e acordos ao qual se dispõem os senhores para com os trabalhadores livres, garante a permanência dos escravos nas lavouras, sem, contudo, garantir a produtividade das mesmas por diversos fatores, como solos exauridos, baixo uso de tecnologia de cultivo, entre outros.

Depois desse período, a economia baseada na cana-de-açúcar no município foi perdendo, pouco a pouco, competitividade para outras cidades, que inovaram tecnologicamente e conseguiram melhores condições climáticas e produtivas. Os canaviais não davam mais conta da produtividade das usinas; os solos encontravam-se exauridos, e muitas usinas encontravam-se completamente endividadas.

Esse cenário foi, durante décadas, piorando e, nos anos 1980, por pressões de movimentos sindicais e altíssima degradação humana em torno das usinas falidas, o INCRA criou o primeiro projeto de assentamento no município, quando a falência da Usina Novo Horizonte contribuiu sobremaneira para agravar ainda mais a situação.

Somente após 25 anos, devido a questionamentos por parte até mesmo dos técnicos do INCRA, no ano de 2005, a Fundação Cultural Palmares⁴, que tem por finalidade promover e preservar a cultura afro-brasileira, reconheceu

³ Fundada em 22 de agosto de 1988, é a primeira instituição pública voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira, vinculada ao Ministério da Cultura (MinC).

as quatro comunidades de Novo Horizonte como remanescentes de quilombos: Aleluia, Batatal, Cambucá e Conceição do Imbé. A partir desse momento, iniciou uma série de medidas de cunho social, tanto municipais como estaduais e federais, para inseri-las em políticas públicas direcionadas a esse grupo específico de pessoas (SILVA, 2005). No entanto, devido à questão de não estarem mais dispostos em áreas coletivas, e sim lotes individuais, os assentados de Conceição do Imbé até hoje não obtiveram o título de terra quilombola, embora seja uma das primeiras regiões reconhecidas pelo Estado como remanescente de quilombo.

Nesse contexto, essa comunidade enfrenta, assim como outras, um processo de reidentificação cultural (CORDEIRO, 2010; LIFSCHITZ, 2008; NEVES, 2004), gerando o que se pode chamar de “estranhamento cultural”. Esse processo de estranhamento com a herança cultural, identificado durante a realização deste trabalho, na comunidade quilombola e também por outros pesquisadores da mesma comunidade é, em grande parte, fruto da desculturação movida, entre outros fatores, pela força do capital, ausência de políticas públicas voltadas para a sustentabilidade e o fortalecimento da cultura local e, sobretudo, pela presença marcante da religião protestante nas comunidades (LIFSCHITZ, op. cit.).

Dentro desse contexto, o presente artigo, fruto da vivência do autor deste artigo na comunidade como educador de Ciências Humanas e suas Tecnologias no programa Projovem Campo Saberes da Terra, na Escola Municipal de Conceição do Imbé, e também membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFF, tem como objetivo, considerando os aspectos socioculturais, avaliar o impacto dos processos de globalização e desculturação vivenciados por grande parte dos moradores das comunidades quilombolas, tidas como tradicionais.

Cultura, identidade: territórios em transição

O conceito de identidade é amplo e tem se desdobrado em distintas vertentes por diversos pesquisadores através das mais diferentes áreas do conhecimento. Pensando o indivíduo em condição pós-moderna, Baumam (2001) relaciona a identidade com a autoafirmação do sujeito na busca pela afirmação do “eu”.

Segundo o autor, por muito tempo relacionou-se a questão da identidade à própria nacionalidade do indivíduo. Apresentada como marco de soberania do Estado, a identidade nacional, construída de forma vertical, visava atender interesses bem singulares, tendo em vista a necessidade de construir um laço de pertencimento ao território onde o sujeito se encontrava como forma de legitimação de um projeto de nação. Nesse contexto, sem demandar esforço de

compreensão, bastava estar para pertencer. No entanto, com o advento da pós-modernidade e o conjunto de transformações que a acompanha, a compreensão de identidade coletiva nacional, defendida pelo Estado e, até mesmo em alguns casos, imposta pela força, passa a se esfacelar, fazendo com que houvesse mudanças no comportamento do sujeito (BAUMAM, 2001, p. 198-202).

Dentro dessa perspectiva, Baumam (2001) entende que a necessidade de interpretação do “eu” torna-se cada vez mais forte para indivíduos que buscam desesperadamente por um “nós” a que possam pertencer.

Em consonância com Baumam, Hall (2006) chama esse processo de “crise de identidade” em seus trabalhos. Ao relacionar identidade e cultura, o autor também aponta para uma fragmentação da identidade moderna, que, segundo ele, influencia diretamente o que ele chama de “paisagens culturais”, isto é, pontos de referência, símbolos e vivências que fornecem uma ideia de coletivo a determinados grupos que apresentavam comportamentos sociais em comum. No contexto da pós-modernidade, tais paisagens sofrem modificações cada vez mais intensas, o que acaba por interferir na noção de sujeito e, por consequência, contribui para a descentralização do indivíduo, tanto em suas relações socioculturais como em sua autocompreensão.

Nas palavras do autor:

A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006 p. 7).

Dessa forma, é possível afirmar que a sociedade não se apresenta de forma determinada, pré-moldada, mas sim em contínua transformação e movimento, considerando que os indivíduos buscam recursos e recebem diferentes referências culturais principalmente no mundo globalizado atual no qual estamos inseridos.

Desse modo, Cesnik e Beltrame (2005), dialogando sobre o conceito de cultura, mencionam quais significados são gerados por pessoas em movimento e pelo próprio fluxo de conexões entre culturas, sendo algo “profundamente marcado pelas práticas globais, quando ela é essencialmente mais móvel do que estática, quando esse conceito identifica nas práticas de deslocamento a possibilidade de construção de novos significados” (CESNIK; BELTRAME, 2005, p. 18).

Laraia (2009) afirma que “o sistema cultural está sempre em mudança”, e entender essa dinâmica é importante para diminuir o embate entre gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Nesse caso, a aculturação é naturalizada como processo social mediante a intensa globalização, desconstrução e construção da identidade cultural.

De acordo com Latouche (1996), *aculturação* só acontece quando duas culturas entram em contato, absorvem elementos da cultura alheia, no entanto cada uma conserva sua identidade. Caso contrário, quando a troca não é equilibrada e uma cultura avança sobre a outra de forma avassaladora, colocando em risco a existência da cultura alheia, considera-se agressão. Se essa for apenas simbólica, ocorreu a *desculturação*; agora se a agressão também for física, como nos casos de massacres, invasões, guerras contra povos, assassinatos indígenas entre outros, entende-se como *etnocídio*, estágio supremo da desculturação.

Para Bosi (1996), essas transferências simbólicas típicas da aculturação perpassam tempos e lugares e estão presentes no Brasil desde o processo de colonização.

Numa perspectiva sociológica, preocupada em compreender esse “movimento” cultural, Hall (2006, p. 69) explica que uma das características principais dessa dinâmica cultural está relacionada à forma como os indivíduos compreendem o espaço e o tempo em que vivem. Considerando a relação dos processos globais, percebe-se o mundo com distâncias aparentemente muito mais curtas, e os eventos, em determinado lugar, passam a ter um impacto quase imediato em pessoas e lugares antes considerados distantes.

Nesse sentido, torna-se importante compreender o mundo sob essa nova ótica para perceber como mudanças acontecem, costumes se modificam e, desse modo, as variadas culturas se encontram em um ambiente fecundo e propício para trocas em distintos tempos e espaços.

Dessa forma, cabe ressaltar a importância do debate acerca da valorização de determinadas culturas, seja para que seus hábitos ancestrais permaneçam ou apenas para que percursos tomados pela humanidade não apaguem a história de um povo através do esmagamento dos seus valores por culturas que se autotitulam dominantes.

Nesse debate, Barreto (2007) afirma que a preservação e sobretudo a transmissão da cultura tradicional, como nos casos de remanescentes de quilombolas, ribeirinhos, indígenas, entre outros, ocorrem pelos processos de ensino/aprendizagem, pesquisa, participação política e, em especial, apropriação por parte do sujeito do que se entende como patrimônio cultural, ou seja, a preservação de uma cultura está diretamente relacionada à vontade endógena da comunidade. Nota-se, então, que a preservação e a transmissão da mesma não acontecerão sem que haja apropriação e conscientização, além de aceitação por parte dos sujeitos envolvidos.

Na contramão da visão preservacionista, Latouche (1994) chama a atenção para o que considera “ocidentalização do mundo”, em que a globalização, com seus marcantes impactos culturais, desenraíza o homem de seu mundo,

envolvendo-o na uniformização da cultura ocidental. Esse processo, que o autor considera irreversível, aponta para uma tendência homogeneizadora do comportamento cultural, que vai ao encontro do desejo preservacionista. Por sua vez, Fernandes (2005) afirma que, mesmo com a tendência globalizadora fortíssima, ao contrário do que se previa, houve revigoramento e valorização das culturas regionais, bem como a afirmação de identidades étnico-culturais latentes, que, nessa nova “aldeia global”, encontram espaço para a defesa de seu direito à diferença e ao reconhecimento da alteridade.

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2015) vai um pouco além em seu livro “A globalização da natureza e a natureza da globalização”, afirmando que, nos tempos atuais, mediante a forte presença contraditória dos meios de comunicação de massa, o que se passa em uma escala interiorana, local ou até mesmo regional, não é veiculado apesar de sua significância para a comunidade. O local é substituído pelo nacional, que, rapidamente, vai sendo substituído pelo mundial. O autor menciona: “[...] vivemos uma Idade Mídia, que em certo sentido mais parece a Idade Média na medida em que a mediação se faz de modo extremamente seletivo e unilateral [...]” (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 348).

O modo pelo qual os “movimentos” culturais tendem a influenciar direta e indiretamente a construção e desconstrução da identidade acaba por atingir inteiramente o comportamento dos indivíduos, moldando-os a todo momento. Geertz (2008), considerando a lógica do capital, levanta o seguinte questionamento: “A que conjunto a participação numa sociedade construída predominantemente por processos globalizados de consumo nos faz pertencer?”.

Assim como Latouche, Geertz afirma que, embora a sociedade viva tempos de ruptura com a heterogeneidade, ainda encontramos códigos comuns a todos, como a necessidade de consumo. Consumimos, por meio da indústria, produtos similares em todo o mundo, o que faz com que compremos “calça jeans”, por exemplo, do Ocidente ao Oriente, ao entrar numa loja de departamentos. Porém esses mesmos códigos estão se afastando cada vez mais da nossa etnia, da nossa classe, ou seja, das nossas velhas unidades.

De acordo com Quijano (2005), a dinâmica sociocultural que se observa comumente em pequenas comunidades tradicionais em toda a América Latina se apresenta como um processo de longa transição, no qual comunidades com identidades étnicas históricas e culturais, por muito tempo esquecidas pelo poder público, expropriadas até mesmo antes de haver “poder público”, hoje apresentam hábitos bem diferentes do tradicional imaginário cultural das gerações que ali passaram.

A reconstrução territorial e comportamental da comunidade responde à lógica de influências da sociedade “moderna”, carregada de símbolos e sig-

nos que sobretudo por meio da indústria cultural adentram de forma maciça o imaginário da comunidade, contribuindo para a expropriação de seus valores, minimizando e caricaturando sua cultura tradicional a níveis baixíssimos. Desse modo, observa-se que o tradicional comportamento heterogêneo, que sem dúvida operou diretamente como demarcação do território de uma comunidade em relação à outra, passa a ser ameaçado pelo compartilhamento de um repertório de símbolos que começam a ser comuns a diferentes povos.

Dessa forma, as mudanças estruturais, que abalam as sociedades modernas já no final do século XX, vêm fragmentando as paisagens culturais, atingindo diretamente as identidades coletivas de pequenos grupos, contribuindo para um deslocamento ou descentralização do sujeito (HALL, 2006). Nas palavras do autor, “esse duplo deslocamento-descentralização dos indivíduos tanto de seu lugar do mundo social e cultural quanto de si mesmo constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo”, no qual se torna de fundamental importância a compreensão de que, na atual conjuntura de mundo globalizado, mudanças são certezas, culturas se misturam e identidades se transformam. Um processo que se dá no presente, de modo a atender as necessidades criadas no presente.

Da identidade quilombola à Conceição do Imbé

Enquadrado no campo jurídico durante o período colonial e imperial como crime contra a ordem econômica, a resistência dos quilombos seguiu em meio à sua invisibilidade jurídica no período pós-abolição para, finalmente, alcançar o ressurgimento dessas comunidades como remanescentes de quilombos somente cem anos depois, ocasião da sua inclusão na Constituição de 1988 (CAMERINI, 2010).

De acordo com Leite (2005), ao longo do território brasileiro, em especial após a Lei de Abolição da Escravatura em 1888, os negros seguiram sendo frequentemente desqualificados, e os lugares onde habitam são historicamente ignorados pelo poder público, além de terem seus direitos questionados por outros grupos com maior poder e legitimidade junto ao Estado.

A Constituição Brasileira de 1988 insere a demarcação definitiva de terras quilombolas através do artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). De acordo com Odwyer (2002), a garantia dos direitos territoriais apresenta-se como estratégia para assegurar a existência social e cultural desses grupos que, por um século após a abolição, seguiram sem o mínimo de direitos reconhecidos.

De acordo com Leite (op. cit.), o quilombo significa, na atualidade, não apenas um passado a ser lembrado, mas sobretudo um direito a ser reconhecido a parcela da sociedade brasileira. Mesmo com os direitos constitucio-

nais garantidos, comunidades quilombolas têm sido alvo de críticas envolvendo diversos atores. Entre os principais motivos da crítica estão os critérios levados em consideração na caracterização dessas comunidades, tais como: 1) trajetória própria; 2) relações territoriais específicas; 3) presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

De acordo com a primeira configuração espacial dos territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no país, atualmente existem no Brasil cerca de 2 milhões de habitantes quilombolas (FCP, 2003). Entretanto, dos 850 milhões de hectares no Brasil, estima-se oficialmente que as terras de quilombos correspondam a 30 milhões de hectares. Em contraste, as terras de quilombos tituladas correspondem apenas a cerca de 900 mil hectares (ALMEIDA, 2008, p.119).

Dentro desse panorama, é importante destacar que, mesmo diante de todos os entraves e retardações para o reconhecimento de determinadas comunidades como quilombolas, a partir da década de 1980 foram iniciados os primeiros estudos em comunidades negras rurais, pois, por mais que essas comunidades negras não fossem classificadas como quilombos, havia a hipótese de essas comunidades, considerando o histórico isolamento, assim como suas características e hábitos singulares, serem resíduos de quilombos (SILVA, 2015).

De acordo com Arruti (2009), o conceito contemporâneo de quilombo está pautado em paradigmas que envolvem o conceito de remanescentes. Esse conceito está diretamente relacionado à etnicidade e ao uso comum da terra. De acordo com a autora, entende-se por remanescentes de comunidades de quilombos comunidades organizadas politicamente, que se autodenominam como tais, ocupam suas terras ancestrais e reivindicam direitos específicos.

Localizada na zona rural montanhosa do município de Campos dos Goytacazes, envolvida por uma beleza exuberante que representa o resquício da Mata Atlântica e em condição geográfica de afastamento da região central da cidade, a comunidade de Conceição do Imbé, lócus desse estudo, corresponde a 5% do Parque Nacional do Desengano. É uma área de preservação ambiental criada em 1970 (SOFFIATI, 2009), que possui o restante de sua área entre os municípios de São Fidélis e Santa Maria Madalena.

Segundo o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), em 23 de março de 1987, pelo Decreto Federal Nº 94.128/87, foram desapropriados 4.335 hectares da área agrícola da falida Usina Novo Horizonte e das fazendas que configuravam o complexo agroindustrial daquela localidade (NEVES, 2004, p.12). Nessa ocasião, foi assentado um total de 120 famílias, distribuídas da seguinte maneira: Batatal (15 famílias), Cambucá (27), Aleluia (28) e Conceição (62).

Figura 1: Mapa de Campos dos Goytacazes, com destaque para Conceição do Imbé



Fonte: <www.agenciario.com/municipios>.

Ao contrário do que ocorre em grande parte dos outros municípios, os assentados do PA (projeto de assentamento) Novo Horizonte provinham, em sua quase totalidade, do município de Campos dos Goytacazes, sendo parte oriunda da própria localidade onde fica o assentamento e algumas das fazendas que constituíam o entorno do PA (MEDEIROS et al., p. 143, 2004).

Segundo a Fundação Cultural Palmares, em 2005, as comunidades do PA Novo Horizonte receberam nova classificação. De acordo com relatório emitido, são consideradas remanescentes de quilombolas e certificadas como tais pela mesma fundação. No entanto, esse reconhecimento só aconteceu dezoito anos após terem sido assentadas. Por esse reconhecimento tardio, o PA aplicado não respeitou as especificidades das comunidades tradicionais, mudando completamente sua dinâmica territorial e sobretudo remodelando a cultura local ao, por exemplo, dividir o território em lotes ao invés de mantê-los em áreas coletivas, tão características dos quilombos. Portanto a certificação não lhes garantiu o título de terra como quilombolas, tendo em vista o fato de

essas comunidades tradicionalmente viverem em espaços coletivos desempenhando atividades colaborativas.

O quadro geral que se formou em decorrência dessa dupla condição de assentado e quilombola tem provocado profundas mudanças na comunidade, não só no que se refere à sua relação com o espaço, mas também à própria noção do tradicional coletivo, conforme mencionam diversos autores (LIFSCHITZ, 2008; SILVA, 2015; NEVES, 2006; VIANA, 2009). De acordo com Lifschitz (2008), nesse novo ciclo denominado neocomunidade, agentes externos como ONGs, fundações, estudiosos entre outros, mobilizam-se na tentativa de reafirmar uma identidade prescritiva. No entanto, um quantitativo significativo da comunidade apresenta certa resistência à aceitação da identidade quilombola, tendo em vista que grande parte ingressou em religiões evangélicas, mantendo posturas antagônicas quanto ao reconhecimento e à valorização de cultos e tradições afro-brasileiras, além de parte dos residentes, de fato, não terem qualquer ligação com o tal passado.

Como ocorre em outros projetos semelhantes na região, a comunidade hoje não vive propriamente do campo. Em sua maioria, utiliza seus lotes apenas como espaço dormitório, sendo comum moradores ocuparem empregos e subempregos em Campos dos Goytacazes, deslocando-se diariamente cerca de 50 km para trabalhar. Situações como essas são comuns a muitos outros projetos de Reforma Agrária no Brasil, em que, mesmo em condição de assentados, permanecem excluídos de políticas públicas que lhes garantam permanência sustentável em seus lotes.

Essa ausência de incentivos torna-se um fator agravante, atuando direta e indiretamente no processo de aculturação e desculturação da população envolvida, o que vem a criar sobretudo uma nova identidade: nem quilombola, nem rural, nem urbana. Portanto acredita-se que a comunidade se apresenta hoje com nova representação identitária, fruto de, entre outros fatores, influências e transformações na organização sociocultural e territorial.

Nessa perspectiva, a comunidade de Conceição do Imbé, assim como toda a gleba ABC (Aleluia, Batatal, Cambucá e Conceição do Imbé), apresentam-se de fato como comunidades remanescentes de quilombos. No entanto, a não compreensão das dinâmicas sociais e culturais por meio de outros e sobretudo por meio dos mesmos acaba por dificultar o acesso a políticas direcionadas e, até mesmo, à própria afirmação da identidade na comunidade (SILVA, 2015).

Nesse contexto, é possível considerar que a fragmentação da identidade coletiva da comunidade em questão está intrinsecamente relacionada não apenas ao modelo de ocupação do território – e, inclusive, no avanço do sistema

econômico –, mas também, de acordo com Silva (2015), a outros fatores de situações bastante adversas do passado:

O passado de extrema pobreza, miséria, discriminação e subjugação aos fazendeiros e usineiros deixou fortes marcas na memória coletiva do grupo. A memória da miséria se confunde entre a escravidão e a época de trabalho nas fazendas e na usina. Em ambas as fases, houve privação de liberdade e graves problemas como insegurança alimentar e profunda ausência do Estado. O trauma do período de miséria, privação e dominação associado ao caráter religioso local impõe resistência quanto à aceitação do termo quilombo por parte de alguns moradores da comunidade que associam o termo com a possibilidade iminente de retorno às condições de miséria recentemente superadas a partir da emancipação advinda da reforma agrária (2015, p. 115).

O entendimento dessa problemática mostra-se como fundamental para compreender em que condições a população de Conceição do Imbé, hoje assentados da reforma agrária, constrói sua trajetória e inserção no sistema socioeconômico e até que ponto esses fatores se relacionam com a fragmentação da identidade local.

Relato de experiência

Esta seção é formada por um relato do autor, combinado a entrevistas abertas e fechadas, documentadas através de questionário e também registros orais feitos a partir de conversas gravadas na comunidade, executadas pela equipe do NEABI, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFF, *campus* Campos-Centro, durante o período em que era membro do grupo de pesquisa.

A forma como ingressei no programa Projovem Campo Saberes da Terra pelo governo do Estado do Rio de Janeiro se deu pelo fato de ser funcionário da Rede Estadual de Ensino e ter afinidade com a questão agrária brasileira. Para entrar no programa, fui avaliado por meio de entrevista e análise de currículo. As aulas eram ministradas na Escola Municipal de Conceição do Imbé, local cedido pela prefeitura de Campos dos Goytacazes para o andamento do programa.

Como educador, passei a frequentar a comunidade para lecionar no período noturno, atendendo jovens e adultos de nível fundamental II com idades entre 19 e 40 anos. Éramos quatro educadores atuando em quatro dias de aulas noturnas, mais um dia de “tempo comunidade”, momento quando deveríamos desempenhar atividades diurnas na localidade junto aos educandos. Pelo fato de o programa contar com formação continuada de educadores, fui advertido em formações que se tratava de uma comunidade quilombola e, então, passei a trabalhar o “Caderno 1” intitulado “Agricultura familiar: Identi-

dade, Cultura, Gênero e Etnia”, incentivando-os a pensar e a refletir o passado, assim como a vivência do seu presente.

Logo no primeiro dia, a caminho da comunidade, fui surpreendido com uma advertência de uma das educadoras que estava há mais tempo no programa, solicitando que não fosse abordada a questão quilombola, tampouco a agricultura familiar, já que seriam temas complicados sobre os quais os educandos não gostavam de falar. Segui com certa cautela, porém desempenhando meu papel de educador de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que consiste em lecionar a parte de Ciências Humanas com ênfase em Sociologia Rural.

Iniciamos com uma turma grande, de aproximadamente 25 educandos, finalizando com menos de 15, fato esse corriqueiro na Educação do Campo. Nossa abordagem era sempre horizontal, pois a compreensão de que somos educadores e educandos e não professores e alunos é importante para o sucesso do programa. Desse modo, é fundamental que o educador se dispa do papel de “sabedor de todas as coisas” e passe a considerar a troca de saberes o caminho que deve percorrer, objetivando o ensino/aprendizagem. Somos educadores e educandos simultaneamente, assim como os educandos também são. A receptividade na comunidade foi muito boa. Consegui iniciar e finalizar o programa com ótima convivência com os educandos ao longo dos quase dois anos que lá estive entre 2014 e 2015.

Segundo os próprios relatos dos educandos, a cultura e a religião de matrizes africanas, que por algum tempo moveram suas gerações passadas, hoje são entendidas como profanas, sendo muito repreendidas dentro das igrejas e tratadas pejorativamente como macumba (ritual entendido pelos educandos como algo muito ruim). Até mesmo o uso de peças de roupas muito coloridas e artesanato étnico são repreendidos.

Durante o processo de busca da história da comunidade, já atuando no NEABI, mas seguindo indicação dos próprios educandos do programa, eu e uma equipe de mais três pessoas entrevistamos dois membros notáveis da comunidade, Sr. Paulo Honorato, presidente da Associação das Comunidades Quilombolas e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Campos, e o Sr. Amaro, morador mais antigo de Conceição do Imbé, com 105 anos.

Quando questionados sobre o passado da comunidade, os relatos deixam clara a associação desse passado com a miséria, fome, exclusão, conforme trecho da entrevista com o presidente da associação Paulo Honorato:

Na época da reforma agrária, crianças morriam de fome, nós não tinha ambulância. Energia elétrica nós conseguimos só em 1999. Na época da usina, era trabalho escravo, né! Foi muito difícil. Naquela época, a gente não tinha equipamento, hoje ainda é difícil, mas é mais melhor. Na época da chuva, as

peessoas molhava aquela roupa e muitas vezes não tinha nem outra para trocar, tinha que esperar secar.[...] Na época da usina, era um processo muito corrido de escravo mesmo. As pessoas ficava feliz em trabalhar descascando mandioca porque não tinha outra renda. Era uma vida de escravo mesmo.⁴

Nessa conversa, Paulo Honorato faz menção a um passado muito próximo, cerca de uma ou duas gerações atrás, quando a escravidão no país já estava legalmente proibida há quase cem anos. Ao ouvir sua história, fica compreensível o porquê da comunidade se esforçar para tentar apagar toda uma memória coletiva. Conceição do Imbé amargurou, por décadas, as consequências da ausência de políticas públicas.

No entanto, ao entrevistar oralmente o mais velho membro vivo da comunidade, Sr. Amaro, foram relatados também aspectos positivos referentes ao passado, sem que a vida difícil que levavam tenha sido esquecida:

O que eu tenho para dizer? Era um tempo difícil, mas tinha diversão, mas também tinha muita briga. Quase toda festa tinha briga. De primeiro, o povo aqui, eu vou dizer: era uma irmandade e hoje o povo não está tendo mais essa contemplação. Tá tudo muito diferente. De primeiro tinha irmandade. A vida aqui, de primeira era muito imprensada. A liberdade só apareceu depois do falecido Getúlio Vargas pra cá.

No que se refere aos educandos, mesmo sendo em sua totalidade assentados da reforma agrária, observei que poucos plantavam e ainda conseguiam tirar o sustento da terra. A maioria trabalha na cidade, na construção civil, comprando atualmente quase tudo o que consome. Ao serem questionados sobre a razão pela qual não plantam, justificam afirmando que chegam tarde em casa e não possuem muito tempo. Apenas um casal disse que planta e utiliza a terra para tirar seu sustento e alguns bens de consumo.

Em sala de aula, as conversas fluíam abertamente e, ao questionar sobre a manutenção da tradição agrícola e voltar a produzir em seus lotes, queixaram-se de épocas difíceis que presenciaram, quando tudo era escasso, tinham dificuldades para comercializar os produtos, além de não ter acesso a sistema de irrigação, tornando-os ainda altamente dependentes de fatores climáticos. Como se não bastasse, tudo o que plantavam era pouco valorizado. Sobre a possibilidade de realizar um projeto de agricultura familiar, falaram em não retroceder ao passado. Fazem questão de deixar de lado sua herança agrária.

Como educador do campo, historiador, ávido por “valorizar” a cultura quilombola que achei que encontraria, surpreendi-me com tal distanciamento por parte dos educandos. Logo percebi, com muita surpresa, que eu estava ali,

⁴ É importante destacar que os erros gramaticais foram mantidos para não alterar o registro original usado pelos entrevistados.

teoricamente, para reafirmar algo que sequer tinha sido questionado se era desejado pela comunidade ou não. Passei, então, a trabalhar por etapas, apresentando-lhes a contribuição da diversidade cultural para a construção social de nossa cultura, um pouco de história do Brasil e, sobretudo, ressaltando os problemas ocasionados pela adversidade em nossa sociedade. Esse foi o início de uma descoberta.

Dei carona a alguns educandos diversas vezes, posto que todos moravam a caminho da escola. Alguns mais distantes do que outros. Eis que um dia estava tocando no som do carro Gilberto Gil. Após alguns minutos de silêncio, um educando questionou: “Que isso, professor! Você ouviu esse negócio de batuque?” “Isso é macumba?” Rapidamente respondi que não, que era um cantor nacional, disse seu nome, e passamos o resto do tempo falando sobre o que entendiam por “macumba”, cultura tradicional, ritos e religião.

Em sala de aula, pude trabalhar os conceitos de cultura, identidade, etnia e gênero e, a cada vez que tocava em assuntos “problema”, dava voz aos educandos para que se pronunciassem. Embora com muita timidez, foram contando suas histórias oralmente e também de forma escrita. Durante esses momentos, observei bastante relutância, pois, como já mencionei, o passado e o presente são motivos de muita luta por sobrevivência tanto na terra como na cidade, já que muitos abandonaram a atividade do campo e vivem de subempregos. Ouvir ou ler alguma menção positiva ao passado foi raro e só ocorreu após mais de um ano de convivência, depois de terem absorvido boa parte do conteúdo do programa e se identificarem mais como sujeitos de sua própria história.

Para melhor compreensão e com intuito de aprofundar o imaginário cultural da comunidade foram aplicados 14 questionários aos educandos da Escola Municipal de Conceição do Imbé com perguntas fechadas e abertas no mês de outubro de 2014, sendo todos respondidos e devolvidos no mesmo mês. Os questionários continham perguntas em que foram levantadas informações como tempo de moradia na comunidade, o que se entende como quilombola, entre outras questões relacionadas ao pertencimento cultural. Cabe destacar que, por motivo de preservação da veracidade de informações, foi mantido o anonimato dos entrevistados.

Os resultados do presente questionário foram publicados parcialmente durante a execução da pesquisa pelo autor e equipe do NEABI no V Encontro Nacional de Licenciaturas (NASCIMENTO et al., 2014).

Gostaria de destacar neste artigo algumas das respostas dadas por 13 dos 14 educandos entrevistados (98,2%) sobre a seguinte questão: “O que entendem como comunidade quilombola?”.

A1: “Descendência”.

A2: “É um povo descendente que teve uma vida sofrida”. A3: “Uma comunidade com origens de antigamente”.

A4: “Eu entendo que mostra a **no**ssa cultura na roça e o **no**ssso costume”. A5: “Resgata a cultura da casa de farinha”.

A6: “Raça, religião, crença, dança e culturas e mostra as suas culturas”.

A7: “Porque refugiava escravo”.

A8: “Comunidade quilombola são **aqueles** descendentes dos escravos que mora em uma comunidade quilombola”.

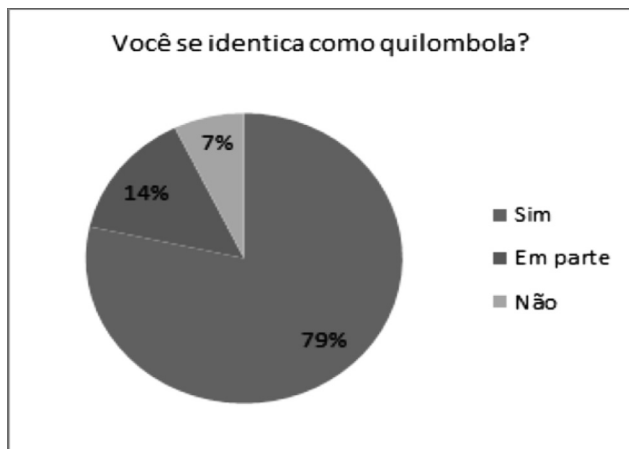
A9: “Entendo que quilombola são **um grupo** descendente dos negros escravos”.

A10: “Eu entendo comunidade quilombola? É a minha comunidade, Conceição do Imbé”.

Ao considerar tais respostas, observa-se que alguns fizeram menção a um passado distante de um povo que não é necessariamente o seu (A1, A2 e A3). Outros, no entanto, mencionaram cultura, danças e costumes, associando-os ou não a tal representação (A4, A5, A6). Apenas três entrevistados (28,6%) associaram diretamente comunidade quilombola à condição de escravidão e remanescência da mesma, embora nem todos se coloquem nessa condição (A7, A8, A9). Dentro de todos os que responderam, apenas um entrevistado se identificou como tal (A10).

No que se refere ao tempo residindo na comunidade, onze dos entrevistados (78,6%) responderam que moram desde que nasceram e os outros três (21,4%) mudaram-se na infância.

Ao serem questionados sobre a identificação, enquanto sujeito quilombola, foi viabilizada resposta aberta e fechada. Do total de questionários respondidos, 79% identificam-se como tal, 14% “em parte” e 7% não se identificam, conforme mostra o gráfico abaixo.



Fonte: NEABI IFF Campus Centro.

Dentro dessa análise é importante destacar que 21,4% dos entrevistados não nasceram na comunidade e, ao agregar o número de entrevistados que responderam “em parte” e “não”, chegamos a 21%, praticamente o mesmo quantitativo.

Como mencionado acima, o resgate, a preservação e sobretudo a transmissão da cultura tradicional, entre outras, a quilombola, dá-se pelo processo de ensino/aprendizagem, pesquisa, participação política, acima de tudo a compreensão do pertencimento no que se refere ao sujeito e ao patrimônio cultural da comunidade.

No gráfico acima, curiosamente podemos perceber que a maior parte dos entrevistados conserva no seu interior vestígios da identidade quilombola, o que abre grandes brechas para futuras pesquisas e trabalhos que envolvam o pertencimento dessa comunidade.

Possivelmente, os desafios serão enfrentados por cada membro da comunidade de forma diferente e com graus variados de sucesso, mas parece claro que, se puderem contar com mecanismos que auxiliem na (re)construção ou manutenção das identidades, tal como a *educação quilombola e educação do campo*, as chances são maiores de conseguir se afirmar, se assim for o desejo de cada um deles.

Sobre o reconhecimento como remanescentes de quilombos, o presidente da associação afirma:

Quando falou que aqui poderia ser reconhecido como quilombola, todo mundo teve interesse, mas quando chegou ao conhecimento de todos que, quando a área for reconhecida como quilombola, as pessoas perderiam sua área individual, teria uma área coletiva, as pessoas perderam o interesse (Paulo Honorato).

É possível considerar que a transição cultural, pela qual passa a comunidade em questão, sofreu grande influência em decorrência dessa dupla condição de assentado/quilombola, o que provocou profundas mudanças na comunidade, assim como sua própria relação com o espaço, o que, por sinal, interfere diretamente na desconstrução da preservação de suas tradições culturais. No entanto, não se pode assumir esse como o único fator, posto que o abandono governamental (acesso a políticas públicas, melhoria de estradas, saúde, educação, saneamento básico) e a introdução de nova religiosidade estão entre muitos outros fatores que têm, direta ou indiretamente, contribuído para essa transição.

Considerações finais

Como educador do campo, tendo papel altamente atrelado ao resgate cultural, passei por um processo intenso de desmonte de concepções durante a

vivência em Conceição do Imbé. Como mencionei, acreditava encontrar uma comunidade com hábitos e costumes quilombolas dignas de livros de época, sendo que a realidade encontrada foi completamente diferente. Ao cursar esse programa, fui aos poucos me despidendo de preconceitos socialmente aceitos e hoje compreendo que ser remanescente de quilombo não os impede, de forma alguma, que também sejam pentecostais, católicos, umbandistas, tampouco ouçam músicas sertanejas, axé, pagode, funk, MPB, luvovores, que usem bermudas, saias, shorts, jaquetas, chitas, saias rodadas, etc.

É fato que essas comunidades, ditas tradicionais, constantemente são substituídas por novas gerações que sofrem pressão constante para se redefinir enquanto sujeitos, assumindo valores identitários novos. Portanto como manter suas tradições, memória e identidade coletivas frente à fragmentação socio-cultural moderna?

A leitura de uma comunidade deve levar em consideração que a cultura, seja ela qual for, está em constante movimento. Se as comunidades urbanas também não compartilham mais diversos ritos, hábitos e costumes de seus antepassados, por que as comunidades tradicionais devem permanecer “intactas”, conforme gostaria o nosso imaginário exógeno, egoístico e caricato?

Há que se refletir se, de fato, não há mais simbolismos culturais tradicionais nas festas destinadas a tais fins do que no dia a dia da comunidade em si. Se ao serem expostos para apreciação do público, os saberes e estilos de vida ocupam um espaço vital no cotidiano das comunidades ou se repetem apenas mecanicamente. Se há mais tradicionalismo comercializável do que vivenciado.

Sendo assim, é possível sinalizar que a comunidade de Conceição do Imbé apresenta-se em um processo de reconstrução simbólica que coloca em pauta a identidade em questão, em que se torna de fundamental importância a compreensão de que, na atual conjuntura de mundo globalizado, mudanças são certas, culturas se misturam e identidades se transformam, um processo que se dá no presente de modo a atender as necessidades criadas no presente.

Referências

- ALMEIDA, A. W. B. **Terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pastos:** terras tradicionalmente ocupadas. 2. ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008, 192 p.
- ARRUTI, J. M. “Quilombos”. **Revista Jangwa Pana**, v. 8, p. 102-121, 2009.
- BARRETO, M. **Cultura e turismo:** discussões contemporâneas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto Presidencial 4.887/2003, de 20 de novembro de 2003. In: **Diário Oficial da União**, Edição n. 227, de 21/11/2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 da ADCT. Decreto Nº 4887, de 20 de Novembro de 2003. Brasília, DF, 20 nov. 2003.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CAMERINI, J. C. B. “**Discursos jurídicos acerca dos direitos territoriais quilombolas**: desmascarando os colonialismos da *épistémè* jurídica.” Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental da Universidade do Estado do Amazonas, UEA, Manaus, 2010.

CESNIK, F. de Sá; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura**. Barueri/SP: Manole, 2005.

CORDEIRO, M. S. S. “**Filhos da Reforma Agrária**: Terra, casa e lógicas de sucessão em Novo Horizonte.” Dissertação (Mestrado), UFRRJ, 2010.

CRUZ, J. L. V. “Origem, natureza e persistência das desigualdades sociais no Norte Fluminense.” In: CARVALHO, Ailton Mota de; TOTTI, Maria Eugenia Ferreira (orgs.). **Formação histórica e econômica do Norte Fluminense**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de Historia e Diversidade Cultural: Desafios e possibilidades. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, dez. 2005.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

HALL, S. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LATOUCHE, S. **A ocidentalização do mundo**: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LEITE, I. B. **Os Quilombos no Brasil**: Questões Conceituais e Normativas. Florianópolis: NUER, 2005.

LEOPOLDO, D. F.; MORAIS, V. C. “Território e Territorialidade: Estudo de caso na comunidade quilombola de São Pedro de Cima.” **IV Simpósio Internacional de Geografia Agrária / V Simpósio Nacional de Geografia Agrária**. Niterói, 2009.

LIFSCHITZ, J. A. “Percursos de uma neocomunidade quilombola: entre a “modernidade” afro e a “tradição” pentecostal.” **Afro-Ásia**, n. 37, 2008.

MARQUESE, R. B. “A dinâmica da escravidão no Brasil. Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX”. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 74, p. 107-123, 2006.

MEDEIROS, L. S.; LEITE, S.; SOUSA, I. C.; ALENTEJANO, P. R. “Os impactos

dos assentamentos rurais no Estado do Rio de Janeiro.” In: MEDEIROS, L. S.; LEITE, S. **Assentamentos Rural** – Mudança Social e Dinâmica Regional. Rio de Janeiro: Mauad, 2004, 308p.

NASCIMENTO, L. F. F.; ANDRADE, F. V.; GONÇALVES, M. A.; GOMES, V. S. Educação Quilombola e as Comunidades do Imbé. V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do Pibid – **ENALIC**, Natal, RN. Disponível em: <<http://enalic2014.com.br/anais/anexos/6545.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

NEVES, D. P. Do Imbé: Novos Horizontes: Processo de construção de um assentamento rural. Niterói: Ed. Intertexto, 2004.

O'DWYER, E. C. (org.). **Quilombos: Identidade Étnica e Territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas/Associação Brasileira de Antropologia (Coeditora), 2002 a.

PIQUET, R.; SERRA, R. **Petróleo e região no Brasil: o desafio da abundância**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

QUIJANO, A. “Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina”. **Estud. Av.**, v. 19, n. 55, p. 9-31, dez. 2005.

SILVA, R. C. R. S. “**Formação econômica da região Norte Fluminense**”. Campos dos Goytacazes/RJ: Mimeo, 2002, p. 1-57.

SILVA, P. N. “**Política quilombola: acessos e entraves em Conceição do Imbé, RJ.**” Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2015. 122p.

SOFFIATI, A. “Parque Estadual do Desengano: história, economia e sociedade.” **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego**, v. 3, n. 1, p. 51-106, 2009.

VIANA, V. R.; BERNARDO, V. **Estudo Sociolinguístico do discurso da comunidade quilombola de Conceição do Imbé**. CONFICT, 2009.

Geografia interdisciplinar e desenvolvimento territorial

Arthur Breno Stürmer

Elis Angela Botton

Introdução

Na prática docente da Educação Básica, é comum nos depararmos com assuntos os mais variados, envolvendo temáticas às vezes específicas, como o Relevo Brasileiro, a Geopolítica da Guerra Fria e, noutras ocasiões, temas da Geografia Urbana, Economia, Desenvolvimento Regional e outros. Diante da lacuna e do aprofundamento de tais temáticas na formação inicial, torna-se um desafio ainda maior para o professor de Geografia abordar de forma crítica e reflexiva o desenvolvimento territorial.

Considerando que a Geografia se situa na interface das Ciências Naturais com as Ciências Humanas, seus conteúdos e temáticas são tão diversos, que acabam exigindo certa abertura do geógrafo para compreender além de sua área do conhecimento. Por essa razão, são importantes a formação complementar e a continuada. Entretanto tal expediente nem sempre é viável, e o impasse acaba sendo resolvido lançando mão de recursos didáticos mais ao alcance do professor.

Uma solução possível é adotar metodologias que deem suporte à prática docente, se não criá-las a partir da especificidade e complexidade do assunto, ainda que de maneira provisória e necessitando de revisões e acréscimos posteriores. O importante, como se sabe, é dar conta do desafio, sabendo que isso é comum aos professores de Geografia, cujo fazer pedagógico guarda uma conhecida singularidade em relação às demais disciplinas.

A Geografia, mormente nas escolas de Educação Básica, exhibe um rol de conteúdos considerável e que sofre atualizações e variações frequentes, de acordo com as mudanças sociais e o grau de importância que a sociedade lhe confira em determinado momento histórico. Os reflexos logo aparecem no currículo escolar de maneira imediata – por meio de projetos, temas transversais e orientações curriculares – ou mediata – através de alterações no projeto pedagógico da escola e em planos de ensino.

Neste trabalho, será relatada uma experiência de prática docente em Geografia envolvendo a situação em que o professor se depara com um tema de aula que lhe exige mais do que estudar para depois lecionar. Uma experiência em que é preciso se desdobrar para dar conta da docência. O objetivo é discutir uma forma possível de abordar o tema *desenvolvimento territorial* diante das limitações que qualquer professor de Geografia tem frente a ele.

O artigo a seguir insere o leitor no contexto que originou a experiência que deflagrou a pesquisa e a reflexão sobre a docência em Geografia, passando à tentativa de caracterizar a Geografia como ciência interdisciplinar além do senso comum para, após, voltar-se à descrição de uma proposta metodológica pela qual se sugere o uso do *tema gerador* freiriano.

Contextualizando

Quando eu, professor, menos esperava, foi preciso falar aos meus alunos sobre um assunto meio vago e indefinido para mim: *desenvolvimento*. Já tinha ouvido falar em desenvolvimento desigual, países em desenvolvimento, mas agora me deparava com um desenvolvimento de outro tipo. Havia uma adjetivação remetendo à Geografia no termo *desenvolvimento territorial*. E, dizendo respeito à “minha disciplina”, deveria fazer algo, dar uma resposta. A primeira ideia foi acorrer às últimas páginas do manual didático a fim de buscar ali indicações bibliográficas e, quem sabe, encontrar um livro que esclarecesse a respeito.

Em poucos instantes, tive a certeza de que o assunto foi pouco mencionado durante minha graduação em Geografia. Não foi a primeira e não seria a última vez que eu estaria fadado a explorar temas originados da Economia, Sociologia e congêneres; fi-lo nos estudos para concursos públicos e no curso de doutorado. Não restava dúvida de que eu precisava aprimorar a habilidade de contextualizar o conhecimento.

Aprendi com Edgar Morin que o conhecimento progride pela capacidade de contextualizar e englobar. Esse era o sentido do *conhecimento pertinente*: “é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, o conjunto em que está inscrita” (MORIN, 2005, p. 15). Assim, a tarefa me estava dada. Seria necessário procurar nexos entre o *desenvolvimento territorial* e a Geografia, dar vida e concretude ao assunto, enquanto deveria também encaixá-lo no *continuum* das aulas ministradas, além de relacioná-lo ao quadro de vida de meus alunos.

Antes de seguir em nossa reflexão, porém, é urgente explicar como a ciência Geografia está sendo compreendida, para que fique claro que o desenvolvimento territorial na aula de um professor de Geografia deve estar relacionado e dizer mais de território gente que de mercado e economia.

No território da Geografia

É comum classificar a Geografia como componente curricular ora das Ciências Naturais, ora das Ciências Sociais e, geralmente, dentro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.¹ Essa classificação varia conforme o grau de especialização alcançado em cada sistema educacional e de acordo com cada nível e etapa, assumindo maior diferenciação no Ensino Médio.

A Geografia enquanto disciplina ainda pode ser considerada como componente de Formação Geral e, em alguns meios, como “Atualidades” – quando é acompanhada pela História. O pertencimento a uma ou outra forma de organização é feita com fins disciplinares e/ou curriculares, conferindo maior ou menor destaque à disciplina. Os desdobramentos vão do reconhecimento e aceitação da Geografia enquanto ciência entre as outras ciências e dos professores de Geografia entre os professores de outras áreas até o fortalecimento e a definição de seu papel formativo entre os demais componentes.

Indispensável é pensar outra Geografia, que não precise depender ou se apoiar na presunção cultivada e irredutível nos meios escolares, que colocam a Geografia entre as Ciências Humanas e ao mesmo tempo lhe atribuem lugares-comuns não condizentes com a realidade “atual” da Geografia, que é capaz de fornecer explicações singulares para um mundo via de regra *confuso e confusamente percebido* (SANTOS, 2008).

Uma Geografia para além do senso comum

Embora estejamos falando predominantemente do ensino de Geografia na Educação Básica, é possível a essa ciência, mesmo no Ensino Médio *de escolas públicas*, ir além do ensino propriamente dito, enveredando para atividades à margem do que o senso comum esperaria. A Geografia é disciplina, matéria, componente curricular, mas também é ciência, portanto está intimamente ligada à pesquisa. De onde se conclui que o profissional da Geografia, antes do fazer pedagógico, já conhece o fazer científico, podendo conjugar essas práticas para produzir saberes escolares do/no ambiente escolar. O professor de Geografia interpreta, transpõe e ainda produz saberes, sendo possível levar à comunidade na forma de extensão. Nesse caso, a Geografia comporta-se como uma disciplina escolar não apenas com conteúdos descritos como num programa ou ementa de disciplina, mas com um conjunto amplo de saberes em movimento, permeável e intercambiável que auxilia, inclusive, outras disciplinas que compartilhem com ela temas de relevante interesse cultural, social, econômico e ecológico.

¹ Ver mais na publicação **Ciências humanas e suas tecnologias** (BRASIL, 2006).

Além de estar presente nas salas de aula, a Geografia acima exposta contradiz a visão disseminada pelo senso comum a propósito da finalidade dessa ciência e do papel do geógrafo. Muito especialmente quando se quer que a Geografia (e a História) seja enquadrada na categoria “atualidades”, negando-lhe a especificidade de ciência particular e, ainda, contribuindo para disseminar e sedimentar a ideia de que ela se presta unicamente *ao ensino e à sala de aula*. Sendo assim, a Geografia perderia sua razão de ser como ciência originalmente empírica, nascida do contato com a natureza (estudo do meio, descrição da paisagem, levantamento de campo), situada entre o natural e o humano/social, com objeto de estudo, técnicas e métodos próprios.

A Geografia do senso comum difundida em algumas escolas e faculdades, supletivos e cursos preparatórios aparece, com apoio de apostilas e manuais didáticos, como uma disciplina que se ocupa principalmente das localizações, portanto com um papel bastante limitado quanto à possibilidade de intervenção válida no processo de transformação social.

É verdade que, na linguagem comum e no entendimento de especialistas, assim como de políticos e administradores, a Geografia é frequentemente considerada como a disciplina que se preocupa com localizações. [...] mostra-se todavia limitante do rol de relações que se dão entre o homem e o meio e, por essa razão, revela-se insuficiente (SANTOS, 2000, p. 103-104).

Essa Geografia enfatiza a descrição dos fenômenos de um espaço geográfico pouco dinâmico, logo distante da realidade concreta; prioriza a memorização e desestimula a reflexão crítica. É uma Geografia cujo ensino se faz simplificando e não problematizando, por isso tende a despejar conteúdos de forma bancária², desconhecendo no aluno a filiação a um contexto histórico, social, político, cultural e geográfico. O educando, nessa Geografia, não passa de elemento da natureza e humano visto como sujeito passivo. Para ensiná-lo, bastariam aulas expositivas e o espaço restrito da sala de aula.

Mais do que *desintegrada*, a Geografia do senso comum ou para a Formação Geral e as “Atualidades” traz à tona a urgência de trabalhar as temáticas da Geografia pautada na interdisciplinaridade, superando a visão de disciplina relegada à condição de auxiliar, de suporte, genérica em seus propósitos.

A Geografia que vai além do senso comum deve ser diferente; dela se esperam dias de campo, atividades ao ar livre e visitas técnicas para observações, descrições e registros. Não necessariamente um ensino “em meio à própria natureza” para “fazer novas pesquisas, recolher novos dados, descobrir ou preparar materiais para o descobrimento de novos fatos valiosos”, como

² Freire (2011) discorre sobre a *educação bancária* em referência a um aspecto da relação professor-aluno.

seria elogiável em uma educação de fins do século XIX no alvorecer da Geografia (KROPOTKIN, 2014, p. 62; p. 45). Uma simples observação direta nos arredores da escola já faz da paisagem um laboratório, sem que, no entanto, se possam dispensar outros meios, como alguma sala transformada em espaço temático para receber alunos, expor globos, maquetes, rochas e minerais, pendurar mapas, guardar atlas e outros materiais. Uma Geografia dessas não precisa se apoiar exclusivamente nas prescrições dos livros didáticos nem se afinar com a mera transmissão e memorização de conteúdos³, aceitando a monotonia dos textos, gráficos, infográficos, figuras e uma infinidade de imagens embaralhando-se pelas páginas de livros-texto geralmente extensíssimos.

É possível fazer uma Geografia “despachada”, “informal”, “chão de comunidade”, mais dialogada, sem omitir as contradições do espaço geográfico em favor da neutralidade da ciência, nem ver razão para dialogar sozinha ou fragmentada entre Geografia *Física* e Geografia *Humana*. É possível, ao invés de advogar o uso da tecnologia com entusiasmo injustificado e preferir produtos de métodos estatísticos a fim de conferir mais cientificidade à sua Ciência-disciplina, buscar melhor lugar entre e com as demais Ciências-disciplinas bem como seus.

Essa Geografia prima pela transformação social como meta, não como item teórico de um Projeto Pedagógico ou Orientação Curricular que se relê anualmente. Não haveria problema em:

Preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação (BRASIL, 2006, p. 43).

O ensino de Geografia pode ir além do senso comum e buscar “situações problematizadoras da realidade, a partir de temáticas capazes de mobilizar os estudantes para desencadear os processos de aprendizagem significativa e relevante” (ibidem, p. 48-49). Nesse quesito, importa que a Geografia seja capaz de dialogar, problematizar os temas relacionados à natureza e à sociedade em conjunto com as demais Ciências-disciplinas. Parece que é na integração entre os saberes de outras ciências que se pode encontrar a resposta para a valorização da Geografia e para a abordagem de temática tão complexa como o desenvolvimento territorial.

Por isso, a Geografia além do senso comum é interdisciplinar, isto é, realiza-se na troca de saberes e na integração de disciplinas, seguindo um princípio enunciado por Fazenda (1999), no qual há a busca por unificar o

³ Sobre os problemas mais comuns enfrentados há muito no ensino de Geografia, consultar os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia* (BRASIL, 1998).

saber, estabelecer relações de reciprocidade, de mutualidade, enfim, “uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano” (ibidem, p. 31).

Em Geografia – com apenas ensino ou incluindo pesquisa e extensão –, a integração e a interdisciplinaridade *lato sensu* são bem-vindas, seja representando a integração do trabalho pedagógico, seja suavizando as barreiras levantadas pelas perspectivas disciplinares. Por um lado, resgata-se a unidade da Geografia e, por outro, responde-se às inúmeras fragmentações estimuladas pelo período histórico por que estamos passando no processo de globalização:

a Interdisciplinaridade vem se constituindo ainda como uma necessidade diante da realidade vivenciada. Destaca-se como uma possibilidade de resistir à fragmentação do conhecimento, do homem e da vida. Ressurge como o caminho em que se respeita a história, o contexto e a pessoa (idem, 2011, p. 21).

Mesmo que não haja qualquer vestígio formal de integração ou interdisciplinaridade na escola, os caminhos para alcançá-las podem iniciar pelo exercício de seleção de conteúdos e saberes complexos ou temas transversais que mobilizem professores e alunos para além da Geografia-disciplina conhecida. Por fim, a opção pelo trabalho coletivo reunindo professores (especialistas) de outras áreas do conhecimento, primeiramente em momentos de planejamento, incluindo contatos interescolares, interinstitucionais, com professores de áreas distintas para buscar encaixes e interseções possíveis tanto entre conteúdos curriculares como entre objetivos de formação do aluno, considerando o perfil de formação desejado. Poder-se-ia, também, criar campos ou domínios de ação interdisciplinares em função das características gerais de cada série, ano e curso, ou seja: projetos, programas ou disciplinas integradas.

Destaca-se que a “ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Já o termo interdisciplinaridade, com suas variâncias transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, entre outras, não tem uma única definição, mas é tido, independente disso, por autores como Freire (1996), Paviani (2005), Fazenda (2005; 2008), Flickinger (2010) como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.

Na busca pela formação integrada e interdisciplinar, cabe a realização de atividades conjuntas:

a) no âmbito do ensino (aulas “integradas”, visitas técnicas “integradoras”, projetos “integrados” de ensino, olimpíadas do conhecimento, laboratórios multidisciplinares);

b) quando for o caso, na pesquisa (produção teórica interdisciplinar, equipes multidisciplinares, publicações coletivas pluridisciplinares – revistas, folhas, boletins);

c) na extensão (cursos e eventos abertos ao público, feira de ciências interinstitucionais, divulgação científica com temáticas abrangendo diferentes áreas do saber, nos seus entrecruzamentos); e

d) na avaliação (provas temáticas, provas integradoras, simulados, olimpíadas do conhecimento, etc.).

Geógrafo, explorador e navegante

Sabendo, por experiência, que o grau de integração e interdisciplinaridade na escola não favoreceria minha movimentação por temas de tão pouco domínio do público em geral (quem dirá então dos alunos), mas que entraram de alguma forma no Plano de Ensino da disciplina de Geografia – e entrariam também na sala de aula –, recorri imediatamente à ferramenta “Google Acadêmico”. Obviamente isso não seria suficiente; continuei insistindo na melhor forma de aprender e ensinar até que percebi que a metodologia dos *temas geradores* poderia ser um caminho a ser percorrido.

Senti-me um geógrafo explorando novos assuntos, metodologias e espaços interdisciplinares em meio a um mar de possibilidades que se abriam, situação em que qualquer professor se sentiria um marinheiro, às vezes de primeira viagem. Deti-me em alguns pontos; noutros me lancei logo à procura de alternativas de apropriação do conteúdo.

Inicialmente, circulei a lápis o meu problema, que se resumia a um assunto pouco conhecido, pelo menos para mim, que é o *desenvolvimento territorial*. Ele poderia estar cercado de conceitos, quem sabe formando uma constelação deles⁴! O que não podia faltar era a lembrança de que conceitos falam de algo dado, pronto, mas apontando caminhos: “Além de uma revelação do já dado, do já produzido, o conceito também indica um caminho, uma conexão (ou uma série de conexões), um devir” (HAESBAERT, 2014, p. 29).

Então, qual tema gerador poderia ser identificado para trabalhar o *desenvolvimento territorial*? Se o território for aquele chão, mais a população e sua identidade com o território; se, ainda, o lugar da vida, residência, trocas materiais e espirituais, fundamento e base do trabalho (SANTOS, 2002, p. 10; 2008, p. 96), certamente o tema gerador seria o mediador entre o homem e a natureza, possivelmente estaríamos falando da técnica. Mas era preciso ir além; dar

⁴ Ver Haesbaert (2014), sobre constelação geográfica de conceitos.

continuidade ao diálogo com as demais Ciências-disciplinas, e tão importante quanto isso foi ouvir os estudantes.

Ao navegar pela docência, pesquisa e extensão, as dúvidas iam se dissipando e o *tema gerador* ia se confirmando a partir do método dialógico e da metodologia participativa. Compreender o domínio da técnica é elemento fundamental para o desenvolvimento de qualquer comunidade na qual estávamos, eu e meus alunos, inseridos. Por mais limitado que fosse o dito “universo vocabular mínimo”, a técnica estaria lá presente – às vezes com variações da forma – em fazeres e estratégias que os sujeitos usam para realizar coisas simples do dia a dia. Às vezes nem seria dita, falada, mas se fazendo presente.

Não haverá ocasião, aqui, para descrever em minúcias a rica experiência de toda a vivência no tripé ensino, pesquisa e extensão, mas o que dela se tirou de lição ou, em outras palavras, o que aprendi ao ensinar, pesquisar e estender à comunidade esse conhecimento. Como acontece a todo ser humano, somos aprendentes! Só que nunca sozinhos: minha companhia, através de seus escritos, eram o pedagogo Paulo Freire, meus colegas e estudantes.

Para Freire (2011), a tarefa do educador que trabalha em equipe interdisciplinar é devolver aos homens o universo temático investigado, mas não como dissertação, e sim como problema. Daí que o próximo passo seria provocar discussões com os estudantes sobre como a técnica interfere no desenvolvimento dos territórios. Se quisermos entender o território como em Callai (2003, p. 12), “ele é também a própria sociedade em movimento [...] agente no processo, pois interfere ativamente nos processos. É o resultado da dinâmica social e é um dos atores dessa dinâmica”. Percebi que a escola e os alunos constituem-se em meio para chegar à realidade do território que ocupam e produzem, fazendo parte dessa dinâmica que precisava ser compreendida mais amiúde.

Técnica, território e recursos

A *técnica* como tema gerador estaria envolvida nessa dinâmica territorial. Como? Precisava pensar nisso. As aulas que viriam após esse esmero na fase de preparação didática viriam da leitura, interpretação de textos, discussão com colegas de profissão, mas também e sempre da reflexão docente, algumas vezes solitária, outras no grupo. É o trabalho que ninguém vê na hora em que ocorre. Somente o sabe o professor que planeja sua aula. Enfim, bastava eu pensar no contexto da escola, no dia a dia dos alunos, que a *técnica* saltaria aos olhos, presente na vida da comunidade. Há técnica por trás de pequenos e grandes cultivos de roça e lavoura, no manuseio de rebanhos ou manejo de pastagens; há também no cuidado com as fontes hídricas e nas soluções caseiras para o tratamento de água, na infraestrutura urbana.

Grupos ou comunidades que dominavam a *técnica* entendiam da sua importância para desfrutar de certa autonomia em relação à natureza. Não propriamente dominar a natureza, mas adquirir meios de controlar parte dela, usufruindo-lhe os recursos. Algumas técnicas foram e são preservadas como verdadeiro patrimônio. Veja-se o caso de quem seleciona sementes crioulas, restaura uma vertente ou revitaliza margens de rios.

Muitos povos (indígenas, quilombolas, aborígenes...) até tiveram suas técnicas usurpadas em determinado momento da História, especialmente aquelas técnicas ligadas à sobrevivência: conservação de alimentos, cura de doenças pelas plantas e ervas medicinais; técnicas de guerra na selva, no deserto, na montanha, assim como técnicas de organização social coletiva, defesa, educação, artesanato, culto, celebrações e promoção do bem comum. A técnica, portanto, garantiu a vida⁵. Antes de ser um meio de produção visando à acumulação, servia às pessoas em grupos e comunidades. Assim também contribuía para seu desenvolvimento no respectivo território.

Outro exemplo é o do Brasil, que tardou a dominar a técnica de enriquecimento do seu urânio (!), despreza e vacila na extração e beneficiamento do nióbio e não soube tirar o máximo proveito da sua fórmula/receita do etanol de cana-de-açúcar e mesmo das técnicas de extração do petróleo em grandes profundidades (pré-sal). E assim nosso país permite a exploração estrangeira de seus minérios, enquanto tribos africanas vendem suas terras agricultáveis, os asiáticos sua força de trabalho qualificada e daí por diante, tudo a preços que refletem a desvalorização da técnica que dominam e que facilitaria aproveitar melhor os próprios recursos para o desenvolvimento interno, a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar de suas populações em seu próprio território.

Como pensar o desenvolvimento de um povo em condições tais em que a *técnica* (e por extensão a tecnologia, que é quando se acrescenta o conhecimento científico para aperfeiçoá-la) e a matéria-prima que é alvo da técnica sejam desprezadas ou subvalorizadas, ou simplesmente não estejam a serviço da maioria das pessoas?

Técnica e escala geográfica: a tecnologia social

Entretanto, quando se diminui a escala de visualização e abordagem – da nacional para a local, comunitária, do lugar – podemos falar de outros tipos de técnica, geralmente menos complexos e confirmar a importância crescente com que se reveste. Por exemplo, há comunidades rurais cujas técnicas, passadas de geração em geração, garantem sua sobrevivência no campo atra-

⁵ Seria inevitável lembrar Jared Diamond (2013) em *Armas, Germes e Aço*.

vés de atividades como a gastronomia, panificação, produção de bebidas, conservas e embutidos artesanais. Do mesmo modo, há comunidades que aperfeiçoam a tecelagem a tal ponto que a tornam única no mundo, além de uma fonte de renda para as famílias.

Em alguns círculos acadêmicos⁶, denominam essas técnicas de *tecnologias sociais* (TS). Elas se resumem à aplicação de princípios científicos para resolver problemas cotidianos, enfrentar dificuldades e minimizar obstáculos. Há um toque genial de inovação típica de não iniciados, gente comum, pesquisadores do dia a dia, alguns exibindo saberes populares antigos, que são mobilizados e empregados para encontrar soluções práticas.

O que chamamos de tema gerador *técnica* agora se mostra enraizado no território, desdobrando-se em *tecnologia social* que tem lugar *na* comunidade, ou seja, em uma escala geográfica menor. Nada mais conveniente do que usar uma metodologia de ensino com elementos da pedagogia freiriana para valorizar o conhecimento local, já acessível aos alunos e que possibilitasse discutir como desenvolver o território de sua comunidade – o seu chão e lugar de vida, como dissemos.

Tecnologia social e desenvolvimento

A técnica, evoluindo para tecnologia social, empresta importância ao desenvolvimento local situado na escala das comunidades. É possível, então, falar em desenvolvimento *territorial*, com esse implicando a valorização da técnica como elemento capaz de contribuir para a sobrevivência humana, a reprodução da cultura e a inserção de uma dada população nas economias local e regional.

Costa (2013), ao definir tecnologias sociais, relaciona-as à inclusão, sobretudo socioeconômica, que elas proporcionam. Tecnologias sociais seriam o:

conjunto de soluções que podem responder ao imperativo da inclusão socioeconômica. Ao mesmo tempo, experiências no âmbito da sociedade civil, principalmente aquelas relacionadas com a proposta da economia solidária (ibidem, p. 11).

A depender do tipo e da amplitude do conjunto de técnicas em jogo, as tecnologias sociais contribuem para dar alguma autonomia às coletividades que, vinculadas a um território, podem promover um desenvolvimento territorial autônomo.

Dominar técnicas variadas e depender menos dos serviços públicos/privados pode contribuir para dar alguma autonomia (relativa) às comunida-

⁶ Veja-se como exemplo o Grupo de Análise de Políticas de Inovação (GAPI) com seu Laboratório de Tecnologia Social (LABTS), ligado ao Instituto de Geociências da UNICAMP.

des. Para citar exemplos, há comunidades que, dispondo de recursos hídricos próprios, usam técnicas de tratamento da água tornando-a potável, o que dispensa serviços de tratamento e distribuição de água; outras utilizam sistemas de plantio e irrigação adequados e adaptados às suas pequenas roças e lavou-
ras, revelando um esforço desconhecido das consultorias técnicas que os go-
vernos oferecem.

É preciso imaginar o desenvolvimento de técnicas *no* território vincula-
das à valorização do homem, da autonomia do desenvolvimento territorial
como possibilidade no horizonte.

A técnica pode ser o ponto de partida, não somente para ensinar-apren-
der o desenvolvimento territorial, mas para promovê-lo “pelos de baixo”. Quan-
do se pensa o desenvolvimento econômico, humano e social, a técnica ou modo
de fazer competente – ou saber popular, saber comunitário – precisa estar pre-
sente e ser discutido seriamente. Na escola, sindicato, organizações comunitá-
rias e associações de bairro, a técnica é patrimônio social, meio de sobrevivên-
cia e fator de desenvolvimento. Como tema gerador, *técnica* pode ser uma pala-
vra, mas no contexto do estudante é mais do que isso.

No ambiente comunitário, a técnica que interessa é a que leva ao desen-
volvimento, visando à emancipação, autonomia e liberdade. Pode visar mes-
mo ao *empowerment* ligado a uma classe social, como concebia Freire (apud
FREIRE; SHOR, 2003), em que:

A classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria
construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isso faz
do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico.
Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria
liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é
uma frente de luta (ibidem, p. 138).

Assim, tais experiências têm raízes nos grupos, classes e círculos sociais
comprometidos historicamente com o território que ocupam, usam e preser-
vam. O território inclui o povo, os recursos e a mediação da técnica.

Uma concepção de desenvolvimento possível em Paulo Freire

Paulo Freire teve o desenvolvimento como uma de suas preocupações e,
especificamente, o desenvolvimento de cunho territorial, uma vez que enrai-
zava sua problemática a nível local e comunitário. Desse modo, é possível
extrair de sua obra uma proposta de desenvolvimento em que a educação se
situa em primeiro plano.

Tal foi o esforço que Valente (2009) assumiu em artigo dedicado a ca-
racterizar o desenvolvimento na obra de Freire, identificando-o com a prática

da liberdade e sendo inseparável de uma educação crítica:

O conceito de desenvolvimento emerge na obra freiriana numa variante que é inseparável do modelo utópico de sociedade brasileira concebido pelo autor a partir de suas ideias seminais sobre a educação como um processo crítico (ibidem, p. 189).

A partir das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática da liberdade*, nota-se a nítida preocupação com o papel da educação no desenvolvimento. A seguir, veremos essa relação das duas obras em destaque com o desenvolvimento.

Na primeira obra, Paulo Freire toma o (sub)desenvolvimento como uma questão fundamental para nós e de onde se podem retirar temas geradores bem atuais, como a liberdade e a dominação. Em “círculos menos amplos” ou em escala menor, identificam-se as “situações-limite”:

As ‘situação-limite’ do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do Terceiro Mundo. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo (FREIRE, 2005, p. 110).

Na segunda obra, em 1965, Freire menciona a opção pelo tipo de sociedade que defendia: uma sociedade nova, sujeita de si, em que o homem e o povo seriam protagonistas de sua história. Segundo ele, esse é um dilema que se coloca aos países subdesenvolvidos; logo é um problema de desenvolvimento. Claro, desenvolvimento centrado na educação como “força de mudança e de libertação”. A opção teria de ser também por “uma educação para a liberdade” em contraposição à “‘educação’ para a ‘domesticação’, para a ‘alienação’” (idem, 2009, p. 44).

Fica claro que a liberdade é um componente que diz respeito aos países, às nações, mas também aos indivíduos, pois que sofrem direta e indiretamente os reflexos de decisões políticas e econômicas em escala mundial. Ainda mais em um país que exhibe tamanha esquizofrenia do espaço⁷, desafiando a soberania nacional.

Pela ótica do geógrafo Milton Santos (2016), isso é bem verdadeiro, especialmente ao focalizar o território nacional:

Se olho o território nacional brasileiro hoje, vejo primeiro que é um território nacional, mas da economia internacional. Quer dizer, o esforço de quem manda, no sentido de moldar o território – porque o território vai sendo sempre moldado por quem manda –, é no sentido de favorecer o trabalho dos atores da economia internacional (ibidem, p. 4).

⁷ Ver Santos (2008).

Daí a importância de falar em desenvolvimento associado à busca pela autonomia, liberdade, emancipação, empoderamento. Como falar em um sujeito com essas características se seu próprio país, enquanto nação, age subordinado aos interesses externos? Pensando com Freire (2005), entendemos haver dificuldade para haver o **diálogo** entre sujeitos ou entre nações em um contexto em que se verifica uma relação de dominação, porque essa comprometerá o alcance da causa dos “oprimidos”, que é a causa de sua libertação.

Complementando tal visão de desenvolvimento, Ignacy Sachs (2001) afirma que a era do desenvolvimento “ainda está por vir”. Assevera, apoiado em Amartya Sen, que “o desenvolvimento pode ser equacionado com a expansão das liberdades positivas e com a apropriação de fato de todos os direitos humanos por todas as pessoas” (ibidem, p. 162).

Nessa concepção de desenvolvimento, a técnica e as tecnologias sociais teriam o papel de emancipar as comunidades, servindo à sua libertação, que, no mínimo, pode significar mais autonomia, liberdade, poder decisório, solidariedade, ajuda mútua e desenvolvimento local.

Considerações finais

Com este breve relato iniciado em meio à prática docente de Geografia, amparado pela pesquisa e pela extensão e frente às dificuldades com o tema *desenvolvimento territorial*, se quis mostrar como um assunto que parece distante para o professor de Geografia acaba por estar tão próximo de nossa realidade quanto do contexto do aluno que está lá na sala de aula. Utilizando a metodologia de *temas geradores*, foi possível reunir informações importantes sobre a técnica e o território, tecnologia e tecnologia social, desenvolvimento e autonomia para chegar à ideia de desenvolvimento territorial autônomo.

O geógrafo, ao não se limitar à bibliografia específica, alcança novos conhecimentos pertinentes quando colhe informações de natureza interdisciplinar em autores da Sociologia, Pedagogia e Economia. É preciso abraçar o desafio da complexidade que envolve o trabalho em Geografia e entrelaçar questões aparentemente um tanto distantes, mas que estão implicadas quando se pretende compreender as funções que a técnica e a tecnologia (social) podem ter no processo de desenvolvimento territorial (autônomo).

É importante deixar patente que esse *desenvolvimento* ultrapassa a noção de crescimento econômico, porque abarca as liberdades, os direitos humanos, o apreço à autonomia, o incentivo à emancipação e ao empoderamento. Tudo tem como referência o território, ou seja, com ações bem localizadas, enraizadas, concretas e (inter)dependentes dos sujeitos que o ocupam.

Foi essa lição que aprendi desejando fazer com que a Geografia fosse além do senso comum, esboçando um matiz interdisciplinar e um ensino com-

prometido e contextualizado. Foi procurando uma Geografia não dividida entre uma face física e outra humana, mas unitária e integrada a outros saberes, enfim, uma Geografia que pudesse contribuir para o desenvolvimento territorial através da educação.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- COSTA, A. B. (org.). **Tecnologia social e políticas públicas**. São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2013.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, G. et al. (orgs.). **Ensino médio integrado: Ensino médio integrado concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- DIAMOND, J. **Armas, germes e aço**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental... **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 10-23, out. 2011. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-1-gepi-out11.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 89-139.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e empowerment? In: FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 121-146.
- HAESBAERT, R. Por uma constelação geográfica de conceitos. In: **Viver no Limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p. 19-51.
- KROPOTKIN, P. O que a Geografia deveria ser. In: RECLUS, E.; KROPOTKIN, P. **Escritos sobre Educação e Geografia** [Edição Virtual]. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014, p. 33-72.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- SACHS, I. Repensando o crescimento econômico e o progresso social: o âmbito da política. In: ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (orgs.). **Razões e fic-**

ções do desenvolvimento. São Paulo: Editora UNESP/ Edusp, 2001, p. 155-163.

SANTOS, M. O papel ativo da geografia: um manifesto. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, p. 103, 2000.

_____. Território e Dinheiros. In: **Território Territórios**. Niterói, RJ: Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. Entrevista explosiva com Milton Santos. **Caros Amigos**, n. 17, 4 mar. 2016. (Seção Grandes Entrevistas). Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/6047-entrevista-explosiva-com-milton-santos>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

VALENTE, L. F. Paulo Freire: desenvolvimento como prática da liberdade. **Revista Alceu** – PUC-RJ, v. 9, n.18, p. 186-197, jan./jun. 2009.

Educação do Campo e acesso à terra: o contexto do território do Médio Alto Uruguai

*Luis Pedro Hillesheim
Daiane Loreto de Vargas
Gelson Pelegrini*

A preocupação em torno dos processos sucessórios nas propriedades agrícolas familiares está na pauta do desenvolvimento rural contemporâneo; de processos como esses depende o futuro dos territórios rurais. Nessa discussão, o acesso à terra por parte de jovens rurais através de políticas públicas, como o Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNCF), e a formação e capacitação dos mesmos através de ações, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), precisa ser amplamente estudado e discutido na sociedade, a fim de que suas potencializadas sejam devidamente fortalecidas e valorizadas no espaço rural.

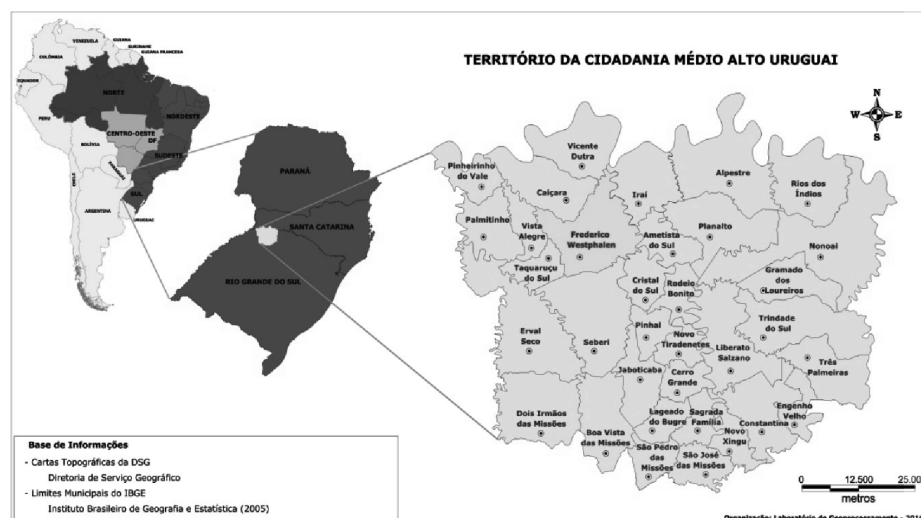
Nesse sentido, é relevante a análise sobre a interação do PNCF e do PRONERA no contexto da agricultura familiar através dos jovens – agricultores e alunos do Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus de Frederico Westphalen – RS. Esses sujeitos, cujas famílias são beneficiárias do PNCF no Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai, são estudantes do Câmpus da URI – FW, com acesso ao curso através de ações e recursos do PRONERA.

O Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai possui uma área de 5.800,8 km²; é composto por 34 municípios. No ano de 2010, a população total do território era estimada em 189.946 habitantes, sendo desses 91.610 no meio rural, o que corresponde a 48,27% da população (FLORES E PRESTES, 2010). A região possui predomínio da agricultura familiar e de sistemas de produção diversificados com uma vasta diversidade de produtos, principalmente de gêneros alimentícios (PELEGRINI; NEUMANN, 2017).

Outra característica importante é a estrutura fundiária, composta basicamente por minifúndios com área média de 15,97 ha, fruto do processo de colonização adotado, em que “a demarcação dos lotes, que invariavelmente

não ultrapassava a dimensão de uma ‘colônia’ (em torno de 24 hectares), era feita a partir dos limites naturais [...] e pelas condições de relevo” (PELEGRI-
NI; GAZOLLA, 2008, p. 29). A localização do território no estado do Rio
Grande do Sul e desse no Brasil pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1: Mapa do Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai, em destaque o município de Frederico Westphalen



Fonte: Adaptado de Pelegrini e Neumann, 2017.

A partir desse cenário, este trabalho tem como objetivo discutir sobre a práxis do PRONERA executado pela URI-FW, abrangendo jovens rurais beneficiários do PNCF no Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai. Para tal, foi organizada uma seção em que se dialoga sobre Educação do Campo e a Sucessão Geracional na Agricultura Familiar; a seguir, aborda-se o aporte das Políticas Públicas: Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNCF) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, na sequência, discute-se o contexto do PRONERA junto aos beneficiários do Crédito Fundiário: O curso superior de Tecnologia em Agropecuária no Câmpus da URI, seção que está subdividida em três questões importantes: a primeira turma do PRONERA com beneficiários do crédito fundiário; a segunda turma do PRONERA com beneficiários do crédito fundiário e a qualificação e o fortalecimento do acesso à terra; por fim, as considerações finais

Educação do Campo e sucessão geracional na agricultura familiar

O desenvolvimento rural possui vários desafios na contemporaneidade. Destacam-se aqui duas temáticas relevantes nesse sentido: primeiramente, a Educação do Campo, e num segundo momento, o desafio da sucessão familiar.

Pensar a educação como princípio pedagógico estratégico para o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da ideia de que o território pode e deve ser reinventado através das suas potencialidades e especificidades. A Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Esse é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998¹ (CAMACHO, 2013).

Nesse sentido, é importante destacar a inserção da Educação do Campo na agenda pública, a qual ocorre a partir da reivindicação dos movimentos socioterritoriais camponeses, especialmente do Movimento Sem Terra (MST). As “experiências educativas alternativas que vinham desenvolvendo em seus acampamentos e assentamentos foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990” (CAMACHO, 2013, p. 216).

Os grandes desafios da Educação do Campo estão em superar as relações clássicas de formação e organizar sistemas formais e informais de educação que possam sustentar o desenvolvimento humano do campo. Enfim, em todos os níveis de ensino e que possam superar indicadores técnicos e sociais, muitas vezes criados para compor vastos relatórios que acabam por suportar apenas discursos políticos.

O ensino para os educandos oriundos do campo, baseado em grades curriculares, disciplinas isoladas e na transmissão de conhecimento, sem levar em consideração a realidade dos sujeitos, das suas famílias, ao invés de promover o desenvolvimento do meio acaba por distanciar da sua realidade. Incentiva a busca de oportunidades fora das suas origens e não proporciona a sucessão de costumes, valores e do espaço sociocultural necessário para o desenvolvimento como processo de liberdade, de surgimento de novas, modernas e tecnológicas propostas de Educação do Campo, mas que considerem a vida do campo.

¹ Quando ocorreu a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, a qual tinha como objetivo sensibilizar a sociedade e os órgãos governamentais acerca da importância da implantação das políticas públicas “para garantir o direito de uma educação adequada para a população do campo. No contexto da implementação de ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais é que foi elaborada a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)” (CAMACHO, 2013, p. 216).

Mesmo assim, a Educação do Campo vem, historicamente, redescobrimos sistemas de educação que carregam consigo princípios de respeito à diversidade nos aspectos sociais, culturais, políticos, ambientais, econômicos, de gênero, geração, de raça e etnias, bem como o desenvolvimento de espaços de investigação e articulação de experiências locais e que se articulam com o mundo do trabalho.

Para Freire (2003, p. 78), “não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”. Portanto todo projeto pedagógico está imbuído de discurso político; não há prática educativa neutra e, se isso é rebeldia dos que são injustiçados pela força do capital, a outra também é, inclusive ao proclamar a ideia de que se está misturando educação com política, pois não temos como separar trabalho e educação da vida dos sujeitos do campo. É nesse momento que nos aproximamos da qualidade apresentada na formação superior em alternância com os sujeitos do campo.

No intuito de contribuir para a educação da juventude do campo, evitando que essa tenha que se expor a uma educação contrária à sua realidade, e de providenciar subsídio para o desenvolvimento rural, a pedagogia da alternância trabalha com a experiência concreta do aluno. Com o conhecimento empírico, com a construção do conhecimento, com os atores do sistema de educação e também com os membros da família e da comunidade na qual vive o aluno e que podem fornecer-lhe ensinamentos sobre aquela realidade (PESOTTI, 1978).

Segundo o autor, essa pedagogia caracteriza-se por um método diferenciado de educação e construção do conhecimento, pois alterna a formação do aluno entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente produtivo/familiar/comunitário. A proposta tem como desafio desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo, em que o aluno percorre o trajeto propriedade – escola – propriedade.

Outro grande desafio no espaço rural na atualidade, o qual está intimamente ligado à Educação do Campo, está pautado na sucessão geracional das atividades agropecuárias e nas estratégias de acesso à terra. Aliado à problemática da permanência do jovem no campo, especialmente aqui nos referimos ao contexto da agricultura familiar, está também o cenário de masculinização e de envelhecimento no espaço rural brasileiro (ABRAMOVAY et al., 1998).

Se analisarmos o êxodo rural, é nítido que os jovens deixam o campo com mais frequência do que os adultos e os idosos, tendo em vista a busca por melhores oportunidade de trabalho e por qualificação e formação profissional. Nesse cenário, entre os jovens, os estudos têm destacado que as mulheres

jovens deixam o campo em uma proporção maior do que os homens jovens (STROPASOLAS, 2011).

Existe, portanto, um viés de gênero na análise do êxodo rural, o qual está alicerçado, entre outras questões, no trabalho e no processo educacional. As moças possuem ainda um papel subalterno no espaço rural em função de seu trabalho ser subvalorizado. Em algumas regiões, ainda existe o estigma de que o homem jovem, que mais facilmente exerce sua força de trabalho no campo, será naturalmente reconhecido como agricultor, enquanto a jovem (mulher) somente terá essa profissão se casar com um agricultor.

Essas questões passam necessariamente por um processo social e cultural, em que a educação tem papel fundamental para discutir tais questões. Segundo Stropasolas (2011), para os jovens e as jovens rurais, o estudo está associado a percepções que representam mobilidade social, figurando como condição quase que indispensável para garantir uma inserção social mais digna.

O autor segue sua análise e destaca que, na percepção dos jovens, para alcançar uma condição diferente do que representa ser agricultor(a), é preciso estudar. Tal percepção traz implícitos dois aspectos:

Por um lado, ela pressupõe que o agricultor(a) ocupa uma posição social de inferioridade e que nessa condição é praticamente inexistente a possibilidade de mudança de classe ou status social. Em tal pressuposto – e esse é o outro aspecto – subjaz a ideia de que para se trabalhar na agricultura não precisa estudar. Parece haver uma oposição: quem estuda quer sair, quem não estuda não tem outra alternativa que não seja ficar (AGUIAR; STROPASOLAS, 2010).

Essa análise precisa ser desmitificada; para isso é preciso que as políticas públicas para o espaço rural possam atuar de forma integrada e não mais setorializada, abordando ações separadamente e de forma pontual. Nesse sentido, é preciso capacitar e qualificar os jovens e as jovens para permanecer no campo, para voltar ao campo ou ir para os centros urbanos, mas não mais por falta de oportunidade e formação, e sim por escolha consciente das melhores oportunidades.

Faz-se necessário oferecer-lhes as condições estruturais, como acesso à terra, à informação, à infraestrutura e ao mercado para comercializar a produção de forma plena. Algumas ações nesse sentido serão abordadas a seguir, no caso do PRONERA e do PNCF, com a apresentação da formação de jovens rurais no curso superior de Tecnologia em Agropecuária no Câmpus da URI em Frederico Westphalen.

O aporte das Políticas Públicas: Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNCF) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Para este estudo, é importante conceituar, de forma breve, o que se entende por política pública. Já no contexto da Educação do Campo e dos processos de sucessão geracional na agricultura familiar, torna-se relevante destacar duas políticas públicas que podem ser analisadas de forma integrada: o PNCF e o PRONERA, para posteriormente compreender a relevância desses programas na Educação Superior de jovens rurais na Região do Médio Alto Uruguai no Rio Grande do Sul.

As políticas públicas são ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos da sociedade.

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

O PNCF entrou em operação a partir de 2004, e seu objetivo central é contribuir para a redução da pobreza rural e para a melhoria da qualidade de vida mediante o acesso à terra e o aumento de renda dos trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. A aquisição de terras e dos investimentos necessários à estruturação das unidades produtivas, constituídas pelas comunidades e famílias beneficiárias, através de financiamento reembolsável pelos beneficiários, que deverão apresentar um projeto técnico de viabilidade econômica, social e ambiental (MDA, 2005).

Os recursos destinados para esse fim poderão ser inteiramente providos pelo Governo Federal por meio do Fundo de Terras e da Reforma Agrária ou contar com contrapartidas dos próprios beneficiários², de estados e municípios ou de outras fontes (MDA, 2005). O PNCF é um dos programas de acesso à terra previsto no II Plano Nacional de Reforma Agrária, sendo considerado um mecanismo complementar à reforma agrária.

² No PNCF, especificamente na linha da Consolidação da Agricultura Familiar (CAF), podem ser beneficiados os homens e as mulheres pertencentes às categorias de trabalhadores rurais sem-terra (assalariados permanentes ou temporários, diaristas, etc.), os pequenos produtores rurais com acesso precário à terra (arrendatários, parceiros, meeiros, agregados, posseiros, etc.) e os proprietários de minifúndios, ou seja, proprietários de imóveis que apresentem dificuldades de gerar renda capaz de lhes proporcionar o próprio sustento e o de suas famílias (SEAFDA, 2017).

Atualmente, o valor máximo do empréstimo é de R\$ 80 mil, e o pagamento³ é efetuado em até 20 anos, incluídos três de carência (SEAFDA, 2017). As taxas de juro do programa são de até 2% ao ano, sendo: 0,5% para a linha Combate à Pobreza Rural, mas, para se enquadrar, os agricultores devem estar inscritos no CAD-Único; 1,0% para a linha Nossa Primeira Terra, voltada para jovens rurais entre 18 e 29 anos; 2,0% para os demais beneficiários (SEAFDA, 2017).

O PNCF disponibilizou uma linha específica para jovens rurais, a Nossa Primeira Terra (NPT), com o objetivo de viabilizar o acesso à terra para jovens do meio rural e apoiar seus projetos produtivos, individuais e/ou comunitários, gerando oportunidades de trabalho e renda no meio rural (MDA, 2005). Nesse sentido, a linha Nossa Primeira Terra contribui para a ampliação das possibilidades de sucessão da unidade de produção familiar ao contribuir para os jovens permanecerem no campo junto a seus familiares.

A aquisição de uma nova área de terra, muitas vezes, ampliando a já existente, permite o aumento da renda familiar com a reorganização dos sistemas de produção existentes e/ou a implantação de novas atividades. Essa condição faz com que os jovens vislumbrem uma nova condição no futuro junto com sua família, permanecendo no meio rural.

Pelegrini e Neumann (2017) destacam que o crédito fundiário colabora positivamente para que os agricultores familiares minifundistas, arrendatários, parceiros, meeiros e filhos de agricultores com pouca terra ou sem terra passem a ter acesso à terra, possibilitando a sucessão rural. Mas os autores fazem um alerta: essa política ainda não atua como uma ferramenta de governança da questão fundiária no Brasil. Pois, segundo os autores, esse tipo de programa ainda não transforma de forma efetiva a concentração fundiária, mas de toda forma contribui para que pequenas propriedades consigam ser ampliadas e assim proporcionem uma melhor oportunidade de trabalho aos jovens rurais e a sucessão no campo.

O PRONERA ocorre por meio de uma parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal (Superintendências Regionais do INCRA). Consiste em uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida nas áreas de reforma agrária, e abrange também os beneficiários do PNCF; está vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, atual *Secretaria Especial de Agricultura Familiar* e do Desenvolvimento Agrário por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra e tem como objetivo geral:

³ Os pagamentos dentro dos prazos estabelecidos e a terra negociada abaixo do preço recebem descontos de até 50%. O programa disponibiliza recursos de R\$ 7.500,00, exclusivo para a contratação de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), podendo atuar nos cinco primeiros anos com parcelas anuais de até R\$ 1.500,00 por beneficiário (SEAFDA, 2017).

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 (MANUAL DO PRONERA, 2014, p. 7).

O PRONERA nasceu em 1998 diante da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo para garantir uma Educação do Campo de qualidade nos níveis de Ensino Básico, Superior e pós-graduação, Residência Agrária e áreas do conhecimento ofertadas em regime de alternância e nas modalidades de jovens e adultos (EJA) e Educação do Campo (MANUAL DO PRONERA, 2014). Todas as modalidades de educação estão pautadas em metodologias de ensino adequadas à realidade sociocultural do campo.

Investir na educação e na formação dos sujeitos do campo contribui para o desenvolvimento rural, especialmente no contexto social e econômico das diferentes comunidades. A educação nos espaços rurais é um direito de todos e deve ser realizada nos diversos territórios, incorporando a diversidade local através de distintas práticas sociais e culturais. É nesse sentido que programas como o PRONERA buscam ampliar as possibilidades da existência e da manutenção da agricultura familiar no campo através dos processos educativos e de formação de adolescentes, jovens e adultos nesse cenário.

Contexto do PRONERA junto aos beneficiários do Crédito Fundiário: o curso superior de Tecnologia em Agropecuária no Câmpus da URI

Consideramos que as escolas do campo articulam identidades locais mediante a participação social e o envolvimento dos movimentos sociais e sindicais de vida no campo. Discutiremos a seguir o surgimento da proposta pedagógica de formação de educandos do curso superior de Tecnologia em Agropecuária URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

As duas primeiras turmas de formandos pelo programa apresentaram como propósito a formação de alunos do campo, filhos de agricultores familiares, beneficiários do crédito fundiário, através do PRONERA (Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010). Possibilitando desenvolver projetos de caráter formal, em que as demandas de Educação do Campo, fruto de debates e necessidades sociais, regionais, territoriais, possam ser executadas em parceria com instituições de ensino para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do crédito fundiário e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA (MANUAL DO PRONERA, 2016).

Nesse sentido, será apresentado a seguir o caso da primeira e da segunda turmas do curso superior de Tecnologia em Agropecuária da URI-FW, formada através dos recursos do PRONERA. Em seguida, será exposta uma reflexão sobre a perspectiva de qualificação e de fortalecimento do acesso à terra através da atuação desse programa no contexto da agricultura familiar e do desenvolvimento rural na Região do Médio Alto Uruguai.

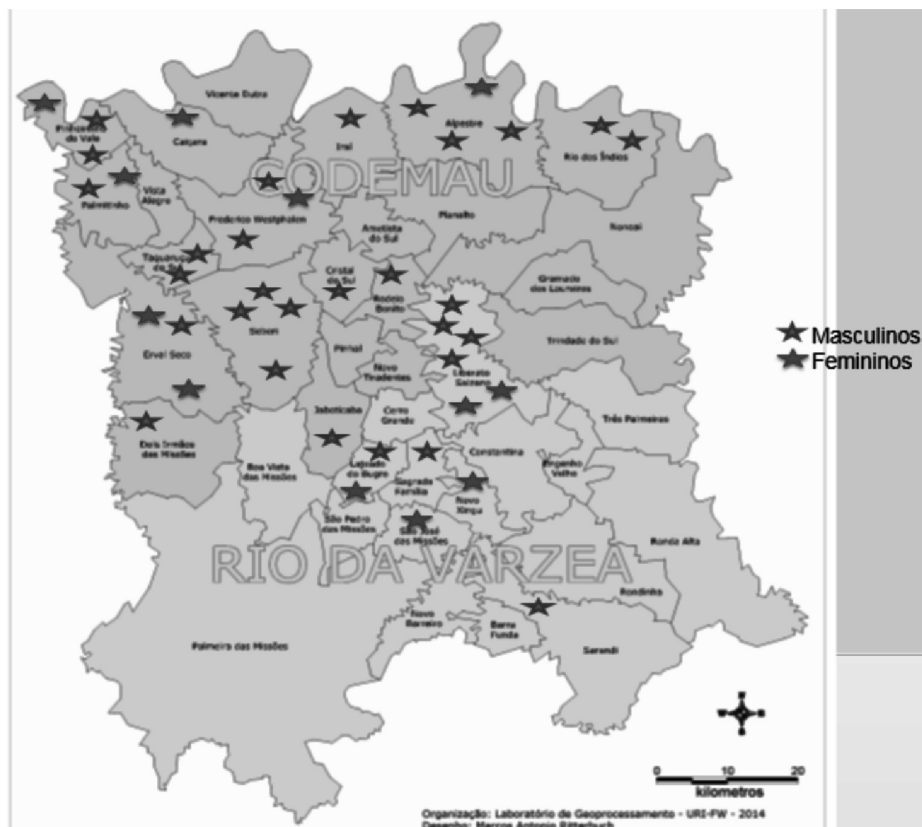
A primeira turma do PRONERA com beneficiários do Crédito Fundiário

Iniciar uma turma do PRONERA significa possuir um projeto pedagógico que dê conta dos seguintes pressupostos pedagógicos: diálogo; práxis; transdisciplinaridade e equidade. Os princípios dos cursos do PRONERA estão assegurados na ideia de democratização do acesso à educação; inclusão; participação; interação; multiplicação e participação social. O que caracteriza a proposta pedagógica do PRONERA para beneficiários do crédito fundiário é a relação da educação com o desenvolvimento local. Historicamente, as universidades proporcionaram propostas educacionais, tradicionais; estávamos então, diante do primeiro grande desafio: fazer o novo com instrumentos pedagógicos novos.

A Pedagogia da Alternância utilizada no curso possui um itinerário científico (ação – reflexão – ação), como diz Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Como resultado, o que temos é uma dinâmica de Ensino Superior transformadora, capaz de mudar a realidade, estudando seus anseios, seus limites e suas capacidades, e é a partir da reflexão de suas ações que o educando constrói novos espaços, valoriza sua cultura e fortalece novas ações mais sustentáveis e com responsabilidades mediadas pela sociedade em que vive.

Visto que a URI-FW está localizada em uma região eminentemente agropecuária de base familiar e no seu entorno a maior concentração por região de beneficiários do crédito fundiário no Brasil, era necessário dar uma resposta proativa à comunidade, ao setor produtivo e ao programa de política pública, mas algo que fosse auxiliar principalmente os beneficiários para que efetivamente pudessem ser sujeitos do processo de sua formação. Os alunos beneficiários da primeira turma do PRONERA, cujos familiares foram também beneficiários do PNCF, pertencem ao território da cidadania do Médio Alto Uruguai; a localização dos mesmos pode ser visualizada na Figura 2.

Figura 2: Localização dos alunos da primeira turma do PRONERA no Território do Médio Alto Uruguai



Fonte: Ciências Agrárias, URI – Frederico Westphalen, 2014.

Passou-se a discutir o curso que a URI-FW tinha na área das Ciências Agrárias e que, em seu contexto, possuía práticas pedagógicas que aproximavam os educandos da sua realidade, entre elas a “alternância”⁴ de estudos no tempo universidade e no tempo comunidade, mas que funcionava de forma regular. Em 2012, iniciou o debate da primeira turma do curso superior de Tecnologia em Agropecuária da URI-FW através do PRONERA e que era vinculado aos beneficiários do crédito fundiário, a fim de atender esse segmento da agricultura. Como o objetivo do curso é preparar profissionais para atuar como agentes de desenvolvimento rural, com visão de planejamento e

⁴ DUFFAURE, André. *Une Méthode Activée d'Apprentissage Agricole*. Paris: AIMFR, 1955 e CHARTIER, Daniel. *À L'aube des Formations Par Alternance*. Paris: INMFREO, 2003.

organização de sistemas de produção agropecuários, bem como no processo de agroindustrialização e comercialização de produtos, buscando a sucessão rural (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2014), as discussões foram avançando e, em 2014, após aprovação do projeto na chamada pública, edital do PRONERA nº 03/2012, iniciou a primeira turma do país no curso superior de Tecnologia em Agropecuária, com 40 alunos beneficiários do crédito fundiário, oriundos do Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai.

Como mencionado, o sucesso da proposta pedagógica com a primeira turma do curso superior de Tecnologia em Agropecuária, com beneficiários do Crédito Fundiário, está nos pressupostos pedagógicos do PRONERA. Porém precisamos destacar a dinâmica da “alternância”, os sucessivos momentos de formação que caracterizam a trajetória de formação dos educandos, o Tempo Universidade – TU e o Tempo Comunidade – TC. Esses diferentes tempos e espaços de estudos tornam o acadêmico capaz de dialogar com sua realidade, propor momentos de estudo que aproximam a ação da reflexão, a práxis, provocando ao sistema de ensino a necessidade de buscar na transdisciplinaridade respostas concretas, reais e que irão desenvolver capacidades humanas próprias, individuais, mas integrais em seu projeto profissional e de vida e que juntas vão promover o desenvolvimento local, a equidade social.

Além disso, os momentos de alternância na Educação do Campo são fundamentais, já que os alunos são também jovens agricultores que contribuem junto a família para o trabalho agrícola na propriedade rural. Os jovens da primeira turma do PRONERA estão trabalhando na agricultura, junto às suas famílias, em pequenas propriedades rurais; 64% deles estão em áreas de até 15 hectares. Enquanto 36% dos estudantes estão vivendo e produzindo em áreas agrícolas com tamanho de 16 até 50 hectares.

Esses jovens, estudantes e agricultores estão inseridos em sistemas de produção com características relevantes de serem destacadas. O sistema de produção convencional atinge 72% das suas propriedades, enquanto 18% estão trabalhando com os princípios agroecológicos, e 10% desses estudantes relatam que em sua propriedade existe produção no sistema convencional e agroecológico, o que presume uma transição no modelo de produção agrícola. As principais atividades econômicas dentro nas famílias desses estudantes são: gado de leite (27%), milho (26%), gado de corte (14%); com menor destaque estão a produção de soja (11%), frutas (8%), feijão (7%), atividades alternativas (4%) e suinocultura (3%).

A segunda turma do PRONERA com beneficiários do Crédito Fundiário

Em virtude de que o processo de seleção da primeira turma apresentou 120 candidatos, não restava dúvidas de que havia a necessidade de uma segunda, terceira, enfim mais turmas. Elaborou-se então uma nova proposta em chamada pública, edital PRONERA 03/2014, a fim de atender essa demanda territorial. Após aprovada, em 2015 foi então disponibilizada nova turma no curso superior de Tecnologia em Agropecuária da URI-FW, que hoje está no sexto semestre de formação com 41 educandos, pertencentes ao Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai. A localização dos alunos da segunda turma do PRONERA pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 3: Localização dos alunos da segunda turma do PRONERA no Território do Médio Alto Uruguai



Fonte: Ciências Agrárias, URI – Frederico Westphalen, 2015.

A segunda turma reforça a necessidade de uma educação voltada à realidade das famílias do campo, à elaboração e implantação do projeto profissional e de vida do educando; torna-se o elemento aglutinador do processo de formação entre o conhecimento existente fora da unidade de produção e o que já construído pela família. Portanto esse instrumento pedagógico leva o educando a construir sua história de vida, perpassa a ideia econômica, de renda e de permanência no campo. Ela produz uma identidade pessoal, integral, torna sujeito da construção do seu projeto pedagógico de vida e que caracteriza a capacidade de responsabilizar-se pelo desenvolvimento local.

Em relação à unidade de produção, 68% dos estudantes da segunda turma do PRONERA estão vivendo e trabalhando em propriedades agrícolas de até 30 hectares. Enquanto isso 21% possuem entre 31 e 60 hectares de terra para produção e 11% dos jovens estão em propriedades com mais de 60 hectares. Embora seja perceptível o relevante aumento no tamanho das propriedades dos estudantes da segunda turma do curso, ainda é bastante significativo, nas duas turmas, a realidade de produção da pequena propriedade rural. Boa parte dessas áreas de terra foi comprada com o auxílio do financiamento do crédito fundiário.

Sobre a produção, 31% dos alunos estão inseridos em propriedades com produção de grãos, 30% em propriedades com produção de leite, 14% possuem a atividade do fumo. As demais atividades produtivas que se destacam são: bovino de corte (7%), hortifrutigranjeiros (7%), fruticultura (7%) e suinocultura (4%). Esse cenário demonstra a diversificação nas unidades de produção quando se compara o cenário de trabalho no campo dos diferentes alunos do PRONERA.

Hoje, com o projeto da terceira turma aprovado pela Comissão Nacional do PRONERA, demonstra a capacidade regional que o curso possui de dialogar, realizar a práxis (FREIRE, 1987), unir os mais diferentes conceitos das ciências na resolução de problemas, a fim de promover a equidade social. Esperamos que os futuros governos tenham a sensibilidade da necessidade da continuidade de propostas pedagógicas educacionais que valorizem a realidade local, o ser humano e o acesso à terra.

A qualificação e o fortalecimento do acesso à terra

O Rio Grande do Sul é o estado brasileiro onde mais agricultores familiares tiveram acesso ao crédito fundiário. Entre os anos de 1999 e 2014 foram beneficiadas 28.355 famílias com tal política pública. Somente no Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai foram contratadas 18,1% das propostas de crédito fundiário do estado; tal número corresponde a 7,4% de todos os contratos do Brasil. Até o ano de 2014, havia 3.943 famílias favorecidas pelo crédito fundiário no território citado, o que corresponde a 13,9% de todas as

famílias do estado e 2,9% das famílias que tiveram acesso ao programa no país (PELEGRINI; NEUMANN, 2017).

De acordo com os autores, esses números demonstram a importância desse programa para a agricultura familiar no cenário do território Médio Alto Uruguai e sugerem uma análise mais aprofundada do processo construído nesse local. Seguindo a análise da questão, destacam:

Pensando na possibilidade de operacionalização de um programa de reordenamento fundiário territorial, torna-se necessária a existência de ferramentas eficientes que possibilitem analisar e diagnosticar o uso e posse de terras no meio rural e promover práticas e políticas de reordenamento neste espaço. Também demanda um entendimento da sociedade e suas organizações sobre o tema da questão agrária e um planejamento do desenvolvimento rural, principalmente no que se refere à governança da terra (PELEGRINI; NEUMANN, 2017, p. 15).

A concepção de qualificar, divulgar e oferecer um projeto para debater a situação de desenvolvimento e das potencialidades nas áreas do crédito fundiário no Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai e seu entorno ocorre em função de algumas condições sociais, políticas, econômicas e ambientais. Precisamos destacar a característica social da agricultura familiar, capaz de construir sistemas próprios de vida e adequados às reais necessidades, porém faz-se necessário que obtenham formação de qualidade a fim de serem os sujeitos em sua região e que possam construir melhores condições de vida para suas famílias, mas principalmente possam construir mecanismos que valorizem o direito à terra, mãe terra.

Preparar uma região para receber políticas públicas, como a de acesso à terra, no caso os beneficiários do PNCF, é um desafio maior do que a concepção da própria política, pois as forças do sistema dominante, com a busca do maior lucro, transformam o valor das terras, as tecnologias e influenciam diretamente os objetivos e atuação de profissionais e entidades, bem como dos próprios interessados. Portanto é preciso qualificar, divulgar e fortalecer a ideia de acesso à terra como uma forma muito mais dinâmica de vida, de desenvolvimento de pessoas, de produção de alimentos, de fortalecimento de valores, cultura e, mais do que isso, de um campo com gente.

Para tanto, a área do conhecimento em Ciências Agrárias da URI-FW desenvolve através de seu programa permanente de extensão ações complementares à formação acadêmica, a exemplo do convênio oriundo do chamamento público, número 01/2014, MDA/SRA, de qualificação, divulgação e fortalecimento do programa no acesso à terra junto aos beneficiários e futuros beneficiários do crédito fundiário com a participação das mulheres e jovens no Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai. É preciso aproximar a comunidade da universidade, para que programas públicos, associados, coopera-

dos, construídos coletivamente, como o PRONERA, possam efetivar melhorias no tecido social das comunidades.

Considerações finais

A abrangência das atividades em questão envolve ensino, pesquisa e extensão, vinculadas de forma direta ao Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai, local de onde são oriundos os educandos e suas famílias, beneficiárias do crédito fundiário, pertencentes à proposta pedagógica inovadora de Educação do Campo. Mas mais do que isso de resistência ao acesso à terra.

Em relação ao PRONERA e ao PNCF, limites e potencialidades são fatores presentes na execução de tais políticas públicas. Dentro do território, assim como no âmbito do desenvolvimento rural, as temáticas acesso à terra e Educação no Campo estão no foco das discussões que permeiam as questões de sustentabilidade da agricultura familiar. Nesse sentido, a vida social das comunidades rurais, o destino da propriedade agrícola familiar, os processos sucessórios no campo, a segurança alimentar e a formação/capacitação dos agricultores precisam ser debatidos com maior ênfase e constância nos territórios rurais e no âmbito acadêmico.

A conjunção de programas como PNCF e PRONERA, atuando de forma conjunta para o processo de acesso à terra e capacitação do jovem no campo, faz-nos refletir que políticas para o desenvolvimento rural precisam ser pensadas de forma articulada, multissetorializada. Refletindo sobre essas questões e o processo de sucessão familiar no campo, é fundamental que os jovens agricultores tenham acesso à terra, à formação, ao lazer, à boa comunicação e a toda a infraestrutura básica para sentir-se valorizados em sua profissão de agricultor.

Pensando nos processos sucessórios, é preciso levar ao jovem agricultor um processo educativo, de formação profissional, que faça o mesmo refletir sobre o campo; é preciso aproximar-se do educando, dando a ele possibilidades de construir seu projeto pedagógico, isto é, pensar a sua formação e conduzi-la pelas suas capacidades em construção. Pensar sobre sua vida e a relevância de sua força de trabalho, nesse caso, na produção de alimentos junto à agricultura.

Segundo Freire, “o educador que ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica” (FREIRE, 1997, p. 63). O curso superior de Tecnologia em Agropecuária da URI-FW, com apoio da política pública do PRONERA, tem demonstrado um avanço na formação superior no momento em que o educando elabora o seu projeto profissional e de vida durante o curso, desafiando-se junto à comunidade na produção de elementos e respostas para sua vida e do desenvolvimento local, sem tolher a liberdade humana.

Diante dos desafios, não se deve deixar esse espaço social, de vida e produção, tomar rumos que não sejam sustentáveis, e isso passa inevitavelmente pela formação das pessoas, pelos projetos de educação, pelos processos de políticas de incentivo e permanência no campo, principalmente pelo acesso à terra. Portanto é preciso qualificar, divulgar e fortalecer a ideia de acesso à terra como uma forma muito mais dinâmica de vida, de desenvolvimento de pessoas, de produção de alimentos, de fortalecimento de valores, cultura e, mais do que isso, de um campo com gente.

Os desafios precisam ser refletidos e problematizados a fim de que soluções sejam construídas; é preciso destacar que existem problemas sérios no campo para serem resolvidos. O PRONERA tem feito o seu papel de demonstrar ao estudante jovem rural a capacidade regional, a necessidade de dialogar, de unir os mais diferentes conceitos das ciências na resolução de problemas e do fundamental instrumento para a sua permanência no campo: o acesso à terra.

Com o objetivo de trazer à pauta essas discussões, problematizando as questões na base, com os agricultores familiares, o projeto de formação superior implementado pela URI/FW em parceria com PNCF e PRONERA tem logrado êxito na sua proposta de diálogo com as comunidades agrícolas familiares, especialmente com as mulheres e os jovens rurais. Apontamos aqui a teoria de que os atores sociais, nesse caso os agricultores familiares e os jovens agricultores, beneficiários do crédito fundiário, desenvolvem ações que passam a fortalecer seu espaço social, tornando-os capazes de entender a si e os outros setores da sociedade; mesmo a eles sendo impostas condições de produção, de mercado, possuem capacidade de organização, de inovação e construir alternativas produtivas que os adaptem e levam a inserir-se como atores sociais

Finalizamos este texto apontando: a) o acesso à terra como elemento primordial para que a família do campo tenha seu espaço de vida e de possibilidade de construção social; b) Educação do Campo voltada à realidade, pautada nas pedagogias de Paulo Freire, em que a realidade de vida seja um instrumento de estudo, de reflexão e essa, por sua vez, seja a perspectiva de dias melhores aos moradores do campo e da cidade; c) a formação superior precisa invadir o campo, precisa oportunizar aos agricultores e agricultoras conhecimentos científicos, mas vinculados ao campo, à forma de vida do espaço rural, a estudos e mecanismos que valorizem o sujeitos desse espaço como sujeitos pensantes e capazes de solucionar problemas do campo; d) a necessidade de uma educação continuada no campo com vistas à realidade do campo, aos anseios do campo e principalmente à sucessão do campo; e) por fim, desenvolvimento de sistemas de produção voltados à produção orgânica e agroecológica, sistemas de produção de alimento limpos e justos, e isso nos parece possível se for pensado e construído com os agentes do campo, com os interessados

que vivem no espaço rural, e a eles é necessário vincular uma educação que possibilite essa trajetória de vida social.

Referências

- ABRAMOVAY, R.; SILVESTRO, M.; CORTINA, N.; BALDISSERA, T.; FERRARI, D.; TESTA, V. M. **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. UNESCO, Brasília, 1998, 104 p.
- AGUIAR, V. V. P.; STROPASOLAS, V. L. As problemáticas de gênero e geração nas comunidades rurais de Santa Catarina. In: PARRY SCOTT, R. C.; MENEZES, M. (org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. 1. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010, v. 1.
- CAMACHO, R.S. A educação do campo, as disputas territoriais e o PRONERA: o estudo de caso do CEGEO. In: **Revista Acta Geográfica**, Ed. especial Geografia Agrária. 2013, p. 207-220. Disponível em: <revista.ufr.br/actageo/article/view/1972/1249>. Acesso em: 20 maio 2018.
- CHARTIER, D. **À l'aube des formations par alternance**. Paris: UNMFREO, 2003.
- DA ROS, C. A. O processo de implementação do programa o Banco da Terra no Rio Grande do Sul: uma leitura política (1999-2002). **Revista FEE**. v. 29, n. 2 (2008), p. 301-328. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/2179/2573>>. Acesso em: 16 jul. 2015.
- DUFFAURE, A.; ROBERT, J. **Une Méthode active d'apprentissage agricole**. Paris: AIMFR, 1955.
- FLORES, A. J.; PRESTES, R. M. (org.) **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai**: melhorias na matriz produtiva regional. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MANUAL DE OPERAÇÃO DO PRONERA, Brasília-DF: PRONERA, 2016.
- MANUAL DE OPERAÇÃO DO PRONERA, Brasília-DF: PRONERA, 2014
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **II Plano Nacional de Reforma Agrária**: Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural. 2004.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Programa Nacional de Crédito Fundiário**: Consolidação da Agricultura Familiar (Manual de Operações). SRA/MDA. Brasília, 2005.

PELEGRINI, G.; GAZOLLA, M. **A agroindústria familiar no Rio Grande do Sul: limites e potencialidades a sua reprodução social**. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2008.

PELEGRINI, G.; NEUMANN, P. S. O Crédito Fundiário e o acesso à terra no Território do Médio Alto Uruguai. **Anais**, 55º Congresso da Sociedade Brasileira de Administração, Economia e Sociologia Rural. Inovação, Extensão e Cooperação para o Desenvolvimento. UFSM, Santa Maria/RS. 2017. Disponível em: <<http://icongresso.itarget.com.br/useradm/anais/?clt=ser.7>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PESSOTTI, A. L. **Escola Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

PROJETO PEDAGÓGICO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROPECUÁRIA, Frederico Westphalen-RS: URI, 2014.

_____. **Programa nacional de crédito fundiário: uma avaliação qualitativa (2003-2010)**. TORRENS, J. C. S. (coord.). Brasília: IICA/MDA/PCT-Crédito Fundiário, 2011. 164 p. (Estudos de reordenamento agrário, v. 7).

SECRETARIA ESPECIAL DE AGRICULTURA FAMILIAR E DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Crédito Fundiário**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/sra-crefun/sobre-o-programa>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

STROPASOLAS, V. L. Os desafios da sucessão geracional na agricultura familiar. In: **Agriculturas**. v. 8, n. 1, mar. de 2011, p. 26-29. Disponível em: <aspta.org.br/wp-content/uploads/2011/08/artigo-5.pdf>. Acesso: 25 maio 2018.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Disponível em: <<http://www.aatr.org.br/papelpp.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

A função social da escola e as lutas de cunho educacional delineadas pelo MST nas áreas de reforma agrária na Microrregião da Campanha Gaúcha

Mirieli da Silva Fontoura

Isabela S. Mello

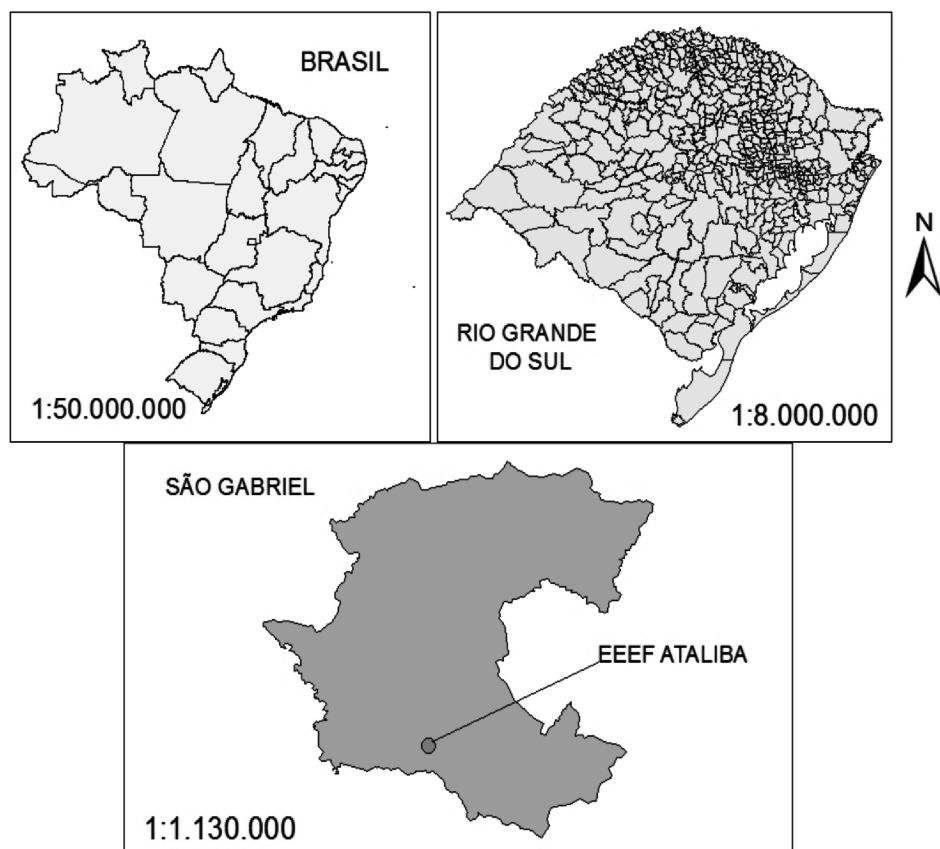
Introdução

O presente texto intitulado “A função social da escola e as lutas de cunho educacional delineadas pelo MST nas áreas de Reforma Agrária da Microrregião da Campanha Gaúcha”, apresenta como objetivo geral discutir a função social da escola no âmbito da Reforma Agrária. Para tanto, será direcionado um olhar crítico para os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização vivenciados pelos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do município de São Gabriel/RS, uma vez que, assentados, estes sujeitos protagonizam espaços de reivindicações para garantir o processo educacional institucionalizado de crianças e adolescentes que residem nos lotes conquistados pela luta.

Vale mencionar que São Gabriel encontra-se situado na mesorregião geográfica Sudoeste do estado do Rio Grande do Sul (Figura 1). Tem uma extensão de 5.019.646 km² e uma população média de 62 mil habitantes. No município mais de 300 pessoas entre crianças, jovens e adultos estudam em escolas do campo.

O município se encontra na luta pelo desenvolvimento do território conquistado deste o ano de 2008. Neste contexto, é importante salientar que o MST originou-se no entorno dos grandes latifúndios presentes neste país, e as forças coletivas constituídas pelos seus sujeitos na luta pela Reforma Agrária tinham como objetivo a obtenção de um pedaço de terra para desenvolver uma vida digna junto à família, em que o principal sonho se pautava na superação das desigualdades vivenciadas pelos trabalhadores rurais e nos centros urbanos. O MST insere-se no contexto brasileiro de discussões inerentes à educação oferecida na área rural, cujas significações e intencionalidades deveriam encontrar-se em consonância com as demandas territoriais dos sujeitos do campo.

Figura 1: Mapa de Localização do Município de São Gabriel – RS



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se o método bibliográfico e pesquisas de campo, os quais foram necessários compreender a historicidade e as discussões educacionais constituídas pelo MST, cujas reivindicações ancoravam-se em uma educação diferenciada para os seus filhos, voltada à valorização do espaço rural como um lugar de possibilidades. Fernandes (2006) destaca que “a educação não existe fora do território” (p. 2). Assim, agregar a luta pela educação junto à luta pela terra é “pensar o campo como território e compreendê-lo como um espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (p. 2).

Educação, território e os processos de luta do MST

Ao observar o ambiente escolar, pode-se problematizar que por vezes a escola convencional reproduz um discurso homogêneo, delineado por diretrizes institucionais vinculadas aos poderes dominantes. No entanto, esta linguagem não se apresenta compatível às vivências das classes trabalhadoras, cujas experiências são constituídas na luta pela sobrevivência. Por conseguinte, este tipo de educação dualista fornece os elementos necessários para legitimar o poder nas mãos da burguesia e, consequentemente, contribui para formar a classe trabalhadora destituída por vezes de seus próprios projetos/sonhos de futuro para a formação de seus filhos. Isto, a partir dos sentidos produzidos por uma educação bancária (FREIRE, 1987), na qual as classes populares têm suas experiências cotidianas sonegadas no mundo da escola. Assim, uma parcela significativa de pessoas vende sua força de trabalho por um salário mínimo, retroalimentando ainda mais o valor do capital.

Tendo em vista este cenário educacional, muitas vezes conduzido na homogeneização das diversidades sociais, o MST surge no entorno do latifúndio brasileiro, por meio de uma construção identitária articulada “entre tantos desgarrados do campo e da cidade” (CALDART, 2004, p. 25). Sujeitos em estado de intenso risco social, que além de lutar pela reforma agrária, com a compreensão de que o acesso a terra é um direito legítimo, negado pelo Estado, por mais de cinco séculos, na linha sucessória de diversas modalidades de governo, concentraram também suas forças junto às marchas de luta pelo acesso à terra, para reivindicarem uma educação cuja função social estivesse em consonância com as intencionalidades e saberes que desenvolvem e mantêm o território camponês.

Em vista disso, os integrantes do MST articularam-se visando uma construção identitária e estratégica para a obtenção e acesso à terra, tendo como base a problematização social, bem como o entendimento relativo aos elementos que fundam a luta pela Reforma Agrária e sua conexão sincrônica referente às adversidades sociais, pois existe um sistema e uma classe social que controla o processo econômico e político “que cria os pobres e os impede de ter uma vida digna” (CALDART, 2004, p. 144).

Damasceno (1993) sinaliza que o MST gestou, no percurso de sua caminhada de luta e resistências às forças opressoras, um conhecimento político como também uma pedagogia educacional que se constituem no transcurso da marcha pelo acesso à terra. Portanto, tais fatores apresentam-se como elementos importantes, por que “trata-se da prática política, essencialmente um saber social que nasce da luta, envolvendo a construção da identidade como sujeito social, as formas de organização que se desenvolvem para enfrentar seus opositores de classe” (p. 59), na tentativa de superar a condição subalter-

na imposta pelo sistema capitalista, o qual explora a classe trabalhadora e a domina “em termos políticos e culturais” (p. 59).

Portanto, a autora enfatiza que o processo de construção da identidade de classe, a qual emerge no contexto das lutas e dos espaços de resistência camponesa, caracterizam-se pela tessitura de “um saber social” (p. 61), o qual possibilita ao sujeito da terra espaços-tempos de reflexão sobre sua condição de classe. Deste modo, no percurso da luta os membros do MST compreendem, em primeira instância, a falta de terra para trabalhar e, posteriormente, percebem a necessidade de reorganizar a estrutura agrária do Brasil como também as desigualdades sociais operadas pelo sistema de produção capitalista no qual estamos inseridos, e de certo modo somos constituídos por suas práticas e apelos de consumo.

No sentido educacional, Weide (2009) sinaliza que uma das grandes conquistas do movimento no âmbito da educação é representada pela aprovação da proposta pedagógica da Escola Itinerante no ano de 1996 pelo Conselho Estadual de Educação. Segundo a autora, a Escola Itinerante do MST possuía uma proposta educacional voltada às vivências das crianças acampadas: os conteúdos trabalhados pelos educadores populares não eram isolados e tampouco fragmentados como acontece nas escolas que adotam uma pedagogia tradicional. Assim, os conteúdos expostos nas aulas estavam relacionados às experiências vivenciadas pelos estudantes, nas quais a aprendizagem e a politização tornavam-se um fomento à produção de uma pedagogia de ensino diferenciada. Portanto, as condições de cidadania eram a base constitutiva de toda prática educacional tecida no fazer pedagógico realizado nas barracas de aula e no contato com a natureza.

Pensar a educação junto aos espaços de luta e resistência à classe dominante caracterizou-se como um componente importante para o fortalecimento do MST. Assim, problematizava-se junto aos integrantes do movimento; segundo Dalmagro (2011), com o crescimento do capitalismo as atividades de trabalho tornaram-se mecânicas. Para as classes trabalhadoras, na grande maioria das vezes, restam os trabalhos braçais e manuais, que a cada momento diminuem o espaço de reflexão sobre o mundo e as condições dignas de viver nele.

E, em consonância com este sistema, encontram-se as escolas convencionais, que por vezes buscam produzir o conhecimento por meio da fragmentação e memorização mecânica dos conteúdos, não oportunizando assim, o processo de emancipação das classes de trabalhadores, pois os conhecimentos no cenário escolar não são construídos de forma dialética e reflexiva, mas sim decorados.

Os desdobramentos do território, já que a educação emerge de um contexto territorial

O território é uma importante categoria de análise geográfica e subsidia os estudiosos e pesquisadores no processo de compreensão do espaço habitado pelos sujeitos sociais, considerando suas multiplicidades de sentidos, tanto no que tange aos aspectos materiais como imateriais. Além disso, possibilita averiguar as conflitualidades que emergem no contexto das práticas sociais.

Este, constitui-se em um conceito-chave da ciência geográfica, juntamente com os conceitos de espaço, região, paisagem e lugar. É interpretado de diferentes maneiras por autores e correntes geográficas, desde as abordagens materialistas até aquelas que privilegiam a dimensão simbólica/subjetiva da apropriação do território. Ainda, entendendo-o a partir de diferentes escalas, de território global ao nacional e outros, que tratam da construção do território na escala do local/lugar, porém, tendo em comum o reconhecimento da existência de múltiplos territórios e territorialidades. De forma geral, o território pode ser considerado como a apropriação e dominação do espaço por um determinado grupo social, que é delimitado por relações de poder e resultado da interação entre as relações sociais estabelecidas em determinado espaço ao longo do tempo (RIBEIRO; SALOMONI, 2011, p. 202).

Raffestin (1993) destaca que o espaço e o território não apresentam epistemologicamente semelhanças conceituais, visto que “o espaço é anterior ao território” (p. 2); desta forma, o território se origina por meio do espaço, por meio das inúmeras atividades exercidas pelos homens, pois “o ator territorializa o espaço” (p. 2).

Sendo assim, entende-se que o sujeito inserido no contexto social é dotado de intencionalidades que conduzem sua existência. Tal fator pode ocasionar transformações no espaço geográfico, uma vez que o ator social organiza suas ações de vida na tentativa de prover suas necessidades básicas, como por exemplo, moradia, alimentação, saúde e educação. Neste sentido, o território se constitui pela forma como o homem organiza e realiza suas atividades diárias inerentes ao cotidiano, fundamentados a partir das relações de poder e resistência. Nesta perspectiva, Raffestin (1993, p. 2) destaca que “O espaço é a *prisão original*, o território é a prisão que os homens constroem para si”.

Tendo como base a linha teórica delineada pelo pesquisador Fernandes (2008), entende-se a necessidade de compreender as lutas e reivindicações de acesso à terra realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pois os enfrentamentos produzidos pelos protagonistas deste movimento social representam uma “luta por um determinado tipo de território: o território campestino” (p. 274).

No processo de luta pela territorialização, os integrantes do MST constituíram espaços-tempos de conflitualidades, cuja reivindicação pautava-se em uma educação diferenciada para os seus filhos, voltada à valorização do espaço rural como um lugar de possibilidades. Nessa perspectiva, Fernandes (2006, p. 2) aponta que “a educação não existe fora do território”; portanto, agregar a luta pela educação junto à luta pela terra é “pensar o campo como território e compreendê-lo como um espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (p. 2).

Discussão

O movimento das propriedades dos espaços e territórios são: expansão, fluxo, refluxo, multidimensionamento, criação e destruição. A expansão e/ou criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização. O refluxo e a destruição são ações concretas representadas pela desterritorialização. Desta forma, esse movimento explicita a conflitualidade e as contradições das relações socioespaciais e socioterritoriais. Então, por causa dessas características, acontece ao mesmo tempo a expansão e a destruição; a criação e o refluxo. Esse é o movimento do processo geográfico conhecido como TDR – Territorialização – Desterritorialização – Reterritorialização (FERNANDES, 2005, p. 7).

Faz-se importante destacar, que, por consequência do fechamento das Escolas Itinerantes do MST, se constituíram – na conjuntura da luta pela Reforma Agrária – situações adversas, as quais acarretaram uma desmobilização, fragilizando o movimento, em virtude de que muitas famílias deixaram os acampamentos para prover o acesso de seus filhos à escola.

Por conseguinte, as crianças e os adolescentes que se encontram na luta pela Reforma Agrária junto a suas famílias vivenciaram um processo de desterritorialização educacional ao serem encaminhadas, após o fechamento da Escola Itinerante, às Escolas Municipais e Estaduais, cuja localização pode ser compreendida como deslocada dos espaços-tempos experimentados na luta por um pedaço de terra, pois esses estudantes foram encaminhados a instituições de ensino distante de suas residências ou até mesmo para a cidade. A ocorrência deste fato desconsiderou de forma agressiva o processo pedagógico delineado pelo movimento.

Ademais, os estudantes que residem atualmente nos assentamentos de São Gabriel, RS e cursam o Ensino Médio na área urbana vivenciam muitas dificuldades para obterem acesso à educação. Vale observar que, com a implantação do Ensino Médio Politécnico referente ao Governo Tarso Genro no RS, as instituições de ensino não conseguiam ofertar todas as disciplinas esco-

lares em um único turno em vista das mudanças curriculares de reestruturação do Ensino Médio, fato que ocasionou a organização do turno inverso.

No entanto, o município de São Gabriel garantia, neste período, transporte escolar somente no turno da manhã, nos dias úteis, o que impossibilita aos estudantes cumprirem com assiduidade a frequência escolar no turno da tarde. Além disso, nos períodos de chuva, intensificam-se as dificuldades de deslocamento para as unidades educacionais, nas quais estes estudantes estão alocados, em vista da precária situação das estradas rurais. Com tantas barreiras no que se refere ao acesso à escola, o aprendizado torna-se uma batalha árdua para os assentados.

A luta desses estudantes assentados não é nova; em fevereiro de 2017, a 19ª Coordenadoria Regional de Educação decidiu fechar a escola Semente Libertária e realocar as crianças em escolas municipais distantes. Essa medida infringia a Resolução 329 de maio de 2015 do Conselho Estadual de Educação, que impede o fechamento de escolas do campo sem o consentimento da comunidade, e o Artigo 53, Inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê “o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”.

Ainda, no ano de 2018, os estudantes não puderam iniciar o ano letivo por conta da falta de transporte escolar, este, que era assegurado pelo município no ano anterior, ainda que de forma precária. Diversas foram as repercussões do caso no município, onde o transporte era ofertado pelo município através de um convênio com o governo estadual, este, findado em 2017, tornando o transporte de responsabilidade somente do governo estadual, que não abriu licitação para o mesmo, deixando mais de 500 estudantes sem transporte escolar para o início do ano letivo.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece por meio do seu quarto artigo os deveres do Estado em relação à oferta da educação escolar pública. São eles: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, como também destaca a partir do inciso X a obrigação em proporcionar “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”.

Os residentes em determinado território devem ter seu território constituído de condições para poderem desenvolver suas potencialidades. Exemplo disso são as escolas, centradas em um local, em um espaço para a constituição de um poder de quem ocupa este território. Porém, a versão do sistema fez com que a desterritorialização fosse uma realidade constante. No entanto, a resistência a esse processo manifesta-se pela reterritorialização, a exemplo do que se tem dado com o MST (GROFF, 2016).

Considerações finais

Por fim, compreende-se que o MST, junto à sua trajetória de luta, inaugurou no contexto territorial, no cenário político, a necessidade de se refletir cotidianamente a função social da escola voltada às classes trabalhadoras, cujas significações pedagógicas devem oportunizar a emancipação crítica dos sujeitos sociais, como também problematizar nos espaços reivindicatórios a necessidade de se consolidar um projeto educacional para o espaço rural brasileiro, ou seja, a importância de constituir no território camponês uma educação no e do campo.

Desta forma, entende-se que os processos de resistência coletiva delineados pelo MST em sua trajetória de luta consolidaram as práticas de empoderamento, que por sua vez são constituidoras de autonomia e emancipação, as quais concederam forças aos seus membros para persistir no enfrentamento contra o latifúndio e a classe dominante. Assim, o MST ganhou visibilidade para materializar a luta pela terra e pela educação do campo.

Sobre a realidade exposta, referente ao município de São Gabriel, RS, a realidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases ainda se apresenta como um importante desafio, visto que os estudantes dos assentamentos percorrem longos trajetos para obterem acesso à escola. Da mesma forma, o transporte escolar não possui os acessórios de segurança e, tampouco, apresenta um quadro de monitores para cuidar dos educandos durante o percurso; assim, eles se desterritorializam e enfrentam inúmeras dificuldades para consolidar o processo educativo.

Referências

- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do Saber Social pelo Camponês na sua Prática Produtiva e Política. In: THERRIEN, Jacques et al. (org.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. 2005. UNESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos Territórios do Território. In: Paulino, Elias Tomiasi; FABRINI, João Edmilson et al. (org.). **Campe sinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, Unesp. 2008.

_____. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais**. 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20(texto%20complementar).pdf)>. Acesso em: 30 set. 2018.

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

RAFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. 1993. Disponível em: <http://www.univale.br/cursos/tipos/posgraduacao_strictu_sensu/mestrado_em_gestao_integrada_do_territorio/_downloads/por_uma_geografia_do_poder-claude_raffestin.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2018.

SAQUET, Marcos. **As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade**. 2007. Disponível: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12646>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WEIDE, Darlan Faccin. A Escola Itinerante em Acampamentos da Reforma Agrária no RS. In: **Caderno da Escola Itinerante – MST**. Pesquisas Sobre a Escola Itinerante: Refletindo o Movimento da Escola, 2009.

A organização do espaço agrário brasileiro e a Educação do/no Campo

Lânderson Antória Barros

Dione Dutra Lihtnov

Introdução

O espaço agrário latino-americano é marcado por uma grande diversidade de aspectos próprios, tanto na esfera social como cultural. Neste âmbito, estabelecer e acima de tudo ampliar as reflexões relacionadas à questão agrária constituem a base elementar desenvolvida neste contexto para que se possa levantar algumas questões que estão sendo esquecidas ao longo do tempo. Entretanto, tais debates e discussões devem ser realizados com extrema cautela, pois ao tratarmos do espaço agrário na América Latina, neste caso mais específico a partir de um olhar sob a Educação do Campo, estamos imergindo em questões que transcendem o debate ideológico, político e teórico, como afirma Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2004). Atualmente, a ampliação de um discurso que tende a homogeneizar e reduzir tais diferenças vem sendo impulsionado pelo discurso neoliberal implementado na sociedade contemporânea. O processo de modernização da agricultura, ocorrido nas décadas de 1960 e 1970, amplia-se na atualidade através do agronegócio, aumentando cada vez mais as desigualdades existentes entre as diversas esferas socioeconômicas do espaço agrário. Tais discrepâncias acabam, na grande maioria das vezes, marginalizando os agricultores familiares.

Nesse contexto de negação da cultura do camponês, a educação do campo vem propiciar uma reflexão sobre tais processos, e paralelamente a esse debate, contribui para a valorização do camponês através da ressignificação de sua cultura.

A América Latina e o espaço agrário

Ao tecer considerações acerca do espaço agrário na América Latina é imprescindível que se faça uma retrospectiva sobre suas origens, a fim de tentar entender um pouco mais as complexas relações que configuram esse espaço, bem como profundas desigualdades existentes neste espaço. Essas hetero-

geneidades estão diretamente relacionadas à forma na qual o território foi apropriado pelos colonizadores europeus, no século XVI.

Bomfim (2008), em seu livro *América Latina: males de origem* retrata um pouco desta história contrariando, de certa forma, parte de uma tradição enraizada na historiografia brasileira. Neste contexto, o autor percebe essa história sob um outro olhar, fazendo extensas críticas ao processo de colonização, repugnando, assim, as ações dos europeus na América Latina:

contemplemos ainda uma vez estas sociedades, qual nos aparecem agora, e qual se mostram na história. Nasceram do assalto a este continente e do estabelecimento violento e transitório dos aventureiros ibéricos, devorados de cobiça, sequiosos de riqueza, vivendo de guerras e depredações desde muitos séculos. Não tiveram outra razão de ser as colônias de espanhóis e portugueses. Sonhavam conquistas para haver tesouros; acharam o novo mundo, e atiraram-se a ele como ao sonho realizado. Ferozes e insaciáveis, só queriam enriquecer; onde encontraram nações constituídas, civilizações feitas, riquezas acumuladas, tudo destruíram na fúria do saque. Aí, como por toda parte, lançaram-se aos naturais da terra, escravizaram-nos, e não pouparam crueldades para arrancar ao trabalho desses infelizes a riqueza apetecida (BOMFIM, 2008, p. 265).

A história do povo latino-americano foi marcada por longos processos de dominação e de acumulação primitiva de capital. Tal processo começou a regredir quando as potências ibéricas, que exploravam esse território, começam a entrar em crise. Nesse momento ocorre a ascensão de novos sujeitos a partir dos processos de independência que começam a emergir, apoiados, em grande parte, indiretamente pela Inglaterra, pois a burguesia inglesa tinha muitos interesses comerciais nestes territórios. Cabe destacar que este processo de independência dos povos latino-americanos se estendeu por décadas. Apesar desses povos conquistarem a independência, muitos aspectos da colonização se perpetuaram, tais como o latifúndio, a exploração do trabalho e a exploração econômica das grandes potências capitalistas. Em um primeiro momento, a Inglaterra passa a ter influência em parte dos novos governos que se estabeleciam, e logo em seguida os Estados Unidos. Essas novas formas de dominação que atingem a América Latina passam a exercer a lógica de dominação “invisível” através de ações pouco perceptíveis à população.

Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial surgem “agitações políticas”, em diversos nortes territoriais, sinais dos novos tempos. Durante os anos de 1958 e 1959 ocorre a revolução cubana, onde o governo estadunidense, preocupado com possíveis revoluções comunistas, apoia diversas ações e golpes em diferentes países da América Latina. Após esse plano bem-sucedido, começam a aparecer “cartilhas” para que estas nações se desenvolvessem conforme o pensamento dessas potências.

Neste cenário, o espaço agrário latino-americano passa a sofrer o processo de modernização da agricultura através da Revolução Verde, processo este baseado em estratégias para o desenvolvimento da agricultura convencional, traçando, assim, novas direções para a agricultura. Neste sentido, a concepção de desenvolvimento rural adotada por grande parte dos governos latinos estava conectada com o pensamento estadunidense, sendo que a agricultura deveria aumentar a produção, possibilitando, assim, uma elevação nas exportações, ao mesmo tempo em que deveria suprir as necessidades de matérias-primas das indústrias, transferindo a maior parte da renda para o segmento urbano-industrial.

Os benefícios decorrentes da Revolução Verde foram extremamente concentrados por poucos agricultores, visto que a aplicação dos recursos se deu de forma extremamente excludente, favorecendo os grandes proprietários que controlavam grande parte das terras. Em contrapartida, tal modelo produtivo “sufocou” o pequeno produtor de base familiar que não conseguiu dispor de crédito para modernizar a sua produção, visando à integração ao mercado urbano-industrial.

Logo, muitos produtores rurais que não se adequaram as novas políticas agrícolas do país deixaram o campo rumo às grandes cidades, na busca de novas oportunidades e melhores condições de vida, ocasionando um grande movimento de êxodo rural. Na maioria das vezes, este movimento provocou uma série de problemas sociais. Por sua vez, as cidades que receberam grandes quantidades de migrantes, na maioria das vezes não estavam preparadas para tal fenômeno. Os empregos foram suficientes e muitos migrantes partiram para o mercado de trabalho informal, passando a residir em habitações com condições desumanas (favelas, cortiços, etc.).

Ao analisarmos a história da América Latina percebemos de forma muito clara os processos de dominação que ocorreram e que ainda ocorrem através da exploração de seus povos, e por demais, a forma como estes são excluídos. Nesse contexto, é possível identificar a necessidade de políticas educacionais que estejam preocupadas com tais questões e que reduzam os impactos destes processos, além de, concomitantemente, valorizar os diversos contextos culturais existentes.

A agricultura familiar e o espaço agrário brasileiro

As últimas décadas marcaram um grande número de avanços nos estudos sobre a agricultura familiar assim como o reconhecimento desses atores como importantes sujeitos da construção histórica do país. Ela se constitui a partir de diferentes contextos, sempre através de duas peculiaridades e adaptações, competindo com as contradições econômicas e políticas são cada vez mais frequentes.

Até o final da década de 1980, a produção de origem familiar era conceituada pelos pesquisadores brasileiros sob diversas concepções como *pequena produção*, *pequeno proprietário*, *agricultura de subsistência*, *camponês*, entre outras. Tal conceituação possuía um sentido pejorativo sendo o reflexo do modelo de desenvolvimento adotado pelo governo brasileiro, o qual privilegiou a grande exploração em detrimento da pequena propriedade, sendo concedida a essa o caráter de secundária no que tange às políticas públicas.

Neves (2007) aponta que o tema foi introduzido primeiramente em pesquisas nos Estados Unidos e na Europa, ganhando força na década de 1970, reconhecidas segundo o tipo de unidade de produção permanecendo diretamente relacionadas a propriedades com um alto grau de tecnificação e ligação aos complexos agroindustriais. No entender de Neves (2007),

Estes eram diferenciados por critérios de utilização da força de trabalho e modo de gestão da produção social, classificados pela *family farm* ou reconhecidos como *family farmer*, isto é, pela identificação do produtor segundo o tipo de unidade de produção (NEVES, 2007, p. 211).

Já a década de 1990 foi marcada por grandes processos históricos: o país estava se redemocratizando e o mundo começava a sentir os indícios da globalização; em paralelo, o neoliberalismo ganhou força contribuindo para o agravamento de inúmeros problemas sociais. Por consequência, começaram a eclodir diversos movimentos organizados que reivindicavam uma série de benefícios, entre estes a reforma agrária e a formulação de políticas públicas direcionadas para os produtores familiares. A problemática levantada entre as diferentes “agriculturas” ganha grande relevância e surgem inúmeros esforços para compreender a importância da produção familiar no país, segundo Hespanhol (2002):

Influenciadas por essas mudanças, as análises enfocando, sob diferentes matizes teóricos, a produção familiar no país, procuraram captar e interpretar as alterações ocorridas no seu objeto de estudo, ao mesmo tempo em que formularam ou incorporaram novos referenciais teóricos para o entendimento dessa realidade, que se tornava cada vez mais complexa (HESPANHOL, 2002, p. 159).

Esse novo personagem, que surge a partir dessa distinção teórica e histórica, segundo Schneider (2006), surge a partir de diferentes fatores:

Do ponto de vista social, a categoria emergiu como resultante das mobilizações patrocinadas pelo movimento sindical, no início da década de 1990 (especialmente a Contag que, lentamente vai deixando de lado o discurso de representação dos trabalhadores rurais, até o surgimento de formas de representação que reivindicam especificamente a identidade da agricultura familiar como é o caso da Fetraf). Em termos políticos-institucionais a agricultura familiar alcança legitimidade crescente a partir da criação do Pronaf

(Decreto 1946, de 28 de junho de 1996) e de uma estrutura específica destinada a operar políticas para este público no interior do Ministério do Desenvolvimento Agrário. No campo Intelectual, o reconhecimento começa pelos estudos que buscam definir o universo de estabelecimentos rurais que não contratam força de trabalho, denominados por isso de familiares, em oposição aos patronais. A partir dessa oposição, ao longo da década de 1990 avançam os estudos e pesquisas que definem a agricultura familiar como àquela que opera a partir da articulação das dimensões trabalho, gestão e propriedade familiar. (SCHNEIDER, 2006, p. 7).

Schneider (2006) aponta ainda que tais esforços corroboram para identificar que o termo “agricultura familiar” consagrou-se na busca de valorizar os trabalhadores do campo que estavam de certa forma fragilizados, diante da extrema dependência existente entre a agricultura e a indústria.

De acordo com Wanderley (2009), o primeiro aspecto que deve ser levado em conta no conceito de agricultura familiar é que o mesmo pode ser entendido de uma forma genérica como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. Ela se justifica ao usar uma conotação genérica, pois essa combinação utilizada entre o trabalho e a propriedade adquire uma heterogeneidade de formas sociais.

Na concepção de Neves (2005), a agricultura familiar se apresenta como uma categoria de ação política, fundamental na busca da construção da identidade desses de atores que atuam juntos em torno da luta pelo reconhecimento da cidadania econômica e política. No entender da autora:

Todavia, a agricultura familiar também se apresenta como categoria analítica e conceitual. Sob essa perspectiva, é uma forma, entre tantas outras, de organização e gestão das relações de produção e trabalho, cujo eixo fundamental está referenciado à dinâmica da constituição da família (composição e ciclo de vida). Perde-se no tempo e no espaço e engloba a pressuposta agricultura de subsistência (isto é, de orientação do uso de fatores de produção por referências marginais aos princípios de mercado), a economia camponesa (modo de produzir orientado por objetivos e valores construídos pela vida familiar – historicamente datada porque articulada à presença do Estado, da cidade e da sociabilidade comunal) (NEVES, 2005, p. 25).

Neves (2005) reforça que a definição deste conceito deve levar em conta a situação em que os atores vivem, compreendendo a relação que ocorre entre a gestão da produção e do trabalho envolvendo a família, sendo que a partir dessa análise pode-se entender a forma como são impressas as suas especificidades, bem como sua organização e racionalidades que buscam atender objetivos, tanto econômicos como sociais.

Dentro desse contexto, Ploeg (2006) questiona tal perspectiva existente entre o dualismo de fazendeiros capitalistas e camponeses, apontando que tal

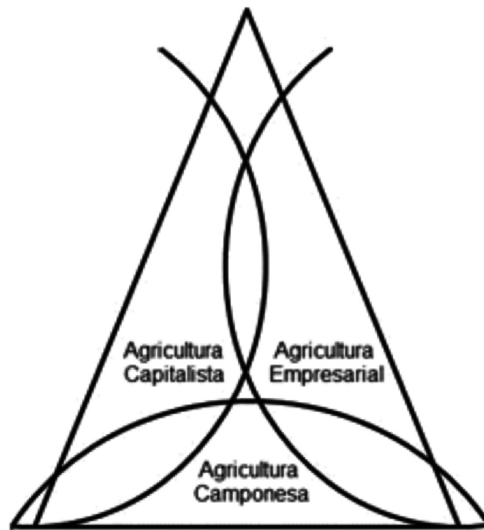
aspecto se torna inadequado para a compreensão do mundo contemporâneo. Dessa forma ele explica que atualmente estamos presenciando novos e importantes processos de *recampesinização*, segundo o autor:

O “camponês” não é mais o lado da equação que vai desaparecendo: a recampesinização expressa à formação de novas, robustas e promissoras constelações – que se apresentam, cada vez mais, superiores aos modos de produção (PLOEG, 2006, p. 17).

O mesmo autor aponta a existência de complexas contradições, que se dividem em três modos de produção, e que por vezes podem ocorrer justaposições entre as características das diferentes formas de organização das “agriculturas”, conforme demonstra a Figura 1.

Diferentes mas interligados modos de produção

Figura 1: Diferentes, mas interligados modos de produção



Fonte: PLOEG, 2006, p. 17.

Esta situação se deve ao fato de a sociedade vir sendo conduzida associada à expansão do capital, cada vez mais globalizado, em que o camponês busca uma articulação das relações sociais com as esferas tecnológicas e econômicas, sem no entanto perder suas particularidades. Neste sentido, Ploeg (2006) fala que podemos supor que quanto maior o valor agregado disponível no plano da unidade de produção (que em geral coincide com o nível da família camponesa envolvida), maior será a disponibilidade para aos atores individuais.

Posteriormente, ele afirma que o modo de produção camponês é, em sua essência, orientado para a produção e para o aumento de valor agregado.

A produção camponesa possui peculiaridades importantes que auxiliam no processo de manutenção da unidade produtiva, Wanderley (2009, p. 159), afirma isso dizendo que “para além da garantia de sobrevivência no presente, as relações no interior da família camponesa têm como referência o horizonte das gerações, isto é, um projeto para o futuro”. Dessa forma, a concepção de qual o papel desempenhado pelo camponês na contemporaneidade permite várias interpretações.

Ainda segundo Wanderley (2009, p. 164) “o campesinato, mesmo tendo perdido a significação e a importância que tinha nas sociedades tradicionais, continua a se reproduzir nas sociedades atuais integradas ao mundo moderno”. Tranquilamente, o camponês “puro” diretamente ligado à tradição da sociologia já sofreu inúmeras mudanças, porém tal façanha demonstra a habilidade que estes sujeitos sociais possuem para preservar suas identidades.

A partir dos elementos observados percebe-se que as expressões atuais do campesinato estão diretamente atreladas ao modelo político, econômico e social da agricultura brasileira. Neste sentido, concordamos com a afirmação de Wanderley (2009):

Tendo que se adaptar às exigências da agricultura moderna, esta forma de agricultura guarda ainda muitos dos seus traços camponeses, tanto porque ainda tem que “enfrentar” os velhos problemas, nunca resolvidos, como porque fragilizada, nas condições da modernização brasileira, continua a contar, na maioria dos casos, com suas próprias forças (WANDERLEY, 2009, p. 180).

É notório, portanto, que ao realizarmos estudos no campo teórico da agricultura familiar, deve-se adotar uma abordagem multidimensional sobre as formas familiares estudadas, para compreendermos melhor as estratégias de reprodução utilizadas por este grupo, bem como a organização do trabalho, da produção e de suas relações com a natureza.

Educação do campo uma necessidade

As transformações que ocorreram a partir do processo de modernização da agricultura impulsionaram o mundo rural ao padrão de vida urbano industrial, acelerando, assim, o processo de exclusão dos sujeitos do campo, rompendo com suas formas de organização e cultura, além de esquecer completamente a história de vida dos camponeses. A escola rural perpetuou, e ainda hoje segue perpetuando, o padrão de vida urbano como modelo, valorizando a cidade considerando o rural como “atrasado”, esquecendo a realidade do local na qual está inserida.

Nesse contexto, a Educação do Campo constituiu-se através das demandas do campesinato e da incorporação de experiências educacionais a partir dos movimentos sociais, sendo construída como uma maneira de resistir à invasão do capitalismo no campo. Entendemos que tal situação está diretamente relacionada como forma de resistência, tanto política como cultural, desses atores sociais frente aos avanços do capitalismo no campo. Vendramini (2007) reforça esse aspecto afirmando que:

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

O paradigma da Educação do Campo está diretamente relacionado com o paradigma da Questão Agrária, pois para que a educação atinja seu viés libertador é necessário que haja um entendimento por completo da realidade na qual está se trabalhando, de forma que o entendimento do paradigma da Questão Agrária se torna essencial, pois este auxilia na interpretação das diferentes formas com que o capitalismo se desenvolve no campo e as formas que utiliza para perpetuar tais desigualdades.

A Educação do Campo surge então a partir de uma nova visão acerca do espaço agrário, partindo de um projeto de desenvolvimento diferente do proposto pela Revolução Verde, buscando incluir, concomitantemente, o sujeito através de sua realidade respeitando a sua história. Ela propõe a denúncia das mazelas existentes no meio rural através da conscientização política e cultural, além da luta por uma educação que valorize o os camponeses oferecendo uma educação de qualidade. No entender de Vendramini (2007, p. 123):

Observamos que a educação do campo foi incorporada e/ou valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos.

Entende-se que a educação rural deve lutar pelo desenvolvimento do campo, mas não o modelo de desenvolvimento proposto pela Revolução Verde. Este modelo de educação deve ser pensado pelos próprios sujeitos e não pensada para eles. Nesta perspectiva, Wizniewsky (2010) afirma que,

a escola do campo necessita romper com as amarras do passado, e construir se Projeto Político Pedagógico, pensando não somente na escolarização, mas na emancipação de seus alunos. E para isso, o currículo deve ao mesmo tempo dar significado ao lugar como também aproximar seus sujeitos como o mundo, a partir de uma relação de respeito entre a cultura e a produção (WIZNIEWSKY, 2010, p. 33).

Ainda neste contexto, para que se perpetue a construção de uma educação do campo, faz-se necessário que uma gama de fatores possa influenciar as dinâmicas praticadas pela escola, buscando atingir toda a comunidade em que a escola está inserida. A fim elucidar este cenário, Wizniewsky (2010) aponta:

- a) Encontro do professor com o lugar, a inserção na comunidade na qual está inserida a escola;
- b) Projetos que valorizem o espaço agrário e a comunidade, conde a escola seja um veículo de inserção social;
- c) Planejamento do ensino voltado ao meio rural e as expectativas do homem do campo e sua permanência na atividade produtiva;
- d) Reestruturação do Projeto Político Pedagógico, com vistas à realidade do lugar e ao Desenvolvimento Rural Sustentável;
- e) Práticas pedagógicas e administração de conteúdos com significados para a comunidade;
- f) Maior integração da comunidade nos projetos desenvolvidos (decisão e elaboração de projetos) (WIZNIEWSKY, 2010, p. 34).

Assim, o conceito de Educação do Campo se mantém como reflexo das políticas públicas, que na grande maioria são regidas através dos interesses hegemônicos que pairam sobre o campo, estando diretamente relacionados com à implantação do capitalismo no espaço rural.

Considerações finais

A agricultura familiar no Brasil sofreu inúmeras transformações nos últimos tempos. Essas mudanças estão atreladas diretamente ao modelo de sociedade em que vivemos, marcada pelo capitalismo, um sistema político-econômico desigual e extremamente contraditório. Vivemos, desde o período de colonização até os dias de hoje, processos de exploração, de diferentes formas, mas ainda assim com um objetivo comum: a concentração de riquezas nas mãos de poucos.

Tendo em vista as concepções apresentadas ao longo do texto, podemos compreender melhor como se deu a construção histórica e espacial do país. Desde a chegada dos portugueses até a formação da República, percebemos a consolidação de processos que excluíram grande parte dos agricultores familiares e de alguns problemas que perduram até os dias de hoje, como a concentração de renda, de terras e a questão da fome.

A partir dos aspectos observados podemos perceber que para que possa haver o desenvolvimento pleno da localidade na qual está inserida a escola do campo faz-se preciso pensar a escola como agente articulador. Neste sentido, ela deve reconstruir alguns valores levando em conta a história do local e dos moradores na qual está inserida. Como já dito anteriormente, a problemática

da educação do campo sofre com os reflexos das políticas públicas que favorecem os interesses hegemônicos.

A partir desses aspectos, a escola do campo possui um papel fundamental neste processo, através da aplicabilidade de projetos que conscientizem a população rural ao mesmo tempo em que apresentem alternativas aos padrões produtivos convencionais. Logo, esta também atua como uma das principais formas de manter os jovens rurais no campo, promovendo a reprodução social desses sujeitos.

Referências

- BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro, 2008.
- FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: FAO/UNESCO. **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú**. FAO/UNESCO, 2004, p. 44-91. Disponível em: <<http://www.fao.org/SD/ERP/Estudio7países.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- EHLERS, Eduardo. **Agricultura Sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma**. Guaíba: Agropecuária, 1999.
- HESPAÑHOL, Antônio Nivaldo. O desenvolvimento do campo no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MARQUES, Marta Inez Medeiros; SUZUKI, Júlio Cesar (orgs.). **Geografia Agrária: teoria e poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 271-287.
- HESPAÑHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros; COSTA, Vera Mariza Henriques de Miranda. Produção familiar: perspectivas de análise e inserção na Microrregião Geográfica de Presidente Prudente-SP. In: GERARDI, Lucia Helena de Oliveira; MENDES, Iandara Alves (orgs.). **Do natural, do social e de suas interações: visões geográficas**. Rio Claro: Associação de Geografia Teórica – AGETEO, 2002.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- MIRALHA, Wagner. **A organização interna e as relações externas dos assentamentos rurais no município de Presidente Bernardes-SP**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Curso de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração: Produção do Espaço Geográfico. UNESP/ Presidente Prudente, 2006.
- MOREIRA, Roberto José. Cultura, política e o mundo rural na Contemporaneidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 20, p. 113-143, abr. 2003.
- MULLER, Geraldo. Agricultura e industrialização do campo no Brasil. **Revista de Economia Política**, v. 02/02, n. 06, p. 47-77, abr./jun. 1982.
- NEVES, Delma Peçanha. Agricultura Familiar. In: MOTTA, Márcia (org.) **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 23-26.

NEVES, Delma Peçanha. Agricultura Familiar: quantos ancoradouros! In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MARQUES, Marta Inez Medeiros; SUZUKI, Júlio Cesar (orgs.). **Geografia Agrária: teoria e poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 211-270.

NEVES, Delma Peçanha. Formas tuteladas de condição camponesa: colonato e moradia na agroindústria exportadora. In: NEVES, Delma Peçanha; Silva, M. A. de M. (orgs.). **Processos de constituição do campesinato no Brasil: formas tuteladas de condição camponesa**. São Paulo: EDUNESP; Brasília: NEAD, 2008, p. 137-161.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela/Paz e Terra, 2004, p. 27-64.

PLOEG, Jan Douwe Van der. O modo de produção camponês revisitado. In: SCHNEIDER, Sergio (org.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1998. 364 p.

SANDOVAL, R. P.; ZUBIETA, L. Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia. In: SANDOVAL, R. P. **Escuela y modernidad en Colômbia**. Tomo II. FES/ Retrepo Barco, 1996.

SCHNEIDER, Sergio (org.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SCHNEIDER, Sergio. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 99-121, 2003.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

SZMRECSÁNYI, Tamás. **Pequena história da agricultura no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1990.

VENDRAMINI Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

WANDERLEY, Maria N. B. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidades. In: WANDERLEY, Maria N. B. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 185-200.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 155-183.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. A contribuição da Geografia na construção da educação do campo. (p. 27-38). In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores; MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar de (orgs.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

Sobre os autores e as autoras

Ademir Terra. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009); Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2004); Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Questão Agrária e Movimentos Sociais – GEPQAM.

Altair Groff. Licenciatura em Filosofia – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Bacharel em Direito – UFSM; Mestre em Geografia – UFSM; TAE – Técnico Administrativo em Educação – UFSM. E-mail: altairgroff2@gmail.com

Ana Carla Lenz. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM. E-mail: anacarlalenz@gmail.com

Ana Clarice Soares Hanauer. Licenciada em Geografia pela UFSM. Mestranda em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM. E-mail: anahanauer@yahoo.com.br

Ana Justina da Fonseca Ziegler. Geógrafa licenciada, Mestra em Geografia, doutoranda em Geografia pela UFSM. E-mail: justina.ziegler.geografia@gmail.com

Ana Margarida Piani Ferreira. Graduação em Pedagogia pelo Centro Integrado de Educação Superior de Alegrete (1990). Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é professora da E. E. Ens. Fund. Laerte Jobim. Mestranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia do PPGGEO/UFSM.

Ane Carine Meurer. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Maria; é vice-diretora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, educação, projeto político-pedagógico, projeto político-pedagógico da escola e formação de professores. E-mail: anemeurer@gmail.com

Andréia Lucimar Silva de Lima. Zootecnista, mestre em Tecnologias Educacionais em Rede, Técnica Administrativa da UFSM.

Aparecida do Carmo Lima. Doutoranda em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e integrante do Movimento Sem Terra (MST). Universidade Estadual de Maringá. E-mail: cidaems@gmail.com

Arthur Breno Stürmer. Doutorando em Geografia, Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Espec. em História e Geografia Ambiental do Sul do Brasil, Especialista em Gestão Educacional. Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail: arthur.sturmer@gmail.com

Benhur Pinós da Costa. Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: benpinos@gmail.com

Carmen Rejane Flores. Graduação em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), doutorado em Geografia, Revalidação de Título no Exterior pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e doutorado em Geografia e Ciências do Território – Universidad de Córdoba – Espanha (2001). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria; onde coordena o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Faz parte como pesquisadora do Núcleo de Estudos da paisagem e do Grupo de Pesquisa em educação e território. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia rural, planejamento rural, agricultura familiar, educação do campo, agricultura ecológica e agroecologia.

Cesar De David. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutorado pela Université du Maine, UNIV-LEMANS, França. Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria. Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia Agrária, atuando nos seguintes temas: Territorialidades rurais, agricultura familiar e educação do campo. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Território e coordena o Núcleo de Estudos da Paisagem da UFSM Silveira Martins.

Cíntia Morales Camillo. Licenciatura em Matemática, especialista em Educação a Distância, especialista em Estatística e Modelagem Quantitativa, mestre em Tecnologias Educacionais em Rede, doutoranda no Programa Educação em Ciências – UFSM.

Claudionei Lucimar Gengnagel. Geógrafo licenciado e bacharel, mestre em Educação pela UPF, doutorando em Geografia pela UFSM. E-mail: claudionei123@gmail.com

Daiane Loreto de Vargas. Tecnóloga em Agropecuária, Mestre e Doutora em Extensão Rural/PPGEXR/UFSM. Pós-Doutoranda em Geografia/UFSM. E-mail: loretodevargas@gmail.com

Dione Dutra Lihtnov. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (2018). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande (2014). Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (2012). Pesquisador nas linhas de Ensino de Geografia (com ênfase para Livros Escolares produzidos no Rio Grande do Sul) e Geografia Urbana (com ênfase para estudos em Urbanismo Comercial e Geografia Histórica Urbana).

Elis Angela Botton. Doutoranda em Geografia, Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Especialista em Geociências. Instituto Federal Farroupilha (IFFar). E-mail: elis.botton@iffarroupilha.edu.br

Fabiano Viana Andrade. Licenciado em História pela UNIFLU-FAFIC, pós-graduado em Docência do Século XXI pelo IFF e concluinte em Literatura, Memória, Cultura e Sociedade também pelo IFF. Professor de História da Rede Estadual de Ensino – SEEDUC. Instituto Federal Fluminense. E-mail: f.andrades@hotmail.com

Felipe Costa da Silva. Acadêmico do curso de Pedagogia Diurno/UFSM. E-mail: felipecostadasilva.96@gmail.com

Gelson Pelegrini. Engenheiro Agrônomo, Mestre e doutorando em Extensão Rural/PPGEXR/UFSM, Professor do Departamento de Ciências Agrária/URI/FW. E-mail: gelsonpelegrini@uri.edu.br

Gerson Jonas Schirmer. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria Campus Cachoeira do Sul, Mestre no curso de Pós-Graduação em Geografia da UFSM, Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: geogersonjs@gmail.com

Géssica Pretzel. Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena, egressa do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia/UFSM. E-mail: gessyka88@hotmail.com

Graziela Franceschet Farias. Professora Adjunta C – Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Geografia, Ensino de Geografia, Estudos Multidisciplinares e Educação do Campo – GeoIntegra/UFSM/CNPq. É graduada

pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de Licenciatura em Geografia. Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFSM. Coordenadora do Curso de Pedagogia Noturno da UFSM. E-mail: graziela.farias@ufsm.br

Gustavo Pauli Herrmann. Geógrafo licenciado, mestre em Geografia – UFSM. E-mail: gustavo-ph@live.com

Helenise Sangoi Antunes. Doutora em Educação. Professora no Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM. E-mail: professora@helenise.com.br

Isabela S. Mello. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território, Graduada em Geoprocessamento pela UFSM, licenciada pelo Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM, Mestranda em Geografia pela UFSM. E-mail: isaasmello@hotmail.com

Ivanio Folmer. Graduado pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de Geografia Licenciatura (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pelo PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia pelo PPGGEO/UFSM (previsão de término em 2022). Tutor EaD do curso Licenciatura em Educação do Campo/UFSM. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no Campo; Educação Ambiental; Gênero e Sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. E-mail: ivaniofolmer@yahoo.com.br

Janete Webler Cancelier. Graduada em Geografia pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-doutoranda em Geografia pela UFSM. Professor Formador – UAB/CAPES da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: espaço rural, agricultura familiar e educação do campo.

Juliana Costa Velho de Abreu. Zootecnista (UENF) e Licenciada em Ciências Biológicas (UNIVERSO), Pós-graduada em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional (UFF). Mestranda em Ciências Sociais em Agricultura, Desenvolvimento e Sociedade – CPDA/UFRRJ. E-mail: julivelho@hotmail.com

Lânderson Antória Barros. É gaúcho, de Pelotas, Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (2011), Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2014), já atuou como professor temporário na rede municipal de Pelotas e como professor substituto na Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é Doutorando do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018).

Liziany Muller Medeiros. Zootecnista, mestre em Agronomia, doutorado em Agronomia, professora adjunta da UFSM. E-mail: lizianym@hotmail.com

Lorena Inês Peterini Marquezan. Doutora em Educação. Professora no Departamento de Fundamentos da Educação da UFSM. E-mail: lorenamarquezan@yahoo.com

Luis Pedro Hillesheim. Tecnólogo em Administração Rural, Mestre em Ciências Sociais e doutorando em Educação (Unisinus), Professor do Departamento de Ciências Agrárias da URI/FW. E-mail: luispedro@uri.edu.br

Louise da Silveira. Licenciada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de mesma língua; mestranda em Geografia UFSM. E-mail: lou.silveira@hotmail.com

Luciele Alves Fagundes. Mestre em Geografia/UFSM. Professora da Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. E-mail: lualfageo@gmail.com.

Maria Aparecida Vieira de Melo. Professora Formadora do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UFRPE); Professora Substituta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Aparecida Mendonça Silva Germano. Estudo realizado para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia Licenciatura. Graduanda em Geografia na Universidade Federal de Alagoas/Universidade Aberta do Brasil (UFAL-UAB). E-mail: mmccamponesa@hotmail.com

Marijane Rechia. Acadêmica do mestrado em Educação/PPGE/UFSM. E-mail: mjrechia@gmail.com

Marisa Dal'Ongaro. Mestre em Pedagogia Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Pedagoga formada na Universidade Federal de Santa Maria. Especialização em TICs pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Infantil no município de Agudo/RS. E-mail: marisa.curso@hotmail.com

Mirieli da Silva Fontoura. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território, Licenciada em Letras pela FAMES, especialista em Literatura Brasileira pela UNIFRA, Pedagoga pela UFSM, Mestra em Geografia pela UFSM e Doutoranda em Geografia pela UFSM. E-mail: mirielifontoura@yahoo.com.br

Ricardo Santos de Almeida. Professor Formador I da Universidade Federal de Alagoas/Universidade Aberta do Brasil (UFAL-UAB). Professor da Rede

Pública Estadual de Alagoas (SEDUC-AL). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: ricardosantosal@gmail.com

Sara Ingrid Borba. Técnica Educacional na Secretaria de Educação do Município de Marechal Deodoro/AL (SMEMD-AL). Professora da Rede Pública Estadual de Alagoas (SEDUC-AL). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: saraingridb@gmail.com

Suyan Barcellos Dutra. Pedagoga. Aluna da Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e aluna do Mestrado em Educação do PPGE/UFSM. E-mail: susssubarcel.dutra@hotmail.com

Valquiria Conti. Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede. E-mail: vauconti@hotmail.com

Vanderson Viana Rodrigues. Graduando em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Bolsista de Iniciação Científica pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Questão Agrária e Movimentos Sociais – GEPQAM. E-mail: vanderson2016rodrigues@gmail.com

Vanessa Manfio. Graduada em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Mestrado em Geografia, também pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Área de Pesquisa: Geografia Humana, ênfase em estudos urbanos, agrários, culturais, econômicos e ensino de Geografia. Trabalhou como tutora no curso de Geografia Licenciatura à Distância da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância – REGESD/Universidade Federal de Santa Maria; exerceu o Magistério na Rede Estadual entre 2011 e 2014. Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Atualmente, é professora substituta de Geografia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Ibirubá/RS.

Vivien Kelling Cardonetti. Graduada em Artes Visuais – Licenciatura, Doutora em Educação, Professora Externa do Curso de Graduação à Distância De Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: vicardonetti@gmail.com

O livro “Territórios em Movimento”, organizado por Ane Carine Meurer e Ivanio Folmer é um exemplo de que mesmo nessa conjuntura favorável ao processo expansivo do modelo do agronegócio, o campesinato se recria por meio da proposição não apenas de dinâmicas produtivas com preceitos técnicos próprios, mas além disso, um outro tipo de sociedade. O livro trata de três dentre os principais elementos que caracterizam a alternativa proposta pelos camponeses: o processo educativo, por meio da Educação do Campo; a resistência, por meio dos movimentos sociais e o trunfo/triunfo do território, condição essencial para a manutenção do modo de vida e trabalho do campesinato. Nesses temas estão organizados os três blocos que formam o livro, onde estudos de caso se somam a análises teórico-metodológicas sobre as estratégias de reprodução do campesinato com foco especial na realidade brasileira. [...] Os trabalhos contidos neste livro trazem importantes reflexões sobre o contexto presente de luta de classes no campo. Os textos trazem aos leitores discussões sobre alguns dos espaços (territórios), sujeitos (movimentos sociais) e processos (Agroecologia) que compõem a resistência do campesinato na atualidade.

Prof. Dr. Estevan Coca

