



COLEÇÃO
Educação Popular e do Campo

LIVRO 4

Lemas e dilemas em defesa da educação popular

Wender Faleiro
Maria Zenaide Alves
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
Organizadores

Wender Faleiro
Maria Zenaide Alves
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
Organizadores

LEMAS E DILEMAS EM DEFESA DA
EDUCAÇÃO POPULAR
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

L5414 – Faleiro, Wender; Alves, Maria Zenaide; Almeida, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de (Orgs.). Lemas e dilemas em defesa da educação popular. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-59-6

 10.29388/978-85-53111-59-6-0

1. Educação Popular 2. Educação. I. Wender Faleiro, Maria Zenaide Alves, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cilson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Prefácio	1
Manoel Fernandes de Sousa Neto DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.1-2	
Apresentação	3
Os organizadores DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.3-12	
Capítulo 1	13
CIÊNCIAS DA VIDA E DA NATUREZA: proposta para o ensino em classes multisseriadas Vanessa Aparecida da Silva Cruz - Penha Souza Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.13-28	
Capítulo 2	29
A AUTOESTIMA E ANALFABETISMO: desafios a serem enfrentados na realidade campesina Carlla Barbosa de Moraes Ramos - Welson Barbosa Santos - Wender Faleiro DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.29-48	
Capítulo 3	49
O SISTEMA DE COMPLEXO TEMÁTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA Eliete Ávila Wolff - Silvanete Pereira dos Santos - Maria Osanette de Medeiros DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.49-72	

Capítulo 4 TRABALHO INFANTIL, E O QUE É SER CRIANÇA Renata Felício Maia - Renato Nogueira DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.73-96	73
Capítulo 5 A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA Luciene Rocha Silva- Elisân A. Moreira Cardoso - Arlete Ramos dos Santos DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.97-128	97
Capítulo 6 DESAFIOS E EXPECTATIVAS NA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA DE ALIMENTOS: conhecimento químico e educação do campo Quésia Maria da Silva- Cinthia Maria Felício - Regina A. dos Anjos Queiroz DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.129-154	129
Capítulo 7 JOVENS DO CAMPO ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO URBANO: compreendendo seus projetos de vida Wender Faleiro - Magno Nunes Farias DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.155-178	155
Capítulo 8 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS EM CERRO AZUL Ehrick Eduardo Martins Melzer- Adriana Chaves da Silva- Mayara Cristina Vaz DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.179-208	179

- Capítulo 9** 209
AS ESCOLAS RURAIS DE RIO VERDE: das escolas isoladas a nucleação
Kênia Guimarães Furquim Camargo- Kamila Gusatti Dias - Márcia Campos Moraes Guimarães
DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.209-242
- Capítulo 10** 243
NARRATIVAS DE PROFESSORES DO CAMPO SOBRE A DOCÊNCIA ENTRE AS DÉCADAS 1950-1970: em foco a questão do desenvolvimento profissional
Igor Gonzaga Lopes - Jéssica Abadia Ferreira - Juliana Pereira de Araújo
DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.243-260
- Capítulo 11** 261
A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO
Renata Felício Maia - Darlene Camargo Gomes de Queiroz
DOI – 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.261-276
- Capítulo 12** 277
GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS: a prática docente dos mestres-escolas
Fátima Pacheco de Santana Inácio
DOI -10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.277-296
- Capítulo 13** 297
A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS (EFAORI): construção de uma experiência de educação do campo
Valdivino Souza Ribeiro - José Maria Baldino
DOI -10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.297-312

Capítulo 14

313

FECHAMENTO DE ESCOLAS: O AVANÇO DO PROJETO NEOLIBERAL NO CAMPO

Úrsula Adelaide de Lélis - Edirleine dos Santos
Pereira

DOI - 10.29388/978-85-53111-59-6-0-f.313-342

PREFÁCIO

O CAMPO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: um livro-manifesto

O livro que leitoras e leitores põe agora sob os olhos, *Lemas e Dilemas em Defesa da Educação Popular*, só poderia ser escrito por um sem número de mãos calejadas no ofício de aprender com os camponeses onde quer que eles possam estar.

Ao longo de doze artigos que passeiam por diversas disciplinas e sertões e veredas teóricas, percebemos uma unidade que se revela naquelas tensões entre os saberes há muito semeados oralmente no vasto algodoal da vida, e aquela escola que sistematizou conhecimentos a partir de lógicas disciplinares especializadas.

O fio que a nós parece, tudo tece, é aquele de que só pode ser popular a educação que devolve àqueles que foram (e são) subordinados pelo capital, sua língua e lugar de fala, suas palavras de luta e seu sentido de mundo. A educação popular do campo é uma subversão, feita de pequenas insurreições cotidianas e carregada daquela potência de engravidar outro mundo: um mundo sem cercas epistemológicas.

Ao folhear as páginas desses artigos-capítulos, todos percebem o imenso esforço de pesquisa para entender o que é a educação do campo; quem são os educandos e suas necessidades diversas; quais as estratégias várias de aprendizagem possíveis desde escolas muitisseriadas àquelas que sendo urbanas recebem camponeses; as muitas possíveis formas de ser a escola do campo. Uma coisa é certa, não há um só texto que não seja resultado de investigação e de investigação que fez dialogar práticas docentes com excelente discussão teórica.

Ademais os textos baralham diversas leituras de au-

tores distintos e casam, na mesma reflexão Cesar Coll e Miguel Arroyo, Homi Bhabha e Gaudêncio Frigotto, intelectuais que partem de matrizes do pensamento muito distintas e vêem o mundo e a escola por prismas que fazem girar diferentes caleidoscópios imagéticos. Jamais imaginamos ver Michel Foucault usado em reflexões que trabalhassem educação do campo, talvez por sermos de um certo marxismo que está acostumado a ler Mikhail Bakhtin e Michel Pêcheux.

O livro é bom também por semear curiosidades, levantar problemas e apontar algumas experiências-solução bem situadas. Por isso discute tão bem aspectos da memória nos processos de constituição histórica da educação do campo.

A sensação, ao terminar a leitura, pelo menos a nossa sensação, é de que a obra é um manifesto em defesa da educação popular do campo e de que, por muito semear ideias, nos convida a tomar uma posição clara: defender a educação popular do campo é um ato de lavrar muitas revoluções.

Prof. Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto
Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade
de São Paulo
São Paulo, 05 de Fevereiro de 2018

APRESENTAÇÃO

A coleção “Educação do popular e do campo” do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo – CIBEPoC é uma obra financiada pela Capes (Proposta 640602 -03/2017). A coleção reúne trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre os estudos da Educação popular e do campo em diversas perspectivas desde os fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos à relatos de experiências, evidenciando as relações entre a dimensão da Formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares, conhecimento e cultura e desigualdades educacionais.

Esse livro 4 da coleção visa evidenciar que a Educação do Campo é uma conquista de processos de lutas e debates que envolvem diversos setores da sociedade brasileira, e apesar de ser oficializada, a Educação do Popular é ainda pouco enfatizada e sua temática fica relegada a segundo plano nas discussões educacionais e de formação docente. Logo, compreender e difundir a Educação do Popular nos diversos setores e níveis educacionais com a proposição de ações efetivas de enfrentamento de seus desafios constitui-se num passo importante e necessário.

O Capítulo 1 “CIÊNCIAS DA VIDA E DA NATUREZA: proposta para o ensino em classes multisseriadas” as autoras apresentam um Modelo de Ensino para as classes multisseriadas, considerando os princípios da Educação do Campo e os pressupostos que orientam o ensino de Ciências para os anos iniciais. Levaram em conta as dificuldades enfrentadas em nossa própria experiência como docentes em classes multisseriadas e relatos de professores que atuam nestas turmas, num contexto em que a heterogeneidade é colocada em evidência quando se buscam as causas para o fracasso escolar das classes multisseria-

das. Os docentes veem na heterogeneidade de idades, de níveis de conhecimento e de aprendizagem (presentes na mesma classe) um problema, e entendem que a solução é fazer planejamentos distintos para cada ano/série. Procuraram assim, mediar reflexões acerca do ensino de ciências que possam servir como base e instrumentalizar os professores das classes multisseriadas com propostas teórico-metodológicas para que desenvolvam um trabalho pedagógico que se baseia na proposta de ciclos de aprendizagem e desta forma, integra as áreas do conhecimento e os conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental.

O capítulo 2 “AUTOESTIMA E ANALFABETISMO: desafios a serem enfrentados na realidade campesina” discute a autoestima na perspectiva de entender como o analfabetismo e as dinâmicas familiares, envoltas por tal contexto, são marcas bem presentes entre sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo – Regional Goiás. Já o capítulo terceiro “O SISTEMA DE COMPLEXO TEMÁTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA” promove uma reflexão sobre o processo de formação de professores desenvolvido na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília, Campus Planaltina – Distrito Federal, e as contribuições do Sistema do Complexo a partir da proposta de Pistrak (2000), quanto à organização do trabalho pedagógico da licenciatura no componente curricular do Núcleo Básico, no eixo teoria e prática pedagógica. A discussão teórica pauta-se nos referenciais de Caldart (2000; 2004), a fim de conceber o projeto de educação do campo e sua proposta de escola e de sociedade; Pistrak (2000; 2009); e Freitas (2010), com reflexões acerca do Sistema do Complexo enquanto instrumento de investigação e transformação da realidade. O recurso metodológico utilizado foi o estudo de caso, dada a experiência das autoras como docentes na LEdoC, no componente curricular citado. Como

resultado, destaca-se a significativa contribuição do Sistema do Complexo no processo de integração do estudante na escola e na comunidade, uma vez que este instrumento coloca o estudante em contato direto com as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais e outras de sua realidade, bem como outorga maior inserção deste no cotidiano da escola, espaço de atuação de professores do campo, em formação.

O capítulo 4 “TRABALHO INFANTIL, E O QUE É SER CRIANÇA...” busca promover uma reflexão sobre o trabalho infantil, desde suas causas até suas consequências e sua exploração do menor no trabalho infantil. Parte do questionamento do que vem a ser a definição de ser criança e até mesmo da infância. Dentro desta perspectiva os autores fazem uma análise partindo das inverdades de que as crianças não sofram com a discriminação e o preconceito e os abusos que os mesmos são submetidos. A proposta primordial deste artigo é de promover a igualdade dos seus direitos e a aplicabilidade dos mesmos.

O quinto capítulo “A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA” apresenta um recorte da pesquisa intitulada “*A Política Municipal do Campo em Vitória da Conquista/BA*”, que tem como objetivo analisar se a política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista/BA está em consonância com as Diretrizes Operacionais Nacionais que orientam a educação campestre, no período de 2010 a 2015. Utilizam o Materialismo Histórico Dialético como método, tendo a Pesquisa-ação como abordagem metodológica, pela sua aproximação como o mesmo.

No sexto capítulo intitulado “DESAFIOS E EXPECTATIVAS NA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA DE ALIMENTOS: conhecimento químico e educação do campo” tem-se um estudo a partir do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Química do IFGoiano - campus Morrinhos- GO, em 2014. A partir de

preocupações com a qualidade na produção de alimentos e a necessidade de promoção de uma cultura voltada à produção ecológica, desenvolveu-se este projeto. Durante as aulas de regência do estágio, foram levantadas as concepções dos estudantes sobre alimentos orgânicos e sua capacidade de relacionar este tipo de produção aos conhecimentos químicos estudados. Observaram inicialmente que os alunos não conseguiam contextualizar o que estudavam na disciplina aos conteúdos do curso técnico. Foi proposto um projeto e aplicado no curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (1º e 3º anos), relacionando conceitos da produção orgânica de alimentos aos conteúdos estudados na disciplina de Química. Os resultados não mostraram uma melhora significativa quanto ao aprofundamento conceitual, o que demandaria um tempo maior, de modo a consolidar o aprendizado dos conceitos propostos e possíveis mudanças na cultura. Porém, estas atividades nos permitiram levantar hipóteses a respeito dos interesses dos estudantes e elaborar propostas para a realização de novos trabalhos. A reflexão e retomada de atividades foi uma estratégia que possibilitou instigar os alunos do curso técnico a participar e refletir sobre esta temática, principalmente em questões relacionadas à composição e características do solo, evidenciadas pelos estudantes. Além disso, trouxe excelentes perspectivas para a formação de professores de química, permitindo a elaboração de uma proposta de ensino mais contextualizada e interdisciplinar para a formação profissional.

Historicamente e atualmente os jovens do campo possuem diversas dificuldades em relação ao acesso e permanência no Ensino Médio, marcadas pela ausência de políticas públicas educacionais direcionadas para esses sujeitos. Muitas vezes a única possibilidade é passar a estudar em escolas urbanas. Essas questões podem afetar diretamente seus projetos de vida, e vêm sendo discutidas no capítulo 7 “JOVENS DO CAMPO ESTUDANTES DO

ENSINO MÉDIO URBANO: compreendendo seus projetos de vida” o qual objetiva conhecer os projetos de futuro de jovens do campo, estudantes no ensino médio de uma escola urbana, no município de Catalão, GO. É uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de um questionário estruturado, com jovens do campo estudantes do Colégio Estadual Dona Iayá, localizado em território urbano do município de Catalão/Goiás. Foi possível perceber que o projeto de vida dos jovens do campo pode ter influência com o meio social e com o difícil acesso ao ensino médio, se encontrando assim em uma difícil escolha, ficar ou sair do campo, pelas dificuldades que existem pela falta de políticas públicas. Os jovens do campo colocam o Ensino Médio como uma porta para ingressarem no ensino superior e em decorrência no mercado de trabalho, tendo em vista conseguir uma renda melhor para poderem ajudar a família. Estar em uma escola urbana pode causar alguns impactos nesses projetos, determinando o ficar ou sair.

O capítulo 8 “O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS EM CERRO AZUL” busca fazer uma discussão dupla sobre o financiamento da educação no Vale do Ribeira, a partir do projeto Territórios da Cidadania e uma discussão dos processos municipais de fechamento e conseqüente nucleação de escolas, olhando para o caso específico de Cerro Azul. A metodologia foi de análise documental para os dados oficiais produzidos e para os dados produzidos de uma cartografia social participativa produzida pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná - UFPR (LECAMPO/UFPR). O que os dados mostram é que houve um contundente investimento em educação nos municípios do Vale do Ribeira. Mostrando também que há um decréscimo de matrículas, movimento dos repasses do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e um qua-

dro nas notas do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em todos os municípios, com Tunas do Paraná e Cerro Azul com os mais baixos IDEB do Vale do Ribeira. Porém, quando olhamos para Cerro Azul o movimento parece inverso ao do governo federal, no sentido de se usar tal financiamento para adquirir um grande contingente de transporte rural para validar uma ação de desvalorização da educação do campo com o fechamento e nucleação de escolas na zona rural. Entendemos que nesse sentido, com os dados colhidos, que a justificativa que a gestão municipal atribui ao fechamento de escola e ao processo de nucleação é inconsistente e não justifica tal processo.

A escolas rurais no contexto educacional brasileiro sofreram profundas modificações durante a década de 1990, a partir da política de municipalização do Ensino Fundamental, que possibilitou o desenvolvimento do processo denominado “nucleação” das escolas rurais. Assim, no capítulo 9 “AS ESCOLAS RURAIS DE RIO VERDE: das escolas isoladas a nucleação” busca compreender o processo de nucleação das escolas rurais no município de Rio Verde/GO, desde sua construção enquanto política municipal, até sua implantação no território de análise. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, cujos dados foram levantados junto a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, mais especificamente no Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística e no Conselho Municipal de Educação. Tais documentos serão lidos à luz dos referenciais teóricos metodológicos da Nova História Cultural. Dos resultados, averiguou-se que o desenvolvimento do processo de nucleação - que consistia no fechamento de escolas rurais, agrupando-as em escolas centrais/seriadas - partiu de uma política do governo municipal, amparada legalmente e financeiramente pelo Ministério da Educação, com argumentos de maximizar a proximidade da escola com

a residência dos alunos, maximizar o uso de recursos financeiros para assegurar a otimização no atendimento na zona rural e minimizar os custos com o transporte escolar. Em decorrência disso, o poder público municipal, por meio dessa iniciativa trouxe marcas de inovação, todavia, criou-se um distanciamento entre as famílias e a escola, principalmente para aquelas que residiam em regiões mais distantes, gerou abandono e evasão escolar, além de não ofertarem um currículo próprio, que atendesse as reais necessidades do homem do campo.

Os capítulos 10 (NARRATIVAS DE PROFESSORES DO CAMPO SOBRE A DOCÊNCIA ENTRE AS DÉCADAS 1950-1970: em foco a questão do desenvolvimento profissional) e 13(A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOÍÁS (EFAORI): construção de uma experiência de Educação do Campo) foram produzidos a partir dos dados obtidos durante uma pesquisa de Mestrado que teve como objetivo principal compreender elementos que marcam o desenvolvimento profissional docente de professores que atuaram entre as décadas de 1950- 1970 no município de Orizona-GO. A expectativa foi contribuir com o campo da História da Educação produzindo o registro memorialístico destes professores acima de tudo socializando elementos de sua prática profissional. Também buscou-se avançar na compreensão sobre a base de conhecimento profissional destes educadores que são profundamente reconhecidos pela comunidade local atentando à existência de uma hibridéz identitária que associa traços de religiosidade, da dicotomia campo-cidade e do discurso moderno de educação em ascensão no estado naquele período.

O capítulo onze “A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO” tem como tema a realidade das escolas do campo e aborda a problemática das suas origens, as raízes históricas da desigualdade entre escolas urbanas e do campo, as organizações que mar-

caram o surgimento de políticas públicas que ampliam sua concepção e importância. Traz à reflexão políticas públicas educacionais nacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96, Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010, 2011-2020 suas metas voltadas para o foco da pesquisa e as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo. Salienta a importância de Proposta Pedagógica que contemple as necessidades destas realidades relacionadas ao planejamento, concepções, organização curricular, ciclos de formação, estrutura física, recursos humanos, acreditando nas possibilidades de uma educação do campo com qualidade e discute a definição de identidade desses sujeitos. Este trabalho é um pequeno recorte científico-literário que visa apresentar de forma sucinta e objetiva um pouco da realidade educacional vivida pelo sujeito do campo. Não tem a intenção de denunciar, fazer apologia a nenhum tipo de política pública e sim demonstrar a trajetória da escola do campo e a importância que é dada aos moradores da área rural quando se fala em educação de qualidade. O intuito é o de conhecer para ajudar, colaborando com o desenvolvimento de uma escola pública rural de qualidade, afinal a educação de qualidade é direito de todos, e neste, muito se descobriu sobre a movimentação social em prol da educação.

No capítulo doze “GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS: a prática docente dos mestres-escolas”, a autora aponta alguns eixos que nortearam mudanças ocorridas no estado de Goiás, no período de 1930 a 1964, no processo de publicização do ensino, privilegiando, no percurso, o ofício do mestre-escola, na forma em que este trabalho vai sendo redefinido naquela temporalidade. A busca da identificação da prática docente do mestre-escola, num contexto que nega historicamente sua contribuição e participação enquanto sujeito ativo de uma metodologia de ensino/aprendizagem, remontou a uma relação de trabalho, na qual o educador era contratado ini-

cialmente por fazendeiros, e depois, com a formalização do ensino, passou a compor o quadro de servidor público municipal ou estadual. A atividade docente era desenvolvida na cidade ou no campo. Acreditava-se, inicialmente, que este ofício teria sido extinto de maneira natural, considerando o desinteresse das partes envolvidas, mestre-escola e fazendeiro e/ou prefeito, na manutenção desta relação de trabalho. No diálogo com as fontes de pesquisa, entrevistas realizadas com pessoas que vivenciaram, sejam como mestres-escolas ou alunos, os acontecimentos em análise, os documentos do governo, os mecanismos de registros e construções de memórias da educação, notou-se que, o estado de Goiás aderiu à política de formação de professores definida pelo Estado Federal. Esta política educacional atinge diretamente o trabalho do mestre-escola, condicionando-o à interrupção, caso o mesmo não se dispusesse a participar dos cursos de qualificação, para a docência, ofertados pelo governo de Goiás.

O último capítulo “FECHAMENTO DE ESCOLAS: o avanço do projeto neoliberal no campo” apresenta resultados parciais da Pesquisa “As ‘(Contra-)Políticas Públicas’ de Fechamento das Escolas do Campo, em 2014, no Norte de Minas Gerais: Contraposições ao Direito Constitucional de Educação para Todos”. Tem como objetivo principal discutir o fechamento e a nucleação de escolas como uma estratégia que contribui para o avanço das políticas neoliberais no Campo. De abordagem quanti-qualitativa, traz um estudo bibliográfico fundamentado nas obras de Ferreira e Brandão (2017), Mariano e Sapelli (2014) e Freire (1980; 2005), dentre outros, e pesquisas documental e de campo, em Porteirinha/MG, 2^o município que mais fechou escolas em 2014, no Norte de Minas (CÁRITAS¹, 2015). Fo-

¹ “[...] entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua atuação é junto aos excluídos e excluídas em defesa da vida e na participação da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural” Disponível em: <[www. http://caritas.org.br/](http://caritas.org.br/)>. Acesso em: out. 2018.

ram entrevistadas a Secretária Municipal de Educação e dois Professores que participaram do processo, e realizadas visitas às escolas núcleo que receberam os alunos e os professores das escolas rurais extintas. Esta amostra permitiu a análise estrutural e conjuntural que têm permeado tais políticas públicas, no Brasil. Evidencia-se que apesar dos avanços nos âmbitos do debate e da legislação sobre a Educação como direito, no município investigado o processo em questão é consonante às políticas neoliberais de implementação da lógica utilitarista-economicista de mercantilização do Campo, que leva ao desenraizamento dos povos provenientes deste espaço. A desmaterialização física e pedagógica das escolas atende ao princípio de anterioridade ao seu fechamento, capitaneando o apoio de comunidades e profissionais da educação. Estabelece-se, portanto, o silenciamento da escola como formadora de massa crítica e instaura-se a conformação dos sujeitos, enfraquecendo a sua capacidade de mobilização. Potencializa-se o projeto neoliberal de sociedade, no Campo.

Esperamos que tenham uma boa leitura!

Os organizadores

CAPÍTULO 1

CIÊNCIAS DA VIDA E DA NATUREZA: proposta para o ensino em classes multisseriadas

Vanessa Aparecida da Silva Cruz¹
Penha Souza Silva²

Dentre as muitas ações políticas e teórico-metodológicas defendidas pelo movimento da Educação do Campo, referenciamos aqui, a organização em classes multisseriadas, caracterizada pela união em uma mesma sala, de alunos de diferentes séries, orientados por um único professor. Essa organização das turmas em um formato de multisseriamento foi uma forma encontrada, pelos gestores dos municípios com escolas menores, de manter os alunos do campo em suas comunidades, ou seja, evitar o deslocamento dos estudantes para escolas nucleadas³ ou para escolas na área urbana, considerando que o baixo número de alunos em cada ano/série e as longas distâncias entre as comunidades, como uma tentativa de baratear o custo e manter os alunos em suas comunidades. Porém, isso não significa que essas escolas não têm desempenhado um papel importante na formação dos alunos que vivem no campo e buscado um processo de ensino-aprendizagem eficiente considerando a promoção de aquisição de

¹ Licenciada em Ciências Biológicas (2005) pela Unimontes e em Pedagogia (2016) pela Unifram. Especialista em Ensino de Ciências com Caráter Investigativo (2011) e Mestra em Educação e Docência pela UFMG (2016). Professora na Prefeitura de Betim/MG. E-mail: wanessa_25silva@hotmail

² Graduada e bacharel em Química. Especialista, Mestra e Doutora pela UFMG. Professora no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: penhadss@gmail.com

³ A nucleação corresponde a um processo, na prática, de fechamento ou desativação de escolas geralmente unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico (BRASIL, 2007).

habilidades.

Dessa forma, este trabalho é resultado de uma dissertação de mestrado, na qual os saberes, as histórias de vida dos professores do campo, especialmente os de classes multisseriadas, foram investigados e assim, serviram como ponto de partida para esta produção de atividades de ensino que pretendem incentivar e aperfeiçoar o trabalho desses docentes em seus diversos contextos.

Em nossas observações, constatamos que os professores têm as séries bem demarcadas, o sistema de avaliação é quantitativo e funciona como fator que resulta em aprovação ou reprovação. O eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem são os conteúdos e, a partir deles, é definida a metodologia de trabalho, a abrangência feita por cada disciplina sobre os temas em estudo, o sistema de avaliações, a seleção dos objetivos, etc.. Temos assim, a materialização do modelo seriado urbanocêntrico, o que dificulta o trabalho do professor das turmas multisseriadas, pois incorpora toda a dinâmica da seriação em suas práticas docentes.

Esse tipo de tratamento dado ao ensino nas classes multisseriadas gera dificuldades para os educadores realizarem seus planejamentos, pois precisam se desdobrar para conseguir elaborar e executar aulas diferenciadas para cada uma das séries, nas diversas áreas do conhecimento, no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Sob essa lógica, a aprendizagem dos alunos também fica comprometida, pois o tempo que o professor dedica a cada série e a cada aluno é bem delimitado, a organização da sala separa os alunos por fileiras, dividindo as séries por paredes invisíveis.

Como propõe Hage (2005), para que aconteçam as mudanças desejadas, é necessária a *transgressão do paradigma (mul)tisseriado*, entendido aqui como uma forma de ultrapassar, romper com as práticas que reforçam uma educação precária nas turmas multisseriadas que traba-

lham a partir da homogeneidade do paradigma seriado urbano de ensino. É no enfrentamento dessa problemática que se dará a construção de ações que possibilitem desdobramentos positivos no processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas.

Dessa maneira, temos um desafio para a escola multisseriada: compreender quais processos educativos estão envolvidos na formação de identidades, de valores, de conhecimentos e saberes dessa dinâmica social para repensá-los e incorporá-los à organização escolar.

Apresentando a problemática

Sabe-se que a diversidade está presente em qualquer grupo, porém, nas turmas multisseriadas, essa situação torna-se mais evidente por se concentrarem, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, crianças de idades muito díspares, compreendendo alunos da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos)⁴. Muitos professores e mesmo a comunidade escolar responsabilizam a multisseriação pelo fracasso escolar nessas turmas. Muitos docentes veem a heterogeneidade como um problema que prejudica, principalmente, o ensino das crianças mais novas – os que demandam mais atenção –, mas, também, a aprendizagem dos mais velhos, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir (MOLINARI, 2009).

A dinâmica e as dificuldades de organização do tempo de docência em classes multisseriadas, serviram como

⁴ Na escola estruturada em ciclos o trabalho educacional é norteado pelas idades da vida e da formação humana, desde o planejamento, passando pela elaboração das atividades, os conhecimentos selecionados, até a intervenção do educador no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a organização em ciclos não tem como prioridade evitar a reprovação ou aprimorar o fluxo dos alunos no sistema seriado, mas toma como essencial as temporalidades do desenvolvimento humano, entendendo a concepção de educação básica como “direito ao desenvolvimento humano, à realização humana” (ARROYO, 1999).

ponto de partida para pensarmos na elaboração de atividades para o ensino de Ciências nessas turmas, considerando os pressupostos da Educação do Campo e os objetivos do ensino de Ciências nos anos iniciais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Nesse sentido, observamos que geralmente, quando os professores se deparam com crianças de vários anos em um mesmo espaço e ao mesmo tempo, com diferentes necessidades de aprendizagem, a estratégia mais usada é fazer planejamentos distintos quantos forem os anos que tiverem na turma. Isso implica a necessidade de dividir o tempo entre esses anos, da forma que o professor julgue igualitária. O que a prática tem demonstrado é que essa estratégia não é a mais adequada, pois o professor pode ter muita dificuldade em atender todos os alunos no desenvolvimento dos trabalhos. Precisando optar em dar mais atenção a um dos grupos, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os demais com atividades fáceis de executar para que não demandem a intervenção docente.

Outra questão observada, é a negligência com relação ao ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores trabalham conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e à Matemática, dedicando o menor tempo às Ciências da Vida e da Natureza. Verificamos que esta prática é resultado da formação inicial que privilegia o ensino de determinadas áreas do conhecimento, consideradas de maior importância dentro das matrizes curriculares e em avaliações externas nesta fase de escolaridade.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que se refere ao ensino de Ciências, o documento enfatiza para a Alfabetização Científica. Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de se abordar, em sala de aula, práticas sociais que usem a escrita e a tecnologia em contextos específicos do campo, buscando atingir objetivos

específicos para essa realidade.

Moraes (1992, p. 09) corrobora com essa ideia: “o ensino de Ciências nas séries iniciais deve promover a leitura de mundo permitindo a leitura da palavra”. Emergem daqui as preocupações com tipo de sujeito que se pretende formar com determinada prática curricular, com determinado modo de entender o mundo, com certa visão política. Assim, as práticas das salas de aulas são associadas às decisões e à organização política da escola, de forma que os aspectos pedagógicos e políticos não são mais vistos separadamente, devendo estar presentes no dia a dia do fazer pedagógico de maneira conjunta e indissociável.

Hage (2008, p. 03) enfatiza que

[...] os professores das escolas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem.

Dessa forma, optamos por apresentar um Modelo de Ensino como proposta de atividade para o ensino de Ciências, buscando usar a heterogeneidade em favor da prática docente, pois a diversidade presente nessas classes permite uma inter-relação entre as diferentes faixas etárias e de conhecimentos. As atividades foram elaboradas considerando o ensino de Ciências numa perspectiva mais dialógica, conseqüentemente, visando contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos dessas classes.

Paralelo ao trabalho de mestrado, desenvolvemos e atuamos na Iª edição do Projeto Escola da Terra/MG/UFMG (2015/2016), Programa do Governo Federal, o qual objetiva o aperfeiçoamento da prática docente dos professores do campo, especialmente os de classes multisseriadas. Dessa forma, foi possível elaborar nosso produto de trabalho a partir da prática dos professores os quais

acompanhamos. Num movimento de ação-reflexão-ação, o Modelo de Ensino levou em conta conversas, relatórios e planejamentos desenvolvidos pelos professores e atividades feitas pelos alunos.

De forma mais específica, buscou-se com a atividade elaborada contribuir para a construção de práticas docentes na perspectiva da Educação do Campo; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às classes multisseriadas; e estimular o desenvolvimento de atividades e conteúdos que demonstrem compromisso com a construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade.

Caminhos percorridos

Como autoras deste trabalho, nossas experiências em classes multisseriadas são ao mesmo tempo distintas e convergentes. Enquanto uma das autoras lecionou por dez anos em classes multisséries e assim, compartilha a problemática da divisão pedagógica do tempo nestas turmas, a outra autora se dedica a longos anos de pesquisa nesta forma de organização do ensino. Foi real e possível desenvolver um trabalho em que a dicotomia da teoria e da prática não foi fator de dificuldade na pesquisa.

Ouvimos e lemos relatos de professores do campo, especialmente docentes do Vale do Jequinhonha e Vale do Mucuri, ambas as regiões no estado de Minas Gerais, onde o Projeto Escola da Terra foi desenvolvido.

Sequencialmente, buscamos bibliografias que propõem o ensino a partir dos princípios da Educação do Campo (ANTUNES, ROCHA et al. 2010), (HAGE, 2005), (ARROYO, 2009) e ainda, autores que trazem um ensino de ciências em uma abordagem construtivista e investigativa (AGUIAR JÚNIOR, 2001009), (MORTIMER & SCOTT, 2003).

A opção por uma abordagem construtivista se firma

nos pressupostos da Educação do Campo, pois a educação se dá a partir da tentativa de uma renovação pedagógica, baseada na demanda social que, conseqüentemente, fortalece a busca de um currículo voltado à realidade do campo. Assim, tal concepção aponta que as atuais políticas públicas estão voltadas para uma nova forma de pensar estratégias capazes de superar a concepção de Educação Rural e pensar a educação para a população trabalhadora do campo, de modo que esta seja instrumento de execução de políticas que contemplem o contexto em que esses sujeitos estão inseridos. Assim, valorizam a cultura local, bem como atendem às reais necessidades e anseios dos povos do campo, uma vez que a proposta pedagógica contempla os aspectos sociais, políticos e culturais locais.

Buscando a integração do que é proposta pelos princípios da Educação do Campo no que se refere ao Protagonismo dos sujeitos e suas realidades, ao Projeto de campo e sociedade e a Escola de direito, elaboramos o Modelo de Ensino que considere os ciclos de aprendizagem dos alunos numa organização integrada entre os ciclos na divisão do tempo pedagógico nas classes multisseriadas.

Feito esse exercício de articulação da prática com a produção material da vida dos sujeitos coletivos do campo, o educador que deseje materializar os pressupostos da Educação do Campo nas turmas multisseriadas necessita trabalhar com conteúdos e temáticas referentes à vida e ao espaço local e geral. Pode-se partir dos conhecimentos e vivências no campo e extrapolar para outras realidades, inclusive as urbanas.

O Modelo de Ensino

A atividade apresentada é proposta por Aguiar Júnior (2001), a partir do qual foram feitas adequações, considerando as turmas multisseriadas. Esse modelo baseia-se nas três etapas piagetianas de construção de conhecimen-

tos: as tríades dialéticas que Piaget denomina INTRA, INTER e TRANS e busca servir como instrumentos de análise para a estruturação e a avaliação do ensino em classes multisseriadas, considerando as teorias do conhecimento e da aprendizagem que se denominam construtivistas.

Recorrendo à epistemologia genética, este modelo busca extrair dela elementos que ajudem o professor a identificar os níveis de estruturação do conhecimento para que, a partir disso, o professor das classes multisseriadas possa fazer seus planejamentos didáticos (AGUIAR JÚNIOR, 2001).

O primeiro nível, o *intra*, refere-se às primeiras abordagens de um conhecimento. As relações estabelecidas ainda não são suficientes quando se considera as habilidades previstas ao objeto do conhecimento em questão.

Na psicologia genética, o nível *intra* é facilmente identificado com as representações infantis no estágio pré-operatório. Assim, por exemplo, a sombra pertence ao objeto e não tem qualquer relação com a luz que a projeta – quando estamos sob uma árvore e perguntamos à criança o que foi feito de nossa sombra, obtemos a surpreendente resposta de que está escondida na sombra da árvore. Os problemas são resolvidos por justaposição de qualidades por meio das quais se procura explicar os fenômenos: um objeto pode bater forte porque é pesado, ou parar pelo mesmo motivo, andar lentamente porque é grande, ou seguir rapidamente porque tem muitas rodas, e assim por diante. (AGUIAR JÚNIOR, 2001, p. 76).

Este primeiro nível é caracterizado por uma fase bastante inicial do processo de aprendizagem e está sujeito a modificações. Mesmo ainda sendo um nível frágil e primitivo, é uma fase fundamental para que se inicie a compreensão dos fenômenos.

O segundo nível, o *inter*, parte das construções elaboradas no nível anterior, uma vez que a partir da observação, o indivíduo começa a fazer relações entre as leituras que fez durante as observações. Nesse nível se estabelecem

relações de multiplicação daquilo que foi identificado/observado no nível anterior. Essas relações se estabelecem entre as variáveis que deixam de receber um tratamento isolado. A partir disso, o indivíduo reorganiza as capacidades que serviam como instrumento para sua compreensão anterior do sistema. Enquanto no nível precedente o sujeito busca explicar “o modo de ser” dos fenômenos, neste nível, já se dimensiona um processo percorrido, determinando o estado inicial e o estado final de um fenômeno.

No terceiro elemento da tríade, o trans, o sujeito integra as relações e transformações do nível anterior, englobadas e justificadas em uma estrutura de totalidade. Aqui a compreensão é alargada, pensando em quantidade, mas também é mais articulada, já que constata, prevê e demonstra regularidades. Os conceitos que representam o mundo, as relações desses conceitos entre si e a estrutura teórica é que dão coerência às teorias científicas. Assim, o real é introduzido num conjunto de ideias elaboradas pelos indivíduos que já não se restringem ao acréscimo de informações novas àquelas que se possuía em nível anterior, havendo um redimensionamento e uma estruturação de uma elaboração completa e nova, graças ao caminho percorrido nos níveis anteriores.

Em cada nível apresentado são consideradas habilidades as quais contemplam os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais (BRASIL, 1997).

As habilidades conceituais designam o que o indivíduo *deve saber*. Não são conhecimentos isolados, estão integrados em uma rede de conhecimentos que o indivíduo possui pela sua interação com o mundo ou entre os próprios conceitos. Quanto maior for sua rede de conceitos construídos em situações anteriores, maior será a capacidade de se atrelar aos novos conceitos, às elaborações atuais de forma significativa. De acordo com Zabala (1999), a aprendizagem significativa não é uma aprendizagem aca-

bada, pois envolve a contribuição daquele que aprende, seu interesse, os conhecimentos prévios e sua experiência pessoal.

As habilidades de natureza procedimental são aquelas que caracterizam o que o indivíduo *deve saber fazer*, sem se restringir apenas ao ato de realizar determinada tarefa, mas fazendo reflexões e análises de como realizá-las (COLL e VALLS, 1998 *apud* ULASOWICZ e PEIXOTO, 2004). Essas ações coordenadas culminam na execução de uma meta. Aqui se revela a maneira de saber fazer ou agir de forma eficiente, não pressupondo procedimentos arbitrários, mas, sim, ordenados e sistemáticos para o cumprimento de uma meta, aplicando de forma significativa o que se aprendeu.

Já as habilidades atitudinais são a intenção ou a predisposição para a ação, *o que se deve ser*. Doganis e Theodorakis (1995) *apud* Ulasowicz e Peixoto (2004) consideram que a atitude possui três elementos, os quais são interligados: componente cognitivo (conhecimentos e crenças), afetivo (sentimentos e preferências) e de conduta (ações manifestas e declarações de intenção).

Coll (1998) destaca que a aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais não é realizada nem se efetiva separadamente, mas por inter-relações. Dessa forma, planejar o ensino considerando os objetivos que devem ser alcançados, buscar metodologias e estratégias mais adequadas, selecionar e apontar conteúdos pertinentes à realidade daquela comunidade e daqueles alunos são decisões bastante complexas para nós professores, especialmente os de classes multisseriadas, que precisam, ainda, pensar em elementos como: heterogeneidade e especificidades do campo. Atividades que considerem esses elementos permitem uma maior abrangência de possibilidades para se conceber os processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a ação docente.

Dessa forma, este Modelo de Ensino é resultado de

investigações que partem de nossas observações e análises dos discursos dos professores do Curso de Formação Escola da Terra/UFMG (2016/2017) e é entendido como instrumento para planejamento e avaliação da aprendizagem nas classes multisseriadas, já que a aprendizagem é considerada a partir de um processo gradual de reorganização e estruturação de conhecimentos que vão sendo acrescentados em cada nível de aprendizagem.

Eixo Temático - Recursos tecnológicos			
Tópico - Produção de alimentos			
Atividade: Produção artesanal e industrial de queijo e derivados do leite			
Conteúdos	Habilidades de nível 1 (INTRA)	Habilidades de nível 2 (INTER)	Habilidades de nível 3 (TRANS)
Procedimentais	<p>Observar que existem etapas pelas quais os materiais passam para se transformarem em outros.</p> <p>Observar que sem a presença de bactérias, não há fermentação.</p> <p>Relacionar a alimentação saudável às funções de nutrição do organismo.</p> <p>Compreender as interações e interdependência entre os diversos grupos de seres vivos.</p> <p>Coletar dados, registrá-los em forma de desenhos, organizá-los e transformá-los em relatos.</p>	<p>Descrever as etapas da produção do queijo.</p> <p>Executar medidas de comparação da massa do leite antes e depois de sua transformação em queijo.</p> <p>Representar através de desenhos, as etapas de transformação do leite em queijo.</p> <p>Relacionar as reações de químicas com as reações físicas.</p> <p>Compreender a relação benéfica entre o ser humano e os micro-organismos para a produção de alimentos e medicamentos.</p> <p>Relatar e sistematizar a relação da produção de alimentos de acordo com o clima da região onde o aluno vive.</p> <p>Observar os interesses econômicos e políticos envolvidos na produção de alimentos e outras atividades comuns ao homem do campo.</p>	<p>Propor a elaboração de um esquema para representar as transformações químicas do leite.</p> <p>Relacionar os estados físicos da matéria antes e depois das transformações químicas.</p> <p>Relacionar outras transformações químicas à produção de derivados do leite.</p> <p>Relacionar o desenvolvimento tecnológico de produção e preservação dos alimentos ao seu alcance social.</p> <p>Calcular as quantidades de leite envolvidas na transformação química comparando-as à quantidade de queijos produzidos.</p> <p>Distinguir os derivados do leite pelos micro-organismos envolvidos no processo de produção.</p>

continua

		<p>Perceber quais aspectos e fatores garantem a qualidade do leite e seus derivados.</p> <p>Perceber os fatores relacionados à comercialização do leite e queijo quanto à variação da oferta para pequenos e grandes produtores.</p> <p>Pesquisar sobre os diferentes tipos de queijo.</p>	<p>Formular ideias acerca das questões políticas e econômicas que envolvem processo de conservação dos alimentos.</p> <p>Coletar dados, registrá-los em forma escrita, organizá-los e transformá-los em relatos.</p> <p>Perceber os fatores que influenciam na variação de preço do litro de leite (valor pago ao pequeno produtor e valor comercializado na cidade).</p>
--	--	--	---

Fonte: Autores.

Eixo Temático - Recursos tecnológicos			
Tópico - Produção de alimentos			
Atividade: Produção artesanal e industrial de queijo e derivados do leite			
Conteúdos	Habilidades de nível 1 (INTRA)	Habilidades de nível 2 (INTER)	Habilidades de nível 3 (TRANS)
Atitudinais	<p>Valorizar os alimentos como fonte de energia indispensável à vida.</p> <p>Valorizar as relações alimentares entre os seres vivos e a participação do ser humano nelas.</p>	<p>Participar da discussão sobre os aspectos ambientais e econômicos relacionados à agropecuária.</p> <p>Participar da discussão sobre os aspectos éticos que envolvem a produção de alimentos industrializados.</p> <p>Envolver-se em discussões com argumentos que embasem seu ponto de vista acerca da produção sustentável do queijo e outros alimentos.</p> <p>Articular fatores relacionados à contribuição da tecnologia e da ciência à produção de transgênicos, dos defensivos agrícolas, dos maquinários usados para aumentar a produção dos alimentos e os aspectos éticos que envolvem esses temas.</p>	<p>Valorizar o trabalho do homem do campo, no sentido de cooperação para manutenção de uma qualidade de vida dos indivíduos.</p> <p>Utilizar conceitos científicos básicos associados à matéria, à transformação, ao tempo, ao sistema e à vida.</p> <p>Elaborar argumentos em torno do uso de alimentos transgênicos na alimentação humana.</p> <p>Envolver-se em discussões que sobre aplicações tecnológicas nos espaços rurais, na medicina, no lazer e no trabalho, na produção de alimentos e dos artefatos tecnológicos que contribuem para a qualidade de vida.</p>

Fonte: Autores.

Considerações Finais

Nos processos de produção do conhecimento, uma das principais intenções das escolas do campo deve ser a de desenvolver uma prática pedagógica integrada ao contexto socioeconômico, cultural e político dos sujeitos do campo, trazendo para dentro da escola suas condições de produção material da vida. A intenção de materializar os princípios da Educação do Campo nas práticas pedagógicas implica que o professor conheça esse contexto dos povos do campo, pois é possível que o professor trabalhe no sentido de superação da visão pejorativa que se tem dos sujeitos do campo.

A área do conhecimento Ciências da Vida e da Natureza colabora para esses princípios à medida que integra as dimensões de transformações que escolas rurais devem incorporar para que se tornem escolas do campo. Dessa forma, o ensino de Ciências para os anos iniciais prevê o reconhecimento do homem como parte do universo e como indivíduo, a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (BRASIL, 1997).

Um Projeto de Campo que busque dialogar com as identidades campestinas pode desenvolver conteúdos ligados a temas como: agroecologia, soberania alimentar, uso sustentável dos recursos naturais, relação campo/cidade, luta contra qualquer forma de discriminação e contra o trabalho infantil, uso dos agrotóxicos, preservação das sementes crioulas, entre outros tópicos que estejam relacionados aos modos de vida no campo e contribuam para a construção de novas práticas nas quais impere a igualdade e a solidariedade.

Neste sentido, esperamos que o Modelo de Ensino

aqui sugerido, com as respectivas discussões possa servir como base para os professores das classes multisseriadas, não só no ensino de ciências, mas também de outras disciplinas. Pretendemos desenvolver este Modelo de Ensino nas próximas edições do Projeto Escola da Terra, para assim, analisarmos os resultados desde a elaboração até a execução da proposta desta atividade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, O. G. **Modelo de ensino para mudanças cognitivas**: instrumento para o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem em ciências. 2001. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

AGUIAR Jento para o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem em ciência In: LIMA, M. E. C. C.; MARTINS, C.o ensino e a avaliação da a **Ensino de ci E. C. C.**; MARTINS, C.o. V. 3. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CECIMIG, 2009, p. 87-116.

ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. **Curso de aperfeiçoamento em educação do campo**: princípios e práticas educativas – possibilidades de atuação em classes multisseriadas. Belo Horizonte: UFMG /FaE, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. A. M. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. 2. ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2).

ARROYO, M. G. O que temos a aprender. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 15, n. 90, p. 36-41, nov./dez. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educa 90, p. 36-41, n **ParSIL. Secretaria de Educa 90**, p:arSIL. Secretaria de Educa 90, p. 36-41, nov./dez.2009.

COLL, C. Construtivismo e educa p. 36-41, nov./dez. 2009. te: Gutemberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 0.cação) – Faculdade de Educação, Universidade Feder **Con-**

hecimento cotidiano, escolar e cient1, no: onhecimento cotidiano, escolar e cient1, nov./dez. 2009.

COLL, C.; VALLS, E. **A aprendizagem e o ensino delar e cient1, n** aprendizagem e o ensino delar e cient1, nov./dez. 2009. e: Gutemberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 0. atribuída pelo aluno. Revista Mackenzie de EducaO, J. R. P. Conhecimentos conceituais e pocedimentais.

DOGANIS, G.; THEODORAKIS, Y. The influence of attitude on exercise participation. In: BIDDLE, S. (Org.). **European perspectives on exercise and sports**. uropean perspectives on exercise and sportsf attitude on exercise participation. In: BIDDLE, S. (Org.).ar: a importância atribuída pelo aluno.ODRI-escolar: a importância atribuída pelo aluno. Revista Mackenzie de Educaxercise and sportsf attitude on exercise participation.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia**. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage>. Acesso em: 1 abr. 2014.

HAGE, S. A. M. et al. (Org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: M. M. Lima, 2005.

MOLINARI. C. Claudia Molinari defende a diversidade no avanço de classes multisseriadas. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Fundação Victor Civita, [S.d.]. 2009.

MORAES, E. et al. Transgredindo o paradigma (multi)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. A. M. (Org.) **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. 2 ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2).

MORTIMER. E. F.; SCOTT, P. H. **Meaning making in secondary science classroom**. Maidenhead, ENG: Open University Press, 2003

ULASOWICZ, C.; PEIXOTO, João R.P. **Conhecimentos con-**

ceituais e procedimentais na Educação Física escolar: a importância atribuída pelo aluno. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, ano3, n.3, p.63-76, 2004.

ZABALA, A. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPÍTULO 2

AUTOESTIMA E ANALFABETISMO: desafios a serem enfrentados na realidade campezina

Carlla Barbosa de Moraes Ramos¹

Welson Barbosa Santos²

Wender Faleiro³

As coisas eram difíceis porque morávamos na fazenda, e só comecei a estudar bem mais tarde, tendo de esperar meu irmão mais novo ter idade suficiente para estudar também. Importante ressaltar que minha mãe sempre nos ensinou as primeiras vogais, nos alfabetizando em casa, sendo uma professora nata dentro daquilo que ela conhecia. Mas com meu pai a história era um pouco diferente, ele analfabeto, então cabia a nós os filhos a ler e desvelar as palavras para ele. Sempre uma vida marcada por lutas. Eram cadernos partidos ao meio para suprir todas as disciplinas, mas eu não achava ruim porque sabia que era tudo que meu pai podia oferecer e era daquele modo que poderia aprender. Então, para enfrentar os desafios de uma vida nada fácil, tínhamos em meu pai o papel de prover o sustento da família. E, como bom homem, mesmo analfabeto, desejava que seus filhos estudassem e tivesse uma profissão. Essa era sua maneira de ser e marcado por conduta de poucas palavras. (Marília)

A narrativa inicial de Marília, nome fictício da aluna

¹ Graduanda na Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, na Universidade Federal de Goiás / Regional Cidade de Goiás. Aluna de Iniciação Científica e participante do projeto O Gênero e a sexualidade na discussão: reconhecendo as diferenças para o melhor viver. e-mail: kakarllamorais@gmail.com

² Pós-Doutor em Educação pelo – UNESP, Doutor em Educação pela UFSCar, Mestre em Educação pela UFU e Graduado em Ciências Exatas e Naturais e Pedagogia. É professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás / Regional Cidade de Goiás. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

³ Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestre em Ecologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Doutorando em Educação – PUC/Goiás. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

da Licenciatura em Educação do Campo LEdoC, da Universidade Federal de Goiás – UFG - Regional Goiás, nos traz narrativas referentes a sua vida estudantil no campo, a partir de infância vivida em área campestre do Município de Goiás -GO. Ela nos situa em relação ao que pretendemos discutir e seu recorte de fala delimita, direciona a proposta e sustenta o que denominamos de subjetividades campestres. Assim, afirmamos que o texto aqui apresentado refere-se ao alto índice de analfabetismo presente entre sujeitos que vivem ou procedem dos espaços na região citada e sua ligação com as questões de autoestima.

Marcados pelo descaso das instâncias públicas de nosso país, esta não é uma situação isolada brasileira, mas de toda a América Latina, principalmente quando nos referimos aos contextos campestres. Pelo recorte inicial de fala da participante, percebe-se que há um país campestre diferenciado da nação urbana e as condições em que viveram e vivem em tais espaços. Isso remete-nos a condições de lutas, enfrentamentos, resistências e superações que esses grupos sociais têm se permitido experimentar. Portanto, é assim que iniciamos essa discussão sobre a autoestima e o analfabetismo. E, aqui nessa discussão em específico, a entendemos como sendo desafios a serem enfrentados na realidade campestre de Goiás – GO, sendo desafio dos processos de formação nas licenciaturas locais e principalmente na LEdoC – UFG – Regional Goiás.

Reforçamos que a discussão aqui apresentada faz parte de um conjunto de debates e pesquisas, desenvolvidos a partir dos projetos intitulados “O Pedagógico, o lúdico e o Ensino de Ciências: recursos na licenciatura do campo e ensino escolar no Município de Goiás/GO” e “O Gênero e a sexualidade na discussão: reconhecendo as diferenças para o melhor viver”. Ambos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, sob os pareceres de - CAAE 54885216.2.0000.5083 e CAAE 57295716.0.0000.5083. Os dois projetos citados estão registrados como proposta de

pesquisa na Universidade citada e sob Coordenação do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania.

Mediante o esclarecido, como uma proposta de sustentação teórica, vamos discutir a autoestima numa perspectiva de usar a definição do termo para melhor entender o analfabetismo e as dinâmicas familiares que se organizam e envolvem tal contexto. Ainda, arrazoamos que considerado número de alfabetizadores buscam e se fortalecem em suas ideias profissionais na educação e lançam-se no desafio de desconstruir quadros de vulnerabilidade de sujeitos adultos analfabetos presentes ainda no espaço campesino, a partir de suas próprias subjetividades. Nesse sentido, inicialmente, buscaremos, mesmo que de forma objetiva, edificar definições ao que se pode entender como autoestima.

Esclarecendo, a autoestima pode ser entendida como atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo e tem a ver em como o indivíduo elege suas metas, expectativas e autoconfiança. Em contrapartida, a baixa autoestima seria uma característica de quem se sente inadequado para enfrentar os desafios. Ela estaria associada a pessoas que desacreditam em seus potenciais, na capacidade de aprender e de dar resposta às indagações que lhe surgem. Para Branden (1998), trata-se de uma imagem negativa de si, associada a estrutura emocional pouco sólida, acompanhada de pessimismo e sucessivas situações de fracasso. Para o autor, pessoas com baixo autoestima tendem a sentir-se inseguras de seu potencial, sendo consequência das próprias experiências, uma vez enfrentadas. Isso localiza os dilemas do analfabetismo entre adultos campesinos no Município de Goiás - GO.

METODOLOGIA

Entendida como uma discussão localizada no campo das pesquisas qualitativas, o trabalho aqui apresentado,

embora traga dados estatísticos de um reduzido público, questão que tem perspectiva quantitativa, a busca aqui é por discutir as subjetividades em casos de analfabetismo no Município já citado. Ainda, a referência que sustenta a discussão, metodologicamente, é a análise do discurso proposta por Michel Foucault. Por ser assim, buscamos fortalecer o conceito de discurso, como ele ocorre e sua funcionalidade (FOUCAULT, 2008). Portanto, ao observar o discurso, Fischer (2001) orienta que é preciso recusar explicações únicas, fáceis e a busca insistente do sentido último e oculto do que se pretende observar, pois esta é prática bastante comum, incorreta e devemos nos abster dela quando usamos o discurso na perspectiva foucaultiana.

É como se no interior do discurso, ou em tempos anteriores a ele, fosse possível encontrar verdades intocadas. Assim, é importante perceber que nada há por de trás das cortinas do discurso, nem sob o chão que se pisa, o que existem são enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento (FOUCAULT, 2008). Para Fischer (2001), o alcançar de tal empreito exige o desprender-se de longo e eficaz aprendizado que gera olhar sobre o discurso apenas como um conjunto de signos e/ou significantes que se referem aos determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções. Mediante tais esclarecimentos, é assim que precisamos proceder ao pensar discursos a partir de falas de sujeitos.

Ainda, somam-se ao relato de experiência, algumas informações quantitativas. O objetivo é de fortalecer o pressuposto levantado de que a Licenciatura em Educação do Campo na UFG – Regional Goiás, é marcada por considerado número de sujeitos procedentes dos espaços campestres e cujas famílias têm baixo nível de formação escolar e de analfabetismo. Portanto, considerando a importância da formação acadêmica no nível de graduação, a

proposta é de analisar dados de duas turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da referida Universidade. Os dados nos permitem arrazoar referente às expectativas para com a graduação em que os entrevistados estão inseridos e como isso reflete na autoestima própria e de seus familiares. A pesquisa inicialmente foi desenvolvida a partir de um questionário simples e de respostas objetivas. Todos os alunos e alunas que compõem a turma entrevistada atenderam ao pedido e responderam o questionário proposto. Ainda, como já sinalizado, trazemos também o depoimento, em forma de memorial, de uma aluna integrante do grupo entrevistado.

Descrevendo, as entrevistas, elas foram realizadas com duas turmas de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás - Regional Goiás. O grupo corresponde aos estudantes do 6º e 8º períodos. A partir dos dados, pode-se constatar que os participantes são, em sua maioria, procedentes do campo e considerados jovens. Referente aos seus pais, os mesmos possuem baixa formação escolar. Essas constatações nos mostram o perfil dos alunos da Educação do Campo da referida universidade. Os dados coletados estão elencados na tabela a seguir.

Tabela 1: Dados coletados a partir das entrevistas objetivas

Turma	Vínculo Campo ou cidade	Formação Acadêmica dos Pais			
		Analfabetos	Ens. Fund. 1ª e 2ª Fase:	Ensino Médio	Graduação
6º Período	07 - Campo 11 - Cidade	8	15	8	5
8º Período	16 - Campo 07 - Cidade	4	29	10	1

Fonte: Elaborados pelos autores

Entre os participantes que foram ouvidos na turma do 6º período, 20% são analfabetos, 45% têm Ensino Fundamental 1ª e 2ª Fase, 20% têm Ensino Médio e 15 % têm alguma Graduação. Na turma do 8º período, 10% são analfabetos, 60% têm Ensino Fundamental 1ª e 2ª Fase, 25% têm Ensino Médio e 5º têm alguma Graduação. Os dados mostram, mesmo que a partir de uma pequena amostragem, que os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Goiás - GO, em considerada maioria, são filhos de pessoas com baixa escolaridade e os motivos para tal formação deficitária de seus pais, são de razões diversas, pressupondo ser problema proveniente de sua origem social. Logo, trata-se de alunos e alunas marcados por histórias de lutas e sofrimentos, enfrentamento de diversas dificuldades. Inclusive, acreditamos que, a partir das suas concepções de família, autoestima e mudanças de vida, buscam nessa licenciatura as possibilidades de uma formação acadêmica.

Com base nos dados, o considerado índice de analfabetos e de Ensino Fundamental pode, entre camponeses, estar sinalizando a busca desse grupo social por mudança nessa estatística negativa. Ainda, o material produzido contribuiu para o entendimento dos componentes e processos sociais de constituição do analfabetismo de regiões no interior do Brasil como presenciado nos assentamentos no Município de Goiás – GO. Sendo assim, como já sinalizado inicialmente, retomamos como referência dessa discussão, o relato de experiência de uma graduanda da LEdoC – UFG – Regional Goiás.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Depois da escola, sempre ajudava a minha mãe nos afazeres domésticos e, logo em seguida, fazia os deveres de casa com os meus irmãos. Apesar de sermos muito pobres, a prioridade sempre foi a educação e tínhamos todo o tempo para nos dedicar aos estudos. Nisso, meus pais sempre destacavam a importância de nos ver formados e com um diploma

em mãos. Essas coisas fazem sentido quando penso que minha mãe sempre teve o sonho de ser uma professora, mas pelos atropelos da vida, seu percurso foi mudado, impossibilitando que tal alcance fosse possível. Daí o querer que os filhos realizassem esse sonho por ela.

Referente ao meu pai, mesmo dado a pouca conversa, demonstrava orgulho quando líamos para ele. Eu, desde alfabetizada, fui boa leitora. Lia as bulas de remédios, as embalagens, contratos de trabalho e até as faixadas dos comércios. Meu pai respondia ao meu entusiasmo dizendo: você aprende rápido. Sentia-me feliz por seu reconhecimento, que era sem dúvida, um estímulo para querer aprender sempre. À medida que aprendia mais crescia em mim o desejo de ensiná-lo a ler. Mesmo com a recusa dele, ele se acha velho demais pra isso e que não é capaz, ainda não desisti. Foi envolta nesses mistos de sentimento que não tive dúvidas quanto ao que faria. Queria me licenciar em alguma área, pelo desejo de me tornar professora. Mas nesse ano fiquei sem prestar vestibular e adieei meu desejo de me formar e ver meus pais sentirem orgulho de mim. No ano seguinte surgiu a oportunidade de cursar Licenciatura em Informática pela Universidade Estadual de Goiás, ela foi fundamental nesse momento porque de fato uma mãe é capaz de mover o mundo para ajudar um filho, ela se privou de muitas coisas para conseguir pagar uma taxa de vestibular, foi no último minuto que conseguimos de fato me inscrever. Chorei e ela mais ainda. Mas a alegria maior foi quando veio o resultado de tinha sido aprovada. Era um misto de sentimentos. Sentia-me nesse instante capaz de me tornar uma pessoa melhor, estava ali a oportunidade de mudança de vida, e não só para mim, mas para a minha família.

Quando então me formei, tive a melhor sensação do mundo. Sabe aquela sensação de dever cumprido? Pensava em mim e pensava na minha mãe. Nesse momento ela já estava doente, problemas recorrentes e frutos do abandono de si nas lutas de uma vida. Uma vida dedicada aos filhos e ao marido, mas que carecia de maiores cuidados consigo mesma. Vivemos juntas cada dia, mês e ano da graduação. Ela meu apoio, meu suporte em todos os momentos. Me ajudava até a vender as rifas da formatura. Por isso a reconheço como uma guerreira. Sabia que no dia da tão sonhada formatura seria, sem dúvida, um dia inesquecível para ela. Entre sorrisos e lágrimas, um abraço apertado e a realização de um sonho, foi aí que tive a certeza que eu tinha feito o meu melhor e que ela se sentia tão realizada quanto eu naquele momento.

Referente a tudo isso, o meu sentimento é que não só eu estava me formando, mas eles também. Talvez minha mãe

mais que eu, porque via em mim ela mesma. Aquele era o momento dela. Nesse caminho, no mesmo ano comecei a trabalhar e pude, a partir desse momento, ajudá-la a dar respaldo nas suas necessidades. Sentia-me feliz com isso. Ela já estava bem doente, os problemas iam se agravando e eu desejava que o pior não acontecesse porque queria que ela desfrutasse do sonho de me ver trabalhando, queria poder estar do lado dela, mas a vida não permitiu que isso acontecesse e ela faleceu. Esse com certeza foi o pior dos meus dias até hoje. Fui a última a saber. Minha família temia minha reação. A pouco havia falado com ela, não estava bem, mas ainda conversamos e trocamos risadas, tínhamos combinado o próximo encontro....ele não chegou do jeito que planejamos. É um vazio imensurável.

Acredito que ela me esperou formar, esperava a festa de formatura, a concretude dos seus e dos meus sonhos. Talvez ela projetasse os sonhos em mim. E daí? Sentia-me feliz com aquilo, porque via nela a mulher, a mãe, a guerreira e ao mesmo tempo sabia que sua partida estava breve. Hoje sem ela, a vida não é mais a mesma. Aquele amor abnegado e genuíno é estímulo para continuar seguindo. O sentimento de hoje é saudade, é o mesmo sentimento que me motiva a querer estudar, trabalhar e oferecer à minha filha um caminho que leve a perspectivas de uma vida melhor. Quando me pego pensando nela, consigo visualizar o quanto dela tenho em mim.

Ao vasculhar o meu passado e rememorar o presente, sou tomada por uma forte emoção, pensando no grande compromisso que tenho comigo mesma ao mergulhar no passado, relembrar e relatar sobre minha infância, adolescência e idade adulta e compreender de que maneira meus pais foram determinantes para a construção da minha vida acadêmica e profissional. Lágrimas insistem em fazer parte desse mágico momento, recheado de recordações que se apresentam como se estivesse assistindo a um filme, onde a principal personagem se coloca nas diversas interfaces e vêm à tona muitas cenas: sonhos, realizações, perdas, ganhos, tristezas, alegrias, frustrações, conquistas, enfim. Uma vida desvelada.

E nesse sentido é que, procurei expressar a alegria de sentir-me em meio de um processo dinâmico e rico de possibilidades, e também a alegria do sentimento de estar acompanhada, de ter compartilhado sonhos, de ter realizado desejos e ter a vontade necessária para continuar a viver novas histórias junto com outros sujeitos.

DISCUSSÃO

Tomaremos como referência para a discussão, o que entendemos ser algo ligado à história do analfabetismo e suas implicações sociais, ou seja, a autoestima, uma marca presente no discurso da participante da pesquisa. Este traço do comportamento humano pode ser considerado o produto de contingências ou forma de reforçamento positivo de origem social e, com função de designar o modo como as pessoas pensam referente a si e se vêem. Seria um olhar que abrange todos os aspectos do “eu” no campo físico, da personalidade, da capacidade, da nacionalidade e da etnia. Definindo,

A autoestima é uma força poderosa que existe no interior de cada um de nós. Ela abrange muito mais do que senso inato de valor pessoal [...] é a vivência de sermos apropriados a vida e as exigências que ela coloca. Mas, especificamente, autoestima é... a confiança em nossa capacidade de pensar e enfrentar os desafios básicos da vida. A confiança em nosso direito de ser feliz, a sensação de que temos valor, que somos merecedores, de que temos o direito de expressar nossas necessidades e desejos e de desfrutar os resultados de nossos esforços” (BRANDEN. 1998, p. 8).

Pelo descrito, o conceito de autoestima está atrelado ao fato de sentir-se bem consigo e a capacidade de acreditar em si, fatores primordiais para que se tenha um sentimento que possibilite um auto gostar. Basicamente, ela determina a maneira como as pessoas se relacionam com o mundo, encaram os desafios diários, se protegem ou se expõem em situações que exigem controle emocional. Referente a construção e transformação da autoestima, ela parece estar diretamente vinculada à qualidade das relações que se consegue estabelecer no decorrer da vida. Logo, trata-se da,

Avaliação que o indivíduo faz, e que habitualmente mantém, em relação a si mesmo. Expressa uma atitude de apro-

vação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. Em suma, a autoestima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém em face de si mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamentos (COOPERSMITH, 1967, p. 4-5).

Portanto, a partir das considerações do autor, podemos arrazoar que a autoestima é um traço do humano e do campo do fortalecimento a partir do que se pensa sobre si mesmo e envolve felicidade e conceitos de sucesso. Sustentada no pensamento de Coopersmith (1967), ela potencializa a capacidade para se desenvolver habilidades e pode interferir no nível de segurança pessoal. Desta maneira, é possível defender que a forma como cada um vê a si, seria resultante não apenas de suas autoavaliações, mas também de como são vistos e avaliados pelos outros nas relações sociais. Logo, isso seria o resultante de sua situação social, econômica e do contexto político em que está inserido. Vale considerar que tais conceituações nos remetem aos debates desenvolvidos por Pierre Bourdieu (1989) sobre capital.

Vem das conceituações do autor, auxílio para melhor entender o que se percebe por *habitus* e campo. Estes referem-se ao espaço no qual se manifestam relações de poder descritos por Foucault (2007). Bourdieu (1989) também é auxiliador no entendimento do que seria capital cultural, social, econômico e simbólico. Isso porque entrelaçados entre si, eles podem interferir nas questões de autoestima. Nesse sentido,

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*. Os indivíduos "vestem" os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente aproxima-

das e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para "guardar suas distâncias" ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las. (BOURDIEU, 1989, p. 75).

Referente ao campo, para o autor, trata-se do espaço no qual se manifestam relações de poder, de correlações de forças, lutas e conflitos, no interior do qual os agentes se enfrentam com referenciais e objetivos diferenciados. Tais entendimentos aproximam Bourdieu (1989) de Foucault (2011). Assim, ao nos referirmos as relações sociais, são necessários os entendimentos do capital de cada sujeito e o que podemos entender como campo. Tais saberes permitem compreender a estruturação a partir de distribuição desigual, sendo temática determinante na posição ocupada pelo sujeito e coaduna com o melhor entendimento das dinâmicas campesinas em Goiás - GO. A narrativa da participante inserida acima ilustra bem isso.

Ainda, capital compreende quatro especificações: o capital econômico, o cultural, o social e o simbólico. No que se refere ao capital econômico, ele existe sob a forma de diferentes fatores de produção como terras, fábricas, trabalho. Trata-se do conjunto de bens econômicos como dinheiro, patrimônio, bens materiais acumulados pelo sujeito e ou família. Uma vez acumulado, ele é reproduzido e ampliado por meio de estratégias de investimento econômico. Neste sentido, as famílias possuidoras de capital econômico elevado, proporcionam aos seus filhos acesso a instituições de ensino específicas, a recursos variados de qualidade e viagens de estudo além do básico escolar.

Tal peculiaridade sinaliza a íntima dependência entre capital econômico e cultural. O capital cultural é expresso na forma de diplomas e valorização e acesso social diversos. Na falta de diplomas, de hábito de frequentar templos da cultura, serão percebidas atitudes mais simples. Na busca por melhor entender o capital cultural vale arrazoar que,

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p.53).

Neste sentido, para o autor, capital cultural é um conceito que explica um novo tipo de capital e recurso social, fonte de distinção e que revela a existência de diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura entre as famílias. O autor afirmava que cada família transmite a seu filho certo capital cultural, sistemas de valores implícitos que são interiorizados e que contribuem na definição de atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar que tenham experimentado ou frequentado.

Dessa forma é possível afirmar que a educação escolar está para o capital cultural assim como o capital econômico está para a determinação de reprodução das posições sociais. Tais considerações nos permitem entender e melhor explicar as questões de analfabetismo e ao mesmo tempo o esforço de pais analfabetos para que seus filhos façam investimento e formação diferenciada das que os mesmos foram submetidos. Vale considerar que esse é um pilar da discussão aqui proposta. Ou seja, buscar melhor entender como a dinâmica de pais analfabetos incidem sobre seus filhos, enquanto formação, desde as séries iniciais. Buscando ainda ampliar o conceito de capital cultural, pode-se considerar que,

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao cer-

tificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU; PASSORON, 1970, p.02).

Assim, uma intervenção no modo de agir sobre o problema individual do analfabeto, torna-se determinante e se faz necessária. Principalmente se considerado à identidade e o empoderamento do sujeito e seu capital. Nesse movimento deve-se levar em conta que há um deslocamento no julgamento sobre si, ligado aos sentimentos de bom e de mal, associado à própria identidade de quem o faz. Nesse sentido, Nietzsche é esclarecedor,

Como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento?" Esse antiquíssimo problema pode-se imaginar, não foi resolvido exatamente com meios e respostas suaves; talvez nada exista de mais terrível e inquietante na pré-história do homem do que a sua mnemotécnica. "Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória" (NIETZSCHE, 1998, p. 50).

Pelas descrições do autor, podemos considerar que o analfabetismo deixa marcas no conceito do sujeito sobre si mesmo e difícil de transpor-se. Tais considerações nos permitem arrazoar que a autoestima influencia na valorização das pessoas, pois sentir-se valorizado como cidadão e integrante da sociedade na qual está inserida é algo que gera deslocamentos e desconstruções do conceito de si. Possivelmente ocorra aí o resgate da cidadania e do pertencimento, questão que a alfabetização pode oferecer e oportunizar. Ainda buscando alargar o conceito,

No tocante à autoestima, a reflexão dá-se a partir do entendimento do seu tripé (autorrespeito, autovalorização e autoconfiança), da busca do auto- -conhecimento e das causas e prejuízos da desestima de si e o que esta pode acarretar ao desenvolvimento humano e, conseqüentemente, ao processo ensino- aprendizagem (MARINHO, 2008).

Quando estreitamos nosso debate à autoestima na Educação de Jovens e Adultos, é relevante perceber uma característica frequente de tal público, que é a baixa autoestima. Ela é considerada e reforçada pelas situações no decorrer da vida, marcada pelo fracasso escolar. São situações cotidianas de constrangimento como o assinar documentos com o polegar ou depender de alguém para realizar alguma atividade de leitura na rua como a nossa participante bem descreve.

Tais contextos trazem implícitos o sentido e o reforço de fracasso do analfabeto e a impressão de sucesso em relação a quem não está nessa condição. Logo, a expressão autoestima também traz em seu bojo a percepção de um indivíduo que se ajusta às constantes mudanças da realidade e localiza e distingue quem alcança o sucesso ou condena-se ao fracasso, e como afirma Nietzsche (1998) o estariam aí o bem e o mal. Portanto conduzir as ações dos alfabetizandos e alfabetizadores, por meio de estratégias que fortalecem sua autoestima é necessário.

Consideremos que em bom número de casos, estes novos alfabetizadores podem estar sendo movidos por histórias de analfabetismo familiar, principalmente de seus pais, lançados e estimulados a romper com o ciclo já perdurado. Fazemos essas afirmações, porque a partir dos dados levantados por Santos et al (2017), pode-se considerar que são esses deslocamentos no decorrer da vida que podem influir no olhar sensível e se tornarem licenciados e bem-sucedidos nessa profissionalização. Assim,

O professor ou a professora que operam com esses recursos da sensibilidade e da afetividade, mobilizados ao longo de seus saberes docentes, recusa a ordem discursiva que instala fazeres técnicos, objetivos e pragmáticos. Assim, não há como recusar a estreita relação, através dos saberes docentes, entre o afetivo e o educar. Pelo descrito, a afetividade referida baseia-se e sustenta-se em saberes e traços de componentes éticos e emocionais, mediante as necessidades discentes e mesmo docentes e cada contexto de vida. Nesse sentido, é o mediar do saber no ato de educar que deixaria

transparecer tal afetividade, através de atitudes, gestos ou expressões corporais, proporcionais às verdades de quem educa (SANTOS et al, 2017, p. 15).

Logo, consideramos que é o desejo de poder se inserir no mercado de trabalho, de ter as mesmas chances de uma pessoa letrada em uma sociedade capitalista, que pode levar esses alunos a buscarem sua alfabetização para retomarem o que lhes é de direito e foi privado até o momento, ou negado aos seus pais e familiares. Em tal movimento, os filhos passam a ser o porta-voz desse anseio dos pais, questão confirmada na narrativa da participante. Nesse campo o sujeito,

[...] apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua condição de analfabeto lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. [...]. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar, diante de um mundo que sempre o silenciou. (GADOTTI 2008, p.59).

Em considerados casos, o simples fato de trabalharem durante o dia e estudarem a noite já são motivos para aprenderem a ler e a escrever. Estaria aí um desafio de mudança do próprio paradigma no campo da autoestima. Tendo tais referenciais como base, programas do governo brasileiro como o Alfabetização Solidária tem se apropriado do conceito de autoestima para agir sobre os indivíduos analfabetos. O movimento tem um único objetivo: o de diminuir os níveis de analfabetismo no Brasil por meio desse programa. Nesse campo de debate, vale considerar que,

[...] a relação entre autoestima e aprendizagem pode ter se fortalecido com a difusão das práticas pedagógicas consideradas emancipatórias. A alfabetização partindo da realidade do aluno, a leitura e a escrita como processos de conscientização dos indivíduos oprimidos para livrá-los da

opressão dos dominantes, as práticas pedagógicas apostando no aluno e no alfabetizador como agentes de transformação da realidade, a crítica à separação entre “seriedade docente” e “afetividade” são algumas dessas práticas. Elas propagam a relação entre autoestima e aprendizagem dos alfabetizando adultos para evitar o fracasso do processo de alfabetização (TRANSVERSINI 2009, p.583).

Gostaríamos ainda de reforçar que os processos de formação superior entre grupos vulneráveis podem mudar a autoestima de todo o quadro familiar e os dados contidos na tabela de entrevistados da LEdoC -UFG – Goiás, somados a narrativa da participante, confirmam isso. Falamos aqui no sentido de dar liberdade, autonomia ao sujeito, principalmente se nos referimos às pessoas com mais idade e que quando mais novas não puderam ou não tiveram oportunidade de estudar, como ocorreu com o pai de nossa participante. Tais questões é que têm marcado algumas licenciaturas nas universidades brasileiras de nosso tempo, como as destinadas para formar professores para a escola do campo. Este pode ser o caminho para demonstrar o possível romper com as barreiras culturais de alienação e se criar condições para uma vida dentro dos conceitos de cidadania. Tais considerações nos subsidiam afirmar que a autoestima pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento intelectual do sujeito. Isso porque,

As ações estratégicas operam por meio de um conjunto de práticas, dentre as quais, três foram aqui esmiuçadas: a configuração da autoestima como um obstáculo à aprendizagem da leitura e escrita; o disciplinamento de corpos e mentes dos alfabetizando para torná-los autoconfiantes; e a produtividade em investir nas capacidades subjetivas dos alfabetizando e alfabetizadores. (TRAVERSINI, 2009, p.592.)

Mas, nesse desafio, o ingresso na universidade não é aconselhável ser visto como sendo o único caminho para o “ser alguém na vida”. A luta da profissionalização na edu-

cação ou em qualquer uma das demais áreas de formação, não é aconselhável trazer somente a vontade de querer recuperar tempos tidos perdidos. A busca ideal seria a de ocupar novos espaços, desde outros níveis de educação a outras fontes de trabalho e renda, inclusive, desencadeando novos hábitos de valorização à educação.

Nisso, podemos considerar que quando um jovem adentra as portas da universidade e, procedente de histórias sociais de analfabetismo familiar, ele por si só se sente bem por estar ali, porque é uma realização pessoal, ou uma realização da própria família e a narrativa de nossa participante coaduna com tal afirmativa. E deve ser desafio da universidade o oportunizar novos caminhos que precisam ser abertos para novas experiências. Logo, o prazer de estarem ali se torna um fator motivacional para continuarem a caminhada acadêmica e refazerem sua história e de suas famílias.

Esses estudantes quando estimulados, se tornam mais responsáveis, mais sensíveis, dedicados e isso pode ser procedente do sacrifício que passaram até estarem ali. Tais questões são bem coerentes com os dados coleados entre alunos LEdoC - UFG - Goiás e a narrativa da participante que moldura essa discussão. Para melhor compreender tais dinâmicas, basta refletirmos sobre as possíveis raras e difíceis oportunidades de estudo e a baixa autoestima desencadeada pelos sistemas precários, mediante as classes dominantes e seu poder de produzir e acessar a cultura. Isso se estrutura dentro de um campo de capital cultural, como. Ainda, o cansaço que transcende o capital econômico e que a inexistência dele acaba por vulnerabilizar, como ocorre com um camponês e sua lida na produção de subsistência familiar. A fala de nossa participante vem ao encontro de tal afirmação.

Quando adentramos nas temáticas de vulnerabilidade outras demandas ainda têm considerado valor. Citamos as demarcações de classificação e subalternização

como as de gênero, raça/etnia, da sexualidade, religião e outros marcadores sociais que podem constituir barreiras às conquistas que a formação, devido a baixo autoestima, pode desencadear (SANTOS 2017). Mas, consideremos que pode estar aí presente o reforço para o surgimento das rotas de fuga citadas por Foucault (2007), na luta para a não permanência nesses lugares. O que podemos perceber diante desses contextos e sujeitos é que o emergir desses lugares pode trazer nestes, marcas de forças de lutas e enfrentamentos para um reconhecimento e um mérito marcados pelo superar-se, como Santos (2017), ao se referir aos contextos camponeses, reconhece em seus estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arrazoamos que uma consideração válida é termos condições de transformar a autoestima de um sujeito. Para isso, precisamos necessariamente perpassar a trama social na qual ele está inserido, pois depende muito das suas condições de vida e, nesse sentido, de um ambiente escolar de qualidade para permitir que sua trajetória de formação possa ser eficiente. Acredita-se que a autoestima vai oportunizar interações que representem os mecanismos de uma melhor qualidade no processo de melhoria da autoestima, frente as suas dificuldades em relação ao ensino aprendizagem, conhecimento social e cultural.

Ainda, consideremos que, por vezes, o estigma do analfabeto é tão profundo que o sujeito se transforma de vítima em culpado e isso acaba por acompanhá-lo por toda a vida, uma vez que não foram assegurados a esse sujeito o acesso e a permanência na escola durante a infância. Isso desperta, inclusive o sentimento de exclusão e leva a deterioração da autoestima. Arrazoamos que pela interação social o sujeito se apropria dos conceitos produzidos pela humanidade, constrói novos conhecimentos, pois a cultura pode permitir aos indivíduos se situarem face aos

desafios da vida moderna, dando oportunidades de participação na sociedade e viabiliza o fortalecimento de sua autoestima. Consideremos que, uma vez motivado e com autoestima, intrinsecamente ele pode ter prazer, satisfação e interesse em modificar o seu percurso, e sua realidade. Assim, é pelas tantas vivências que se revelam as trajetórias singulares da subjetividade humana e em constante desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. e SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRANDÃO, C. R. **Auto-estima na escola**: vivências e reflexões com educadores. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDEN, N. **Poder da auto-estima**. São Paulo: Saraiva, 1998.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: Freeman, 1967.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed Graal, 2007.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, M. **MOVA, por um BRASIL ALFABETIZADO**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

MARINHO, M. P. de A. et al. **Rejeição e baixa auto-estima: agravantes dos conflitos geracionais na modalidade EJA**. Brasília: Portal MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_rejeicao.pdf. Acessado em 22 de fevereiro de 2018.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Pappirus, 1994.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária**. São Paulo: Ed. Intermeios, 2016.

SANTOS, W. B.; SANT'ANA, T. F.; OLIVEIRA, H. J. **Masculinidade e educação no campo. Profissionalização e subjetividades docentes**. **ITINERARIUS REFLECTIONIS (ONLINE)**, Jatai, v. 13, p. 01-01, 2017.

SHEEHAN, E. **Baixa autoestima: Esclarecendo suas dúvidas**. São Paulo: Agora, 2005.

TRAVERSINI, C. S. **Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação?**. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 577-595, ago. 2009.

CAPÍTULO 3

O SISTEMA DE COMPLEXO TEMÁTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Eliete Ávila Wolff¹

Silvanete Pereira dos Santos²

Maria Osanette de Medeiros³

O objetivo deste texto é propiciar uma reflexão sobre a formação de professores, por meio da experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília (UnB), tomando como base a estreita relação entre teoria e prática que o curso busca estabelecer durante todo o percurso educativo.

Tomando o Sistema do Complexo como instrumento de aprofundamento da relação teoria e prática, o objeto de análise correspondeu à inclusão de estudantes nas escolas do campo e os diversos elementos que compõem a diversidade de contextos sobre os quais nos debruçamos.

Antes de iniciar esta análise, reputamos oportuno compartilhar um pouco de nossa concepção de educação, a fim de estabelecermos os fundamentos das reflexões que se seguirão. Entendemos que um processo educativo contém objetivos, implícitos ou explícitos, de formar, transformar, modificar, aprimorar ou, ao contrário, manter a ordem vigente, ou seja, há sempre uma intencionalidade

¹ Professora de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: elieteawol@gmail.com

² Professora de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Roraima. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília. E-mail: sil.sil01@gmail.com

³ Professora de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. E-mail: osanette@terra.com.br

que orienta a ação educativa. Logo, nossa concepção de educação fundamenta-se em concepções de escola onde o trabalho é compreendido como princípio educativo de construção da escola pública para a classe trabalhadora e, no caso específico desta experiência, da escola para os trabalhadores do campo.

Trata-se, pois, de uma percepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora, na perspectiva de emancipação humana, que articula educação e trabalho. É nessa seara que os três aspectos centrais da obra de Pistrak (2000) ganham relevância na construção de uma escola comprometida com a transformação social: relação escola e trabalho; auto-organização dos estudantes e os complexos.

Sempre que pensamos em escola do campo, consideramos múltiplas determinações, em diversas condições que envolvem o cenário de cada comunidade ou território. Então, vislumbramos que a nossa tarefa está para além da escola, daí porque nosso foco de atuação não pode se limitar à sala de aula ou ao espaço intramuros, pelo contrário: nosso olhar deve repousar sobre os horizontes da escola e da comunidade.

O acesso à educação é, portanto, a condição necessária para que os sujeitos concretos do campo possam entrar em contato com a produção científica e cultural produzida pela humanidade, por meio do trabalho enquanto atividade humana, contemplado como fundamento da vida.

Na primeira parte do artigo, apresentamos a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, evidenciando que o trabalho sobre o Sistema do Complexo foi uma proposta desenvolvida na LEdoC. Para tanto, achamos conveniente situar de onde estamos falando, de modo que a descrição das atividades realizadas possa ser localizada no tempo e no espaço.

Em um segundo momento, partimos de uma reflexão sobre o Sistema do Complexo, apresentada por Pis-

trak (2000), com o intuito de assimilar a sua contribuição para a formação de professores nas escolas do campo, tencionando uma estreita relação entre teoria e prática.

No terceiro item, desenvolvemos uma discussão sobre o papel que o Sistema do Complexo desenvolve na formação dos estudantes da LEdoC, diante do componente curricular *teoria e prática pedagógica*. Nessa perspectiva, descrevemos o percurso metodológico realizado, bem como o processo de inclusão dos estudantes por meio de instrumentos pedagógicos de inserção orientada na escola e comunidade, e da construção dos inventários de estudos.

A licenciatura em educação do campo LEDOC/ UNB: um processo em transformação.

Em 2007, foi iniciada a primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília – Faculdade de Planaltina-DF, uma experiência piloto fruto da demanda dos Movimentos Sociais do Campo para o Ministério da Educação (MEC), com duas áreas de concentração, a saber:⁴ linguagens, e ciências da natureza e matemática.

De 2007 a 2012, foram realizadas, por um lado, múltiplas práticas curriculares com vistas à introdução da educação do campo em escolas e comunidades das regiões onde havia estudantes do curso; por outro, desenvolveu-se um conjunto de ações voltadas à sua institucionalização na universidade, por meio do reconhecimento das especificidades dos estudantes vindos de regiões rurais, e das particularidades do curso, cuja metodologia de alternância reflete no trabalho pedagógico e na relação orgânica com as comunidades.

Por conseguinte, inúmeros editais foram abertos pelo

⁴No PPP de 2009, estão previstas quatro áreas de concentração: linguagens (expressão oral e escrita em língua portuguesa, artes, literatura); ciências da natureza e matemática; ciências humanas e sociais; ciências agrárias.

MEC para a ampliação e o início de novos cursos durante os anos que se seguiram às primeiras turmas. O edital de 2012, aliás, promoveu a expansão do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, com a incorporação de novos professores. À vista disso, foi empreendida uma análise, pelo conjunto de docentes da Faculdade de Planaltina, ao longo de cerca de três anos, durante os quais se conquistaram avanços no que diz respeito à adequação curricular, atendendo a duas demandas específicas, quais sejam: a necessidade de adequação do currículo, sendo criada a área de matemática, específica, separada da área de ciências naturais; o edital do MEC.

A partir de 2015, atendendo às mudanças provenientes da ampliação resultante da participação da UnB-Planaltina no edital de 2012, passaram a funcionar três áreas no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza. Os caminhos a serem percorridos pela LEdoC, a fim de acolher as adequações, envolveram a busca de sua identidade como polo promotor de novas experiências educacionais para o campo.

A organização curricular seguiu os princípios originais do curso (PPP, 2009), prevendo etapas alternadas entre Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU), os quais, juntos, constituem a metodologia da alternância, tendo em vista a articulação orgânica entre educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência dos camponeses⁵ no curso de formação de professores.

Os objetivos destinam-se a atender a demandas de formação de professores por área do conhecimento, focar a formação interdisciplinar, articulando as diferentes dimensões da formação humana, garantindo a reflexão

⁵ O curso buscava levar o processo de inscrição de estudantes para as comunidades rurais, a fim de garantir o acesso àqueles que têm ligação com o campo ou com as escolas do campo. Em 2016, iniciou-se a seleção de estudantes da LEdoC pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

sobre a educação e o trabalho, na perspectiva técnica, tecnológica e científica, fortalecendo as escolas e as comunidades do campo, viabilizando o seu desenvolvimento (PPP, 2009).

Nesse diapasão, o curso de Licenciatura em Educação do Campo pretende formar profissionais capazes de intervir conduzindo processos educativos escolares e comunitários (CALDART, 2011), atuando em docência nas áreas de conhecimento. A formação tem como escopo promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola (MOLINA; SÁ, 2011).

A Licenciatura em Educação do Campo exercita uma constante compreensão da relação entre o universal e o singular, conectando, intencionalmente, a totalidade aos processos sociais nos quais se insere sua ação educativa, articulando o conhecimento sobre a vida concreta e a leitura sobre ela, relacionando a teoria e a prática por meio da alternância entre TC e TU.

O sistema do complexo

Pistrak (2000) chama atenção quanto à necessária compreensão do que venha a ser o complexo. O autor sobreleva que não devemos compreender e nem chamar o complexo de *método dos complexos*, pois este pode ser desenvolvido utilizando diferentes métodos de ensino. O autor denomina tal proposta de *Sistema do Complexo*. É com essa nomenclatura que seguiremos nossa reflexão.

O Sistema do Complexo está fundamentado no projeto da escola única do trabalho e na politecnia, ponderados como as chaves da proposta de escola para a classe trabalhadora. Pistrak (2000; 2009), para atender às deman-

das de formação humana para o novo projeto de sociedade, no contexto da revolução russa, no início do século XX, desenvolveu um estudo detalhado sobre as formas de trabalho existentes e propôs vínculos com elas, com vistas a formar um sujeito ligado à atualidade, à cultura e às especificidades da produção da vida. Dessa forma, o objetivo do programa desenvolvido na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) para a educação era:

[...] ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes ente os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético (PISTRAK, 2000, p. 134).

Conforme aduziu Pistrak (2000), a forma escolar precisa ser transformada em sua prática concreta, superando a contradição entre o que se diz e o que se faz no ambiente educativo. Propôs o autor, inclusive, que no ambiente escolar circule um conjunto de conteúdos e regras implícitas que são parte significativa da formação e que não são tocadas quando a escola se apresenta apenas como transmissora de conteúdos. Para a educação crítica, é necessária a explicitação de conteúdos formativos e concepções filosóficas presentes no ambiente escolar. Neste sentido, o planejamento deve ser claro e com intencionalidade pedagógica, também do ponto de vista dos valores a serem ensinados.

Pistrak (2000) ratificou que os complexos não podem ser resumidos a um conjunto de disciplinas que elegem um objeto em comum para estudo. Tampouco aprecia como suficiente uma visão apenas técnica ou prática de um objeto, como são, muitas vezes, a montagem de oficinas que se dedicam, principalmente, ao fazer. O estudo

dialético sobre a realidade requer um olhar interdisciplinar, sim, mas também uma análise permanente dos processos, das interrelações que atravessam este objeto, suas múltiplas determinações e permanentes transformações, que buscam entender as contradições internas e externas ao objeto e aos seus elementos essenciais.

A própria definição dos temas e objetos de estudo implicam um olhar sobre a totalidade, engajado na atualidade geral e local. Trata-se de um orientador dos encontros disciplinares e das escolhas, feitas com base em interesses não individuais, mas coletivos. “O Sistema dos Complexos deixa de ser, para nós, simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser *um sistema de organização do programa*, justificado pelos objetivos do programa” (PIS-TRAK, 2000, p. 134, grifo do autor). O conjunto de temas e as disciplinas envolvidas passam tanto pelos critérios científicos como pelos interesses e necessidades sociais, a fim de que possam ter um potencial crítico e transformador da realidade. Dessa forma, os conteúdos podem estar ligados a uma ou mais disciplinas, e vale ressaltar que o complexo tanto pode durar uma semana quanto meses.

Freitas (2009, p. 26) relatou que se pode definir complexo como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificada ao redor de um determinado tema ou ideia central”. A complexidade concreta dos fenômenos apreendida da realidade remete à vida. A intenção é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho. Um esquema que relaciona natureza-trabalho-sociedade é proposto pela Comissão Estatal Científica, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a ‘complexidade’ daquela parte da realidade escolhida para estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – *seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas*. Na apro-

priação pelo estudante das ferramentas intelectuais para dominar e lidar com a atualidade, pretende-se estabelecer o desenvolvimento da autodireção e o acesso às bases das ciências (FREITAS, 2009, p. 36-37, grifo do autor).

Tais supostos se inseriam em uma sociedade de transição do capitalismo para o socialismo, como era na Rússia, durante o seu processo revolucionário, cujo objetivo era repensar o papel e o sentido da escola em uma sociedade.

No tempo de Pistrak, a realidade atual era a revolução russa, mas, também, as forças capitalistas, o imperialismo. Esse conflito entre o avanço das forças socialistas versus o alto investimento dos imperialistas em destruir a nascente experiência soviética era uma dura tarefa a ser enfrentada pelos revolucionários. Desse modo, a preocupação de educadores, como Pistrak, Makarenko, Krupskaia, Vigotski, Pavel Blonsky, Vassili Lunatcharsky, Vassili, Sukhomlinski, entre outros, era construir uma escola que desenvolvesse condições para a consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias (FÉLIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p.135).

Para o mundo capitalista, a relação entre educação e trabalho acontece mediada pela exploração do trabalhador. Nesse caso, o trabalho não pode ser pensado de forma original, como reprodução da existência, unicamente. No contexto de reprodução do capital, ele não garante ao trabalhador a satisfação de suas necessidades ou o acesso real às conquistas da humanidade. Assim, nossa proposta de formação de educadores do campo passa, necessariamente, pela luta por transformações sociais, estruturais, pela conquista de melhorias da qualidade de vida, pela preservação da cultura e das especificidades do campo, pelo acesso ao conhecimento científico e a avanços tecnológicos.

Para Pistrak (2000), é particularmente em uma sociedade socialista que existem condições mais adequadas para a construção dos complexos. Em um contexto capitalista, onde a relação educação e trabalho está atravessada

pela exploração e pela desvalorização do ser humano em detrimento do mercado e do acúmulo de capital, a formação do trabalhador sempre sofrerá os limites da alienação da força de trabalho. Contudo, urge construirmos novos processos de produção do saber para uma nova ordem social.

Assim, as bases epistemológicas dos complexos são materializadas quando os sujeitos se apropriam do conhecimento desde a perspectiva histórica e dialética. Isso configura uma prática concreta de mediações de aprendizagens entre educandos e educadores em sua realidade, experiência, autonomia, reflexões críticas, mudança de posturas e articulação de saberes nos diferentes espaços educativos de cunho coletivo.

A ideia de construção do Sistema do Complexo baseia-se na compreensão deste como objeto que carrega em si uma complexa rede de significados que representam a realidade de cada comunidade escolar, reverenciando o campo de interesses e possibilidades que podem ser tomados para pesquisa, estudo, problematizações e análises referendadas nos saberes culturais dos próprios educandos e de suas comunidades, garantindo produções materiais sobre elas (PISTRAK, 2000).

No contexto da educação básica brasileira, é imperativa a necessidade de pensar uma metodologia que dê conta de unir o conhecimento científico, os diferentes saberes e, principalmente, a *práxis* pedagógica. Esta surge no âmbito da complexidade das relações humanas, exigindo da escola novas formas de pensar, conhecer, interpretar e agir, contrariando a lógica mercadológica como princípio da vida.

O Sistema do Complexo, em consonância com Pistrak (2000, p. 134), consiste na escolha do tema, na definição da forma de estudá-lo, na organização do ensino, e como os discentes serão organizados para estudar. No que se refere à escolha do tema do complexo, Pistrak (2000)

realçou que

[...] a seleção dos temas deve ser determinada unicamente pelas tendências do esquema de programa oficial. Cada complexo proposto aos alunos não deve ser algo de fortuito, nem um fenômeno ou um objeto insignificante [...] mas ao contrário, um fenômeno de *grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento [...] sobre a realidade atual.*(PISTRAK, 2000, p.135 grifo do autor).

Em relação à forma de estudar cada tema, o autor sublinhou a importância de oportunizar ao estudante meios de perceber as interações e interpelações entre os diferentes contextos sociais.

Cada complexo pode ser analisado de duas formas: ou como um assunto preciso, delimitado; ou como um assunto principal, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de outros fenômenos [...] como um fenômeno que se enraíza na vida social, contribuindo para determiná-la (PISTRAK, 2000, p. 137).

Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, existentes entre os aspectos diferente das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético (PISTRAK, 2000).

No que se refere à organização do trabalho dos estudantes no Sistema do Complexo, Pistrak (2000) asseverou que deve ser feito de modo que a organização das disciplinas e o elo entre os conteúdos estudados seja entendido no dia a dia da formação, contribuindo para que o aluno compreenda o sentido das atividades que são propostas e realizadas. Para isso, o autor salientou que vários elementos devem ser incorporados no tema do complexo: “[...] não só as disciplinas de ensino devem-se fundir no tema do complexo. É preciso o máximo de esforço para que todos os aspectos da vida escolar, todo o trabalho e toda a ativi-

dade das crianças sejam englobados no trabalho unificado por uma concepção comum". (PISTRAK, 2000, p. 152).

Diante disso, notamos que a proposta do complexo evidencia a necessidade de uma compreensão pelo viés da totalidade e da dialética. Outro aspecto relevante a ser observado é a necessidade de vincular o complexo às questões concretas da vida social. Sobre isso, Pistrak (2000, p.153-154) chamou atenção para o fato de que ao trabalhar com o complexo, não podemos, de modo algum, abrir mão de estabelecer vínculo com "o trabalho real", com a "auto-organização" dos estudantes e com a "atividade social prática interna e externa à escola", sob pena de esvaziarmos o sentido da proposta.

Ao vincular escola e trabalho, este contemplado como base da educação, Pistrak (2000, p. 38) apontou para a ligação "[...] ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social [...]". Isso requer outra forma escolar, desde os objetivos que se têm, transformadores, e que alteram todo o seu funcionamento, saindo da fragmentação, que separa pensar e aprender do fazer, para um projeto formativo que toma o trabalho como base integradora. Aqui ele faz um alerta para outra concepção de trabalho e seu valor educativo, e apresenta a seguinte formulação: "na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho". (PISTRAK, 2000, p. 50).

A participação de estudantes desde cedo em atividades escolares implica dinamizar a escola de tal forma que os processos participativos a tornem viva, vida que vem de sua vinculação ao mundo do trabalho, à realidade atual e à auto-organização dos estudantes. Nessa lógica, o referido autor levantou questionamentos a respeito da nova forma escolar, a exemplo de: como harmonizar o trabalho e o programa escolar? O lugar e o papel do trabalho

na escola soviética extraem uma tese fundamental: “[...] o trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação” (PISTRAK, 2000, p. 105, grifo do autor).

No entendimento de Pistrak (2000, p. 30), “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes”. Essas classes nunca tiveram interesse em revelar o seu caráter classista. Assim, ele aponta a escola como espaço e instrumento de transformação social que só acontecerá se estiver comprometida com os valores defendidos pela emancipação humana.

Por essa vinculação com a vida interna e externa da escola, abalizamos que o Sistema do Complexo é um relevante instrumento pedagógico que pode materializar a relação entre teoria e prática no processo de formação dos professores na Licenciatura em Educação do Campo, no componente teoria e prática pedagógica, conforme discutiremos a seguir.

Relação entre o sistema do complexo e a educação do campo: a formação de professores na LEDOC-UnB

Para discutir a contribuição do Sistema do Complexo no processo de formação de professores, desenvolvido pela LEdoC-UnB, é imprescindível registrar que a educação do campo é mais ampla que a sala de aula e que a própria escola. Para os movimentos sociais do campo, a educação deve ser entendida como projeto de formação humana e de construção de uma nova sociedade. Neste sentido, Caldart (2004, p. 91) salientou que “[...] a escola é um lugar fundamental de educação do povo, exatamente porque se constitui como um tempo e um espaço que interferem significativamente na formação e no fortalecimento dos sujeitos sociais que dela participam”.

Caldart (2004) refere-se à importância da escola e

do processo formativo atrelado à realidade dos sujeitos a quem eles se destinam, por meio da materialidade específica da educação do campo contida na luta pela reforma agrária e pela universalização de uma escola unitária de formação humana e integral, superando a escola dual e classista que hoje oferece ao trabalhador uma educação precarizada e subordinante, e aos filhos da elite uma escola de melhor qualidade, voltada, sobretudo, para a formação científica.

A luta pela universalização da escola não ocorre sem conflitos com o pensamento hegemônico e conservador que tem na escola um espaço para sua reprodução ideológica, uma intencionalidade oculta sob a aparente igualdade de oportunidades. Apesar disso, a classe trabalhadora tem na escola um espaço a ser conquistado, de atuação e aprendizagem.

Consoante Freitas (2001; 2010),

Há razões para que se tenha aceito colocar a classe trabalhadora na escola. Ocorre que ela ensina, mesmo quando aparenta não ensinar. O espaço escolar está cheio de vivências. De fato, “a escola é uma relação” (SHULGIN, 1924). Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão na sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola - sem que se tenha que aprender português e matemática. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza. Com boa vontade, podemos olhar para este processo e ver nele aspectos positivos como a própria presença da classe trabalhadora na escola, o desconforto que esta presença cria para a classe dominante, a apropriação - por um motivo ou por outro - de maior volume de conteúdo escolar pelas classes trabalhadoras, entre outros aspectos. Além disso, permite que afirmemos a educação como um direito de todos e cobremos do Estado o exercício da redistribuição da cultura e do conhecimento (FREITAS, 2010, p. 156).

Freitas (2010) expõe seu trabalho de reflexão sobre as contribuições de Pistrak (2000) para a superação da escola dividida e desigual presente em nossa realidade. O autor destaca que é no contexto dos movimentos sociais do campo que ocorrem experiências inovadoras e igualitárias, mediadas pela luta pela terra:

[...] A solidariedade e a vivência coletiva são uma necessidade vital e a completa ausência do Estado abre possibilidades para a criação da vida sob novos valores, na contraditória precariedade em que são lançados seus atores. Esta recriação não é espontânea, mas apoiada na experiência acumulada pelo MST e como não é uma receita, seus resultados são, portanto, diversos na dependência das correlações de força envolvidas no processo (FREITAS, 2010, p. 157).

Para a construção social do projeto de educação do campo, Caldart (2000) propõe matrizes formativas por meio das quais podemos guiar nossa reflexão, em diálogo com os pressupostos de Pistrak (2000). A primeira é a *pedagogia da luta social*, de caráter formativo. Ao participar da luta pela terra e por melhores condições de vida para as pessoas que vivem no e do campo, o sujeito vai se constituindo enquanto ser social. Conforme enfatiza, “[...] em vez de anunciar a ordem provocada pela exclusão, como a ordem estabelecida, e educar para domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeiros e radicalmente humanistas [...]” (CALDART, 2000, p. 52-53).

A segunda matriz, a *pedagogia da organização coletiva*, compreende que a experiência da coletividade é um elemento de construção do novo projeto de sociedade. De acordo com Caldart (2000, p. 54), é uma tentativa de superar a “[...] a cultura individualista em que estamos mergulhados”, com vistas a propor novas relações de trabalho.

A terceira matriz, a *pedagogia da terra*, parte do princípio da relação entre homem e natureza, bem como reconhece a importância da terra como elemento essencial

para a manutenção do campesinato e do camponês.

A quarta matriz refere-se à *pedagogia do trabalho e da produção*, que busca a centralidade do camponês como classe trabalhadora que produz sua existência a partir do campo.

Por sua vez, a quinta matriz, *a pedagogia da cultura*, demanda nos referenciais culturais e no conhecimento historicamente produzido a simbologia da constituição da vida: “[...] é a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que a troca de palavras” (CALDART, 2000, p. 56).

Já a sexta matriz, *a pedagogia da escolha*, torna possível a seleção individual como forma de impactar a vida coletiva, facultando a compreensão do efeito que um indivíduo pode ter sobre o outro. No caso da sétima matriz, *a pedagogia da história*, compreende que somos seres imbuídos de historicidade, cujo passado, presente e futuro são marcados pelas condições históricas e por nossas ações mediante elas, como instrumentos de constituição da memória histórica.

A oitava matriz, *a pedagogia da alternância*, é o caminho pedagógico escolhido pelo movimento da educação do campo para a construção da nova escola do campo, por entender a educação como um processo de formação humana e de vinculação com a realidade do sujeito.

As matrizes pedagógicas da educação do campo vêm sendo incorporadas no currículo da LEdoC, na organização do trabalho pedagógico, na alternância e na busca de implementação de elementos dos complexos, desenvolvida no Núcleo Básico-NB, mediante planejamento interdisciplinar cuja proposta teórico-metodológica está em permanente construção. O objetivo principal do NB é introduzir conceitos fundantes da educação do campo, levando os estudantes a ressignificar desde a sua história até a história de seu país. Os fundamentos levam em conta

a educação popular e a pedagogia socialista para a formação de professores.

A opção teórico-metodológica proposta por um bloco de quatro⁶ disciplinas do Núcleo Básico do Currículo da LEdoC (prática pedagógica, teoria pedagógica, organização do trabalho pedagógico e CEBEP)⁷, além de estágio (que envolve também as disciplinas das áreas), é de grande importância para a formação da Licenciatura em Educação do Campo.

O primeiro elemento a ser realizado é que o bloco acompanha os estudantes ao longo de todo o curso, por meio do planejamento voltado a estabelecer relações e conexões entre as realidades comunitárias e escolares. A Inserção Orientada na Escola (IOE) e a Inserção Orientada na Comunidade (IOC) consistem em roteiros construídos coletivamente, no TU, em diálogo com o currículo e o planejamento dos professores.

Barbosa (2012, p. 152, grifo da autora) patenteou que a *“Inserção Orientada é uma expressão criada para indicar um conjunto articulado de ações que orientam e movem a incorporação dos estudantes da LEdoC em uma determinada realidade, organização ou em um determinado processo, espaço, território”*. Trata-se, segundo a autora, de uma estratégia formativa fundamental, inspirada nos movimentos sociais e que tem sido um dos pilares pedagógicos do TC. Articulada à Inserção Orientada na Comunidade (IOC), são desenvolvidas atividades processuais que têm como foco a *“[...] relação escola-comunidade ou comunidade-escola, em ambos os sentidos, como objeto de estudo e de práticas pedagógicas orientadas e acompanhadas pelo curso [...]”*.

O resultado das primeiras inserções é a realização

⁶ Atualmente, existe uma reformulação curricular em curso, cujo propósito, entre outras coisas, é ampliar as articulações entre as disciplinas do núcleo básico e das áreas do conhecimento.

⁷ CEBEP: Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular.

de um estudo sobre a comunidade, a escola e a memória, definido como inventário. Diz respeito a questões como o trabalho, a escola, a natureza, a cultura, os movimentos sociais e as lutas presentes na comunidade. As realidades comunitárias referem-se ao contexto social, político, econômico, cultural que permeiam a vida. A construção dos inventários proporciona o estudo sobre a própria comunidade e experiência de vida. Com este instrumento pedagógico, os estudantes realizam a leitura da conjuntura durante a inserção orientada na escola e na comunidade.

No TU são planejadas as ações de introdução para o novo semestre, que se inicia com o TC. Parte de um roteiro que orienta a ação e objetiva construir o olhar sobre sua realidade, de modo que se possa caracterizar o espaço escolar, a sua história, a materialidade e as condições de trabalho. Analisam, ainda, a natureza do entorno da escola, elementos da cultura, as lutas sociais e suas organizações e, principalmente, o trabalho, que aquiesce a produção e reprodução da vida. Então, parte-se destes estudos para identificar as contradições presentes neste contexto e planejar ações no âmbito da escola e da comunidade. Ademais, aponta as diferentes forças que coexistem em sua comunidade e identifica sua origem, se estrutural ou local, se ligada à conjuntura nacional ou comunitária, se envolve interesses políticos e econômicos e se a comunidade, nestes contextos, tem atendidas suas demandas e necessidades. Portanto, o estudo da historicidade da escola e comunidade ajuda o estudante a tomar consciência do mundo que o cerca.

Durante o processo formativo do segundo, terceiro e quarto semestres, rastreamos aproximações do Sistema do Complexo, na medida em que é crucial realizar uma abordagem crítica à sua comunidade e à escola, a fim de formular o inventário que servirá de base para o planejamento das aulas e para a realização do estágio. O estudo do contexto escolar e comunitário identifica, especialmen-

te, o trabalho que se materializa na realidade observada.

Pistrak (2009) anunciou que a escola deve estar em profunda integração com o trabalho socialmente útil. A escola capitalista, no entanto, está de costas para produção da vida. Sobre isso, o referido pedagogo soviético comentou:

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. (PISTRAK, 2009, p. 34).

Destarte, a chave do retorno da escola à vida é a sua ligação com a atualidade, e isso implica o trabalho. As intervenções na escola e na comunidade são atividades realizadas pelos estudantes com base nos inventários. Estas atividades têm a função de contribuir com o processo de transformação da escola e da comunidade a partir de dados produzidos durante o processo de observação e investigação. Contudo, é necessária uma transformação maior na forma escolar para que ela consinta tal integração.

Partindo de questões mais simples para as mais complexas, o estudante é estimulado a conhecer o mais profundamente possível a comunidade, a escola e o território, para atuar posteriormente como professor(a). O momento do estágio é precedido por este conjunto de ações e reflexões, onde os estudantes devem se envolver com a escola e com a comunidade antes de realizar sua prática escolar.

A par da elaboração dos inventários, o estudante deve inserir-se na escola por meio de intervenções coletivas ou individuais, somando-se às ações da instituição ou, se possível, propondo novas ações que estimulem a coletividade e a autogestão. Neste momento, podemos su-

blinhar que o envolvimento dos estudantes da LEdoC nas comunidades tem sido cada vez maior e melhor. As diversas inserções os levam a dominar sua realidade pedagógica e observar que elementos ou partes do local ou geral podem ser incorporados nos processos de ensino-aprendizagem. Quanto mais cedo ocorrer o estreitamento da relação do estudante em formação (futuro professor) com a escola, espaço de atuação docente, mais significativa será a relação teoria-prática no processo de formação de professores do campo.

No quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres, os estudantes realizam um conjunto de atividades relativas à prática docente. Eles seguem planejamento levando em conta os conteúdos curriculares, a relação com os inventários resultantes das pesquisas, os objetivos formativos – que se referem aos valores humanos e sociais e objetivos educacionais que, por sua vez, correspondem aos conteúdos curriculares. Buscam preparar aulas que envolvam a articulação entre estes diversos elementos, a partir da elaboração do Sistema do Complexo durante a sua formação no TU.

Ao demonstrar os complexos de Pistrak (2000) para a formação de professores, avultamos que a escolha do tema do complexo está vinculada ao contexto vivido pelos sujeitos em formação, e no caso específico da licenciatura, à realidade da escola e da profissão docente. A forma de estudar os temas perpassa a dimensão da totalidade como uma das categorias de estudo do materialismo histórico dialético. Em conformidade com o supracitado autor, os temas podem ser estudados da seguinte forma:

[...] como um assunto preciso, delimitado ou como um assunto principal, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de fenômenos não menos importantes, como um fenômeno típico, relacionado com outros fenômenos análogos; como um fenômeno que se enraíza na vida social contribuindo para determiná-la (PISTRAK, 2000, p.137).

O modo de organização do ensino, segundo o Sistema do Complexo, depende da temática e das necessidades do processo formativo. É preciso levar em consideração o campo de atuação do docente – no caso da LEdoC, a escola e a comunidade. Para isso, o processo metodológico da pesquisa aponta elementos de investigação dos dois espaços formativos.

Neste sentido, entendemos que o Sistema do Complexo, proposto por Pistrak (2000), apresenta-se como um instrumento de compreensão do contexto vivido, uma vez que permeia os diferentes tempos formativos (tempo escola e tempo comunidade). É um mecanismo que viabiliza identificar as potencialidades e as necessidades de uma determinada realidade, seja da escola ou da comunidade, bem como possibilita que o estudante em formação possa se colocar mais próximo de seu cotidiano, de modo a se reconhecer nele. Desta forma, compreendemos que o Sistema do Complexo pode contribuir para a superação do distanciamento entre a vida cotidiana e o conhecimento científico.

A Licenciatura em Educação do Campo/UnB traz em sua intencionalidade, expressa no conjunto de seus enunciados teórico-filosóficos e epistemológicos, uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento da pessoa como ser integral, na perspectiva de emancipação humana. Nessa lógica, encontra-se o arcabouço teórico do percurso formativo nos dois tempos: TC e TU.

O diálogo entre as diferentes realidades e saberes, o olhar atento, a pesquisa e os processos de gestão fazem emergir parte das problematizações que a compõem e, ao mesmo tempo, caracterizam o Sistema do Complexo, oferecendo elementos para a sua construção. Ao desenvolver um currículo por área de conhecimento, a LEdoC constrói caminhos dentro de uma proposta interdisciplinar, o que favorece a construção dos complexos e a mudança da forma escolar.

Para Freitas (2010, p. 165),

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato.

A superação da escola capitalista não se dará sem um conjunto de práticas e esforços que apontem na direção de escola unitária para a classe trabalhadora. Por esta razão, são experiências como a da licenciatura que motivam a formação de sujeitos críticos capazes de provocar transformações sociais e da forma escolar.

CONCLUSÃO

A Licenciatura em Educação do Campo é um instrumento de significativa relevância para a formação de professores para as escolas da educação básica do campo. Neste sentido, entendemos que a escola é um espaço de fortalecimento do campesinato e, portanto, deve tornar-se uma referência cultural no território rural.

As licenciaturas em educação do campo foram criadas com o objetivo de atender às demandas dos povos do campo quanto à necessidade de fortalecimento de suas escolas. Portanto, é preciso pensar a formação de professores para atuarem nas escolas a partir da luta pela terra, pelo não fechamento de escolas no e do campo.

Desta forma, o Sistema do Complexo tem se apresentado como um instrumento pedagógico importante na

aproximação do estudante universitário com o contexto da escola e da comunidade de inserção. Outrossim, permite a leitura crítica e mediação entre a teoria e prática no processo de formação de professores.

Pouco a pouco, as escolas recebem de maneira mais sistemática nossos estudantes. Não obstante, ainda estamos longe de afirmar que logramos transformações no interior dessas instituições. Poucos são os casos em que mais de um professor se interessa em colaborar ou se envolver com as ações dos estagiários. Mesmo assim, é primordial reconhecer que o aumento do número de estudantes nas comunidades tem possibilitado ações mais fortes e mais articuladas, do ponto de vista político e pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. I. C. **A organização do trabalho pedagógico na licenciatura em educação o campo/UNB: do projeto às emergências e trama do caminhar.** 2012. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação UNB, Brasília, 2012.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: CALDART, R. S.; BENJAMIN, Cesar. (Org.). **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000. p. 39-87. (Coleção por uma Educação do Campo).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Licenciatura do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S.; MÓLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-121.

FÉLIX, C. E.; MOREIRA, R. do C.; SANTOS, C. R. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, p. 211-230, 2007.

FREITAS, L. C. Apresentação. In: PISTRAC, M. M. **A escola-comuna.** Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Meren-

ich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão popular, 2010. p. 155-175.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UnB, UFBA, UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Merenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Planaltina: UnB, 2009.

CAPÍTULO 4

TRABALHO INFANTIL, E O QUE É SER CRIANÇA...

Renata Felício Maia¹

Renato Nogueira²

O presente capítulo tem como finalidade analisar e trazer uma reflexão sobre o trabalho infantil, desde causas e consequências onde as crianças são submetidas a serviços desgastantes em troca de dinheiro para ajudar no sustento da família. Nos dias atuais o trabalho infantil ainda continua sendo sintoma da falta de políticas públicas eficazes de educação, socialização, cidadania e principalmente de distribuição de renda e desenvolvimento socioeconômico do país.

O trabalho infantil é algo real e notório em nossa sociedade, não podemos fechar os olhos e fingirmos que o mesmo não existe. Partiremos de uma reflexão sobre o trabalho infantil na esfera dos Direitos Humanos e do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), iremos nos ater aos problemas que podem ocasionar as crianças quando as mesmas trabalham e, tentar entender o que motiva tais crianças a praticarem o trabalho infantil, lembrando que muitas delas não têm escolhas, e que esse mesmo trabalho traz malefícios sérios por toda sua vida. Existe uma série de fatores que nos remete a pensar em alternativas para transformar esse problema e conquistar soluções, uma vez que essa grave intensidade relacionada ao trabalho infantil se agrava ao longo dos anos com tamanha proporção.

¹ Mestranda na Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO em Caxias, Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – PPGHCA e Aluna Especial na UFRRJ na Disciplina Infâncias e Educação das relações Étnicas - Raciais com o Professor Doutor Renato Nogueira e aluna especial com Professor Doutor Ramofly Bicalho na disciplina na UFRRJ email:renatam12felicio@gmail.com

² Professor da UFRRJ.

Essa artigo se desenvolverá basicamente em: *O trabalho Infantil e suas conseqüências* e, uma das principais causas do trabalho infantil tem seu vínculo primordial com a pobreza, mas essa não é a única motivação, a falta do acesso à Educação e os fatores socioculturais desestruturados e, essencialmente a ganância de empresários em ter mão de obra a um menor custo. A escola muitas vezes também se torna a vilã dessa situação, pois ao invés de abraçar e preparar as crianças no processo de aprendizagem, acaba excluindo as mesmas, pois as escolas tornam-se desmotivantes e com péssima qualidade de ensino.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, o que marcou negativamente a mentalidade sociocultural e econômica de nosso País. Entretanto, as crianças, as mulheres e os escravos sempre foram vistos como os “sem direitos”, porém com a libertação dos escravos e mais tarde com a promulgação das Constituições Republicanas, especialmente a Carta de 1888, os Direitos Humanos tornaram-se direitos fundamentais de uma sociedade que pugna pela isonomia e igualdade de direitos entre os homens em face da existência das desigualdades sociais.

No ano de 1990 que foi promulgado o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA como instrumento de efetivação dos direitos da criança e do adolescente e de afirmação dos direitos humanos. Nas conquistas dos direitos da criança e refletindo a atuação de cada nação diante da infância, com este instrumento de proteção da infância, a ONU enfatiza a importância de tornar universal a igualdade, as questões relativas aos direitos da infância e juventude. A criança passa a ser considerada prioridade absoluta e sujeito de direito. Notam-se assim, a importância de se intensificar os esforços nacionais e internacionais para a promoção, respeito e afirmação dos direitos da criança à proteção.

A exploração e o abuso de crianças já ocorre desde os primórdios da sociedade, porém, com mais vivacidade

nos dias atuais. Para sua erradicação devemos lutar por políticas que combatam tais ações, e, para tanto devem as nações dicotimizadas pela desigualdade social como é a sociedade brasileira elaborar políticas públicas e políticas sociais, tais como, a promoção de saúde, educação, moradia, condições dignas de trabalho para os pais, para que a criança não seja submetida precocemente ao trabalho que na maioria das vezes, se reveste em trabalho escravo pois é dessa forma que os grandes empresários acabam obtendo lucro e fugindo das leis trabalhistas vigentes em nosso país.

A finalidade desse artigo é chamar a atenção para a gravidade da exploração da mão-de-obra infantil e fazermos uma análise, ainda que sucinta da evolução dos direitos humanos e dos direitos da criança e do adolescente, bem como a importância de se investigar as razões da exploração da mão-de-obra infantil para a implementação de políticas públicas e alternativas no combate à mesma por parte do Estado, enquanto tutor dos direitos da infância.

A pobreza e a desigualdade social alinhadas a outros fatores de ordem cultural, social e política, constituem as razões para a existência do trabalho infantil, sendo necessária atuação conjunta dos Poderes Públicos na adoção de medidas efetivas na erradicação e impedimento do ingresso de crianças em atividades inadequadas para a sua idade no campo do trabalho. É visível o crescimento e a preocupação atual com o fato de muitos adolescentes resolverem trabalhar muito cedo para que tenham independência financeira e, as conseqüências da inserção e exploração da mão-de-obra infantil são irreversíveis. A criança que trabalha, via de regra não estuda, e torna-se um adulto sem qualificação profissional, que com certeza não conseguirá, no futuro, ingressar no mercado formal de trabalho, perpetuando-se o ciclo da pobreza e da miséria, aumentando assim nossa taxa de criminalidade.

O TRABALHO INFANTIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Conceitos de trabalho infantil

De acordo com o Novo Aurélio: dicionário da Língua Portuguesa (1999) trabalho é conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir um objetivo, é também uma atividade profissional regular, remunerada ou assalariada.

Trabalho infantil é entendido como toda forma de trabalho remunerado exercido por crianças e adolescentes, abaixo da idade mínima legal permitida para o trabalho, conforme a legislação de cada país.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90) define como criança a pessoa de 0 a 12 anos incompletos, a adolescente de 12 a 18 anos incompletos. A Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 7º, XXXIII, proíbe o trabalho dos menores de 18 anos incompletos em local insalubre, perigoso e na jornada noturna; e qualquer trabalho ao menor de 16 anos incompletos, salvo na condição de jovem aprendiz, justificando apenas como uma forma de inserir o adolescente ao mercado de trabalho através do ensinamento de uma profissão técnica.

O trabalho infantil é mais comum do que possa parecer e está presente em nosso cotidiano de diversas formas, e a pobreza tem sido uma de suas principais causas. Todos os dias nos deparamos com crianças trabalhando em: sinais de trânsito vendendo balas ou fazendo malabarismo, em mercado levando compras até o carro, de flanelinha e outros, e nem percebemos que muitas das vezes estamos colaborando para que isso continue acontecendo quando permitimos que uma criança leve nossas compras até o carro, estamos de certa forma incentivando sem perceber.

Os artigos 60 a 69 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) tratam

da proteção ao adolescente trabalhador e dizem:

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º. Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º. A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não defigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

- I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho. (ECA, 1990).

Como foi citado acima, o Estatuto da Criança e do Adolescente é bem claro quando proíbe qualquer tipo de trabalho exercido por menor e assegura que toda criança deva ser protegida pela família:

Art.4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a implementação de um Sistema de Garantia de Direito ao menor e ao adolescente e os Conselhos Tutelares são corresponsáveis na ação de combate ao trabalho infantil, cabendo a eles cuidar dos direitos das crianças e adolescentes em geral, em parceria com o Ministério Público e o Juizado da Infância e da Adolescência.

Diante de tal situação é necessário que se realizem trabalhos de conscientização e de fiscalização para que os índices apresentem possibilidade de redução do trabalho infantil.

Em todo caso, não se pode admitir que a pobreza ou até mesmo o desemprego dos pais, levem a criança ao trabalho, comprometendo assim, seu futuro, e até mesmo sua infância, quando privamos a criança de brincar estamos tirando um direito que é permitido a ela.

O trabalho até então é representado de várias formas ao longo do tempo, o mesmo foi associado ao sofrimento, à penalização, ao aperfeiçoamento moral porém nas sociedades contemporâneas tem sido entendido como transformador da natureza e fonte de riqueza. A palavra trabalho recobre várias concepções. Como aponta Albornoz (1994,

p. 131):

Às vezes, carregada de emoção, lembra tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e re-
realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegá-
veis, se tornam opacas.

O trabalho infantil sobre a perspectiva da sobrevivência

Na década de 1870, no Brasil, estabelecimentos industriais faziam anúncios solicitando crianças para trabalharem principalmente no setor têxtil. Em princípios do século XX, a terminologia utilizada para caracterizar tal mão-de-obra – “meninos, meninas, assim como crianças e aprendizes” – reforçava a inserção precoce na atividade produtiva (MOURA, 1999, p. 262). Esse segmento atingia 60% da mão-de-obra empregada na indústria têxtil, sendo que o seu trabalho era dividido segundo a habilitação por função (VIANNA, 1976, p. 82). Em 1919, nas indústrias de alimentação, metalurgia e química as porcentagens de trabalhadores menores de 14 anos variavam de 8 a 9% nos setores têxtil e, de vestuário eram de 7 a 8%. Já na indústria de cerâmica 15% da mão-de-obra eram de menores de 14 anos (DALROSSO; RESENDE, 1986).

Falamos superficialmente seguindo o rastro de Ariès que a infância de cada criança não é do todo natural e universal. Ideia essa que vai sendo costurada a partir de novas formas de sentir dos adultos e de noções que distinguem a criança daquele. Para a OIT – Organização Internacional do Trabalho – apud Bequele (1993, p. 38) a infância:

[...] pode ser definida em função da idade, mas diversas sociedades aplicam critérios distintos para estabelecer o limite entre a infância e a idade adulta. Em certas sociedades, no entanto, idade não constitui base suficiente para determinar

a infância. O cumprimento de determinados ritos sociais e obrigações tradicionais podem também ser requisito para a definição do estado de adulto ou de criança. Em outras, a integração da criança na vida sócio- econômica pode começar tão cedo ou a transição da infância para a idade adulta pode ser tão lenta e gradual que praticamente impossível identificar claramente as diferentes etapas da vida.

Contudo, o que observamos no ocidente, foi que o movimento de particularização da infância ganha forças a partir do século XVIII. A família sofre grandes transformações e criam-se novas necessidades sociais nas quais a criança será valorizada enormemente, passando a ocupar um lugar central na dinâmica familiar. A partir de então, o conceito de infância se evidencia pelo valor do amor familiar: as crianças passam dos cuidados das amas para o controle dos pais e, posteriormente, da escola, passando pelo acompanhamento dos diversos especialistas e das diferentes ciências (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, Fonoaudiologia, Pedagogia, dentre outras tantas).

O trabalho infantil e as situações de risco

A palavra "risco" deriva-se do latim *resicare* "cortar". Pode-se, então, dizer que essas situações de risco cortam as crianças e os adolescentes, ou seja, cortam seus direitos e suas potencialidades. Mantêm, no entanto, intacto o círculo vicioso da miséria em crianças e adolescentes que vivem na pobreza e têm seus direitos fundamentais negados tendem a tornar-se adultos que pouco poderão passar a seus filhos, além da herança da miséria e da marginalização. Crianças e adolescentes estão em grave risco, mas a própria palavra "risco" guarda em seu significado a noção de ganho. Diz o Aurélio: "risco é a situação em que há probabilidades mais ou menos previsíveis de perda ou ganho". Deve-se utilizar esse tema com olhos nos preciosos ganhos que se podem colher.

O Brasil, como um país em desenvolvimento, infe-

lizmente possui um grande número de crianças e de adolescentes em diversas situações de risco. Por questões de clareza, pode-se falar em grupos de crianças com necessidade de medidas de proteção especiais, embora, muitas vezes, uma mesma criança viva mais de uma dessas situações. Há, assim, as crianças trabalhadoras, as exploradas sexualmente (comercialmente ou não), as deficientes, as envolvidas com a rua, as discriminadas pela identidade étnica ou religiosa ou por gênero, as em conflito com a lei e as institucionalizadas.

Como exemplo, pode-se citar o grande contingente de crianças trabalhadoras em que para cada dez crianças brasileiras, uma trabalha. São 866 mil crianças de sete a 14 anos alistadas como trabalhadoras no país, sendo que esse número inclui apenas as crianças que trabalham nas piores modalidades de trabalho infantil, segundo a Organização Internacional do Trabalho, como o trabalho escravo ou forçado, a venda e o tráfico de crianças, as atividades ilícitas (como a produção e o tráfico de drogas), os trabalhos perigosos à saúde ou à segurança de crianças (como trabalhos em carvoarias, no corte de cana, na fabricação de tijolos etc.), entre outros. Estão excluídas dessa estatística, por exemplo, as prostitutas mirins e as milhares de crianças, geralmente meninas, que fazem trabalhos domésticos no Brasil. Empregar crianças no trabalho doméstico, muitas vezes em idade bastante precoce, é uma prática muito comum e bem aceita no país, embora possa ser bastante prejudicial às crianças e aos adolescentes a carga de trabalhos é, muitas vezes, pesada, e muitos trabalhadores não conseguem freqüentar a escola. Por acontecer em ambiente privado de certo modo, escondido, é difícil normatizar e vigiar o trabalho doméstico.

Em 1914, foram criados a SAM (Serviços de Assistência ao Menor) que tinha um caráter reeducativo, reformativo e com o objetivo de reintegrá-los à sociedade.

O trabalho infantil na perspectiva do ECA

Antes de entrarmos na perspectiva do trabalho infantil do ECA, queremos esclarecer as definições das palavras criança e adolescente, entendendo que se trata de pessoas em formação e que requerem um cuidado diferenciado. Assim, o ECA diz: “Artigo 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (ECA, 1990).

São adotados os termos criança e adolescente e, não, menor, tendo em vista a conotação preconceituosa do termo que por anos foi utilizado como forma de referir-se a crianças vindas de famílias pobres.

Leia-se abaixo o que nos diz o ECA³ em relação à diversidade cultural e etnográfica e quais direitos são assegurados as crianças e aos adolescentes quanto a dignidade, processo de desenvolvimento humano, como direitos civis, liberdade, crença, integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, velar pela dignidade da criança e do adolescente.

Neste sentido, a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente nos diz em seu Art. 15:

Art. 15 - A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis;

Art.16 - O direito a liberdade compreende dentre os aspectos:

Inciso II- opinião e expressão, e III crença e culto religioso;
Art. 17 - O direito ao respeito consiste na inviolabilidade de integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais;

³ ECA- O Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que cria condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente, que estão definidos no artigo 227 da Constituição Federal.

Art. 18- É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (ECA, 1990).

A emenda constitucional nº 20, de 15/11/98, pelo artigo 7º inciso XXXIII, da Constituição Federal Brasileira que deixa claro que é proibido trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.

As conseqüências do trabalho infantil

As conseqüências do trabalho infantil tiveram início muito antes do que possamos imaginar. No Brasil encontramos na agricultura ou na produção artesanal, crianças e adolescentes que realizam trabalho sob a supervisão dos pais com processo de socialização.

Segundo Dourado e Fernandes (1999), o tipo de trabalho infantil presente no Brasil no século XVI, quando os portugueses chegaram, era voltado para a educação e tradição indígenas. Mas não chegava a ser caracterizado como tal, já que este era um dado cultural, encontrado nas agriculturas de subsistência. Na escravidão os curumins eram explorados “pelo branco”, crianças indígenas eram utilizadas para disseminar cultura europeia, abusando de sua inocência e fragilidade, já que com os adultos era quase que impossível.

No século XVIII, durante a revolução industrial, com a introdução do maquinário no processo produtivo, as crianças fizeram parte desse processo, mesmo sem experiência alguma. Assim, a criança faz parte da força de trabalho de forma efetiva.

O que acarreta no trabalho infantil é a exploração realizada aos menores, expondo as crianças à exploração e traz prejuízos físicos, emocionais, psíquicos, e a escolari-

zação, sobre o qual é prioridade para o desenvolvimento infantil, onde na maioria das vezes atrapalha no processo ensino-aprendizagem, como na saúde.

A Constituição Nacional (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) determinam a proibição do trabalho de menores de 14 anos, mas como podemos ver, o Brasil ainda não conseguiu erradicar esse mal. O trabalho precoce causa impactos na escolarização.

O trabalho infantil como reforço na renda familiar e o PETI

O trabalho infantil acaba sendo o braço que ajuda no sustento das famílias, inclusive a renda da criança que trabalha também integra as despesas que a família tem. O Brasil tem vivenciado períodos de crises financeira e principalmente no âmbito de oferta de empregos, forçando as crianças a cada ano se inserirem no mercado de trabalho seja formal ou informal para ser também mantenedoras das despesas familiares.

O governo tinha uma proposta socioeconômica que muito ajudou as crianças a serem retiradas do trabalho infantil, porém o programa foi extinto e não tem mais a função socioeducativa com o objetivo que havia sido criado.

O Programa objetiva criar mecanismos estruturados e sustentáveis para facilitar o acesso ao mercado de trabalho da população inserida no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, por meio de qualificação, requalificação e acesso a microcréditos para que possam iniciar e ou fomentar seu negócio e também incentivar o cooperativismo e o associativismo, tendo em vista as transformações do mercado de trabalho.

Em nível federal o PETI firmou ainda, parceria com o Programa Nacional de Geração de Emprego e Renda – PRONAGER, cuja metodologia utilizada possibilita a capacitação de centenas de pessoas em um só evento (o

Laboratório Organizacional de Terreno). Permite ainda, a participação de pessoas com baixo nível de escolaridade e baixa qualificação profissional. O PRONAGER é um Programa que visa a gerar ocupação produtiva e renda para os chamados “excluídos” sociais, potencializando todos os recursos e vocações econômicas da comunidade. O PRONAGER parte da capacitação de pessoas desempregadas e/ou subempregadas, para sua organização em empresas, associações e cooperativas de produção de bens e/ou serviços, com competitividade no mercado. A parceria com o PETI permite o acesso prioritário das famílias das crianças e adolescentes ao Pronager, de modo a possibilitar a inserção econômica e social das mesmas, contribuindo para a superação de sua situação de pobreza. Estruturou-se também, parcerias com os governos estaduais e municipais para o desenvolvimento de projetos que permitam o aproveitamento da criatividade na geração de produtos e serviços.

Com isso, espera-se a inserção social das famílias, inseridas no PETI, que estão excluídas dos mecanismos comuns de formação profissional, do acesso ao crédito e do processo de produção e consumo de bens, contribuindo para a redução das desigualdades sociais.

Pressupõe-se a família como núcleo privilegiado de desenvolvimento, socialização e construção de identidade e inclui-se o grupo familiar no amplo processo para assegurar a proteção e o desenvolvimento das crianças e adolescentes e sua permanência fora do mercado de trabalho. As famílias devem ser envolvidas pelo menos uma vez por mês em atividades socioeducativas. (Cartilha do PETI, pág.19)

O trabalho infantil e o deixar de ser criança

Em nosso cenário cultural é perceptível o trabalho infantil tirando a oportunidade da criança vivenciar sua infância, a infância deveria ser vivida por todas as crianças. Basta olharmos ao redor, para vermos meninos e meninas

na rua, esmolando, se prostituindo, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos. Será possível pensar que esses meninos e meninas não sejam crianças por não apresentarem todos os predicados que são atribuídos à infância? Vemos que existem diferentes concepções de crianças e de adolescentes que se fazem distintas a partir de diferentes pontos de vista teóricos e que acabam por contribuir para formar múltiplos conceitos desses grupos referidos. Assim, é necessário que pensemos melhor sobre quais são e como se construíram as diferentes concepções de infância e de adolescência na nossa sociedade ocidental. Como concebermos o termo infância? Tomemos de empréstimo uma fala da Scliar (1995, p. 4), para dizer do nosso desconforto com esta indagação:

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando vêem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham.

Para Scliar (1995) discutir a multiplicidade de infâncias na contemporaneidade, deixando clara a construção histórica de tal categoria. Para ele, aquela ideia tão difundida da infância como um tempo de felicidade não pode ser garantida para todos. O mesmo parece fazer Calligaris (2000, p. 9), ao refletir sobre a adolescência:

Nossos adolescentes amam, estudam, brigam, trabalham. Batalham com seus corpos, que se esticam e se transformam. Lidam com as dificuldades de crescer no quadro complicado da família moderna. Como se diz hoje, eles se

procuram e eventualmente se acham. Mas, além disso, eles precisam lutar com a adolescência, que é uma criatura um pouco monstruosa, sustentada pela imaginação de todos, adolescentes e pais. Um mito, inventado no começo do século 20, que vingou sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial.

Desse modo, percebemos que a infância portanto é múltipla emergência. Essa ideia corrobora com os paradigmas da pós-modernidade, marcos da nossa contemporaneidade.

Para Dahlberg; Moss; Pence (2003), as novas concepções de infância e de criança apontam para a aceitação de uma multiplicidade e um devir que não se fecha em si mesmo. Segundo os autores, o projeto defendido e sustentado pela Modernidade compreende o ser humano totalmente realizado, maduro, independente, autônomo, livre e racional. O projeto da modernidade de controle através do conhecimento, a “avidez por certezas”, implodiu

Sob uma perspectiva pós-moderna, não existe conhecimento absoluto, realidade cristalizada, esperando para ser conhecida e domada; um entendimento universal, que se faça fora da história ou da sociedade. No lugar disso, o projeto pós-modernista propõe que o mundo e o conhecimento dele sejam vistos como socialmente construídos. Isso significa pensar que todos nós estamos engajados na construção de significados, em vez de engajados na descoberta de verdades. Assim, não existe somente uma realidade, mas várias. O conhecimento não é único, e sim múltiplo, variável, fragmentado e mutável, inscrito nas relações de poder, que lhes determinam o que é considerado como verdade ou falsidade. A verdade é compreendida somente como uma correspondência da verdade, uma representação da verdade, e como tal deve ser tomada (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.36).

A criança ou a infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros, “o que é a criança? O que é a infância?” Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por

nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, estende-se até os sete anos, que representaria a idade da razão. Percebe-se, no entanto, que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância. É o que Khulmann Jr. (1998, p. 16) afirma categoricamente:

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Ariès defende duas teses principais: na primeira, afirma que a sociedade tradicional da Idade Média não via a criança como ser distinto do adulto. Na segunda, indica a transformação pela qual a criança e a família passam, ocupando um lugar central na dinâmica social. Com essa transformação, a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, o que não existia antes.

A criança passou de um lugar sem importância a ser o centro da família. Cohn (2005) ressalta o trabalho de Ariès, já que, na opinião desta antropóloga, é importante partirmos da compreensão histórica da infância, uma vez que contemporaneamente, “[...] os direitos da criança e a própria ideia de menoridade, não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância” (p. 22). Mas nem todos defendem plenamente o trabalho de Ariès, apesar da clareza da sua importância. Heywood (2004), por exemplo, faz uma crítica severa aos estudos de Ariès. Para ele, o estudioso foi ingênuo no trato com suas fontes históricas, extremamente centrado na Idade Média, e muito exagerado ao afirmar a

inexistência de infância na civilização medieval. Suas teses correm o risco de serem tomadas de modo simplista, é para o que alerta o historiador, risco que considero muito possível de ser corrido por leitores menos críticos.

O trabalho infantil e as suas contradições

Nas primeiras décadas do século XIX a fábrica – esse local de trabalho por excelência que aparece principalmente no discurso patronal como imprescindível à interiorização dos “bons hábitos do trabalho” pelo trabalhador – tornou-se um imperativo na vida de milhares de brasileiros pobres (homens, mulheres, jovens, crianças). Talvez por isso mesmo, denúncias estampadas nas páginas da imprensa operária como a que veiculou durante o movimento grevista de 1917, em São Paulo, no jornal *A Plebe* (21/07/1917) apud (Silva, 1996, p. 63):

“Que seja abolida de fato a exploração do trabalho dos menores de 14 anos nas fábricas, oficinas, etc.” ou ainda discursos de políticos como Nicanor Nascimento reproduzidos na seqüência condenando as condições insalubres nos locais de trabalho – falta de higiene, ventilação, promiscuidade, os maus tratos de encarregados, mestres, diretores - permaneceram inócuos.

Nas palavras do referido deputado:

[...] tive o desgosto profundo de ver, que em 100 infantes de uma fábrica, um médico achou 80% de homens perdidos; todas as formas do depauperamento, da desnutrição, dos vícios orgânicos e vícios morais. [...] Do mesmo modo que se encontram logo nos meninos de 10 anos, inveterados alcoólicos, com a expressão do vício, da imbecilidade na face, desnutridos e desmoralizados aos 10 anos, já em promiscuidade sexual, realizando mancebias indecorosas completamente inutilizados das suas energias sexuais (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1918, p. 766).

A denúncia das formas predatórias de exploração a que estavam expostos os menores não foi capaz de lograr uma legislação efetiva para esse segmento da força de trabalho. O mesmo deputado ainda enfatiza:

Tome o infante de 10 anos como unidade de produção, dê-lhe o desenvolvimento necessário à moral, dê-lhe os princípios de família, proteja-o contra todos os vícios, ensine-lhe o amor ao trabalho, a confiança na eficácia de seu esforço, a tranqüilidade, enfim, pelo seu preparo profissional, ele é capaz de produzir mais do que estritamente necessário para sua manutenção, todas essas condições farão deste homem, primeiro um patriota, que sabendo que deve à sua pátria como expressão de seu próprio valor, a ela se dedica de corpo e alma; como expressão intelectual porque adquire capacidade para todas as aquisições futuras; como expressão econômica, porque ele poderá produzir dez vezes mais do que aquele, que faz mecanicamente um ofício simplíssimo (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1918, p. 764).

Essa longa intervenção de Nicanor Nascimento⁴ leva-nos a refletir que o caminho da industrialização brasileira deu ao trabalhador – e isso inclui necessariamente o menor – um valor econômico esforçando-se para ‘torná-lo’ disciplinado, produtivo e moralizado como requeria a fábrica.

No caso dos menores, nota-se que o que está em curso na fala do deputado não é propriamente a extinção desse tipo de trabalho – o que causaria enormes prejuízos ao ritmo produtivo fabril – já que muitas máquinas eram adaptadas ao tamanho desses trabalhadores – ao

⁴ Nicanor Queiroz do Nascimento nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 24 de agosto de 1871, filho de João Gonçalves do Nascimento e de Januária Queiroz do Nascimento. Fez o curso preparatório do Colégio Pedro II e em 1893 bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo. Nesse mesmo ano retornou ao Rio de Janeiro, então capital federal, e passou a exercer a advocacia. Em 1911 foi eleito deputado federal pelo Distrito Federal na vaga aberta com a morte de Monteiro Lopes. Reeleito para as legislaturas 1912-1914 e 1915-1917, fez parte das Comissões de Constituição e Justiça e de Diplomacia e Tratados da Câmara dos Deputados, tendo apresentado projetos de lei visando à proteção dos trabalhadores e participado de debates públicos sobre a regulamentação das horas de trabalho no comércio.

futuro da pátria e à vida desses trabalhadores que ao serem lançados nas ruas estariam propensos a toda espécie de crimes, vícios e entregues ao ócio e à vadiagem. Pelo contrário, é defendido um meio mais racional de explorar a mão-de-obra infantil. Em nenhum momento se pensou positivamente a vida dessas crianças para fora do ambiente disciplinador da fábrica.

Ariès defende duas teses principais: na primeira, afirma que a sociedade tradicional da Idade Média não via a criança como ser distinto do adulto. Na segunda, indica a transformação pela qual a criança e a família passam, ocupando um lugar central na dinâmica social. Com essa transformação, a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, o que não existia antes. A criança passou de um lugar sem importância a ser o centro da família. Cohn (2005) ressalta o trabalho de Ariès, já que, na opinião desta antropóloga, é importante partirmos da compreensão histórica da infância, uma vez que contemporaneamente, “os direitos da criança e a própria ideia de minoridade, não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância” (p. 22). Mas nem todos defendem plenamente o trabalho de Ariès, apesar da clareza da sua importância. Heywood (2004), por exemplo, faz uma crítica severa aos estudos de Ariès. Para ele, o estudioso foi ingênuo no trato com suas fontes históricas, extremamente centrado na Idade Média, e muito exagerado ao afirmar a inexistência de infância na civilização medieval. Suas teses correm o risco de serem tomadas de modo simplista, é para o que alerta o historiador, risco que considero muito possível de ser corrido por leitores menos críticos.

Heywood (2004) mostra, no seu trabalho, que havia uma infância presente na Idade Média, mesmo que a sociedade não tivesse tempo para a criança. Ao mesmo tempo apresenta a tese de que a Igreja já se preocupava com a educação de crianças, colocadas ao serviço do monastério.

Já no século XII, assegura o estudioso, é possível encontramos indícios de um investimento social e psicológico nas crianças. Nos séculos XVI e XVII já existia “uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das dos adultos”. (HEYWOOD, 2004, p. 36-7).

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como finalidade analisar e trazer uma reflexão sobre o trabalho infantil, desde causas e consequências onde as crianças são submetidas a serviços desgastantes em troca de dinheiro para ajudar no sustento da família. Nos dias atuais o trabalho infantil ainda continua sendo sintoma da falta de políticas públicas eficazes de educação, socialização, cidadania e principalmente de distribuição de renda e desenvolvimento socioeconômico do país. Partimos de uma reflexão sobre o trabalho infantil na esfera dos Direitos Humanos e do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), nos atendo aos problemas que podem ocasionar às crianças quando as mesmas trabalham e tentamos entender o que motiva tais crianças a praticarem o trabalho infantil.

Devido o nosso país ter sido o último a abolir a escravidão, o que marcou negativamente a mentalidade sociocultural e econômica de nosso País, percebemos tanto atraso nos direitos que as crianças, as mulheres e os escravos deveriam ter, na realidade sempre foram vistos como os “sem direitos”, porém, com a libertação dos escravos e mais tarde com a promulgação das Constituições Republicanas, especialmente a Carta de 1988, os Direitos Humanos tornaram-se direitos fundamentais de uma sociedade que pugna pela isonomia e igualdade de direitos entre os homens em face à existência das desigualdades sociais.

Nesse artigo também partimos do pressuposto do *que é* e do *que vem a ser* criança. A criança ou a infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto,

definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros, “*o que é a criança? O que é a infância?*” Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser.

Cabe a cada um de nós buscarmos essas verdades e lutarmos para que os direitos das mesmas sejam garantidos, tanto no sentido de acabarmos com o trabalho infantil quanto da definição do *que é* e do *que deva ser* criança?

REFERÊNCIAS

ABREU, S. R. **Transtornos psiquiátricos em crianças e adolescentes criados em instituições**. São Paulo; 2000.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

ARIÈS, P. A. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

KHULMANN Jr., M. **Infância e educação infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

BEQUELE, A. **O trabalho infantil**: perguntas e respostas. Brasília: OIT, 1993.

Brasília, DF. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de. 16/07/1990 – ECA. Brasília

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 2/2/2009.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CIPOLA, A. **O trabalho infantil**. São Paulo: Publifolha; 2001.
COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar, 2005.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. BRASIL.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALROSSO, S.; RESENDE, M. L. **As condições de emprego do menor trabalhador**. Brasília: Thesaurus, 1986.

DOURADO, L.F. A interiorização do ensino superior e a privatização do público. Goiânia: UFG, 2001.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

KUHLMANN JR., M., (1998). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2>

MOURA, E. B. B. Além da indústria têxtil: o trabalho feminino em atividades “masculinas”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 83-98, ago./set. 1989.

SCLIAR, M. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, J. P. **Três discursos, uma sentença** – tempo e trabalho em São Paulo – 1906/1932. São Paulo: Anablume/FAPESP, 1996.

VIANNA, L. W. Leis do trabalho e burguesia industrial: a tentativa do liberalismo fordista nos anos vinte. In: _____. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 63-85.

Novo Aurélio: dicionário da Língua Portuguesa, século XXI.

Versão 3.0. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

CAPÍTULO 5

A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA¹

Luciene Rocha Silva²

Elisângela Andrade Moreira Cardoso³

Arlete Ramos dos Santos⁴

As discussões acerca das políticas públicas para Educação do Campo têm movimentado grandes estudiosos no cenário nacional, resultantes das lutas e conquistas ao lon-

¹ Este texto apresenta o resultado parcial de uma pesquisa em fase conclusiva sobre a Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista - Bahia no período de 2010 a 2015, realizada durante os anos de 2016/2017 para efeito de conclusão do Mestrado Profissional na UESC, o qual se constitui como embrião do projeto de pesquisa em andamento, intitulado “As políticas públicas educacionais do PAR em municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna – Bahia”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Arlete Ramos dos Santos, docente do DCIE/PPGE/UESC, o qual conta com financiamento, por meio de bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia - FAPESB. Somos professores pesquisadores auxiliares nesse processo de investigação, através do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH, juntamente com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Diversidade, Relações Éticas e Indígenas, registrados pela CNPq.

² Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGE. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas/Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo EPECH/GEPEMDEC/UESC/CNPq E-mail: lucienerocha64@gmail.com

³ Universidade Tecnológica Nacional General Pacheco - UTN/AR. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UESB. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas/Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo - CEPECH/GEPEMDEC/UESC/CNPq. Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente – DIFORT/UESB/CNPq. E-mail: elisangelajg@gmail.com

⁴ Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGE. Departamento de Ciências da Educação – DCIE. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas/Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo – CEPECH/GEPEMDEC/UESC/CNPq. E-mail: arlerp@hotmail.com

go da história. Tais resultados vão se configurando de forma concreta e visível a partir de 1990, no Brasil. Trata-se de importante reflexão na área da Educação Básica no Campo, que chama a atenção da sociedade e dos movimentos sociais, com perspectivas e concepções diferentes sobre a temática, devido aos cenários complexos e pela ausência de políticas públicas direcionadas a essa realidade social e, ainda, por seus vestígios históricos sobre a negação de direitos aos sujeitos camponeses.

A Educação é uma política pública prioritária para a formação do ser humano e para o desenvolvimento social. Todo ser humano necessita de formação e informação para viver socialmente e constituir-se como sujeito histórico e transformador na realidade em que vive. Tardif (2012, p. 31) enfatiza que, “[...] a educação constitui um conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente, e destinados a instruir os membros da sociedade com base nos saberes sociais”. Outra concepção de Educação, numa visão pública de gestão democrática, pensada por Dourado (2007), se constitui como...

[...] prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. [...] a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação [...]. (DOURADO, 2007, p. 923).

A ideia de Educação é proveniente de duas expressões que vêm do latim, conhecidas como: “*educere*” e “*educare*”. A primeira expressão significa conduzir à força para fora; a segunda traz um significado maternal, acolhedor, associa-se ao sentido original da palavra, a ideia de amamentar, alimentar, criar. Segundo Fullat (1994), a educação expressa: “[...] de um lado, passa a ideia de conduzir,

impondo uma direção, do outro, a dádiva do alimento, possibilita o crescimento [...]”. (FULLAT, 1994, p. 90, apud SANTOS; SILVA; SOUZA, 2013, p. 43).

No Brasil, as políticas públicas educacionais ainda sofrem pela indefinição de rumos que se refletem de forma intensa e preocupante quando se trata da Educação do Campo. O descaso dos governantes e a falta de conhecimento da população sobre os seus direitos sociais, contribuem para esse esquecimento e o descompromisso dos gestores para com a formação cidadã. Entretanto, a ausência de políticas públicas nas Constituições Federais, anterior à década de 1980, para a educação do campo, que provocou o silenciamento da vida dos camponeses vem sendo quebrado, pois, as lutas dos agentes sociais que se movimentaram em torno dos seus direitos, mesmo reconhecidos tardiamente pela Constituição Federal de 1988 e, conseqüentemente, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, possibilitaram o reconhecimento e a importância de uma educação diferenciada para a população camponesa e constata-se o rompimento dessa invisibilidade social.

Esse panorama histórico recorrente das mobilizações e conquistas por uma Educação Básica no Campo, impulsionou os estudiosos para o campo da pesquisa, com o intuito de aprofundar o olhar para as produções a respeito do reconhecimento das leis que orientam a Educação do Campo no país, e sua implementação nos estados e municípios. Nesse contexto, questionamos por meio de uma análise crítica: *Quais as ações políticas, administrativas e pedagógicas que vêm sendo executadas pelos gestores públicos nos estados e municípios? Que currículo vem sendo desenvolvido nas escolas do campo? A proposta pedagógica, implementada na educação do meio rural dos municípios está atendendo a normatização que orienta esta modalidade de ensino? A cultura, os saberes, o trabalho e a identidade dos camponeses estão sendo respeitados?* Estas e outras questões vêm sendo feitas cons-

tantemente por aqueles que respeitam e militam em prol dessa modalidade de ensino.

O projeto popular de desenvolvimento do campo brasileiro é uma realidade que precisa ser construída e fortalecida pelos sujeitos e movimentos sociais. Consequentemente, este modelo de sociedade exige uma educação voltada para emancipação das consciências oprimidas e silenciadas, para propiciar a liberdade destes sujeitos protagonistas, na direção de uma ação autônoma e transformadora no meio em que vivem e convivem. Uma educação que leva em conta a tendência de superação da dicotomia, rural-urbano, que seja um elemento importante para superar as contradições determinantes e que, ao mesmo tempo, resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua sobrevivência.

Foi neste contexto de histórias e contradições, silenciamento, invisibilidade e descompromissos do Estado com a educação do homem e da mulher do campo, que pensamos o projeto de pesquisa, intitulado: A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista - Bahia. Este projeto se constitui como uma parte de outro projeto de pesquisa mais amplo que analisa o impacto as políticas públicas educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR - nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna, e desenvolvido pelo grupo de pesquisa Movimento Social, Diversidade e Educação do Campo – GPEMDEC. O referido grupo faz parte do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas – CEPHEC, do qual faço parte, auxiliando na pesquisa.

Portanto, essa pesquisa, traz um recorte desse projeto maior, pois, aqui analisamos tão somente “A Política Municipal de Educação do Campo no município de Vitória da Conquista – BA, no período de 2010 a 2017”, no sentido de verificar a sua conformidade com as Diretrizes Operacionais (2002), amparada pelos movimentos sociais do campo, para atender aos anseios das famílias agricul-

toras, que orientam a educação das escolas no campo e as ações políticas executadas pela Secretaria Municipal de Educação – SMED do referido município, às escolas do meio rural. E ainda, se estas políticas se aproximam ou se distanciam das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, conforme Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002, do Ministério de Educação, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, através da sua Câmara de Educação Básica – respaldado pelo Parecer da CEB/CME 036/2001, que se refere “às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. [...]”. (BRASIL, 2001).

A pesquisa foi desenvolvida a partir do Materialismo Histórico Dialético com abordagem quanti-qualitativa e enfoque na pesquisa-ação pela sua proximidade com o método. A preferência se dá por perceber que o materialismo histórico procura compreender as leis do desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, e suas relações de forma mútua, absorvendo todos os aspectos da vida social. O método em seu sentido lato traduz um conjunto de ideias, regras, que orientam os seres humanos em sua atividade, com a finalidade de efetivar suas ações, constituindo este significado amplo em uma base sólida e objetiva. (CHEPTULIM, 2004, p. 01)

A referida Resolução procura orientar os sistemas de ensino, por meio dos seus estabelecimentos escolares, visando à garantia do direito à educação, o respeito à realidade do homem e da mulher do campo, da sua cultura, do seu trabalho, do seu ambiente natural e, sobretudo, o fortalecimento da sua identidade camponesa. Os programas e ações políticas desenvolvidos pelo governo municipal, para atender Educação do Campo têm apresentado lacunas que merecem uma investigação no sentido de diagnosticar os problemas e propor sugestões, com a pretensão de

assegurar a melhoria da qualidade do ensino e a garantia dos direitos do homem e da mulher do campo.

A relevância social dessa pesquisa se dá pelo conjunto de novas informações oferecidas, e pelos dados coletados com a ajuda de um Fórum Municipal de Educação do Campo – FOMEC, instituído como um dos objetivos da nossa pesquisa, por meio do qual, foi elaborada uma Resolução para a Educação do Campo no município investigado, visando propiciar uma nova forma de pensar a educação camponesa na rede municipal de ensino que atendesse aos preceitos legais, bem como aos interesses dos camponeses. A criação do FOMEC como uma das etapas da nossa pesquisa visou, ainda, favorecer a transmissão de novos conhecimentos, cujos resultados poderão promover reflexões e debates aos gestores, professores e coordenadores pedagógicos da rede de ensino, sobretudo, aos responsáveis pela implementação das políticas educacionais, vislumbrando uma reavaliação da política educacional do campo no município investigado.

Os movimentos sociais e a educação do campo no cenário brasileiro.

Para os movimentos sociais a ideia de educação, enquanto um conjunto organizado de formalidades ou não, utilizado no processo de transmissão do conhecimento aos seres humanos, é também conhecido como educação formal, informal ou não formal, e ainda, educação popular. Estas modalidades de educação diferenciam-se entre si, quanto aos seus significados. Gonh (2006) evidencia que na educação formal, oferecida em instituições públicas e privadas credenciadas, espera-se que além da aprendizagem efetiva, esta escolarização seja certificada e acompanhada de titularidade e, ainda, que capacite os indivíduos para outros níveis elevados.

Na educação informal os sujeitos sociais trocam co-

nhecimentos entre si. Os resultados não são esperados e aparecem espontaneamente, com base no senso comum, a partir da sua forma de pensar e agir, livremente. A educação não formal é aquela carregada de intencionalidade política. Geralmente, ocorre nos grupos de jovens, na formação política dos movimentos sociais, dentre outras (Idem). A educação popular é proveniente das práticas populares e culturais do povo. Caracteriza-se por utilizar os conhecimentos do povo como conteúdo para o processo de ensino. Paulo Freire (1977), estudioso e teórico da Educação Popular define a palavra “popular” como sinônimo de “oprimido”, ou seja, aquele que vive com dificuldade de sobrevivência, que depende de eternas lutas para garantir a sua sobrevivência e assegurar a sua cidadania. A expressão *Educação Popular* aparece no espaço social a partir dos anos 1960, no Brasil, associada aos movimentos organizados da sociedade civil que lutavam por transformações sociais políticas, econômicas para aquele momento de grandes contradições naquele período histórico. (SANTOS, 2013).

O que possibilita a Educação Popular ser um território de reinvenção do atual modo de vida e, portanto, de transformação do mundo, sob o ponto de vista de Pereira e Pereira, (2010, p. 74), é o fato de estar intrinsecamente vinculada aos princípios da ação-reflexão-ação; vista também, como educação dialógica proposta por Paulo Freire (1987), na qual procura respeitar a natureza ontológica do homem de ir além das suas possibilidades, de se desafiar, sem pretender afastá-lo do seu mundo real, estimulando nele a criatividade humana, valorizando a relação educador-educando e educando-educador, reconhecendo o homem como um ser histórico, contemplativo, prático, que continuamente desenvolve o seu olhar crítico sobre o conhecimento imerso no seu cotidiano, por estar submetido a condicionamentos históricos-sociológicos, uma vez que a busca pelo saber exige uma intensa inquietação do sujeito aprendiz.

Nessa lógica, percebemos que a Educação Popular permite explicitar o lado político da educação e ganha com isso, um caráter de classe, quando procura questionar a forma como as relações de poder que dão sustentação à sociedade capitalista, reproduz-se na educação bancária e, quando orienta as atividades para a construção de um projeto histórico para a nação, visando o bom senso da justiça e da igualdade social para todos os oprimidos. Favorece a crença no potencial humano e estimula a participação do educando procurando, desse modo, transformar a educação num laboratório de experimentação em que vários níveis de atuação vão se fazendo presentes. (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

A década de 1950 foi o período marcado pelos movimentos em favor da Educação Popular. Segundo Paiva (1987), várias mobilizações surgiram nesse período, em prol de uma educação que atendesse a grande maioria de analfabetos existentes no país, ao mesmo tempo em que estes lutavam pelo fim de uma visão preconceituosa, que recaía sobre a parcela da sociedade analfabeta. Num debate sobre Educação de Jovens e Adultos que se inicia no final desta mesma década (1950), realizado pelos educadores, liderados por marxistas e cristãos, no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, eles questionam o método de ensino voltado apenas para a transmissão de conteúdos e defendem posições voltadas à nova perspectiva educacional, que exigia um teor maior de criticidade dos educadores no ato de ensinar para estimular o senso crítico dos educandos, oriundos das classes populares. Paralelo a esse momento, começam-se a circular as ideias de Paulo Freire (1987), criticando a educação vista por ele como ferramenta de transmissão de conhecimento e reprodução das relações de poder instituídas no capitalismo, denominada por Freire de “Educação bancária” que passa a ser muito criticada pelos educadores e intelectuais que viveram aquele momento histórico social. (PAI-

VA, 1997).

Na primeira metade dos anos 1960, os movimentos populares começaram a fomentar no Brasil, uma luta voltada para a promoção e valorização da cultura popular, pautando na agenda nacional, questionando, sob o ponto de vista de Fávero (1983, p. 81), “a forma ingênua e folclórica” de como se abstraía a cultura do povo brasileiro, bem como a sua utilização política de dominação e alienação da consciência de classes populares. Neste período foi criado o Movimento de Cultura Popular – MCP, de Recife, fundado por Paulo Freire e outros militantes envolvidos na luta pela valorização da cultura popular, com o objetivo de fazer com que a sociedade tivesse acesso à cultura produzida pelo povo. A ideia de cultura e educação se misturava e integrava ao projeto formulado pelo MCP, que além da luta pela cultura, este grupo vislumbrava estimular o poder criador do homem e reafirmando, com suas práticas, que todo o ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo. (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

É desse contexto que germina o embrião da Educação do Campo, vinculado a Educação Popular, diferenciando-se pelo desvio do seu olhar, quando se volta para os sujeitos específicos do campo, que na sua maioria, viviam marginalizados e na condição de analfabetos, passando a serem respeitados por sua cultura e seus saberes populares.

A Educação do Campo, no Brasil, por vários anos vem se confundindo, ou ainda se confunde com a história da exclusão da maioria da população brasileira que vive no campo, pela ausência de políticas públicas educacionais, pelo preconceito social, sobre os que habitavam, e/ou, ainda habitam este espaço, o que contribuiu para o grande atraso econômico e educacional do meio rural, ainda visível em muitos municípios brasileiros. Somado a isso, conta-se ainda, com resquícios de uma cultura política presa às amarras de uma mentalidade colonial

agrária, “coronelística” e oligárquica, por parte de muitos dos governantes que ainda se utilizam desse espaço para a manutenção e legitimação do poder político. A vida no campo é ainda, permeada por uma violenta desumanização das condições materiais. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. (ARROYO, 2004).

A Educação do Campo, na concepção Caldart (2002) clama pela necessidade de uma educação específica que respeite as singularidades dessa população, que habita neste território não apenas como “protetora da terra”, como afirma a autora, mas também como os que mantêm a terra viva, produtiva, gerando alimentos, também para os que vivem na cidade, certifica a autora que:

[...] uma intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela, aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação [...]. Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir, uma educação que projete movimento, relações, transformações [...] (CALDART, 2002, p. 37).

A visão de Roseli Caldart (2002) sobre os camponeses, tratando-os como “guardiões da terra”, renova a perspectiva do homem do campo, alimentando a sua esperança de vida, e legitima a sua identidade natural, uma vez que todo o seu conhecimento produzido nas suas relações com o outro e com a terra, é agora descortinado e valorizado, visto como um conhecimento histórico, universal e organicamente ontológico, devendo ser respeitado pelo sistema educacional e integrado aos currículos escolares para fortalecer a identidade e a cultura camponesa, com a

pretensão de promover transformações sociais no campo, que ainda sofre com o preconceito e a falta de investimentos públicos necessários à melhoria de vida do povo inserido nessa realidade social.

A Educação do Campo define-se por estar voltada, não apenas para a escolarização dos sujeitos sociais do campo, mas, sobretudo, para a formação humana dos camponeses. Uma educação que se volta para o trabalho, a cultura, o jeito de ser e de conviver as relações com o outro, e ainda, aquela que procura corroborar com a identidade do homem e da mulher do campo, voltada não só para o mercado de trabalho, mas para a vida social. O significado dos termos Educação do/no campo traz sentidos diferentes. Educação no Campo é aquela oferecida pelo Estado, através dos seus órgãos públicos e visa preparar o cidadão para o mercado de trabalho, isto porque o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. Enquanto que a Educação *do* Campo é aquela pensada pelos camponeses, decorrentes das suas lutas sociais, e visa preparar os educandos para a vida em sociedade. A nova nomenclatura indica que 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. Portanto, é uma educação implícita no contexto da formação humana com princípios emancipatórios. (CALDART, 2002).

O Marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB nº 9394/96, quando afirma em seu Art. 28, a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como, a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário escolar, atendendo às condições climáticas de cada região. “Com base nesse contexto, as políticas públicas educacionais vistas como direito, voltadas para a Educação do Campo, começam a tomar fôlego no cenário nacional, a partir da década

de 1990” (SANTOS; CARDOSO, 2017, p. 135).

A gênese das discussões sobre o tema “Educação do Campo” foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - ENERA, em 1997, realizado em Brasília e, posteriormente, em 1998, 2004, 2015, com a realização das respectivas Conferências para a Educação Básica no Campo, além de outros encontros com a mesma finalidade, envolvendo a participação de intelectuais acadêmicos, organismos internacionais, da sociedade civil e órgão do governo Federal, como Ministério da Educação - MEC, a UNESCO, Universidades Federais e Estaduais, além de outros. Posteriormente, as mobilizações sociais se intensificaram e incorporaram a luta por Educação do Campo, com o intermédio das ações e reivindicações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, em harmonia com outros movimentos urbanos. (SANTOS, 2013).

As mobilizações sociais em prol de uma educação como direito para a população do campo se intensificaram a partir da década 1990, principalmente, após o I ENERA. As perspectivas dos movimentos eram que os governantes sensibilizassem o seu olhar para o campo, e que pudessem perceber as potencialidades, e as possibilidades, mediadas pelo trabalho, pela cultura e pelos saberes do homem do campo, que no momento, parecia estar alheio ao modelo de desenvolvimento do país. A luta por uma educação no e do campo neste contexto precisava ser específica e diferenciada, vista como uma alternativa em combate ao latifúndio e ao êxodo. A educação para os povos do campo, devido ao seu contexto, estava voltada, no sentido amplo, para a formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção de pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma sociedade mais plena e feliz, haja vista que o campo traduz um lugar onde as pessoas possam viver, trabalhar e estudar com dignidade, pois ocupam um território que possui determinadas peculiaridades que se diferenciam do espaço urbano e são

possuidoras de uma identidade cultural específica. (FERNANDES,

O conceito de “Campo” pode ser mais bem compreendido a partir do conceito de “território” como lugar marcado pelos homens. Trata-se de espaços simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico racial, pela multiplicidade de gerações e recriações de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, e mobilizações sociais de estratégias de sustentabilidade (Ibidem, 2002). Essa lógica nos remete a uma compreensão de desenvolvimento humano, associado ao fortalecimento de capital social, a partir de vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, para a construção e fortalecimento de uma identidade própria e de um território sustentável.

A concepção de “Educação do Campo” possui um sentido mais amplo e complexo e deve abranger não só ao processo de escolarização, mas, a formação do homem e da mulher do campo, para a vida. Esta educação também está presente na expressão de Caldart (2004), “[...] além dos muros da escola, como nos movimentos sociais, nas diferentes organizações que atuam em prol da educação, mas também nas marchas e mobilizações em busca de políticas públicas para a educação e a produção, ou seja, na luta por direitos [...]”. A história tem revelado que a Educação Rural considera apenas a formação escolar e é fundamentada nos pressupostos capitalistas do agronegócio e do Estado, ao passo que a Educação do Campo valoriza as práticas educativas, pensadas e efetivadas pelos próprios povos do campo. Portanto, esta última trata-se de uma concepção de educação voltada à indagação do campo como espaço brasileiro, da cultura, identidade e relações de trabalho que marcam a vida dos povos que vivem no campo. (SOUZA, 2002).

A LDB nº 9.394/96, quando define o termo “educação” afirma em seu Art. 1º que os indivíduos podem ser

educados e se tornar cidadãos na convivência familiar, na escola, nas organizações sociais, por meio da sua cultura, do seu trabalho. Reconhece, pois, que a escola e os espaços extraescolares são lugares de aprendizagem para o exercício da cidadania, afirmando que:

Art. 1º - A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Percebe-se, portanto, uma ampla visão de “Educação”, que estimula um olhar mais alargado das Ciências Sociais e do pensamento pedagógico. Que os saberes produzidos pelos sujeitos em suas relações sociais, em sua convivência familiar e no trabalho, suas experiências, valores, simbologias, as diferentes formas de culturas praticadas e vivenciadas pelas famílias que habitam neste espaço, são também conhecimentos que devem ser ensinados, resgatados e fortalecidos nos espaços educativos, e muito contribuem na formação educacional dos sujeitos sociais.

As políticas educacionais se apresentam em forma de leis, regulamentos, pareceres e decretos direcionados à educação. Estão situadas no âmbito das políticas públicas de caráter social. São dinâmicas, ou seja, vão mudando de acordo com a conjuntura política, econômica e social de cada país e são construídas nos embates do Estado com a sociedade civil. (SANTOS, 2013).

O espaço rural brasileiro tem se transformado de forma crescente e veloz no panorama capitalista o que fica cada vez mais complexo e difícil de conter seu crescimento e conseqüentemente as contradições, através das políticas públicas. O avanço do agronegócio e do processo de financiamento agroindustrial vem cada vez mais agravando a situação dos pequenos agricultores e dos trabalhadores rurais, evidenciado pelo desemprego e subemprego, en-

dividimento dos pequenos produtores rurais, no êxodo rural, no trabalho infantil, no trabalho escravo, nas formas diretas e indiretas de explorar os trabalhadores (VENDRAMINI; MACHADO, 2011). O agronegócio, segundo Garcia (2009), por agir em virtude de seu aparato político e ideológico, responde de fato por um modelo de educação para o campo, o que está se chamando de educação do deserto verde, fortemente ancorada na concepção autodestrutiva do capitalismo, contrariando o modelo de educação inclusiva, devido ao processo de expulsão das famílias camponesas do seu ambiente natural.

No âmbito das políticas educacionais são contemplados temas como globalização, estado, sociedade e educação; legislação educacional, estrutura e funcionamento do ensino; políticas de inclusão/exclusão; financiamento da educação; formação e profissionalização docente; expansão e qualidade do ensino, política para Educação do Campo, dentre outros, que afetam a vida cotidiana das instituições educativas escolares e não escolares na nova legislação educacional. (BRASIL, 1996).

As correlações de forças intrínsecas na implementação das políticas públicas educacionais e sociais dificultam o seu atendimento de forma imediata na sociedade. Daí a importância das organizações e mobilizações dos sujeitos sociais para assegurar os seus direitos, previstos na legislação do país. No que se refere à educação para os povos do campo, as políticas públicas direcionadas a esta modalidade de ensino são frutos de intensas lutas dos movimentos sociais, articulados nacionalmente com o Movimento de Educação do Campo. Estes sujeitos sociais, através de suas práticas mobilizatórias e educativas, têm sido capazes de questionar e apresentar novas alternativas ao projeto do estado, voltado para o desenvolvimento no meio rural, em específico aos projetos educativos às escolas do campo. Os reflexos destas ações políticas resultaram em avanços e conquistas em direção às políticas públicas para a Educa-

ção Básica do Campo. (MOLINA; FREITAS, 2011).

O município de Vitória da Conquista: caracterização territorial

Vitória da Conquista, conforme a sua divisão política se limita territorialmente com outros municípios como: ao Norte com Planalto e Caraíbas, a Oeste com Itambé, Belo Campo a Leste com Itambé e, ao Sul com Ribeirão do Largo e Cândido Sales. Todos estes municípios têm estreita relação comercial com este município devida a sua proximidade territorial e por serem cidades pequenas com um nível de desenvolvimento econômico inferior a este município. De todo o contingente populacional que habita o município, estima-se que apenas 32.274 viveram no meio rural até o ano de 2012, conforme o censo apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE. Para 2016 essa população se aproximava dos 37.000, conforme dados do IBGE (2016).

O desenho do espaço rural de Vitória da Conquista é propício ao desenvolvimento da atividade agrícola, baseada no trabalho coletivo das famílias camponesas que habitam este espaço. Vitória da Conquista, a terceira cidade do interior da Bahia, utiliza a agricultura familiar como importante modelo de trabalho agrícola nos estabelecimentos rurais, tornando-se responsável por grande parte do abastecimento alimentar e da ocupação da propriedade local que trabalha com a agricultura. Esta prática agrícola, por ser de tradição histórica, e pelo seu potencial de sustentabilidade, torna-se um fator importante para segurança alimentar e de geração de trabalho e renda. As práticas agrícolas provenientes da agricultura familiar na região despertam o interesse da população local, devido ao potencial de sustentabilidade no processo de produção realizado pelos camponeses em suas pequenas propriedades rurais. (CONCEIÇÃO JR.; BRITO, 2013).

O perfil da rede municipal de ensino: estrutura organizacional.

A Rede Municipal de Educação em Vitória da Conquista se diferencia das outras redes de ensino, devido a sua extensão territorial, sendo a primeira cidade do estado da Bahia em área rural, e a terceira dos países, com aproximadamente 2.663 km, em extensão territorial. O que caracteriza uma posição de destaque em relação a outras grandes cidades baianas, como Feira de Santana, Itabuna, Ilhéus e Jequié. Conforme página na internet, no site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – PMVC, a Secretaria Municipal de Educação – SMED, atualmente está composta por 202 unidades escolares que atendem dois níveis de ensino como o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. (PMVC, 2017).

Algumas destas informações aparecem descontraídas entre o que está publicado no site da PMVC (www.pmvc.org.ba) com as informações contidas nos documentos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação - SMED. Contudo, os dados pesquisados em 2015, na SMED, demonstram que este setor público era responsável por cento e trinta e sete (137) escolas assentadas no meio rural que contrastam com as quarenta e uma (41) unidades escolares e vinte e uma (21) creches instaladas na zona urbana do município, totalizando cento e noventa e nove (199) unidades de ensino na rede municipal. Do conjunto das creches, apenas uma (01) existe no meio rural.

Para 2016 o número de escola reduziu em sua totalidade para cento e noventa e seis (196) instituições educativas, passando para cento e trinta e quatro (134) o número de escolas do campo, quarenta e uma (41) escolas urbanas e vinte e uma (21) creches. Para 2017, com a política de fechamento das escolas em classes Multisseriadas, este número caiu para cento e oitenta e sete (187) instituições de ensino em seu total. Destas unidades de ensino, apenas

cento e dezesseis (116) escolas localizam-se no campo, são quarenta e cinco (45) escolas existentes no meio urbano e vinte e cinco (25) creches, sendo que, do número de creches apresentado apenas uma (01) permanece funcionando no meio rural, enquanto na cidade constata-se uma oferta de crescimento, tanto de escolas, como de creches para atender a população urbana, o que configura uma inversão de prioridade na educação municipal para com a educação infantil no campo. (SMED, 2016).

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista conta com uma quantidade aproximada de três mil e quatrocentos (3.400) servidores para atender a rede de ensino. Dentre os profissionais, um mil setecentos e oitenta e cinco (1.785) são professores efetivos e contratados que absorvem um universo de aproximadamente quarenta e três mil (43.000) alunos. Destes, cerca de treze mil e quatrocentos (13.400) educandos estão matriculados em Escolas do Campo, o que representa um percentual acima de 30% do total de alunos matriculados em 2015. As escolas da rede em seu conjunto estão organizadas em Unidades Independentes, Círculos e Núcleos, instalados nos diferentes espaços urbanos e localidades rurais, sendo responsável pelo Ensino Fundamental Inicial e Final com inserção de classes de Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil, distribuídos nos três turnos de funcionamento: Matutino, Vespertino e Noturno. (PMVC, SMED, 2017).

No Regimento das Escolas municipais de Vitória da Conquista, estabelece em seu Art. 3º que a rede é composta por “[...] escolas criadas e mantidas pelo poder público em convênio ou não com outras instituições, e administradas pela Secretaria Municipal de Educação” [...]. E no Art. 6º, incisos de I a IX deste mesmo Regimento, institui a tipologia da rede escolar. Conforme a resolução da SMED/CME nº 004/2004, assim está prescrito:

- I - centros municipais de educação infantil;
- II - instituições municipais de educação infantil e de ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries;
- III - instituições municipais de ensino fundamental de 1ª a 4ª série;
- IV - instituições municipais de ensino fundamental de 5º ao 8º série;
- V - instituições de ensino fundamental de educação infantil e de ensino fundamental de 1ª a 8ª série;
- VI - instituições municipais do ensino fundamental de 1º a 8ª séries;
- VII - instituições de educação de jovens e adultos;
- VIII - escolas de uma, duas, três classes, situadas privativamente, na zona rural;
- IX - escolas conveniadas;
- X – escolas com educação básica no campo, voltadas para as especificidades no campo; e
- XI - círculos escolares integrados. (PMVC, 2004, p. 18).

Verifica-se que a nomenclatura carece de revisão, pois não corresponde com a legislação atual no que se refere a caracterização das séries anuais do Ensino Fundamental. Atualmente, esta nomenclatura das “séries” sofreu alteração na legislação atual, que adota o termo “ano” ao Ensino Fundamental de nove (09) anos, conforme Lei nº 10.172/2001 e a Lei nº 11.114/2005⁵. A referida Resolução, também não faz referência aos círculos intermediários, denominados de escolas nucleadas rurais, caracterizando um novo modelo de agrupamento das escolas municipais, situadas na zona rural do município: aquelas consideradas distantes umas das outras, em até quinze (15) quilômetros. Atualmente, existem dois (02) círculos compostos por vinte (20) escolas cada um, localizados em diferentes regiões e/ou distritos⁶ do meio rural no município. (PMVC, 2004).

⁵ A primeira Lei, a de nº10.172, altera a LDB, estabelecendo o ensino fundamental de nove anos e a segunda a 11.114/2005 impõe aos estabelecimentos públicos de ensino, a obrigatoriedade de matrículas de crianças no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade.

⁶ Em divisão territorial datada de 1988, o município é constituído de 12 distritos: Vitória da Conquista, Bate Pé, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Dantilândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebas-

As escolas são geridas por professores com base nos princípios da gestão democrática. Estes são eleitos com a participação da comunidade, alunos e professores, por um período de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois anos através da eleição ou indicação do gestor municipal. Os gestores escolares, em sua maioria, são eleitos pelo voto envolvendo a participação de 50% dos que compõem a comunidade escolar, formada por professores e funcionários; e a outra metade, representada pela comunidade de pais e pelos alunos, a partir de doze (12) anos de idade que participam do processo eleitoral. Na falta de quórum no processo eletivo, o gestor municipal indica um professor da sua confiança para gerir a escola.

A parte pedagógica é acompanhada por um grupo de professores que assume a função de coordenadores pedagógicos instalados no Núcleo Pedagógico, no espaço da SMED, além de outros, que atuam nos espaços escolares. Estes coordenadores são escolhidos por meio de seleção pública, devido à inexistência de concurso público para coordenadores pedagógicos, há apenas para professores. Quando a quantidade selecionada não preenche as necessidades do município, poderá haver indicação da escola ou ainda, por parte da Secretaria de Educação, desde que atendam aos interesses da política educacional estabelecida. (SMED, 2016).

O Núcleo Pedagógico da SMED é um setor organizacional responsável pelas ações pedagógicas da rede municipal. Atualmente está composto por um conjunto de dez (10) coordenadores agrupados por níveis e modalidades de ensino. Tais agrupamentos são subdivididos como Núcleos da Educação Infantil e Creches, Núcleo do Ensino Fundamental Inicial e Classe Multisseriadas (1º ao 5º ano), Núcleo da Diversidade, Núcleo da Inclusão,

tião e Veredinha. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007. IBGE, 2017. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/vitoriaadaconquista.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2017.

Núcleo do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Núcleo da Educação de Jovens e Adultos. Não existe um núcleo específico para a Educação do Campo como é perceptível na descrição dos núcleos, o que caracteriza a ausência de uma proposta pedagógica para a Educação do Campo no município pesquisado.

Cada Núcleo é composto, em média, de um (01) a dois (02) coordenadores. Apenas os Núcleos da Diversidade e o do Ensino II, possuem três (03) pessoas para coordenarem os trabalhos. Anteriormente, até o ano de 2010, estes agrupamentos contavam com quinze (15) coordenadores. Existia até 2009, uma coordenação específica para o Ensino Fundamental inicial e final do Campo, outra específica para as escolas Multisseriadas, ambas compostas por dois (02) coordenadores em cada núcleo. Esta organização do Núcleo Pedagógico da SMED é perceptível neste depoimento:

[...] em 2010, o campo não era motivo de discussão. [...] eu faço um esforço danado para tentar estruturar o núcleo. O núcleo é estruturado assim: núcleo da educação infantil, núcleo do ensino fundamental, diversidade e da inclusão. O campo sumiu! Não tem mais. Ela foi tragada, não apareceu. A SMED resolveu diminuir o núcleo. Entre diminuir o núcleo, por exemplo, tirou a diversidade, as questões que incomodavam mais, e também ter dez pessoas para trabalhar [...]. (Entrevistado nº 05, 2016).

É bastante visível a brutal política executada pelo sistema capitalista que com suas práticas de produção comerciais, industriais e de exportação, que vem desertificando o campo, por meio do Agronegócio com a expropriação das terras dos camponeses e conseqüentemente sua expulsão do meio rural. A migração dos povos do campo torna-se uma confirmação óbvia em todo o país, e está presente nas estatísticas demográficas. A redução da população do campo, em relação ao espaço urbano, a cada ano é visível, o que conseqüentemente, provoca queda das matrículas

dos alunos nas escolas do campo.

Esta é uma realidade presente nas escolas rurais, em várias regiões do país conforme demonstram as estatísticas por meio de pesquisas. Que fatores provocam essa mobilidade social? Alguns estudiosos como Molina (2012), Munarim e Locks (2012), Souza (2014), Santos (2016) e Ribeiro (2013), além de outros, atribuem às condições de vida, impulsionado pela falta de trabalho, para o camponês assalariado, os poucos investimentos em políticas públicas nos diversos setores sociais, em especial na saúde e educação. Em meio a tudo isso, percebemos a política do capital, que apoia o agronegócio no processo de expansão de grandes áreas de produção e, conseqüentemente, da desapropriação dos camponeses de suas terras, de forma injusta e perversa, principalmente, nas regiões onde as empresas se estabelecem. Na Bahia, a região Sul é a mais atingida por essa política agrária com a produção de eucalipto em larga escala para produção de celulose. (SANTOS, 2016).

No quadro 01 verifica-se a redução dos números de alunos matriculados nas escolas do campo em Vitória da Conquista, o que demonstra um descolamento das famílias camponesas do campo para os espaços urbanos em busca de trabalho e melhores condições de vida. Isso nos leva a compreender que as condições de vida do meio rural deste município, também não estão oferecendo condições de permanência do homem do campo, da sua fixação no território de identidade cultural. A escola, por sua vez, enquanto instituição social, possivelmente, não está cumprindo com a sua função como a de procurar fortalecer a identidade camponesa e conscientizá-los da importância de sua permanência no campo, cultivando a terra e preservando a sua cultura.

Quadro 01 – Alunos Matriculados na Zona Rural – períodos anuais

EDUCAÇÃO DO CAMPO – VITÓRIA DA CONQUISTA – BA	
Ano letivo	Qtde. alunos Matriculados
2010	15.029
2011	14.833
2012	14.619
2013	13.833
2014	13.779
2015	13.430

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados fornecidos pela SMED, 2016.

Durante o período de 2010 a 2015, aproximadamente um mil e seiscentos (1.600) alunos se afastaram do campo. Em qual pirâmide social eles se encontram? Verifica-se, portanto, que muitos desses jovens desestimulados terminam abandonando a escola devido ao desestímulo; outros, porém, buscam mudar o nível de escolaridade por meio do avanço escolar, previsto na LDB, Lei nº 9.394/96, oferecido pelas instituições públicas de ensino, que procura regularizar a vida dos alunos que se encontram matriculados nos níveis do Ensino Fundamental ou Médio, com defasagem idade/série, visando mudança de nível. Esta realidade vem sendo constantemente imposta pela educação do capital que se apropria das situações específicas sobre o processo da escolarização para assegurar, a baixo custo, a exploração da mão de obra dos jovens trabalhadores do campo. São transformações decorrentes do processo capitalista no campo que propiciam mudanças significativas nas classes sociais rurais e, nesse sentido, Lênin (1985, p. 114) afirma que

[...] o campesinato antigo não é diferente por deixar de existir, se destrói, é inteiramente substituído por novos tipos de população rural, que contribuem à base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista.

A ideia de criar um Fórum de discussões para refletir e intervir sobre a Educação do Campo em Vitória da Conquista, surge como objetivo do nosso projeto de pesquisa para a realização do Mestrado Profissional, no qual exigia que, ao final do curso, os seus mestrandos apresentassem um produto de intervenção à sociedade como resultado dos estudos realizados, sendo esta uma forma intervenção social, constituindo-se, portanto, como mais um organismo político e interventor na Educação do Campo. O seu embrião germina da necessidade de analisar e intervir sobre a educação que está sendo executada no campo, haja vista, que a maioria das escolas da rede, está localizada no meio rural deste município.

A palavra “Fórum” se define como um espaço de unificação entre a sociedade civil e o estado brasileiro, para reivindicar direitos da comunidade, fruto de deliberações realizadas em conferências educacionais, encontros, a nível nacional, estadual ou mesmo local. É, portanto, um órgão político composto por vários setores organizados da sociedade civil e do estado. Existem vários fóruns de educação constituídos no Brasil e no mundo, devido a sua capacidade mobilizatória em reunir entidades de diferentes organismos sociais, que por meio de uma pauta política vem demonstrando os problemas existentes, e a necessidade da criação de uma força política interna para o coletivo. (FONEC, 2010).

Este conhecimento contribuiu para elaborar coletivamente a proposta de resolução que trata sobre diretrizes, no intuito de que esta possa ajudar a orientar o gestor municipal da Secretaria Municipal de Educação no que se refere à Educação do Campo. Aprovar esse documento para

o município significa assumir um compromisso de elaborar ou reelaborar a proposta de educação para os povos do campo neste município, de forma legítima, conforme legislação nacional. Os dados coletados evidenciaram que o conjunto de leis que orientam a Educação do Campo no município não está em conformidade com a legislação que direciona a educação do campo nos estados e municípios no território nacional, daí a importância dessa resolução para o gestor municipal.

A referida Resolução é composta por 17 artigos acompanhados de incisos que complementam as concepções legais que legitimam e orientam a educação para as populações camponesas. Tais dispositivos visam preencher as lacunas e corrigir as contradições, buscando atender a legislação e os objetivos desta pesquisa, bem como, aos reais anseios das comunidades rurais, conquistados por meio de conflitos sociais e lutas ideológicas acirradas em momentos conjunturais complexos, travadas no seio da sociedade, em busca de políticas públicas educacionais que fortaleçam a identidade, a cultura e o trabalho das famílias residentes no campo.

CONCLUSÃO

O resultado desta pesquisa demonstra que a Educação do Campo em Vitória da Conquista/BA, não atende em sua totalidade as Diretrizes Operacionais que orientam as escolas do campo, conforme Resoluções de nº 01/2002 e nº 02/2008, sobre vários aspectos, que merecem reflexões acentuadas e que neste trabalho não tivemos fôlegos para aprofundar em cada uma destas contradições. Com o auxílio das categorias de análises e dos documentos disponibilizados foi possível analisar algumas destas lacunas, as quais possibilitaram a abstração de um novo conhecimento sobre Educação do Campo no município, verificando suas contradições e lacunas que merecem ser analisadas e

preenchidas posteriormente, em respeito à legislação e aos sujeitos do campo, vez que os seus direitos sociais devem ser atendidos em sua plenitude.

Ao debruçarmos sobre os documentos, deparamos com um currículo escolar inadequado, distante da realidade do campo. Segundo depoimento dos professores, o planejamento oferecido é o mesmo, tanto para zona urbana, como para o campo, com muita flexibilidade no ato de planejar. Em depoimentos dos professores, encontramos indícios de que são poucos os recursos didáticos apropriados para o planejamento na escola, portanto, muitos deles planejam de forma individual, extraindo conhecimento de forma constante nos livros didáticos, que no conjunto de seus conteúdos, não é satisfatório para a realidade do campo, além de revistas, jornais e outros. São poucos os encontros que envolvem a equipe escolar para discutir a vida da comunidade na escola sem maiores reflexões sobre a realidade onde vivem os alunos. O que nos leva entender que tais fatores são ocasionados pela irregularidade no acompanhamento didático supervisionado pela Secretaria Municipal de Educação na rede.

O princípio da autonomia está muito presente na gestão pública, quando permite que cada escola seja responsável por seus aspectos pedagógicos e pela elaboração do seu currículo escolar. Contudo, a falta de formação continuada específica dificulta o entendimento sobre a importância de um currículo específico para essa modalidade de ensino nas escolas do campo. A formação destes professores se apresenta de forma equivocada e contrária à realidade de trabalho destes docentes. Em análise documental encontramos dados que indicam que estes professores pouco conhecem as leis que orientam a Educação do Campo, bem como as políticas públicas direcionadas para essa realidade, o que nos leva a inferir que o órgão gestor do município, ainda não desenvolveu uma política de Educação do Campo, para o meio rural, conforme

orientam as Diretrizes Operacionais, desrespeitando uma política educacional regulamentada no âmbito Nacional, contradizendo a política do Estado, enquanto gerente e regulador das políticas públicas educacionais. O gestor público responsável pela política de educação municipal, neste caso, procura universalizar sua proposta de ensino para toda a rede, deixando de lado as singularidades locais, desrespeitando a cultura identitária das localidades rurais e a legislação Nacional, que em seu Art. 28, a nova LDB nº 9.394/96, determina o respeito às especificidades do meio rural, às questões climáticas e sazonais de cada região e localidades, impondo calendário específico, currículo vinculado à cultura, ao trabalho, aos hábitos e costumes da população agrícola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília, DF: Senado, 2004. Cadernos do MEC.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 10.172/2001. Altera a LDB, estabelecendo o ensino fundamental de nove anos. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília, DF: Senado, 2001.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. Lei 11.114/2005. Impõe aos estabelecimentos públicos de ensino a obrigatoriedade de matrículas de crianças no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista - Categorias e Leis da Dialética**. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa- Omega, 2004. Série 1. (Coleção Filosofia, 2).

_____. Elementos para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA; M. C.; AZEVEDO, S. M. de J. (orgs.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto Político Pedagógico de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.

CONCEIÇÃO JÚNIOR, V.; BRITO, I. P. F. S. de. Fortalecimento da Agricultura como Instrumento para o Desenvolvimento rural do território de Vitória a Conquista – Bahia. **Revista Extensão & Cidadania**, Vitória da Conquista, v.1, n.1, p.127-141, jan./jun. 2013.

DOURADO, L. F. (Org.) Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n.100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FÁVERO, O. (Org.) **Cultura Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (Orgs.) **Por uma educação básica do campo**: Educação do campo e Políticas Públicas. v.4. Brasília, DF: Articulação nacional Por uma educação do campo, 2002.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. **Seminário Nacional BSB, 15 a 17 ago. 2010.**

FREIRE, P. **Uma Educação para a Liberdade**. Porto: Textos Marginais, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAT, O. Filosofias da educação. In: SANTOS, A. R. dos; SILVA, G. de J.; SOUZA, G. dos S. **Educação do Campo**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

GARCIA, F. M. **A Contradição entre a Teoria e Prática nas Escolas do MST**. Tese (Doutorado Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, PPGE/UFPR, Curitiba, PR, 2009.

GONH, M. da G. Educação não Formal, participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. **Rev. Ensaios**. Aval. Pol. Pub, Educ., Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan/mar. 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

IBGE. Instituto de Geografia Estatística. Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/bahia>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

_____. Instituto de Geografia Estatística. Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/bahia>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

LÊNIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (1899).

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. **Avanços e Desafios na construção da Educação do Campo**. Brasília, v. 24, n. 85, p.17-31, abr. 2011.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. Educação do Campo Contexto e Desafios desta política pública. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 15, n.1, p. 77-89, p. 83-95, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardoprofessor>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

PEREIRA, F. D. de F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a histórica da Educação Popular no Brasil: em busca de outro mundo possível. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 40, p. 72-49, dez. 2010. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

PMVC. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação do Transporte Escolar. **Relatório de Atividades Período 2015/2016**. Vitória da Conquista - BA, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação da Secretaria Municipal de Educação**. Vitória da Conquista, BA, 2017. E-mail. cpdsmed@gmail.com. Disponível em: <www.pmvc.gov.com>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 004/2004**. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 15 dez. 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho, educação**. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, A. R. dos. **Questionário de pesquisa do Projeto de Pesquisa Políticas do PAR nos municípios baianos de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna – Bahia**, 2016.

_____. **Ocupar, Resistir e Produzir também na Educação! O MST e a Burocracia Estatal: Negação do Consenso**. Jundiá: Ed. Paco, 2013.

SANTOS, A. R. dos; CARDOSO, E. A. M. As políticas públicas educacionais do PAR para a formação do professor do campo em Vitória da Conquista/BA. **Revista Prâksis**. Novo Hamburgo, a. 14, v. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Samuel/Downloads/1171-3976-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Pedagógico. **Relatório Anual de atividades do Núcleo Educação/Fundamental II**, Vitória da Conquista, BA, 2016.

SOUSA, M. A. S. de. **A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2002.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TARDIFF, M. Saberes **Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CAPÍTULO 6

DESAFIOS E EXPECTATIVAS NA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA DE ALIMENTOS: conhecimento químico e Educação do Campo

Quésia Maria da Silva¹

Cinthia Maria Felício²

Carla Regina Amorim dos Anjos Queiroz³

Na realização das duas últimas fases do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Química, no ano de 2014, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) Campus Morrinhos, iniciou-se um processo de investigação e reflexão em salas de aula de cursos técnicos integrados ao ensino médio por duas estagiárias do curso de Licenciatura em química.

Inicialmente, realizamos uma oficina, propondo a produção de “alimentos orgânicos” como alternativa sustentável. Esta foi apresentada durante a feira Agro Centro Oeste Familiar, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus Morrinhos.

¹ Graduada em Licenciatura em Química, pelo IF Goiano campus Morrinhos (2015); pós-graduada em Gestão e Planejamento Ambiental (2017), pela Universidade Estadual de Goiás campus Morrinhos. Participou do PIBID durante a graduação. Trabalha como auxiliar de Farmácia de Manipulação. E-mail: quesiamariadasilva@hotmail.com

² Licenciada e Bacharel em Química UFU(1996/1999), mestrado e doutorado em Química UFU/UFG (2000, 2011). Desde 2004 é professora do IFGoiano/ Campus Morrinhos. Atua em cursos técnicos nível médio e superior em química/ensino de química. Desenvolve pesquisa com o lúdico no ensino de Ciências/Química e práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica. E-Mail:cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br.

³ Licenciada e Bacharel em Química UFU(1996/1999), mestrado em Química UFU/UFG (2001), Doutora em Agronomia (UNESP, 2012). Desde 2006 é docente do IF do Triângulo Mineiro/Campus Uberlândia. Atua em cursos técnicos nível médio e superior. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino de Química e análises químicas de plantas e alimentos. E-mail: carlaregina@iftm.edu.br.

Durante a oficina, foram coletadas informações a respeito da concepção dos estudantes em relação à produção de alimentos, o que trouxe em seguida reflexões para elaboração de novas práticas e propostas de ensino com esta temática e outras que buscavam relacionar conhecimentos químicos e atividades agropecuárias.

A partir deste estudo, foi elaborado um projeto com propostas para serem aplicadas em cursos de Agropecuária integrados ao Ensino Médio (API). Com este projeto, apresentamos uma contextualização para a área de Química, de modo a buscar contribuições para melhorias no aprendizado dos estudantes.

Durante o desenvolvimento das atividades que aconteceram de maio a dezembro de 2014, abordamos o estudo dos solos, a composição química, os processos físico-químicos que ocorrem, a importância da presença da fauna, os impactos causados por métodos convencionais da agricultura moderna e as propostas de produção sustentável, destacando as relações entre conteúdos de química do Ensino Médio e a química do solo. No total, 54 estudantes fizeram parte das práticas avaliativas aqui descritas.

Este contexto foi apresentado, relacionando-se as condições ideais e os principais sistemas de equilíbrio que ocorrem no meio (os solos). Sendo assim, no âmbito da química ambiental, abordou-se como contexto as características dos solos, discutindo alguns cuidados importantes para sua conservação e proteção. A partir da apresentação das condições essenciais dos solos, acreditamos que seja possível sensibilizar estudantes para um exercício do futuro profissional mais consciente, com esforços para minimizar impactos negativos na produção agropecuária.

A seguir estão descritas algumas abordagens e definições que foram possíveis de se desenvolver dentro desta proposta, e também, como se espera contribuir com a formação profissional. É enfatizada aqui, a necessidade, seja de estudantes ou profissionais que trabalham com ativida-

des do campo, de se pensar manejos coerentes com princípios agro-ecológicos, segurança alimentar e preservação ambiental.

Para se trabalhar com o tema “alimentos orgânicos” em sala de aula, baseamos em algumas definições, como a de Ormond et. al. (2002), que relaciona o conceito de produção orgânica, principalmente à presença da atividade de seres microscópicos no solo. No cultivo orgânico, procura-se fornecer condições de umidade e aeração essenciais para a vida desses micro-organismos, e, quando necessário, até o fornecimento destes seres vivos ao solo.

Segundo o mesmo autor, fertilidade do solo se dá pela presença de matéria orgânica e pela atividade dos micro-organismos na decomposição do material biodegradável, o que pode suprir as necessidades minerais dos vegetais cultivados. Além disso, a diversidade na fauna microbiana presente no solo pode diminuir desequilíbrios causados pela intervenção do homem na natureza. O fornecimento de substâncias sintéticas e minerais puros não é compatível com a necessária atividade de transformação biológica, pois altera bruscamente as características essenciais do solo, e conseqüentemente tudo o que depende dele, como as plantas, os animais e os demais meios (água e ar) ficam comprometidos (ORMOND et. al., 2002).

Os climas tropical e subtropical característicos do nosso país não são favoráveis ao preparo convencional do solo, que acelera o processo de mineralização da matéria orgânica, convertendo os resíduos vegetais em dióxido de carbono, contribuindo com o aumento do efeito estufa e diminuindo a produtividade do terreno. O manejo convencional causa mudanças das características físicas, químicas e biológicas do solo, resultando em perda da fertilidade e surgimento de erosões (EMBRAPA, 2004).

O Brasil tem passado por um grande avanço na produção agropecuária, com grande rendimento de produtos, principalmente para a exportação. A partir da divulgação

dos perigos apresentados por métodos convencionais de produção, percebe-se a necessidade de mudanças de postura, hábito, costume e atitude do produtor rural para benefício próprio e de consumidores (EMBRAPA, 2004).

Portanto, a discussão deste assunto em sala de aula é muito importante, apresentando-se ideias de conciliação entre desenvolvimento tecnológico e preservação ambiental. Este aspecto pode contribuir no processo de problematização do conhecimento discente (DELIZOICOV, 2001) e desenvolvimento de manejos mais equilibrados nas atividades dos profissionais que lidam com a agropecuária.

Desafios e expectativas

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2009), dentro das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes no estudo da química básica, está previsto o desenvolvimento da capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando irregularidades, apresentando interpretações e prevendo soluções. Isto pode se concretizar se os estudantes forem levados a participar, durante a aplicação de temas relacionados à sua realidade e mediações que busquem reflexões para a conscientização e, ainda, levem a possibilidades alternativas quanto à necessidade de preservação.

A partir disto, entendemos que a educação ambiental necessita estar constantemente inserida no ensino básico, principalmente no ensino de ciências como a Química, Biologia, entre outras. Os temas aqui propostos são contextos bastante ricos que podem ser trabalhados com várias possibilidades. A poluição dos solos pelas atividades agrícolas é um assunto bastante sério, e o futuro profissional da área necessita de conhecimento para trabalhar conscientemente e transmitir a ideia de desenvolvimento sustentável.

Atualmente existem muitos estudos relacionados aos impactos causados pela produção agropecuária, bem como propostas de produção que não gerem impactos tão negativos. Porém a execução dessas práticas é realizada de forma muito lenta se compararmos à evolução tecnológica, principalmente no Brasil, país que vem sendo campeão mundial de consumo de agrotóxicos. Isto porque se busca a produtividade e o lucro, pelas exportações de insumos agrícolas (EMBRAPA, 2004; KUGLER, 2012).

O trabalho de Fernandes et. al. (2013), destaca a importância de se trabalhar de maneira crítica e mais coerente o conceito de “desenvolvimento sustentável”, analisando em sua pesquisa o conhecimento discente a respeito desse tema. Neste trabalho, pôde ser identificada uma real necessidade de se apresentar um significado mais aprofundado que se enquadra nesta temática. No caso da pesquisa aqui descrita, estudou-se este desafio para um tema específico, que trata da relação entre produção agropecuária e o meio ambiente, apresentando-se os problemas relacionados aos atuais modelos de produção e demonstrando, como alternativa viável, a produção de alimentos orgânicos, como benefício tanto ao meio ambiente quanto à sociedade. Em nosso estudo, colocamos a seguinte questão, quanto aos alunos investigados do curso de API: *Estes estudantes conhecem este método alternativo de produção?*

O objetivo da pesquisa foi verificar o nível de conhecimento de estudantes de ensino Médio do IF Goiano Campus Morrinhos, sobre o tema alimentos orgânicos, bem como verificar a possibilidade de inter-relação do tema na disciplina de Química, por meio de práticas pedagógicas e novas observações/propostas e viabilidade destas em nosso contexto de estudo.

A partir disto, estabeleceu-se o tema deste trabalho, pois as experiências levaram às reflexões sobre as inter-relações entre o conhecimento químico e a produção agroecológica como um dos desafios a serem alcançados por

meio da educação básica no modelo integrado, especificamente em turmas de API. As expectativas se baseiam na formação de profissionais conscientes e capazes de produzir de forma equilibrada o sustento da população.

Para a aplicação do conteúdo e avaliação, nos baseamos na definição descrita na Instrução Normativa nº 007/99, do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), como sistema orgânico de produção (BRASIL, 1999, p. 11):

[...] todo aquele em que se adotam tecnologias que otimizem o uso dos recursos naturais e socioeconômicos, respeitando a integridade cultural e tendo por objetivo a auto-sustentação no tempo e no espaço, a maximização dos benefícios sociais, a minimização da dependência de energias não-renováveis e a eliminação do emprego de agrotóxicos e outros insumos artificiais tóxicos, organismos geneticamente modificados (OGM)/transgênicos ou radiações ionizantes em qualquer fase do processo de produção, armazenamento e de consumo, e entre os mesmos privilegiando a preservação da saúde ambiental e humana, assegurando a transparência em todos os estágios da produção e da transformação, visando:

- a oferta de produtos saudáveis e de elevado valor nutricional, isentos de qualquer tipo de contaminantes que ponham em risco a saúde do consumidor, do agricultor e do meio ambiente;
- a preservação e a ampliação da biodiversidade dos ecossistemas, natural ou transformado, em que se insere o sistema produtivo;
- a conservação das condições físicas, químicas e biológicas do solo, da água e do ar; e
- o fomento da integração efetiva entre agricultor e consumidor final de produtos orgânicos e o incentivo à regionalização da produção desses produtos orgânicos para os mercados locais.

Onde estas indicações, conforme já mencionamos, serviram como critérios de análises e reflexões para planejamento das atividades de ensino e elaboração de propostas para serem discutidas ou avaliadas em sala de aula.

Metodologia

Em todas as práticas pedagógicas estudadas, não houve aprofundamento conceitual, sendo assim utilizados contextos como forma de revisão de conteúdos. Para este estudo, seguiu-se sequencialmente, da seguinte maneira:

- Momento 1: Avaliação do conhecimento discente, a respeito do tema “alimentos orgânicos”, por meio da observação de dados coletados durante uma oficina de prática pedagógica ocorrida no IF Goiano - Campus Morrinhos, na Feira Agro Centro Oeste Familiar, em abril de 2014;
- Momento 2: Descrição de novas práticas realizadas em turmas de 1º e 3º anos do Ensino Médio, integradas ao curso de API, com novas observações e reflexões, a partir das falas dos estudantes, desta vez, avaliados de forma não quantitativa, mas por meio de diálogos e atividades de interação entre os estudantes, no período de maio a dezembro de 2014.

Momento 1: Oficina

Pela realização da oficina, buscamos avaliar se os participantes conseguiram ampliar seus conhecimentos sobre alimentos orgânicos, a partir de suas concepções iniciais, se estes conheciam os princípios que embasam a agricultura orgânica, e se o evento realizado contribuiu para o desenvolvimento conceitual dos mesmos, sobre alimentos orgânicos. Para isto, foram aplicados dois questionários, um no início e outro no final das atividades. De todas as questões aplicadas, foram destacadas aqui apenas as de maior relevância. Também utilizamos alguns recursos didáticos para nos auxiliar no desenvolvimento conceitual das ideias dos participantes: diálogo, debate e argumentação de ideias, leituras, apresentação de seminário e vídeo didático.

Antes do seminário foi distribuído o primeiro questionário, composto por 8 questões discursivas, para a identificação das primeiras concepções dos participantes e de sua posição em relação à produção agropecuária de alimento orgânico. As questões propostas no primeiro questionário são descritas abaixo, destacando-se para este estudo, as respostas às perguntas 3 e 4 :

1. O que é alimento?
2. De onde vêm os alimentos?
3. O que é um alimento orgânico?
4. Existe alimento inorgânico?
5. Você cultiva algum tipo de hortaliça?
6. Você utiliza algum tipo de adubo orgânico?
7. Em sua opinião, o que poderia ser a causa da fome na população mundial?
8. Qual a diferença entre adubo orgânico e inorgânico?

Em seguida, para motivar a participação dos estudantes, realizamos um diálogo, questionando os saberes dos mesmos, a respeito do tema abordado, que é “Produção de Alimentos Orgânicos”, com o intuito de se estimular o seu desenvolvimento conceitual, pois, quando o aluno participa da aula, pensando sobre suas escolhas, ele pode ter momentos de reflexões e construções de ideias, onde muitas vezes, os saberes iniciais são questionados e reconstruídos em seguida novas concepções (SILVA; PINO, 2009).

Durante o seminário, abordamos o tema, subdividindo-o em pontos principais, em forma de subtítulos. Realizamos as atividades de forma dinâmica, promovendo a participação dos estudantes, e assim, estimulando a interação entre os seus conhecimentos prévios e o que estava sendo exposto, com o objetivo de se desenvolver uma aprendizagem de forma significativa, conforme previsto por Pelizzari et. al. (2001): Os novos conteúdos a serem

aprendidos precisam se relacionar aos conceitos que foram fixados durante a vida do estudante, caso contrário, ficarão soltos, e logo serão esquecidos. As novas informações precisam então se incorporar ao conhecimento já existente. Para isto, deve haver uma relação entre os conceitos novos e prévios, para que, o que se está aprendendo possa ter significado. Quando não há esta relação, a pessoa decora os conteúdos e, após as avaliações, os esquece.

Assim, esperava-se que a partir do seminário pudessemos desencadear reflexões não somente para a avaliação daquele momento, mas para o futuro. Os principais pontos apresentados foram:

- i. De onde vem alimentos e a ação do homem para aumentar a produtividade e o lucro;
- ii. Diferenças entre os termos orgânico e inorgânico;
- iii. Estrutura molecular de compostos orgânicos e inorgânicos, exemplificando com os adubos, suas vantagens e desvantagens;
- iv. Prevenção de pragas e os riscos ambientais; métodos alternativos;
- v. O desperdício de alimentos e a fome.

A partir do que diz Souza (2011), em relação ao vídeo didático, foi passado um vídeo para demonstração de um exemplo de produção orgânica de alimentos, no final do seminário, servindo para uma rápida visualização do que na prática poderia levar tempo, espaço e custo. Após o vídeo, foi aplicado o segundo questionário, composto por 4 questões discursivas, e destas foram analisadas as respostas das perguntas 1 e 2, para a avaliação do desenvolvimento conceitual dos participantes:

1. O que são alimentos orgânicos?
2. Alimentos orgânicos tem química? Explique.
3. Você produz? Consome? Exemplos.

4. Alimentos orgânicos e Meio Ambiente. Alguma relação?

Para a realização desta pesquisa, analisamos as respostas das questões, tendo-se como base para avaliação, conceitos abordados por Ormond et. al. (2002) e Rosa e Rocha (2003), sobre sistema orgânico de produção. As respostas foram agrupadas de forma resumida a fim de facilitar o entendimento dos resultados alcançados naquele momento.

Momento 2: práticas no 1ºAPI E 3ºAPI

O método de avaliação escolhido para este caso foi diferente do anteriormente descrito, desta vez, sem aplicação de questionários, mas pela observação do desenvolvimento das falas dos estudantes e sua interação, com o intuito de observar os interesses dos mesmos quanto ao estudo da Química aplicada ao seu curso técnico. Portanto, os resultados apresentados para estas práticas não foi quantitativo.

A aula de avaliação do 3º API foi realizada na 3ª série do Ensino Médio Integrado aos cursos Técnicos de Alimentos, Agropecuária e Informática (3ALI/TI/API), no dia 04/12/2014, tendo como foco deste trabalho, as observações no grupo de estudantes do curso de API. Portanto, no início da aula, propusemos aos estudantes a formação de grupos de acordo com os cursos técnicos de cada um.

Iniciamos então uma dinâmica com a discussão da seguinte questão: “Qual a relação entre os conteúdos vistos nas aulas de química e seu curso técnico?”. Após a discussão, foram distribuídos textos que traziam contextualização do ensino de química, com conteúdos referentes a cada curso técnico, de modo que cada grupo recebeu textos relacionados à sua área, com uma atividade de identificação de elementos químicos.

Para o grupo de estudantes do API, foram utiliza-

dos fragmentos de texto que tem como título “Natureza e Composição do Solo”. Esses fragmentos de texto envolvem desde elementos químicos presentes no solo, nutrientes, íons e até as características físico-químicas dos solos e processos bioquímicos que podem acontecer neste sistema. Os estudantes tiveram o desafio de destacar conceitos de Química e relacioná-los aos conteúdos do seu curso técnico, por meio da pesquisa a esse material.

Após um período estipulado para a leitura e discussão entre os grupos, realizamos uma dinâmica entre os grupos, onde precisaram usar estratégias de argumentação. Em seguida, foram apresentados vídeos que abordavam conteúdos de química, presentes nas três áreas. No caso do API, o audiovisual utilizado, tem como título “*A Química na Agricultura*”, e mostra processos químicos, físico-químicos e biológicos do solo, e foi apresentado com o objetivo de verificar as ideias discutidas por estes estudantes no decorrer das dinâmicas.

Após esses acontecimentos, foi realizada a prática no 1API, no dia 05/12/2014. No início da aula, inicialmente, questionamos os estudantes sobre os motivos que levaram os discentes a escolherem o curso de API, enquanto havia gravação de áudio, como no 3API. Em seguida, foram feitas também as seguintes indagações direcionadas à turma toda: “*Os conteúdos de química vistos durante o ano são úteis para a área do seu curso? O que você pensa sobre os conteúdos químicos aprendidos por você durante o curso?*” “*Qual a relação existente entre os conteúdos de agropecuária e os conceitos de química trabalhados no primeiro ano?*”. Procurávamos, por meio dessas questões, analisar as concepções dos estudantes e o seu desenvolvimento, pela comparação com as falas do final da aula, quanto à percepção da importância do estudo da química, analisando também os conteúdos trabalhados durante o ano letivo, para o estabelecimento de possíveis relações existentes entre o curso de API e a Química.

Em seguida, apresentamos um vídeo ilustrativo que aborda a química dos solos, e solicitamos que os estudantes anotassem elementos químicos que eram citados no vídeo, para posterior identificação na tabela periódica, que foi distribuída para a realização desta atividade. Logo após, os conceitos químicos foram trabalhados de forma sistematizada em explicações expositivas no quadro, a partir das imagens e modelos que apareciam no vídeo. Após o vídeo e as atividades, discutimos com a turma sobre a relação entre os conceitos abordados e sua relevância para o aluno enquanto futuro profissional da agropecuária, enfatizando-se as questões ambientais.

Resultados e discussões

Momento 1: Oficina

No que se refere à oficina, ao se analisar os questionários recolhidos, constatamos que 25 pessoas responderam o primeiro questionário e, 32 pessoas responderam o segundo, porque alguns chegaram após o início das atividades. Neste primeiro momento, nos baseamos nestes números, correspondentes a cada questionário (inicial e final), para apresentar a porcentagem das respostas.

Primeiramente, foram analisadas as respostas da questão³ (O que é um alimento orgânico?). Pelos resultados obtidos, observamos que a maior parte dos participantes tem alguma noção, porém superficial, sobre o que são alimentos orgânicos.

Observamos também que quase 50% dos participantes associam a produção de alimentos orgânicos à não utilização de agrotóxicos, sem colocar outros pontos importantes que envolvem este tipo de produção. A partir disso consideramos que estes já tiveram algum contato com este assunto. Da mesma forma, como se pode observar nesta resposta, que considera apenas o adubo utilizado na pro-

dução: *“Alimento produzido sem fertilizantes químicos ou sintéticos.”* (estudante M)

Para critérios de avaliação, consideramos por esta fala, que o estudante tenha certo entendimento a respeito da utilização de adubos orgânicos, mesmo não estando explícito no que foi escrito. Destacaram-se também respostas consideradas completas. Foram julgadas assim aquelas que, além de apresentar que não são utilizados agrotóxicos em sua produção, também falam sobre o adubo, como a seguinte: *“Alimento cultivado com adubo orgânico (compostagem), livre de agrotóxicos, inseticidas.”* (estudante T)

Pela afirmação supracitada, entendemos que, mesmo que não tendo escrito de forma completa, apresentando todos os aspectos que envolvem a produção orgânica, o participante tem certa noção que vai além daquilo que a maioria considera, que é a utilização de defensivos químicos não naturais. Para isto, nos baseamos no princípio de que a agricultura orgânica dispensa a utilização de “insumos provenientes de recursos minerais não renováveis”. Isto é, não se utiliza na agricultura orgânica os adubos minerais, nem outros tipos de insumos (defensivos) industrializados, para prevenir pragas (ORMOND et. al., 2002, p. 5).

Foram consideradas incorretas ou inadequadas, as respostas nas quais se relacionava o conceito ao fato de não “possuir química”, uma fala usada referindo-se a tudo o que faz mal à saúde e ao meio ambiente. Por estas observações, podemos confirmar que a Química é considerada a “grande vilã” em questões como problemas ambientais, sendo desconsiderado o seu papel como solução para os impactos negativos, como produção de novos materiais, desenvolvimento de fármacos, etc. É importante que seja apresentada esta outra face da química. Para isto, o conhecimento químico deve ser apresentado nas instituições de ensino como um processo em construção pela mente humana, e não como verdade absoluta (BRASIL, 2009).

Além disso, foram consideradas incorretas as respostas nas quais os participantes demonstraram ter se baseado no nome “alimento orgânico”, em associação com a ideia de química orgânica. Tem-se como exemplo as duas falas abaixo: “Um alimento que não foi usado compostos inorgânicos.” (estudante C) e, [...] *alimentos orgânicos contêm carbonos* (estudante Y).

A partir dessas observações, entendemos que mesmo que tenham ouvido falar, de alguma forma, sobre o modelo chamado orgânico de produção, os participantes não conhecem profundamente os métodos envolvidos e ainda apresentam ideias do senso comum. Assim, este tema de grande relevância para um modelo sustentável de produção precisa ser mais desenvolvido com os estudantes, mesmo que seja bastante conhecido, superficialmente, na sociedade.

A questão 4 (Existe alimento inorgânico?) foi utilizada para verificar se os participantes teriam alguma noção da origem do termo “alimentos orgânicos”. A maioria dos participantes afirmou que existem alimentos inorgânicos, associando esse termo ao modelo convencional de produção. Tem-se como exemplo as seguintes respostas: “Sim, os que utilizam agrotóxico.” (estudante I); *Sim, no caso são alimentos cultivados no sistema convencional (uso de herbicidas, inseticidas, fungicidas, adubação química).*” (estudante X).

O termo “alimento inorgânico” é comumente utilizado para se referir aos nutrientes essenciais para o corpo humano, como os sais minerais. Mas não se utiliza esse termo para os alimentos que foram produzidos em uma agricultura com insumos de origem mineral de fonte não renovável. Neste caso, utilizam-se nomes como “convencional e/ou transgênica” (ORMOND et. al., 2002).

Para melhor compreensão das questões avaliadas, buscamos relacionar outros dados importantes, e observamos que 44% dos participantes cultivam algum tipo de hortaliça. O conhecimento prático pode ajudar o estudan-

te a ter concepções durante aulas teóricas, se forem estimulados a fazerem relações entre suas experiências e o que estão estudando. Porém, pelo que responderam sobre “alimentos inorgânicos”, ficou claro que, mesmo tendo a prática do cultivo, a maior parte destas pessoas não tem conhecimento aprofundado sobre a produção de alimentos orgânicos, por não terem, talvez, um contato maior com este conteúdo, o que poderia ocorrer com eficácia em salas de aula, no caso do curso que estamos estudando.

Mesmo tendo os conhecimentos práticos, isso não lhes dá plena habilidade para responder corretamente questões como estas, mas, a partir do que sabem, podem estabelecer relações e aprender com maior facilidade. Portanto, estes conceitos precisam ser bem trabalhados com os estudantes, de forma sistematizada. Estas observações nos fazem pensar na necessidade dos professores, sejam da área técnica ou científica, no curso em estudo estarem sensibilizados para trabalhar propostas que envolvam alternativas de produção agropecuária, como a produção orgânica.

Nesse sentido, Pelizzari et. al. (2001) explicam que o estudante deve ter interesse pelo conteúdo a ser aprendido. Além de significado lógico, deve ter significado psicológico, ou seja, além de ser um conteúdo importante, deve se estabelecer uma relação com experiências que o aluno vivenciou. Assim, os conteúdos escolares a serem ensinados devem ser direcionados à realidade de cada grupo de estudantes. E, neste caso, o assunto abordado pode, e precisa ser melhor trabalhado.

Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas escolares devem ser vistos como ferramentas para a compreensão de situações do cotidiano, servindo para melhor compreensão do mundo. A partir do entendimento das situações vividas, o educador poderá direcionar aos estudantes conhecimentos que tragam possibilidades de contribuir com a preservação ambiental, através de métodos

alternativos, como exemplo, o que foi visto nesta pesquisa (MUENCHEN; AULER, 2007).

Para verificar o desenvolvimento conceitual durante a oficina, foram analisadas as respostas do questionário final. Deste, destacaram-se as questões 1 e 2. A partir disto, observamos que mais de 50% dos participantes associaram o conceito de alimentos orgânicos apenas à questão do uso de agrotóxicos. Por meio desta observação, pudemos entender que a concepção que esses participantes têm a respeito de produção de alimentos orgânicos ainda é incompleta, e que o seu conhecimento sobre este assunto precisa ser desenvolvido de forma mais aprofundada, o que requer um tempo maior para exposição de conteúdos, com recursos didáticos eficazes e objetivos.

Observamos também que 28% dos participantes apresentaram mais de um aspecto referente à produção dos alimentos orgânicos em sua definição. Nestas respostas, alguns estudantes citaram o uso de fertilizantes orgânicos, além da ausência de agrotóxicos.

Para se entender melhor o que foi descrito até aqui, recorremos à diferença entre conceito do produto e o modelo de produção, que é expressa por Ormond et. al. (2002): “alimento orgânico, é definido como todo produto obtido por um sistema orgânico de produção, seja agropecuária ou industrial; *in natura* ou processado”. Nos dois questionários, a maior parte dos participantes definiu parcialmente o sistema de produção, com a intenção de definir o produto. Uma porcentagem pequena dos participantes definiu pelas características do produto, como este exemplo: “[...] com aparência e sabor naturais.” (estudante J).

Esta forma relacionada de conceito exposta na maioria das respostas foi vista de maneira positiva, pois os estudantes apresentaram que têm uma visão mais ampla do que apenas as características dos alimentos orgânicos. Essa visão engloba o modelo de produção, que é um assunto de grande importância para os profissionais dessa área.

A questão 2 (Alimentos orgânicos tem química?) foi colocada para verificar se os estudantes conseguiram assimilar, durante a oficina, uma visão um pouco mais ampla do que seria a química, indo além da ideia de que “química é tudo o que faz mal”. Ao analisar as respostas, observou-se que mais da metade dos participantes ainda expressam a ideia de que o que é natural e saudável não possui química. Percebemos pelas falas, que essa ideia a respeito da química está bem enraizada pelo cotidiano dos estudantes. *“Não, pois não utilizam agrotóxicos e nenhum composto químico na plantação.”* (estudante N).

Alguns dos estudantes que responderam positivamente a esta questão, apresentaram seus argumentos, demonstrando já ter tido um contato maior com o conteúdo. Ao analisarmos suas respostas, consideramos que o conhecimento apresentado provavelmente foi construído antes da apresentação desta oficina. Vejamos: *“Sim, pois todas as coisas são compostas por química.”* (estudante B); *“Sim, todo solo onde os produtos orgânicos são plantados possui química própria, onde repassam para o alimento.”* (estudante Z)

Pelos trechos transcritos, entendemos que alguns estudantes têm uma visão mais ampla sobre a química. Embasando-nos no que dizem Rosa e Rocha (2003), estas respostas apresentam corretamente o que foi questionado: Os quatro principais elementos químicos necessários para o desenvolvimento das plantas (H, O, C e N) são encontrados na atmosfera e obtidos pela água das chuvas, respiração, fotossíntese e bactérias fixadoras de nitrogênio localizadas nas raízes de algumas plantas, enquanto que os demais elementos essenciais estão presentes no solo.

Ao analisar no geral as respostas, constatamos que existe certa visão superficial a respeito da produção de alimentos orgânicos, tendo como base a utilização ou não de agrotóxicos ou “produtos químicos”. Para que os estudantes possam ampliar seus conhecimentos, este tema se faz bastante importante, principalmente para institui-

ções como o IF Goiano, que oferecem cursos técnicos em agropecuária e alimentos. Assim, estes discentes podem conhecer melhor estas técnicas de produção que causam menos impactos negativos ao meio ambiente.

Pela porcentagem de participantes que já cultivam algum tipo de alimento, era esperado que durante as avaliações, observássemos um conhecimento maior sobre o tema abordado, pois na prática, conceitos são fixados pelas experiências do indivíduo, o que poderia facilitar assim a aprendizagem de forma significativa. Porém, esta conexão entre conhecimentos precisa ser estabelecida pelo professor, a partir dos pontos em que os estudantes expressam como conhecimento prévio. Os novos conteúdos a serem aprendidos precisam se relacionar a esses conceitos, que foram fixados durante a vida do estudante, caso contrário, ficarão soltos, e logo serão esquecidos. (PELIZZARI et. al., 2001).

A partir disso, um dos motivos pelos quais consideramos não ter-se observado desenvolvimento conceitual significativo de um questionário a outro, é que, os questionários foram analisados após a oficina, portanto, o conhecimento prévio dos participantes só ficou claro durante o levantamento dos dados. O primeiro questionário precisaria então, ser aplicado dias antes do evento, para que o desenvolvimento da oficina tivesse sido planejado a partir das concepções iniciais dos estudantes.

Por outro lado, pelo que afirmam Marin e Silveira (2008), o sentido da “educação ecológica”, pelas origens das palavras, “[...] se trata de conduzir o ser humano às mudanças necessárias na sua relação com o lugar onde vive, com o ambiente e coletividade”. Assim, entendemos que a exposição dos temas abordados só poderia obter resultados positivos, se os estudantes fossem levados a se enxergarem como protagonistas na solução dos problemas expostos. Como neste caso, se tratou dos impactos ambientais causados pela produção de alimentos, talvez

os resultados pudessem ter sido mais positivos se os estudantes fossem levados a se posicionar, de forma ativa na busca pela solução dos problemas, utilizando-se atividades em que eles pudessem pesquisar e expor o que encontraram, gerando assim, novas discussões. Estas atividades certamente levariam um tempo maior de desenvolvimento.

Momento 2: Práticas no 1ºAPI E 3ºAPI

Na turma de 3º ALI/TI/API, da parte dos estudantes do curso de API, constatamos que 6 estudantes participaram das atividades e das discussões ocorridas. Quando se questionou qual relação existente entre o curso técnico de cada grupo e os conteúdos de química, os componentes do grupo da Agropecuária disseram que a Química se aplicava ao manejo dos solos, principalmente. Este é um ponto muito interessante que foi destacado pelos educandos. Assim, supomos que poderia ser trabalhado de forma aprofundada, com a revisão e apresentação dos conceitos vistos, por meio das questões: *“Que relação é esta? Você pode citar exemplos?”*.

Observamos também, nesta prática, a aplicabilidade dos contextos relacionados à área de cada grupo de estudantes, ao se perceber o empenho destes, participando das atividades mesmo em uma época difícil, como é em um final de semestre, pelo acúmulo de atividades que normalmente acontecem. A observação de certo esforço por parte dos estudantes pode corroborar as ideias de Chassot (1995), que afirma que o ensino de química pode ser mais eficaz se for feita a abordagem de conceitos relacionados à realidade de vivência dos alunos.

Observamos também o desenvolvimento da capacidade de se estabelecer relações entre conhecimentos prévios e novos, o que caracteriza a aprendizagem significativa, descrita por Moreira (2009). Isto pôde ser exem-

plificado por meio da fala de um estudante que relacionou informações do texto a conhecimentos específicos de seu curso: *“Essa matéria orgânica fica em grande parte na “camada O” do solo. A gente vê no perfil do solo... A primeira camada é a camada orgânica [...]”* (Aluno 2 – grupo 3API)

Considerando que, após a leitura e organização dos dados, é importante que os estudantes saibam exteriorizar por produção própria as ideias principais, essa e outras falas foram aceitas como um indício de aprendizagem, pela capacidade que o aluno pareceu demonstrar ao relacionar o que estava sendo discutido no texto, com seus conhecimentos prévios. Um dos fatores a contribuir com essa observação foi a utilização da leitura com a elaboração de argumentos de forma colaborativa, com posterior apresentação e debate, estimulando a participação de todos os estudantes. Observamos que os participantes se sentiram mais seguros e confiantes em apresentar seus argumentos, pois se basearam em sua leitura, como uma fonte de informações.

Foi possível observar também resultados decorrentes da dinâmica em grupo. Alguns estudantes se dispuseram a ajudar os colegas, outros estimulavam a participação da equipe. Essa capacidade de atuar de forma autônoma e crítica no meio em que vivem os cidadãos precisa ser o um dos objetivos principais no processo de ensino-aprendizagem (SILVA & SOARES, 2013). Consideramos que a proposta de um método de aprendizagem colaborativa possa reestruturar esse processo, pois o aluno atua como protagonista na construção do seu conhecimento e colabora na construção do conhecimento dos seus colegas.

Na aula ocorrida no 1º API, estavam presentes 16 alunos. Durante o diálogo inicial, ao responderem sobre o motivo de escolha do curso, os estudantes demonstraram ter bastante interesse por esta área, pois ela oferece na região, segundo eles, muitas oportunidades com boa remuneração. Isso indica que essa área tende a ter grande

quantidade de estudantes interessados.

Notamos também que, mesmo podendo ser notável a relação entre conceitos químicos e temas pertinentes ao curso de API, os estudantes não conseguiam estabelecer esta relação sem a intervenção didática do professor, com estímulo à reflexão e investigação de cada situação. Quando inicialmente foi perguntado se os conteúdos de química vistos durante o semestre tinham alguma relação com a vida dos estudantes, alguns responderam que não tinham nenhuma relação. Buscamos então instigá-los com a seguinte questão: *“Vocês não se lembram de nenhum assunto relacionado com a química, por exemplo, os solos?”*. A partir disto, alguns estudantes citaram alguns assuntos, como: pH, reações realizadas por microrganismos, NPK, etc.

Supomos a partir das análises das respostas, que estes estudantes chegaram a ver os conteúdos, mas seria necessário que os professores os levassem a estabelecer associações, orientando e incentivando, através de práticas pedagógicas planejada, com contextualização e recursos facilitadores da aprendizagem. O ensino de Química de nível médio precisa capacitar ao aluno na compreensão dos fenômenos do mundo físico por meio de conhecimentos químicos, relacionando-os a informações vividas no seu cotidiano, sendo capaz de tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos (BRASIL, 2009).

Com a compreensão desses fenômenos, entendemos que, além de se desenvolver conceitualmente nos conteúdos (de química, por exemplo), o cidadão precisa estar mais habilitado a proteger os recursos essenciais e trabalhar com o mínimo de impactos negativos possíveis. A ênfase dada pelo professor nestas relações estimularia aos estudantes a sempre buscarem ou questionarem por estas correlações entre conceitos, favorecendo o aprendizado do conteúdo proposto.

Durante a discussão a respeito do vídeo, os estudantes puderam relembrar a diferença entre os termos

“macronutrientes e micronutrientes” e a presença desses termos em assuntos como recuperação de solos empobrecidos, com meios de fertilização que apresentam menor impacto aos seres vivos e ao ambiente, promovendo práticas mais sustentáveis, seja do ponto de vista ambiental ou econômico. Durante esta prática os estudantes participaram das discussões de forma bastante ativa, demonstrando interesse no estudo dos solos, agora, com um novo olhar, voltado aos conteúdos de Química ministrados na 1ª série do Ensino Médio.

Conclusões

Por meio do estudo realizado e descrito neste trabalho, observamos que foi possível constatar que grande parte dos estudantes que participaram da oficina “Alimentos Orgânicos” na Feira Agro Centro Oeste, do IF Goiano Campus Morrinhos, no ano de 2014, já ouvira falar, de alguma forma sobre a produção de alimentos orgânicos. Mas ainda não conheciam todos os aspectos que envolvem este tipo de produção. Além disso, foi possível realizar reflexões a respeito dos interesses dos estudantes do curso de API, que podem apontar para propostas de contextualização para o ensino da Química de nível médio. Por meio das observações nas práticas pedagógicas realizadas e do embasamento teórico, é perceptível a importância da utilização de temas interdisciplinares, como o que foi apresentado neste trabalho.

Inicialmente, pelos resultados obtidos a partir da oficina realizada, observamos que o tema alimentos orgânicos é significativo para os estudantes do curso Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IF Goiano, mas este conceito ainda precisa ser trabalhado com maior aprofundamento, detalhando os métodos de cultivo e dos processos/insumos que envolvem esse tipo de produção e assim, o abordagem do tema poderá contribuir de alguma ma-

neira na formação e qualificação profissional dos estudantes deste curso.

Ao compararmos dados obtidos pela aplicação dos dois questionários, no primeiro momento, não observamos resultados positivos quanto à definição de alimentos orgânicos, visto que a porcentagem de estudantes que respondeu de forma incompleta quase não se alterou. Uma visão limitada sobre o tema permaneceu mesmo após a apresentação de vários aspectos que envolvem os alimentos orgânicos. Portanto, entendemos que seria necessário um período de tempo maior, para que houvesse o desenvolvimento conceitual de forma mais efetiva.

Percebemos ainda, pela oficina, que os estudantes do Ensino Médio precisam participar na estruturação do processo de ensino e aprendizagem, e que a intencionalidade do professor deve estar atenta ao processo de aprendizagem do aluno, a partir dos seus conhecimentos anteriores que podem trazer. Por meio do incentivo ao diálogo, os estudantes podem apresentar conhecimentos prévios que, relacionados a conceitos químicos, podem ser conhecidos e se preciso reestruturados, possibilitando uma evolução dos conceitos em estudo.

Por meio das observações durante as aulas e do estudo reflexivo das mesmas, constatamos que, as questões abordadas não levaram a um desenvolvimento conceitual, nem serviram para uma avaliação mais ampla do processo, pois foi feita apenas uma abordagem restrita e pontual. O processo de desenvolvimento educacional demanda tempo, e precisa ser observado ao longo de um processo maior, que possa ir além de um semestre ou um ano. Porém, as respostas apresentadas pelos estudantes a cada aula serviram para reflexões de futuros educadores, que podem embasar a elaboração de novos e, possivelmente melhores, planos de aulas.

Além disso, é perceptível que essas questões apresentaram melhores resultados com a abordagem dialógi-

ca. Notamos que os estudantes se sentiram mais à vontade para responder, com a valorização de sua fala e a interação com a turma. Observamos que os estudantes do curso de API apresentaram maior interação no momento em que se iniciou o assunto a respeito do estudo de solos, sendo este então um tema que pode ser utilizado como contexto.

Assim, as observações realizadas confirmam os estudos referenciais, que preveem que o ensino pode ser significativo aos estudantes, desde que seja trabalhado de forma integrada a assuntos presentes na sua vida social e/ou profissional. Entre as práticas estudadas, a do 1ºAPI foi a que apresentou melhor participação dos estudantes. Foram feitas diversas observações e reflexões que puderam subsidiar a elaboração das novas propostas de ensino/aprendizagem.

Consideramos então, a viabilidade das propostas aqui realizadas, a partir da contextualização da química por meio do tema “Alimentos Orgânicos”, enfatizando o estudo dos solos nas turmas de API, conforme as especificidades observadas nas turmas estudadas. Não é descartada a possibilidade de adaptação para outras modalidades de ensino, conforme interesse e criatividade do professor de Química e de seus alunos. E mesmo a proposta para o curso técnico em agropecuária pode ter outros desdobramentos, aspecto que temos observado de acordo com as singularidades de interesses de outras turmas deste curso em outros anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Agricultura e do Abastecimento. Instrução normativa 7, de 17 de maio de 1999. Estabelece as normas de produção, envase, distribuição, identificação e certificação de qualidade para produtos orgânicos de origem animal e vegetal. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.** Seção 1, p. 11-14.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Na-**

cionais (Ensino Médio). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias. Brasília, DF:MEC, 2009.

CHASSOT, A.I. **Catalisando Transformações na Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1995.

DELIZOICOV, D. Problemas e Problematizações. In: PIETROCOLA, M. (Org.). **Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

EMBRAPA. **Elementos de Apoio Para Boas Práticas Agrícolas e Sistemas**. APCC. (Série qualidade e segurança dos alimentos). 21. ed. Brasília, 2004. 200 p. ISBN - 85-7383-247-9.

FERNANDES, C.S.; et. al. **A Explicitação do Conhecimento Discente Acerca de Temas Ambientais: Reflexões para o Ensino de Ciências da Natureza**. Química Nova na Escola. Vol. 35, Nº 1, p. 57-65, Fevereiro 2013.

KUGLER, H.O Paraíso dos Agrotóxicos. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 296, p. 20-25, 2012.

MARIN, A. A.; SILVEIRA, E. Educação e Ecologismo no Enfrentamento do Egocentrismo Moderno: O Reaprendizado da Alteridade. **Revista da Faculdade de Educação**, Goiânia: UFG, v. 33, p. 11-30, 2008. ISSN: 0101-7136.

MOREIRA, M. A. In. Mapas Conceituais, Diagramas V e Organizadores Prévios. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. Instituto de Física UFRGS. 1ª Ed. Porto Alegre, Brasil: 2009.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: Desafios na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência**. Curitiba, v. 7, n. 3, p. 227-247, 2007.

ORMOND, J. G. P.; PAULA S. R. L.da; FILHO, P. F.; ROCHA, L. T. M. da. **Agricultura orgânica: Quando o passado é futuro**. Ministério do Desenvolvimento, Comércio e Indústria Exterior. p. 3-34. Rio de Janeiro: BNDES Setorial, 2002.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. de L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência**, Curitiba, v. 2, n.1, p. 37-42, 2001-2002.

ROSA, A. H.; ROCHA, J. C. Fluxos de Matéria e Energia no Reservatório Solo: da Origem à Importância para a Vida. **Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 5, p. 7-17, 2003.

SILVA, D.R. da; PINO, J. C. D. Um Estudo do Processo Digestivo Como Estratégia Para a Construção de Conceitos Fundamentais em Ciências. **Química Nova Na Escola**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 257-264, 2009.

SILVA, V. de A.; SOARES, M. H. F. B. Conhecimento Prévio, Caráter Histórico e Conceitos Científicos: O Ensino de Química a Partir de Uma Abordagem Colaborativa da Aprendizagem. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 209-219, 2013.

SOUZA, C. L. de. Vídeos Educativos para o Ensino de Química: Uma análise do Telecurso 2000. In: JUNIOR, W. E. F.; OLIVEIRA, A. C. G.(Org.). **PIBID Química: Ações e pesquisas na Universidade Federal de Rondônia**. São Carlos: Pedro João Editores, 2011. v.1, p. 93-107.

CAPÍTULO 7

JOVENS DO CAMPO ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO URBANO: compreendendo seus projetos de vida

Wender Faleiro¹
Magno Nunes Farias²

As juventudes devem ser entendidas considerando suas especificidades, transformações, diversidades sociais, econômicas e culturais, em que estão inseridas. O Conselho Nacional da Juventude considera jovens de 15 a 29 anos, e, a juventude está dividida em três segmentos etários: jovens-adolescentes, de 15 a 17 anos; jovens-jovens, de 18 a 24 anos; e jovens adultos, de 25 a 29 anos (FALEIRO; FAGUNDES, 2015). O Documento Base da I Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude considera que jovem é a pessoa que completa determinadas etapas de socialização e desenvolvimento corporal que são o físico, corporal e intelectual, passando a ter autonomia em relação à família (FALEIRO; FAGUNDES, 2015). De acordo com Leão e Rocha (2015), devemos compreender a juventude como indivíduos que pertencem a uma determinada fase da vida, ou um conjunto social diversificado de acordo com a classe, condição econômica e interesses.

¹ Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestre em Ecologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Doutorando em Educação – PUC/Goiás. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car. Mestre em Educação pela UFG/ Regional Catalão. Grupo de Pesquisa "Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional". Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: magnonfarias@hotmail.com.

Tomar o caminho do universo da juventude e do Ensino Médio Brasileiro é um desafio que envolve várias situações difíceis, concepções, preconceitos, sonhos, perspectivas de futuro, além das políticas públicas (CAMPOLIN, 2000). E quando diz respeito a juventude do campo esse processo ainda se torna mais complexo, tendo em vista que essa juventude é pouco conhecida e reconhecida, por ser percebida como uma população específica ou uma minoria dos jovens no país (BARBOSA, 2004).

O Ensino Médio integra uma etapa da educação formal determinante na vida da juventude atualmente, sendo discutido em diversas pesquisas, tendo em vista a complexidade que rodeia essa fase da educação e a juventude. Essa etapa da educação representa para jovens rurais uma preparação para o mercado de trabalho urbano, estudar é visto como condição fundamental para “ser alguém na vida” e “ter um futuro melhor”. Porém, o Ensino Médio para esses jovens do campo ainda possui limitações de acesso, tendo em vista o fechamento e a ausência de escolas do campo, contribuindo para que esse jovem abandone o campo em busca de melhores condições educacionais na cidade (CAMPOLIN, 2000).

O Ensino Médio urbano ainda é uma perspectiva dos jovens camponeses para adentrarem no competitivo mercado de trabalho capitalista. Nesse sentido, surge uma importante pergunta sobre esses jovens: *Quais os projetos de vida de jovens camponeses estudantes no Ensino Médio de uma escola urbana?* Assim, o objetivo geral desse estudo é conhecer os projetos de futuro de jovens do campo estudantes no Ensino Médio de uma escola urbana, no município de Catalão, GO.

Juventude do campo e Ensino Médio

Segundo Leão e Rocha (2015), o conceito de campo pode ser pensando como a possibilidade de superação e

limites construídos sobre do termo rural (designando-se como espaço limitado às atividades desenvolvidas com a terra, com as águas). Assim, compreende-se e opta-se pelo uso do termo campo, na medida em que este vem trazendo esse território como espaço de vida, com sujeitos, práticas, produção de conhecimento e existência, marcados pela resistência e lutas.

Enfim, a conceituação de campo é complexa e adquire significados diferentes de acordo com a região e posição que situa o sujeito do campo em relação ao uso e posse da terra. Tendo os trabalhadores rurais assalariados, os trabalhadores eventuais (boias-frias), agricultores sem-terra (posseiros, meeiros, arrendatários, etc.), os pequenos proprietários (minifundiários), os médios e os grandes proprietários (empresários e latifundiários), entre outros sujeitos que estão vinculados materialmente ou imaterialmente com esse território (CAMPOLIN, 2000; LEÃO e ROCHA, 2015).

Nesse sentido, esse território é constituído pela Juventude do Campo. Afirma-se que essa juventude tem se afastado do desejo de permanecer no campo, para ir em busca de melhores condições de vida e renda (MOLINA, 2015). Criando, assim, a ideia de que o urbano é um lugar de desenvolvimento social e de melhor qualidade de vida e acesso a políticas públicas (saúde, educação, habitação, saneamento, entre outras),

Há uma parcela de jovens que se vê dividida entre *ficar* no campo ou *migrar* para os centros urbanos. No entanto, se permanecerem terão que enfrentar uma difícil realidade de privação e falta de perspectiva, muitas vezes optando por migrarem para a cidade, a partir do ideário que a cidade trará melhor condições de vida, porém muitas vezes se deparam com uma realidade urbana marcada pelo desemprego, pobreza e violência (CAMPOLIN, 2000).

De acordo com o autor Calazans (1981) a Educação no território do campo foi chamada para se ajustar às po-

líticas educacionais estabelecidas pelo projeto do Estado, no entanto ainda havia uma diferença na forma como as populações do campo e da cidade eram tratadas. O *locus* urbano era tido como moderno e desenvolvido, e o setor rural ainda era considerado como tradicional e atrasado. Assim, a educação para esses sujeitos, apesar de numerosos programas desenvolvidos, sempre representou pouca preocupação para o setor público.

Desta maneira, historicamente e atualmente os jovens do campo possuem diversas dificuldades em relação ao acesso e permanência no Ensino Médio. Para que cheguem nessa etapa da educação ou no ensino superior há uma infinidade de barreiras marcadas pela ausência de políticas públicas educacionais, desde a ausência de escolas no campo, até questões relacionadas a dificuldades de mobilidade para estudarem distante de suas casas, dentre outros.

Diante da realidade educacional estabelecida pelas políticas públicas dos governos brasileiros, o desafio tem sido pensar em uma educação do campo, e uma escola do campo, que veja as mudanças sociais e consiga acompanhá-las e que ao mesmo tempo possibilite a formação parcial, juntando o saber universal ao desenvolvimento completo da capacidade intelectual e física, mais sem perder a reflexão crítica, valorizando as experiências de vida dos alunos, tornando-os sujeitos participativos, dialógicos e capazes de determinar as estruturas de uma nova ordem social (PIMENTEL, COSTA e NUNES, 2012).

É importante destacar que o PNE (Plano Nacional de Educação) ao referir-se à educação no espaço do campo enfatiza que ela deve ser responsabilmente acompanhada e que seja direcionada a essa modalidade de ensino um tratamento especial (PIMENTEL, COSTA e NUNES, 2012). Segundo Valente (2001) a escola em território rural

Requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a

ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição as classes isoladas uni docentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (VALENTE, 2001, p.72).

Apesar do que está proclamado nas leis, muito pouco foi realizado, especialmente no que se refere ao Ensino Médio, pois a realidade da juventude camponesa é marcada por um processo de exclusão, pois esses jovens têm poucas possibilidades de chegar à escola. Essa exclusão muitas vezes obriga esse sujeito a deixar a família e mudar para a cidade para continuar os estudos, nesse processo de saída de casa os jovens deixam suas relações familiares e vão morar como agregados nas casas de parentes ou conhecidos, muitas vezes vivendo em situação de precariedade que os obriga a abandonar a escola, reproduzindo a negação do direito à educação. (PIMENTEL, COSTA e NUNES, 2012).

Essa migração dos jovens do campo para a cidade, os leva a ter um contato com diversos valores que tanto podem ser absorvidos quanto rejeitados, podendo assim causar interferência na formulação de seus projetos de vida (CARNEIRO e CASTRO, 2007). E percebe-se que essa busca pelo Ensino Médio vem crescendo cada vez mais, sendo ela vista como uma alternativa de um futuro melhor, e muitos deles acabam frequentando a escola urbana noturna por causa do trabalho no campo (CAMPOLIN, 2000). Nota-se então, que apesar de negarem esse direito básico, há nos jovens uma compreensão de que a educação é um importante espaço socializador, dos processos de escolarização e formação profissional assumindo um papel importante nos projetos de vida de jovens camponeses (PIMENTEL, COSTA e NUNES 2012).

Projetos de vida

Acima discutimos sobre três pontos importantes de

nossa temática, agora vamos discorrer sobre o foco de nosso estudo, projetos de vida. Como antes, iniciaremos pelos conceitos. Projeto é a conduta organizada para atingir finalidades específicas e campo de possibilidades é a dimensão sociocultural ou espaço para a formulação e realização de projetos (PAIVA FILHO; RIBEIRO, 2010). Para o francês Jean Pierre Boutinet (apud ALVES, 2013) o projeto é mais do que um simples conceito, trata-se de um mediador cultural e por isso mesmo busca uma aproximação antropológica.

Paiva Filho e Ribeiro (2010), mostra que na sociedade, o projeto é construído com frequência dentro do convívio familiar, definido pelo campo social e organizado pela sociedade mais ampla. Assim, a pessoa possui aspectos emocionais de sua vivência que interferem na escolha desse projeto.

O ser humano está em constante negociação, vivendo com o campo de possibilidades em que está inserido, apresentando projetos, alguns antagônicos e contraditórios. A ideia de projeto está ligada à ideia de sujeito. Segundo Barbosa (2004), na forma de seus projetos de vida, os indivíduos podem fazer escolhas, conscientes e racionais, mais dentro do campo de possibilidades. Família e individualidade envolvidos no projeto, estão em constante negociação (PAIVA FILHO; RIBEIRO, 2010).

[...] o projeto é um instrumento básico de negociação da realidade com outros atores, indivíduos ou coletivos. Assim, ele existe, fundamentalmente, como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações para o mundo. (PAIVA FILHO; RIBEIRO, 2010, p. 103).

Mas o fato é que projetos são, em sua maioria, mais complexos e as escolhas de um mesmo indivíduo podem conter uma infinidade de possibilidades e caminhos a serem percorridos antes de um projeto final ou um sonho maior, a ser realizado. O sujeito tem a possibilidade de re-

elaborar seu projeto, podendo ser objeto de conflito, tensões e períodos de revisões.

Sem dúvida, um sujeito pode ter mais de um projeto, mas, em princípio um principal ao qual estão subordinados os outros que o têm como referência. De forma aparentemente paradoxal em uma sociedade complexa e heterogênea, a multiplicidade de motivações e a própria fragmentação sociocultural ao mesmo tempo que produzem quase que uma necessidade de projetos, trazem a possibilidade de contradição e de conflito. Por isso mesmo, o projeto é dinâmico e permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados [...] (PAIVA FILHO; RIBEIRO, 2010, p. 104).

O centro da categoria projeto para a condição humana é apontada por Barbosa (2004), nos alimentamos dos projetos que realizamos, pois eles nos permitem fugir dos determinismos e imprevistos, organizando e planejando nossas ações futuras. “Realizamos projetos diversos simultaneamente (pessoais e coletivos) e o fazemos em movimentos de ida e volta, de avaliação e reavaliação das nossas ações, orientando-nos por metas que foram atingidas (ou não) e por perguntas que foram respondidas (ou não)” (DAYRELL, 2012, p. 142).

O conhecimento da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizado por experimentações em todas as circunstâncias da vida pessoal e social. O jovem se torna capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que se envolve com a sociedade, adquirindo e praticando ações, estabelecidos deste o momento do exercício de inserção social (DAYRELL, 2012).

O autor ressalta que esse período pode ser importante para que ele se desenvolva completamente como adulto e cidadão, é fundamental tempo, espaço e convivências que possibilitem a cada um conhecer e desenvolver suas potencialidades.

É nesse processo, permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, que o jovem se defronta com perguntas como: “quem sou eu?”, “para onde vou?”, “qual rumo devo dar à minha vida?”. Questões cruciais que remetem à identidade e ao projeto de vida, duas dimensões que aparecem interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento. (DAYRELL, 2012, p. 1).

O projeto de vida pode ser compreendido como a ação da pessoa de escolher um, no meio de futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias em objetivos capazes de serem alcançados, refletindo, um rumo de vida. Desta maneira, um projeto de vida se realiza na união de duas alteráveis: A primeira diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto.(DAYRELL, 2012).

Outra variável que interfere na elaboração do projeto de vida é o conhecimento da realidade. Quanto mais o jovem conhece a realidade em que está inserido, entende o andamento da estrutura social com seus instrumentos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo conjunto na área em que queira exercer, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e realizar o seu projeto (DAYRELL, 2012).

Sendo assim, o projeto de vida do jovem do campo pode ser influenciado pelas tensões que os rodeiam, como a falta de acesso ao Ensino Médio, a inserção em escolas urbanas que não dialogam com sua cultura de origem, entre outras coisas.

Metodologia

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa. Essa abordagem tem característica exploratória, ou seja, estimula os pesquisados a pensarem livremente sobre algum tema, objetivo ou conceito. É utilizado quando se busca percep-

ções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para interpretação (TERENCE, 2006). Sendo assim, essa abordagem é a melhor estratégia para atingirmos os objetivos da presente pesquisa.

Para construção dos dados foi utilizado um Questionário Estruturado, que é um conjunto de questões, com dados necessários para verificar se foram atingidos os objetivos. Sendo assim um instrumento que possibilita atingir grande número de pessoas, permite o anonimato das respostas, são fáceis de ministrar (CARMO, 2013). Optamos pela utilização do questionário para a coleta de dados, pois ele permite a expressão anônima de opiniões e valores com perguntas abertas e fechadas.

A Escola selecionada foi o Colégio Estadual Dona Iayá, fundado 1959 com objetivos de atender a uma Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo. Iniciou suas atividades a partir de 24 de março de 1959, sob a administração da professora Marlene Aires Campos, permaneceu no cargo até o ano de 1963, ano em que passou a direção a professora Ermelinda Matias que administrou as atividades do colégio até o ano de 1968. A denominação de Escola “Dona Iayá” se dá em homenagem a Rosentina de Santana e Silva, que muito lutou em benefício da educação nesse município, e seu apelido entre a comunidade era Iayá (HISTÓRIA DA ESCOLA DONA IAYÁ, 2016). A escola desde sua fundação até aos dias atuais tem atendido alunos vindos de vários bairros da cidade como também provenientes do campo. A escolha desta escola seguiu os seguintes critérios: ser uma escola central; oferecer Ensino Médio; obter uma grande taxa de alunos rurais.

Os sujeitos pesquisados são os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da escola selecionada, presentes no dia da aplicação dos questionários e que aceitaram participar da pesquisa. Antes de iniciarmos a realização do mesmo tivemos a etapa *de preparação*, onde visitamos a escola para obtermos a autorização da diretora.

Após conseguirmos a autorização, realizamos o questionário no dia nove de novembro de 2016, nos seguintes períodos e horários: matutino 08:00 às 08:40 e noturno 19:40 às 20:20. Esse trabalho será uma pesquisa vinculada ao macroprojeto *Estado Atual, Política e Formação de Professores do Ensino Médio: Em foco as escolas interioranas do Estado de Goiás*. Essa pesquisa será realizada com seres humanos, sendo assim o Comitê de Ética da presente pesquisa é identificado sob o número 49587715.8.0000.5083, e será apresentado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) a todos os sujeitos de pesquisa.

Resultados e Discussão

A escola possui cinco turmas de terceiro ano, sendo dois matutinos e três noturnos, o questionário foi aplicado em todas elas, 132 estavam presentes no dia da aplicação e responderam os questionários.

Do total de estudantes a faixa etária no geral varia de 16 a 18 anos. A maioria, é do sexo feminino (55,7%, n=73). A maioria dos jovens se autodeclararam pardos com 52,2% (n=69), em seguida a cor branca com 30,3% (n=40), preta com 11,3% (n=15), amarelas com 5,3% (n=7), e indígena com 0,7% (n=1). A maioria dos alunos reside com o pai e a mãe, pois são 48,8% (n=64), sendo que 2,2% (n=3) moram só com o pai, 23,6% (n=31), só com a mãe, 15,2% (n=20), com os avós e 10,6% (n=14) com outros.

A família constrói o laço afetivo e ajuda no desenvolvimento da pessoa desempenhando um papel definitivo na socialização e na educação, influenciando assim no desempenho escolar dos alunos e futuramente no seu projeto de vida (CASARIN e RAMOS, 2007).

De acordo com a pesquisa (Gráfico 01) constatamos que 30,5% dos alunos não sabem a renda familiar, já os que responderam 12,9% disseram que a renda é de até um salário mínimo, 24,4% - um a dois salários, 22,5% - três a

quatro salários, 3,05% - quatro a cinco salários, 4,5% - cinco a dez salários, 0,76% - mais de dez salários.

FIGURA 01 - Renda Familiar dos Jovens Estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de Catalão, Go. 2016.



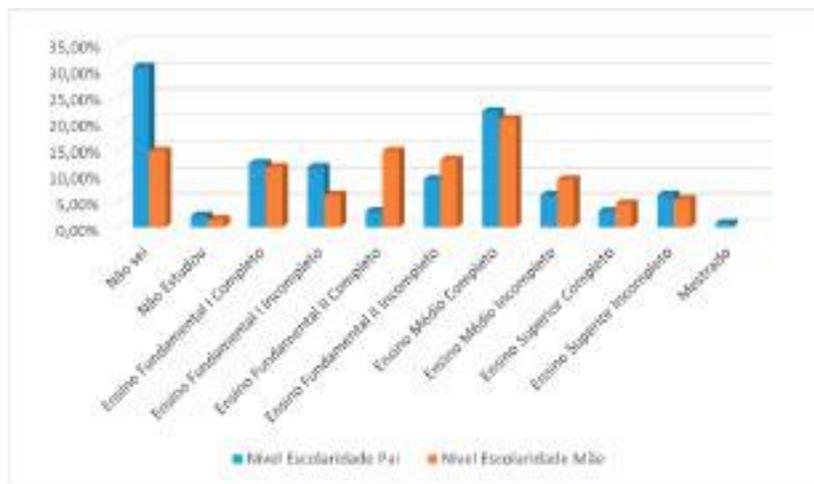
Fonte: Dados elaborados pelos autores

A divisão social aumenta o processo de exclusão dos excluídos seja pela raça, etnia, etc. A Internet, a escolarização dos pais, o local familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, interferem no desempenho escolar e no sucesso dos alunos (FALEIRO E FAGUNDES, 2015).

Os jovens vão construindo uma identidade marcada pela diversidade nas suas condições sociais, culturais (etnias, identidades religiosas e valores) (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011).

Sobre o nível de escolaridade dos pais percebe-se que eles possuem um certo grau de instrução, pois 22,5% completaram o Ensino Médio e 1% possui Mestrado. As mães estudaram um pouco menos, pois 20,6% completaram o Ensino Médio e não possuem Mestrado.

FIGURA 02 – Nível Escolaridade dos pais dos Jovens Estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de Catalão (Go) 2016.



Fonte: Dados elaborados pelos autores

O nível de escolaridade dos pais interfere nos estudos dos filhos, podendo levar a desmotivação de sua continuidade, é um problema prejudicial nas classes desfavorecidas (FREIRE, ROAZZI, ROAZZI, 2015).

No questionário realizado constatamos que mais da metade dos pais e dos próprios alunos trabalham, sendo: 49,6% pais; 63,3% mães; 11,4% outros; 52,6% estudantes. “A visão econômica dos pais para propiciar estudo com acesso a materiais também influencia no perfil do aluno”. (FALEIRO e FAGUNDES, 2017, p. 20).

Essa visão econômica possibilita ao aluno uma melhor qualidade de ensino, podendo utilizar variados tipos de livros, internet, aulas particulares, etc. Havendo assim um melhor desempenho nas disciplinas.

Perfil dos Jovens do Campo

Dos 132 alunos que participaram do questionário, 20,6% (n=27) são rurais (moram ou possuem origem rural), sendo 44,4% matriculados no período matutino e 55,5% matriculados no período noturno. Dos 27 alunos citados acima, 66,6% (n=18) residem na zona urbana e 33,3% (n=9) ainda residem na zona rural.

Há um processo de redução da população rural, resultado da migração de famílias e jovens do campo para a cidade (MOLINA, 2015). Ou seja, essa migração ocorre muitas vezes, pelo fato dos jovens do campo buscarem na cidade uma melhor condição de vida e uma qualificação profissional, para assim poderem ajudar suas famílias.

De acordo com Costa (2008) migração não é apenas mudar para a cidade, mas também no distanciamento da relação com a terra, podendo ter uma dúvida entre “ficar ou sair do campo”.

Essa migração para a cidade, seja temporária ou definitiva, expõe o jovem a um contato com valores diversificados podendo ser eles absorvidos ou rejeitados, exercendo um sentido de fortalecer laços de identidade tanto individual quanto em grupo com a cultura original (STROPA-SOLAS, 2005). Do total de alunos rurais a maioria é o sexo masculino, são eles 51,8% (n=14), enquanto elas são 48,1% (n=13).

A presença de homens rurais no Ensino Médio urbano é diferente se comparados com os da zona urbana, onde predomina o sexo feminino segundo os estudos de Faleiro e Fagundes (2017). De acordo com Brumer o processo de deslocamento do campo para a cidade é seletivo por sexo e por idade, sendo a maioria do sexo feminino e ocorre mais entre os jovens (DOTTO, 2011).

Pedimos que os alunos definissem sua cor, expondo-se como opções, branca; preta; amarela; parda e indígena, predominando a cor parda com 44,4% (n=12) em seguida

pela branca - 29,6% (n=8), preta - 14,8% (n=4) e, por último, a amarela 7,4% (n=2).

É necessário analisar como a diversidade atinge o jovem no âmbito escolar e como essas práticas pedagógicas que são aplicadas à educação, ajudam a promover a conscientização como forma de respeitar o próximo (ROMÃO, 2006).

Em relação à idade, varia de 17 a mais de 18 anos, a maioria que são 18 alunos (66,7%) possuem 18 anos e, 18,5% (n=5) estão fora da idade certa.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p.25) quanto a idade no Ensino Médio: “Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Constatamos na pesquisa que 29,6% das famílias possuem renda familiar de 1 a 2 salários e, 22,2%, a renda é de 3 a 4 salários, sendo que 22,2% não souberam responder. Constatamos que mais da metade dos pais trabalham, sendo 85,1% pai, e, 55,5% mãe.

Nas áreas de baixa renda, os jovens que cursam o Ensino Médio, podem ser mais escolarizados que os pais, que tem apenas o ensino básico ou menos, representando, assim, para família, uma fonte de informação (TORRES, FRANÇA; TEIXEIRA, 2013).

Sobre o nível de escolaridade dos pais, percebe-se que eles possuem um nível baixo de instrução, sendo que 22,2%(n=6) não concluíram o ensino fundamental I e, 18,5%(n=5) não concluíram o ensino fundamental II. Já as mães 11,1%(n=3) concluíram o ensino médio e 18,55% (n=5) concluíram o ensino fundamental II. Jovens com pais de menor escolarização possuem uma remuneração menor no mercado de trabalho, causando uma desigualdade de renda (REIS; RAMOS, 2011).

Projetos de Vida

Sendo assim, esse trabalho busca descobrir quais são os projetos de vida desses jovens que possuem origem ou moram no campo. Algumas falas que nos chamaram atenção sobre os aspectos que envolvem projetos para o futuro, foram: “*Fazer faculdade de psicologia [...]*” (Aluno 01, matutino, mora zona rural) e, “*Está formando em um curso que almejo, podendo exercer uma profissão que me cativa e me dê prazer de exercê-la*” (Aluna 02, noturno, origem rural).

Pode-se notar a prevalência do desejo de ingressar no curso superior, buscando a profissionalização, como exemplificado na fala do Aluno 01. Porém, podemos ver que a partir da fala da Aluna 02, os aspectos como *prazer* também são importantes para decidir um caminho profissional.

Muitos jovens tem uma certa dificuldade para escolher em qual curso superior ingressar, no entanto a escolha da carreira pode estar relacionada em adquirir conhecimentos e habilidades para entrar no mercado de trabalho deixando assim a satisfação profissional em segundo plano (MOREIRA; FARIA, 2009).

Quando foram indagados de que forma pretendiam alcançar seus projetos de vida. Tivemos: “*Com esforço responsabilidade e acima de tudo com a nota do enem*” (Aluna 03, noturno, mora zona urbana). E, “*Esforçando muito com estudos, dedicando o máximo que eu conseguir*” (Aluno 04, matutino, origem rural).

Nota-se na fala dos Alunos 03 e 04 que o estudo é uma forma de ingresso no ensino superior, e que para conseguir realizar seus projetos de vida devem ter determinação e força de vontade.

O jovem entende que para conseguir diplomação, ingresso na universidade, um bom emprego, ou seja, benefícios no futuro, deve estudar, não havendo, na escolarização média, um sentido no presente (KLEIN; ARANTES,

2016).

A escola chama atenção dos alunos como uma forma de perspectivas futuras, promovendo ao aluno uma forma de conquista do diploma e dos possíveis projetos de futuro. As mesmas autoras ressaltam que os projetos os encaminhem para o futuro, sendo elaborados no presente, baseados em experiências e oportunidades vividas (KLEIN; ARANTES, 2016). Quando questionados se a escola ajuda nos projetos de vida, algumas falas chamam atenção: *“Sim apoiam bastante nos meus sonhos tanto professores quanto alunos em geral, toda à escola”* (Aluno 05, matutino, mora zona rural). E: *“Não, pois o ensino de péssima qualidade”*. (Aluno 06, noturno, mora zona rural).

A fala do Aluno 05 ilustra a de outros alunos que se apoiam na escola para alcançar seus projetos de vida, vendo-a como uma forma de conhecimento. Entretanto na fala do Aluno 06 percebe-se que uma minoria considera o ensino de má qualidade e não o vê como uma forma de ajuda.

A ideia de possibilidades vitais é relevante à compreensão da importância que a escola pode assumir na vida dos jovens um importante papel, apresenta-se como um ambiente capaz de oferecer-lhes várias possibilidades para realização de seus projetos de vida (KLEIN; ARANTES, 2016).

A mesma autora fala que, para os jovens, a escola é um espaço formativo, capaz de ampliar suas experiências de vida inserindo-os no mercado de trabalho. Tratando de um conhecimento necessário para o ingresso no curso superior.

Há uma dura realidade nas escolas públicas, por causa das condições de ensino, alguns professores estão desmotivados e os alunos parecem sempre desinteressados (HURTADO, 2012).

A Família te ajuda nos seus projetos para o futuro? Como?

Sim, me mantem em uma escola com os gastos e com a estimulação. E apoiam o meu projeto de vida... respeitam minha escolha. (Aluno 07, noturno, mora zona urbana).

Não muito, pois, como meus pais são de origem mais simples, eles não me incentivam a ter uma boa carreira profissional, eles acham que é muito difícil um pobre entrar em uma boa faculdade. (Aluna 08, noturno, mora zona rural).

Nota-se na fala do Aluno 07 um certo apoio e respeito da família para a realização dos projetos de vida, e na fala da Aluna 08 percebemos que ainda existe um certo preconceito por parte dos pais de deixarem seus filhos cursarem o ensino superior, pelo fato de serem de baixa renda.

São estabelecidas formas de relação entre escolas, alunos e suas respectivas famílias, completando as relações de complementaridade, intermediação, oposição ou dominação, que têm influência direta na construção do projeto de vida no trabalho dos jovens.

No entanto a família estabelece uma postura contraditória em relação ao que deseja para o projeto de vida de seus filhos, ao sonhá-lo e ao mesmo tempo, ao tomar uma atitude realista ao adequá-lo à realidade (RIBEIRO, 2010).

Você possui pessoas que te servem de inspiração para o seu futuro? Quem e porquê?

Sim, apesar de ser muito humilde, meu pai é uma grande inspiração para mim, como pessoa, e como ser humano admirável. (Aluna 09, matutino, mora zona rural).

Minha mãe, porque mesmo o trabalho dela não sendo o melhor eu procuro sempre me inspirar. (Aluna 10, noturno, mora zona rural).

Na fala das Alunas 09 e 10, que os jovens veem nos pais uma grande inspiração de vida para realizarem seus projetos futuros. A partir do momento em que o jovem reconhece sua capacidade no meio social, pode beneficiar o mundo ao seu redor. A família, a comunidade e a cultura,

servem de inspiração para um projeto futuro (HURTADO, 2012).

A partir da análise dos projetos de vida, podemos perceber que esses projetos estão relacionados com a construção de um futuro direcionado para a vida urbana, isso pode ter relação com as dificuldades de projetar um desenvolvimento possível no rural, por todas as problemáticas que envolvem viver no campo. Como podemos ver na fala: *“Não, pois na zona rural tudo é mais difícil”* (Aluno11, noturno, mora zona rural).

Neto (2012) sinaliza sobre as dificuldades em ser jovem no campo, sobre a ausência de políticas públicas que contribuam para a permanência nesse território. Havendo uma necessidade de legitimação da oferta de educação para a população do campo, levando em consideração os aspectos, culturais, econômicos e sociais de cada localidade.

Um das outras falas que nos chamaram atenção foi quando questionamos sobre como é viver na comunidade: *“Horrível, odeio roça”*. (Aluno 12, noturno, mora zona rural)

E: *“Bom, pois temos união e nós ajudamos”*. (Aluno 13, noturno, mora zona rural).

A fala do Aluno 12 pode ter relação com o fato de estar em uma escola urbana, que se organiza a partir de uma referência de vida urbana, e que muitas vezes não trata da vida rural e suas potencialidades, ou até mesmo seus conflitos políticos e sociais.

Já o Aluno 13 mostra que gosta de viver na zona rural, pois possui relações de cooperação forte entre a comunidade. Porém, ao mesmo tempo que o Aluno 13 fala sobre essa perspectiva positiva, ele aponta que acredita *“[...] que irá chegar um ponto que não irá dá mais para ficar lá”* (Aluno 13, noturno, mora na zona rural).

Essa fala denuncia novamente sobre como essa juventude vê o campo de maneira contraditória, pois ao mesmo

tempo que gosta desse lugar, aponta para a impossibilidade de viver nele futuramente. Isso pode ser explicado pela própria ausência de políticas públicas que incentivem essa permanência e também pelo fato da escola não contextualizar os aspectos que envolvem o campo, bem como as possibilidades de desenvolvimento ali.

Nas falas dos Alunos 14, 15 e 16 quando perguntados se gostariam de estudar na zona rural, vimos que eles gostariam e, ao mesmo tempo, o Aluno 16 fala que na zona urbana pode estudar e trabalhar.

Isso atesta novamente que os projetos de vida e as escolhas entre ficar ou sair do campo não são “[...] simplesmente uma escolha ao bel-prazer dos jovens, mas uma difícil decisão permeada por condicionantes estruturais sobre as quais os jovens individualmente não conseguem incidir no sentido de superá-las” (MOLINA, 2015, p.15).

Podemos perceber que *o campo de possibilidades* que envolve elaborar um projeto de vida dos jovens estudados, está relacionado com a ausência das políticas públicas no campo brasileiro. Bem como, com o fato de estudarem em uma escola urbana, que pode impactar na ausência de diálogos que tenham como referência o campo, focando em aspectos apenas urbanos e não tratando sobre as vivências e realidades desses jovens.

Considerações Finais

Diante da pesquisa realizada foi possível perceber que o projeto de vida dos jovens do campo pode ter influência com o meio social e com o difícil acesso ao Ensino Médio, se encontrando assim em uma difícil escolha ficar ou sair do campo, pelas dificuldades que existem pela falta de políticas públicas. Os jovens do campo colocam no Ensino Médio uma porta para ingressarem no ensino superior e em decorrência no mercado de trabalho, tendo em vista conseguir uma renda melhor para poderem ajudar a

família. Sendo para eles um requisito para ter um futuro melhor.

Para ingressarem no Ensino Médio os jovens se veem em uma difícil decisão - ficar ou sair do campo, pois o abandono do campo não é opcional e, sim, pelas circunstâncias e dificuldades na agricultura familiar.

O projeto de vida só é possível a partir dos campos de possibilidades que o jovem está inserido, sendo elas as condições estruturais e conjunturais, escolhendo assim um de vários futuros possíveis. E, no resultado da análise percebe-se que os jovens do campo possuem os projetos de vida focados para ingressar em um curso superior, alguns pelo salário e outra pela satisfação profissional, mas sempre levando em conta seus campos de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. Z. **“Como nos damos com eles”**: Estratégias de Sociabilidade de Crianças Brasileiras no Contexto Escolar: Um Estudo de Caso. 149f. Dissertação (Mestrado Europeu em Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto. 2013.

BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola**: Obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação –TRAMSE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio. **Etapa I - caderno II**: o jovem como sujeito do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

CAMPOLIN, A. I. **Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana**. O Significado do Ensino Médio Para Jovens

Rurais. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2000.

CALAZANS, M. J. C.; et al. Políticas educacionais: Questões e contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. p. 161 a 197.

CARMO, V. **O uso de questionários em trabalhos científicos**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: < http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cient%edficos.pdf>. Acesso: 10 de janeiro de 2017.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G.de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad/Nead/MDA/IICA, 2007.

CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n.74, 2007.

DAYRELL, J. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M.P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2012.

DOTTO, Fabiano, **Fatores que influenciam a permanência dos jovens na agricultura familiar, no estado de Mato Grosso do Sul**. 113f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, 2011.

FALEIRO, W.; FAGUNDES, L. Â. **Vida, realidade e perspectivas de futuro de estudantes do ensino médio rural do sudoeste Goiano**. Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo. 2015. No prelo.

FREIRE, H.B. R.; ROAZZI.A; ROAZZI, M.M. O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, v.2, n.1, p.35-40, 2015.

HISTÓRIA DA ESCOLA DONA IAYA. Site Dona Iayá online, 2016. Disponível em: < <http://www.geocities.ws/donaiaya/historia.htm> >. Acesso em: 15 ago. 2016.

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais**: Um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n.117, out./dez. 2011.

LEÃO, G.; ROCHA, A. M. I. Juventudes no/do campo: questões para um debate. In.: LEÃO G.; ROCHA, A. M. I. (Orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MOLINA, M. C. Prefácio. In.: LEÃO G.; ROCHA, A. M. I. (Orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

MOREIRA, S. A. L.; FARIA, J. G. **Fatores que atuam na escolha de curso de graduação de alunos do 3º ano do ensino médio de escolas de Anápolis-GO**. In: Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG, 18., 2009, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2009.

NETO, G de M. As políticas públicas de educação no/do campo e a (re)existência dos/as camponeses/as. In: I XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, Catalão. **Anais...** Catalão, GO: UFG, 2012.

PAIVA FILHO, E. M; RIBEIRO, D.D. **PROJETO “JOVENS RURAIS”**: Liderança, Coletividade, Desenvolvimento sócio-político e Organização social. Unidade Acadêmica: Campus Jataí (Geografia), 2010.

PIMENTEL, A. C.; COSTA, L. V.; NUNES, R. M. **Juventude Rural e Ensino Médio**: educação do campo no Brasil. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

REIS, M. C.; RAMOS, L. Escolaridade dos Pais, Desempenho no Mercado de Trabalho e Desigualdade de Rendimentos. **RBE**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 177–205, abr./jun. 2011.

RIBEIRO, M. A. A Influência Psicossocial da Família e da Escola no Projeto de Vida no Trabalho dos Jovens. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 5, n. 1, São João del-Rei, jan./jul. 2010.

ROMÃO, O. S. **As melaninas refletem a cor da pele, professora do Ensino Básico**. PB: SEE, 2006.

STROPASOLAS, V. L. **Juventude Rural**: uma categoria social em construção. In.: SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia GT 22 : Sociologia da Infância e Juventude, Belo Horizonte, 2005. Anais... Belo Horizonte, 2005.

TERENCE, A. C. F. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: XXV ENEGEP, 2006, Fortaleza, CE. Anais... Fortaleza, CE: UFC, 2006.

TORRES, H. G.; FRANÇA, D.; TEIXEIRA, J. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. Projeto de pesquisa desenvolvido pelo CEBRAP com o apoio da fundação Victor Civita, São Paulo, 2013.

VALENTE, I. **Plano Nacional de educação**. Rio de Janeiro: D&A, 2001.

CAPÍTULO 8

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS EM CERRO AZUL

Ehrick Eduardo Martins Melzer¹

Adriana Chaves da Silva²

Mayara Cristina Vaz³

Este capítulo visa discutir a relação que se tece entre o financiamento e o processo de fechamento e, consequente, nucleação de Escolas do Campo no município de Cerro Azul. Assim, partimos de duas questões de pesquisas: I) *Como vem sendo feito os investimentos de educação do campo no território da cidadania Vale do Ribeira?* II) *Como Cerro Azul vem aplicando os recursos para educação dentro da sua política municipal?*

Para responder a primeira pergunta tecemos uma análise dos documentos gerados pelo projeto Territórios da Cidadania, implementado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em parceria com outros ministérios, visando aplicar fundos para melhoria da qualidade de vida em localidades de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Vale do Ribeira no Estado do Paraná

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná na Linha de Políticas Educacionais. Possui graduação em Química e mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA pela Universidade Federal do Paraná (2012). Atualmente é professor assistente na LECAMPO na UFPR. Email: ehrickmelzer@ufpr.br.

² Estudante do curso de licenciatura em educação do campo: ciências da natureza da UFPR. Bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO URBANA E DO CAMPO NO LITORAL DO PARANÁ. Email: adrianachsilva@gmail.com.

³ Estudante do curso de licenciatura em Educação do Campo: ciências da natureza da UFPR. Bolsista de extensão do projeto: Chão da Terra. Email: macrys763@gmail.com.

é uma das regiões com os mais baixos valores de IDH do estado. Para dar aporte aos dados coletados no portal do programa Territórios da Cidadania, utilizaram-se dados do IBGE para caracterizar a composição humana e territorial de cada espaço geográfico. Aqui fazemos uma visão geral dos dados educacionais do Vale do Ribeira, buscando os dados do IDEB, Censo Escolar (taxa de matrículas), e os dados de financiamento e aquisição de equipamentos pelas prefeituras, utilizando os dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e Sistema de Gerenciamento de Atas de Registros de Preço (SIGARP).

Para elucidar a segunda questão buscamos dados sobre a atuação municipal no que diz respeito ao financiamento da educação e aos movimentos em torno das escolas municipais. No que tange as contas municipais fizemos um levantamento dos dados pela plataforma do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no SIOPE e no SIGARP, buscando os exercícios financeiros de 2010 a 2015. Também utilizamos os dados produzidos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em uma atividade de formação docente sobre a problematização do fechamento de escolas no município. Neste momento foi produzido um levantamento feito com as metodologias próprias da cartografia social participativa.

Nesse sentido, o artigo divide-se em quatro partes: a primeira, diz respeito a contextualização do território da cidadania Vale do Ribeira e os dados educacionais e de financiamento aplicados na região. A segunda parte caracteriza o financiamento da educação no município de Cerro Azul, discutindo as suas aquisições nos últimos anos e as receitas. A terceira apresenta-se os dados de escolas em funcionamento, escolas fechadas, escolas ameaçadas de fechamento e escolas nucleadas em Cerro Azul. E na quarta

parte, com base nos dados colhidos, mostra-se como Cerro Azul está posicionado dentro do Vale do Ribeira, discutindo sua política de nucleação para as escolas do campo e como esta ação vem em desacordo com o programa Território da Cidadania, evidenciando o paradoxo entre visão de desenvolvimento e território entre os entes federados municipal e federal.

Contextualizando o território do Vale do Ribeira

O programa Territórios da Cidadania é uma ação de vários Ministérios coordenada pelo MDA. As ações dentro desse programa giram em torno de territórios com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), baixas expectativas de trabalho, baixo grau de acesso a direitos básicos e são territórios essencialmente rurais, formados majoritariamente por população que vive e sobrevive do campo. A estratégia se iniciou em 2008 com a adesão de alguns territórios e em 2013, no seu ápice, com um total de 120 territórios cadastrados para receber financiamento e projetos de acesso a direitos básicos. O território da cidadania é, geograficamente, uma região maior que um município e menor que um estado, a qual reúne municípios com situações parecidas nos processos econômicos, territoriais e humanos. Somente no estado do Paraná existem quatro territórios da cidadania: Cantuquiriguaçu, Norte Centro, Oeste Pioneiro e Vale do Ribeira. O território da cidadania Vale do Ribeira é composto por sete municípios que abrangem uma área de 6.079,30 Km². “Possui 5.596 agricultores familiares, 0 famílias assentadas e 12 comunidades quilombolas. Seu IDH médio é 0,69” (MDA, 2013, s/p.). Outra informação importante é a distribuição populacional, onde Rio Branco do Sul e Itaperuçu tem os maiores valores de população residente, seguido de Cerro Azul, Bocaiuva do Sul, Adrianópolis, Tunas do Paraná e

Doutor Ulysses. De acordo com a tabela 1 podemos ter uma ideia do quantitativo populacional e o total de pessoas que vivem no território:

TABELA 1: População residente no território da cidadania Vale do Ribeira

MUNICÍPIO	TOTAL
ADRIANÓPOLIS	6.376
CERRO AZUL	16.938
BOCAIUVA DO SUL	10.987
TUNAS DO PARANÁ	6.256
DOCTOR ULYSSES	5.727
ITAPERUÇU	23.887
RIO BRANCO DO SUL	30.650
TOTAL TERRITÓRIO	100.821

Fonte: IBGE/CENSO 2010

De acordo com dados do IBGE esses municípios são quase todos essencialmente rurais, com exceção de Itaperuçu e Rio Branco do Sul. Esse dado mostra-se importante pelo fato de compreendermos que existe um movimento de educação do campo que desde os anos 80 (dentro dos movimentos sociais) busca o reconhecimento das especificidades dos povos camponeses na garantia ao direito a uma educação do/no campo. É “do” campo, pois se faz no território de origem dos camponeses de acordo com seus valores culturais e buscando uma estratégia de reconhecimento. E “no” campo, pois se faz na localidade desses sujeitos camponeses, garantindo o direito constitucional de ter escola de qualidade perto da sua residência, impedindo que este faça longos deslocamentos, ou seja, impedido de estudar devido a distância e as dificuldades materiais

do transporte escolar (CALDART, 2012). A tabela 2 apresenta a distribuição urbana e rural (campo) de cada um dos municípios:

TABELA 2: Distribuição entre população urbana e rural

MUNICÍPIO	URBANA (%)	RURAL (%)
ADRIANÓPOLIS	32,3	67,7
CERRO AZUL	28,4	71,6
BOCAIUVA DO SUL	46,7	53,3
TUNAS DO PARANÁ	44,6	55,4
DOUTOR ULYSSES	16,2	83,8
ITAPERUÇU	83,5	16,5
RIO BRANCO DO SUL	71,9	28,1

Fonte: IBGE/CENSO 2010

Outro dado importante é a distribuição da população por sexo, os dados mostram que nesses municípios a uma leve predominância de homens. Sendo que, os municípios de Tunas do Paraná e Doutor Ulysses têm as maiores porcentagens de pessoas do sexo masculino. O quadro 1 mostra essa relação:

QUADRO 1: Distribuição da população por sexo

MUNICÍPIO	MASCULINO (%)	FEMININO (%)
ADRIANÓPOLIS	51,7	48,3
CERRO AZUL	51,5	48,5
BOCAIUVA DO SUL	50,5	49,5
TUNAS DO PARANÁ	52,3	47,7

continua

QUADRO 1: Distribuição da população por sexo

conclusão

DOUTOR ULYSSES	52,0	48,0
ITAPERUÇU	50,2	49,8
RIO BRANCO DO SUL	50,7	49,3

Fonte: IBGE/CENSO 2010

Além disso, quando olhamos a faixa etária percebemos que em todos os municípios há uma distribuição igualitária entre crianças, jovens, adultos e idosos. Como mostra o quadro 2:

QUADRO 2: Distribuição da população por faixa etária

MUNICÍPIO	0 a 5 anos (%)	6 a 14 anos (%)	15 a 24 anos (%)	25 a 39 anos (%)	40 a 59 anos (%)	60 anos ou mais (%)
ADRIANÓPOLIS	9,6	18,2	16,3	18,7	22,9	14,4
CERRO AZUL	9,7	19,4	17,0	21,7	21,4	10,9
BOCAIUVA DO SUL	9,9	18,3	17,4	22,8	21,1	10,6
TUNAS DO PARANÁ	12,8	20,8	19,1	23,5	17,3	6,6
DOUTOR ULYSSES	9,9	20,2	18,5	21,3	19,9	10,3
ITAPERUÇU	10,8	18,9	19,9	25,0	18,8	6,6
RIO BRANCO DO SUL	9,8	17,7	18,7	24,6	21,1	8,1

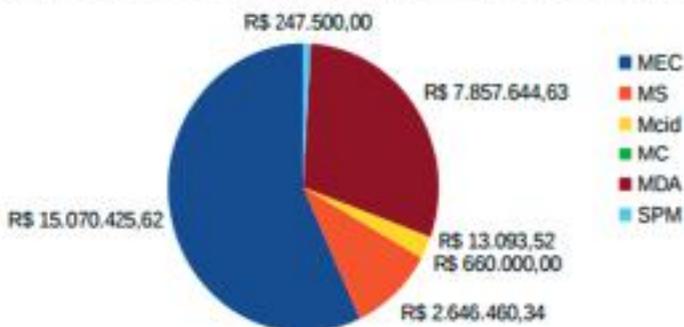
Fonte: IBGE/CENSO 2010

Destarte, as estratégias dos territórios da cidadania tiveram como protagonista o Ministério da Educação que aportou financeiramente as ações educacionais, através do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), pela Secretaria Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com um va-

lor de R\$15.070.425,62 reais corresponde a mais de 50% do financiamento dentro do território do Vale do Ribeira (MDA, 2013). A figura 1 mostra o gráfico com a distribuição dos valores aplicados pelos Ministérios, participaram das ações do MEC, Ministério da Saúde (MS), Ministério das Cidades (Mcid), Ministério das Comunicações (MC), MDA e a Presidência da República (SPM):

FIGURA 1: Gráfico com a distribuição dos valores aplicados nos Territórios da Cidadania.

DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES APLICADOS PELOS MINISTÉRIOS



Fonte: MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

Dentro da função educação, as ações foram coordenadas pelo MEC dentro dos eixos de ação do PRONACAMPO. As ações focam-se em Inclusão Digital, Mais Educação do Campo, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Construção de Escolas do Campo. A figura 2 mostra alguns valores quantitativos desses programas:

FIGURA 2: Gráfico dos valores das ações em educação.



Fonte: MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

Deprendendo a partir das ações mencionadas e dos dados levantados podemos traçar um perfil inicial dos municípios. São em sua maioria rurais (5 municípios) enquanto dois são mais urbanos. Outro fato importante é que os municípios menos populosos são os que se encontram dentro do Vale do Ribeira enquanto que os mais próximos do anel metropolitano de Curitiba são os que são mais urbanos, concentrando atividade industrial da Votorantim e outras empresas de extração de Calcário. A principal atividade econômica de Cerro Azul é o plantio da laranja Pokan e o plantio de Pinus, consorciado pelo Berneck, enquanto os outros municípios trabalham majoritariamente com agricultura familiar de pequeno porte. O que podemos entender é que esse é um território essencialmente rural (campo) com necessidades específicas de Educação do Campo.

Em uma visão geral os sete municípios do Vale do Ribeira tem perfis muito próximos no que consta a composição de suas contas e em relação as ações com educação, com diferenças no quesito compra de transporte escolar, PDDE e construção de escolas. Quando observamos as notas do IDEB vemos uma progressão gradual de 2007 a 2015 de todos os sete municípios. A média geral dos IDEB ao longo dos anos é de 4,28 e o município de Doutor Ulysses não possui IDEB em 2007. A tabela 3 mostra os dados organizados por município e as médias por município e geral:

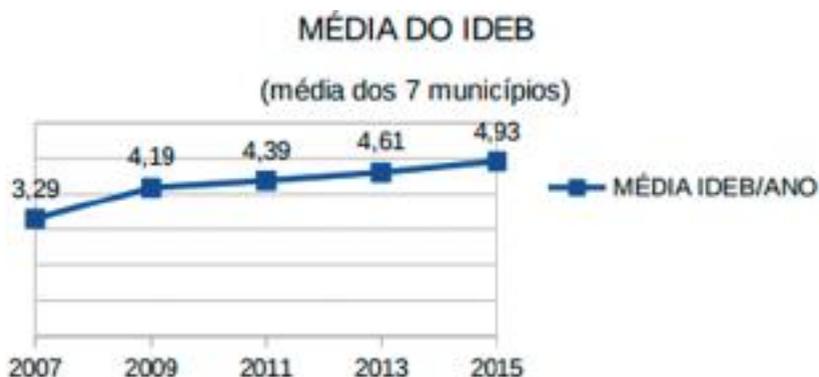
TABELA 3: Notas do IDEB municípios do Vale do Ribeira de 2007 a 2015

MUNICÍPIO	2007	2009	2011	2013	2015	MÉDIA IDEB
ADRIANÓPOLIS	4,2	4,9	5,1	5	5,1	4,86
CERRO AZUL	4,3	4	4	3,9	4,7	4,18
BOCAIUVA DO SUL	3,7	3,9	4,1	5,2	5,5	4,48
TUNAS DO PARANÁ	3,1	3,9	4,7	4	4,4	4,02
DOUTOR ULYSSES	0	3,9	4,3	4,8	4,8	4,45
ITAPERUÇU	3,6	4,3	3,9	4,7	4,9	4,58
RIO BRANCO DO SUL	4,1	4,4	4,6	4,7	5,1	4,58
MÉDIA IDEB/ANO	3,3	4,2	4,4	4,6	4,9	4,2

Fonte: INEP

Dos dados da tabela 3, Itaperuçu foi o município que mais subiu a nota do IDEB de 2007 a 2015, passando de 3,29 (2007) a 4,28 (2015). No geral, nenhum município piorou no IDEB. A figura 3 mostra essa progressão do IDEB na média do território Vale do Ribeira:

FIGURA 3: Gráfico da média IDEB por ano de 2007 a 2015.

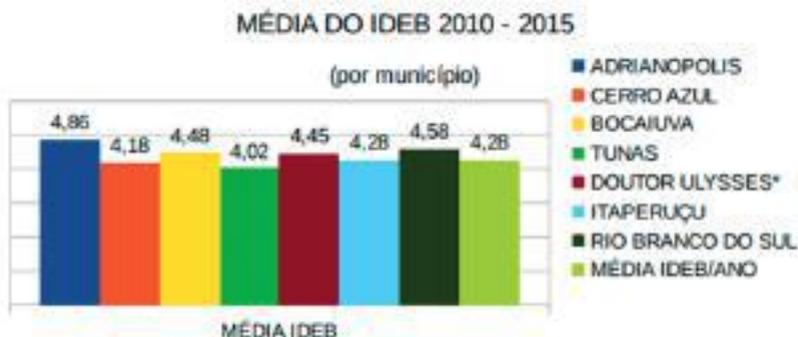


Fonte: INEP

Colocando os municípios em perspectiva com a média para o Vale do Ribeira percebe-se que quase todos estão acima dessa média (4,28) somente Tunas do Paraná e Cerro Azul estão abaixo da média regional. A figura 4 mostra a dinâmica em cada município:

FIGURA 4: IDEB por município.

FIGURA 4: IDEB por município.



Fonte: INEP

Outro dado importante para entender a dinâmica do FUNDEB na região do Vale do Ribeira é o número de matrículas na Educação Básica municipal. O que se observa quando se faz o quantitativo por ano das matrículas dos sete municípios é uma diminuição no valor total, um total de 931 matrículas de 2010 a 2015. A figura 5 mostra essa tendência:

FIGURA 5: Total de matrículas 2010 a 2015.



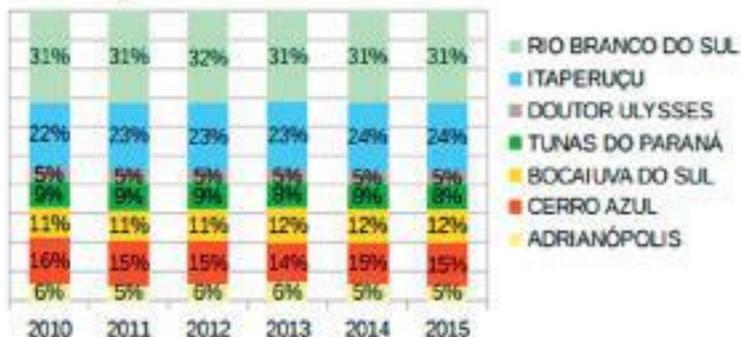
Fonte: CENSO ESCOLHAR - INEP

Quando tabulamos os dados observa-se que na distribuição das matrículas Rio Branco do Sul e Itaperuçu detém quase que 55% do total de matrículas municipais. Enquanto os outros 45% são divididos entre os outros cinco municípios, Doutor Ulysses é a que tem a menor porcentagem de matrículas (5%).

FIGURA 6: Distribuição de matrículas no Vale do Ribeira de 2010 a 2015.

FIGURA 6: Distribuição de matrículas no Vale do Ribeira de 2010 a 2015.

DISTRIBUIÇÃO MATRÍCULAS VALE DO RIBEIRA DE 2010 - 2015



Fonte: CENSO ESCOLHAR - INEP

Os dados de distribuição dos estudantes nos dão uma ideia da dinâmica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a maioria dos municípios recebeu mais verba do fundo do que transfere e, somente Adrianópolis que tem uma baixa taxa de matrícula que recebe menos do que transfere para o fundo. Nessa lógica, Rio Branco do Sul e Itaperuçu são os municípios que mais recebem verbas do FUNDEB. A tabela 4 mostra os valores de FUNDEB transferidos por cada município:

TABELA 4: Valores transferidos ao FUNDEB pelos municípios do Vale do Ribeira de 2010 a 2015

MUNICÍPIO	2010 (R\$)	2011 (R\$)	2012 (R\$)	2013 (R\$)	2014 (R\$)	2015 (R\$)
ADRIANÓPOLIS	1.947.133,51	1.947.133,51	1.947.133,51	1.947.133,51	1.947.133,51	1.947.133,51
CERRO AZUL	2.974.756,27	2.974.756,27	2.974.756,27	2.974.756,27	2.974.756,27	2.974.756,27
BOCAIUVA DO SUL	1.761.651,98	1.761.651,98	1.761.651,98	1.761.651,98	1.761.651,98	1.761.651,98

continua

**TABELA 4: Valores transferidos ao FUNDEB
pelos municípios do Vale do Ribeira de 2010 a 2015**

conclusão

TUNAS DO PARANÁ	1.593.726,96	1.593.726,96	1.593.726,96	1.593.726,96	1.593.726,96	1.593.726,96
DOUTOR ULYSSES	1.412.600,05	1.412.600,05	1.412.600,05	1.412.600,05	1.412.600,05	1.412.600,05
ITAPERUÇU	2.817.320,59	2.817.320,59	2.817.320,59	2.817.320,59	2.817.320,59	2.817.320,59
RIO BRANCO DO SUL	6.480.974,56	6.480.974,56	6.480.974,56	6.480.974,56	6.480.974,56	6.480.974,56
TOTAL TRANSFERIDO	18.988.163,92	18.988.163,92	18.988.163,92	18.988.163,92	18.988.163,92	18.988.163,92

Fonte: SIOPE – MEC

Nessa dinâmica, Rio Branco do Sul é o município que mais contribui com o FUNDEB. Itaperuçu e Cerro Azul, historicamente, se igualam no repasse de verbas ao fundo. Já na tabela 5 temos os valores recebidos no FUNDEB:

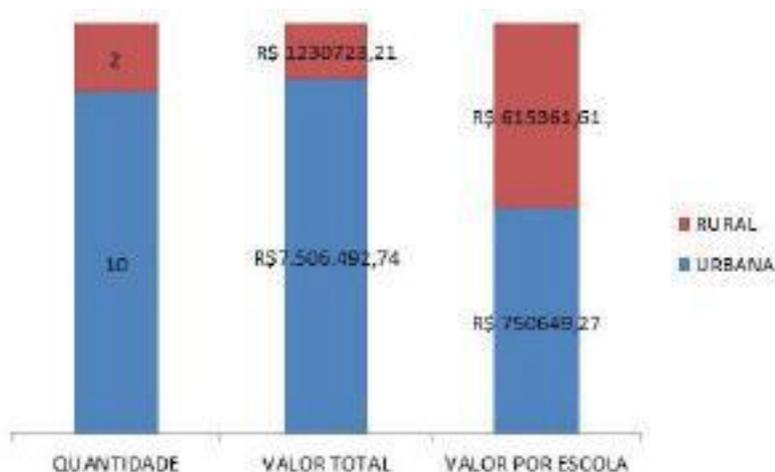
**TABELA 5: Valores recebidos do FUNDEB
pelos municípios do Vale do Ribeira de 2010 a 2015**

MUNICÍPIO	2010 (R\$)	2011 (R\$)	2012 (R\$)	2013 (R\$)	2014 (R\$)	2015 (R\$)
ADRIANÓPOLIS	1.547.024,04	1.614.177,52	1.631.658,22	2.823.470,14	2.431.790,95	2.837.431,51
CERRO AZUL	3.825.536,67	4.285.729,85	4.664.088,26	5.083.470,59	5.511.252,51	6.576.448,20
BOCAIUVA DO SUL	2.669.217,70	3.070.785,40	3.163.579,75	3.726.231,41	4.662.409,82	4.895.975,26
TUNAS DO PARANÁ	1.982.066,14	2.295.371,45	2.582.974,58	2.880.064,80	3.165.334,29	3.508.679,08
DOUTOR ULYSSES	1.409.409,66	1.578.112,95	1.679.136,88	1.874.042,86	2.061.568,35	2.201.373,19
ITAPERUÇU	5.042.423,67	5.833.177,50	6.578.297,32	7.466.534,24	9.292.856,17	10.298.792,86
RIO BRANCO DO SUL	7.579.340,36	8.612.946,92	9.340.556,27	11.034.157,68	12.009.578,78	13.810.135,07
TOTAL RECEBIDO	24.055.018,24	27.290.301,59	29.640.291,28	34.887.971,72	39.134.790,87	44.128.835,17

Fonte: SIOPE – MEC

Quando olhamos os valores globais do financiamento temos de entender que as redes financiam a educação municipal como um todo, a Educação Urbana e a do Campo. Porém, quando olhamos os dados mais atentamente percebemos que nem sempre o empenho de recursos financeiros pode ser o mesmo. Através dos dados de pregões do SIGARP podemos traçar o perfil de aquisição de projetos de escolas no Vale do Ribeira como um todo:

FIGURA 7: Relação quantitativa de escolas do campo vs escola urbana



Fonte: SIGARP - MEC

No espectro geral do Vale do Ribeira percebe-se que o quantitativo de escolas construídas no urbano é muito superior as estruturas escolares construídas no campo (zona rural). Das 12 escolas construídas no período, somente 2 (duas) escolas são do campo, as outras 10 (dez) escolas são urbanas. Quando vemos os valores investidos percebemos que o valor investido em construção de escola urbana (R\$ 7.506.492,74) é muito superior ao de escolas do campo (R\$ 1.230.723,21). E quando olhamos o valor por escola percebemos que o custo para se fazer uma escola do

campo (R\$ 615.361,61) é menor do que uma escola urbana (R\$ 750.649,27). Mas, no geral, o que temos de nos indagar é: porque as gestões municipais no Vale do Ribeira preferem construir escolas urbanas a escolas do campo, sendo que o custo, tecnicamente, é menor?

É lógico que temos de levar em conta que há outros investimentos envolvidos no processo de criação de uma escola como os insumos para se manter a escola funcionando e os gastos com funcionários para dar aula, limpeza e manutenção da estrutura. Porém, temos de se indagar o quanto as nossas gestões municipais estão se esforçando para fazer valer a constituição quando versa da oferta de educação nas imediações onde os sujeitos do campo vivem. Outra questão que chama a atenção são os gastos com transporte escolar, por empresa. Quando olhamos os valores vemos que os valores totais de algumas empresas são superiores ao valor de construção de uma escola do campo de porte pequeno. E quando vamos observar a localização geográfica das compras (os municípios) percebemos que municípios essencialmente rurais tem preferido investir em transporte escolar do que construir escolas nas comunidades camponesas. A figura 8 mostra esse perfil de financiamento:

FIGURA 8: Valores de pregões do transporte escolar.



Fonte: SIGARP - MEC

Quando olhamos as ações de inclusão digital percebemos uma polarização na aquisição de equipamentos de computador interativo, laptop educacional e laboratório de informática polarizadas em duas empresas (POSITIVO e DARUMA). A Daruma⁴ fabrica e vende pelos pregões do FNDE os computadores interativos, enquanto que a Positivo informática⁵ vende computadores interativos, laptop educacional e laboratórios de informática. A figura 9 mostra os valores adquiridos por empresa nos pregões na região do Vale do Ribeira:

⁴ A Daruma é uma empresa do ramo de Tecnologia da Informática (TI) que trabalha com sistema para automação comercial, telefonia, ganhou pregões para o desenvolvimento do projetor integrado a um computador com suporte do sistema operacional Linux.

⁵ A empresa Positivo Informática faz parte do conglomerado educacional sediado em Curitiba sob o nome fantasia de Grupo Positivo. O grupo possui escolas de educação básica, uma universidade, um centro tecnológico, a empresa de informática e uma editora que concorre no PNLD e desenvolve seu sistema de ensino vendido a escolas e prefeituras em todo o país. Seu principal produto vendido pelo FNDE é o laboratório de informática multi terminal com suporte do Linux educacional.

FIGURA 9: Valores de pregões da ação de inclusão digital.



Fonte: SIGARP - MEC

Com base nessa caracterização de dados gerais do território da cidadania Vale do Ribeira, escolhemos, nesse artigo tratar mais localmente dos dados de Cerro Azul. Essa escolha se dá devido ao fato que Cerro Azul tem investido na construção de escolas e também investido no transporte escolar. Na próxima sessão vamos discutir os valores que Cerro Azul tem investido na educação e na sequência vamos problematizar essa relação com os dados das escolas ativas, com risco de fechar, fechadas e nucleadas.

Os dados de financiamento de Cerro Azul

Cerro Azul é um município que se encontra no centro do Vale do Ribeira, ao lado do Rio Ribeira dentro de uma área de fundo de vale. A atividade predominante é o plantio de cítricos com destaque para a laranja Pokan. Nos últimos anos a empresa madeireira Berneck se instalou na cidade adquirindo lotes de terrenos em encostas de morro para plantar Pinus e Eucalipto. A Berneck em parceria com

a prefeitura construiu um centro comunitário que abriga o Polo UAB UFPR, IFPR e UEPG. Mais recentemente, houve uma tentativa de instalação de uma empresa multinacional denominada Citrus Union que não se estabeleceu na região devido a irregularidades entre contratos da prefeitura municipal com a empresa. Cerro Azul é um município frágil financeiramente, sua receita própria gira em torno de 5 a 6% de 2010 a 2015 (SIOPE, 2017), a figura 10 sintetiza a composição das receitas municipais:

FIGURA 10: Gráfico da composição de receita de 2010 a 2015



Fonte: SIOPE - MEC

O que podemos observar do gráfico é que a receita de recursos federais é predominante nas contas municipais. E, em média, 94% da receita é repasse constitucional dos entes federados. Cerro Azul é média dos municípios que estão citados no Vale do Ribeira. Outro ponto importante são os repasses federais via FNDE, no acesso aos programas salário educação, Programa Nacional de Alimentação

Escolar (PNAE) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁶, segundo os dados no SIOPE, nunca foi acessado por nenhuma escola municipal. A tabela 6 traz a distribuição dos recursos vindos do FNDE por ano:

TABELA 6: Distribuição dos repasses feitos pelo FNDE de 2010 a 2015

PROGRAMA FNDE	2010 (R\$)	2011 (R\$)	2012 (R\$)	2013 (R\$)	2014(R\$)	2015 (R\$)
PDDE	0	0	0	0	0	0
PNAE	0	0	0	149.872,00	225.160,00	208.828,00
PNATE	0	0	0	185.634,02	211.392,10	208.999,22
SALÁRIO EDUCAÇÃO	337.391,79	394.751,19	445.962,41	448.500,80	531.053,21	637.926,54
TOTAL	716.710,82	757.076,91	1.443.858,42	887.798,17	1.534.445,59	1.075.691,32

Fonte: SIOPE – MEC

No PNATE, transporte escolar, Cerro Azul adquiriu 13 ônibus totalizando um valor global de R\$ 2.759.060 reais no período de 2010 a 2017, sendo o município do Vale do Ribeira que mais adquiriu unidades e valores do PNATE. Cerro Azul adquiriu 4 ônibus escolares rurais – ORE 1(um) (4x4) da empresa MARCOPOLO S.A. no valor de R\$ 786.000,00 reais. Adquiriu 1(um) ônibus rural escolar – ORE 2 (dois) com plataforma da empresa MAN Latim América no valor de R\$ 237.780,00 reais. Três ônibus rurais escolares – ORE, 3(três) com plataforma da empresa Mercedes-Benz do Brasil LTDA no valor de R\$ 721.500,00

⁶No caso do PDDE existem duas modalidades; o PDDE repasse constitucional que é fixo e vem automaticamente a escola. E o PDDE interativo, no qual há pelo PRONACAMPO o PDDE Campo (Água e Esgoto Sanitário). Essas modalidades de PDDE não foram verificadas nesse capítulo, necessitando um estudo aprofundado para saber se Cerro Azul acessa tais programas e como se dá o acesso.

reais; dois ônibus rurais escolares – ORE 3 (três) (4x4) da empresa MAN Latim América no valor de 453.680,00 reais, 1(um) ônibus rural escolar – ORE 1(um) (4x4) da empresa MARCOPOLO S. A. no valor de R\$ 186.000,00 reais e 1(um) ônibus rural escolar – ORE 1(um) da empresa IVECO Latim América no valor de R\$ 132.000,00 reais. Além disso, Cerro Azul acessou o Plano de Ações Articuladas (PAR) para construção de uma escola urbana no bairro do Morro Grande no valor de R\$ 853.642,26 reais no projeto do FNDE de 4(quatro) salas. Uma escola no Bairro dos Bentos no valor de R\$1.009.674,69 reais no projeto de escola de 6(seis) salas. Uma escola do campo na comunidade de ATHANAGILDO DE SOUZA LAIO no projeto de escola de 2(duas) salas padrão, no valor de R\$ 243.475,22 reais. Cerro Azul foi um dos municípios que mais construiu escolas nesse espaço de tempo. Assim, depreendemos que Cerro Azul tem acessado verba do FNDE para construir escolas na cidade e no campo e também tem massivamente acessado verba para transporte escolar adquirindo uma grande quantidade de veículos destinados ao transporte dos moradores camponeses da região.

Os dados de fechamento de escolas em Cerro Azul

Com relação a gestão das escolas municipais, a secretaria Municipal de Educação de Cerro Azul propôs um processo de nuclearização das escolas municipais do Campo, sobre a justificativa de que o ensino multisseriado não oferece qualidade e que as crianças ficam prejudicadas em relação as crianças das escolas urbanas. De acordo com um documento redigido pela equipe pedagógica do município⁷ a professora que leciona em uma turma mul-

⁷ Tais documentos embasaram uma ação no Ministério Público que arquivou a denúncia do fechamento de escolas em Cerro Azul. O documento em questão é Ofício nº 076/0217-GPJ.

tisseriada precisa dividir as 04 horas aulas diárias entre as 05 turmas que atende, mostrando um desconhecimento dos processos pedagógicos de turmas multisseriadas.

Nesse sentido, a gestão da secretaria de educação do município subdividiu as escolas da seguinte forma: A Escola Barra das Estrelas oferece o ensino de 1º e 2º ano, Escola Guaraípos oferece o 3º ano, Escola Milton Teilo oferece o 4º e 5º ano. Essas três escolas passam a atender as crianças residentes nas regiões de Areia da Piedade, Barra Bonita II e entorno. Anteriormente cada comunidade possuía uma escola com turmas multisseriadas, hoje a região ainda conta com a Escola Rural Municipal Anta Gorda, que está ameaçada de fechamento, com risco de não oferecer matrícula para o ano de 2018. As escolas, Ribeirão do Scheffer (Serra) e São Francisco de Assis estão fechadas e seus alunos deslocados para as Escolas do Centro da cidade, processo de retirada de sujeitos do campo para ter uma educação urbana e descontextualizada, totalmente contrário ao dispositivos legais constitucionais e da Educação do Campo promulgados em âmbito federal.

Outro grande núcleo é a Escola Athanagildo de Souza Laio, que recebe alunos de várias localidades e está sendo adaptado para receber ainda outras escolas que de acordo com a secretaria serão desativadas para o próximo ano.

Todo esse processo de nuclearização tem causado um desgaste muito grande nas comunidades, pois os moradores não concordam com a ideia de que seus filhos tenham que sair da comunidade para ter acesso a educação, algumas comunidades têm resistido outras cederam as pressões da gestão municipal, mesmo por não terem consciência de seus direitos.

Dessa forma, os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo têm se colocado junto a comunidade na luta pelo direito a educação de qualidade do/no campo, realizando momentos de diálogo nas comunidades com pais, moradores, professores e os estudantes. O

quadro 3 mostra 13 escolas rurais ainda abertas:

QUADRO 3: Escolas rurais abertas em Cerro Azul.

ESCOLAS ABERTAS
ESCOLA RURAL MUNICIPAL BAIRRO DOS BENTOS
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BAIRRO DOS CARDOSOS
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BAIRRO DOS ROSAS
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BARRA BONITA I
ESCOLA RURAL DA BARRA DO MACUCO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BOCAINA
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BOI PERDIDO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DA BOMBA
ESCOLA RURAL MUNICIPAL CABECEIRA DO RIBEIRÃO DO VEADO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE LAGEADO DA BARRA BONITA
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE MORRO GRANDE
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PINHAL GRANDE
ESCOLA RURAL MUNICIPAL SÃO SEBASTIÃO

Fonte: Estudantes da LECAMPO/UFPR.

Também apresenta-se as escolas que estão ameaçadas de fechamento no quadro 4. O que se depreende é que cinco escolas que na visão da gestão municipal devem ser fechadas, com o discurso da melhoria da qualidade e consequente aumento dos índices educacionais municipais. Porém, vale-se lembrar que as escolas do campo (rurais) de pequeno porte não contam no levantamento desenvolvido pelo IDEB e que as baixas notas na avaliação são em virtude da qualidade da educação oferecida na zona urbana, onde localizam-se as escolas com grande porte.

QUADRO 4: Escolas rurais ameaçadas de fechamento em Cerro Azul.

ESCOLAS AMEAÇADAS DE FECHAMENTO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE LAGEADINHO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE LAGEADO DA ANTA GORDA
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE MATO PRETO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL RIBEIRAO BONITO DO TURVO II
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE RIBEIRAO BONITO DO TURVO

Fonte: Estudantes da LECAMPO/UFPR.

E na análise propiciada pelos estudantes da LECAMPO/UFPR observa-se que já há um contingente de escolas fechadas e estudantes movidos para outras escolas nucleadas no campo e nos piores casos, nucleadas na zona urbana, desrespeitando completamente os princípios e diretrizes da educação do/no campo. O quadro 5 dá uma visão dessa situação:

QUADRO 5: Escolas rurais fechadas em Cerro Azul e movimento dos estudantes.

ESCOLAS FECHADAS	
ESCOLA	SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BARRA BONITA II	Os alunos foram para a escola nuclearizada ANGELO MOTIN os alunos de 1º e 2º ano GUARAÍPO os alunos de 3º ano MILTON TEILO os alunos de 4º e 5º ano

continua

QUADRO 5: Escolas rurais fechadas em Cerro Azul e movimento dos estudantes.

conclusão

ESCOLA RURAL MUNICIPAL ÁREA DA PIEDADE	Os alunos foram para a escola nuclearizada ANGELO MOTIN os alunos de 1º e 2º ano GUARAIPO os alunos de 3º ano MILTON TEILO os alunos de 4º e 5º ano
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BARRA DA TAQUARA	Os alunos foram para a escola nuclearizada do TERCEIRO QUARTEIRAO DA BOMBA II
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE FREGUESIA	Os alunos foram para a escola nuclearizada do ATHANAGILDO DE LAIO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL RIBEIRAO BONITO DO CHAPEU	Os alunos foram para a escola nuclearizada do ATHANAGILDO DE LAIO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE RIBEIRAO DO VEADO	Os alunos foram para a escola nuclearizada do ATHANAGILDO DE LAIO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL MORRO DO CHAPEU	Os alunos foram para a escola nuclearizada do ATHANAGILDO DE LAIO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS	Os alunos se para a escola do centro da cidade. Os alunos se dividiram entre as três escolas do centro da cidade: ESCOLA MUNICIPAL FLORENTINA DE ARAUJO / ESCOLA MUNICIPAL FLORENTINA GERMANO BESTEL / ESCOLA MUNICIPAL PADRE LUCIANO
ESCOLA RURAL MUNICIPAL RIBEIRÃO DO SCHEFFER	Os alunos se para a escola do centro da cidade. Os alunos se dividiram entre duas escolas do centro da cidade: ESCOLA MUNICIPAL FLORENTINA DE ARAUJO / ESCOLA MUNICIPAL PADRE LUCIANO

Fonte: Estudantes da LECAMPO/UFPR.

Além disso, atualmente, existem cinco escolas núcleo que recebem os estudantes campesinos de Cerro Azul.

Cada escola atende a uma faixa etária de estudantes. O quadro 6 dá uma visão das escolas e as comunidades que atendem:

QUADRO 6: Escolas rurais nucleadas em Cerro Azul

ESCOLA	SITUAÇÃO	COMUNIDADES QUE ATENDE
ESCOLA RURAL MUNICIPAL ANGELO MOTTIM	Nuclearizada atende o 1º e 2º ano	Barra das estrelas / Guaraipos / Milton teilo / A escola Barra Bonita II foi fechada agora os alunos vem estudar nesta escola
ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE GUARAIPÓS	Nuclearizada atende o 3º ano	Barra das estrelas / Guaraipos / Milton teilo A escola Barra Bonita II foi fechada agora os alunos vem estudar nesta escola
ESCOLA RURAL MUNICIPAL MILTON TEILO	Nuclearizada atende o 4º e 5º ano	Barra das estrelas / Guaraipos / Milton teilo A escola Barra Bonita II foi fechada agora os alunos vem estudar nesta escola
ESCOLA RURAL MUNICIPAL TERCEIRO QUARTEIRAO DA BOMBA II	Nuclearizada atende o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano	Comunidade da bomba A escola da taquara que foi fechada agora os alunos vem estudar nesta escola
ESCOLA RURAL MUNICIPAL ATHANA-GILDO DE LAIO	Nuclearizada atende o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano	Ribeirão bonito do chapéu, freguesia, ribeirão do viado morro do chapéu.

Fonte: Estudantes da LECAMPO/UFPR.

De maneira geral, o que se observa pelo levantamento é que se confirma um processo de fechamento de escola do campo (rural) e conseqüente nucleação em grandes escolas polos. O discurso por trás desse processo é o da qualidade, porém, o que se observa é que a preocupação é

com relação aos custos, pois, manter escola na comunidade é dar um novo sentido a questão da qualidade⁸.

A relação financiamento e fechamento de escolas

Quando olhamos para as características dos sete municípios do Vale do Ribeira percebemos que são majoritariamente rurais, ou seja, teoricamente, a maior parte de investimentos deveria ser na Educação do Campo para atender a população camponesa que nesse espaço se encontra. Mas, quando olhamos os valores de construção escolar em comparativo com o transporte escolar podemos supor um movimento das administrações públicas municipais. Esse movimento pode ser resumido a se fechar escolas na zona rural (Escolas do Campo) devido ao seu custo por aluno ser maior e juntar, usando transporte escolar, um contingente de crianças, jovens e adultos em certas escolas mais próximas a sede da localidade ou trazê-las para a zona urbana. Olhando os dados de construção de escolas em conjunto nos sete municípios do Vale do Ribeira percebemos que o quantitativo de Escolas Urbanas construídas supera o quantitativo de Escolas do campo. Vemos que municípios essencialmente rurais como Adrianópolis, Cerro Azul e Doutor Ulysses têm construído mais escolas nas suas zonas urbanas do que em zonas rurais. No geral, o que podemos depreender do território Vale do Ribeira é que as ações do PRONACAMPO na região a partir da articulação MDA por meio dos territórios da cidadania são positivas, porém, ainda é um movimento tímido para retardar um processo histórico que acontece nesses municípios que aparentemente é uma preferência por fazer educação nas zonas urbanas usando o transporte escolar

⁸ Nesse capítulo tendemos a mostrar os dados gerais, não faremos a discussão teórica de qualidade e custo aluno que são complexas em si, demandando um trabalho específico para esta discussão.

para deslocar os sujeitos do campo para a cidade. Assim, a grande questão que colocamos é *como gerar possibilidades de financiamento em âmbito federal para impulsionar uma educação do campo mais inclusiva? De outra maneira, será que as estratégias que o governo federal tem introduzido no âmbito do financiamento da educação do campo tem surtido o efeito desejado? Como podemos criar uma dinâmica de financiamento para as unidades municipais brasileiras que impulsionem o modelo da educação do campo levando desenvolvimento sustentável para as comunidades camponesas?*

No que toca a Cerro Azul é visível que o movimento do financiamento da educação e o processo de fechamento/nucleação de escolas são projetos de longa data que ferem os princípios e diretrizes da Educação do Campo. O que se observa é que ao financiar pelo FNDE transporte escolar em larga escala, os maiores valores no Vale do Ribeira, fechando um grande contingente de escolas para qualificar/construir algumas escolas para sua consequente nucleação caracterizando como a prática de nucleação, denunciadas em trabalhos de Rodrigues et al (2017) e Tafarel e Munarim (2015). Essa situação é grave e um ataque ao direito a educação do/no campo dos povos camponeses que ali residem.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo fazer uma análise mais geral do financiamento da educação nas contas municipais de Adrianópolis, Cerro Azul, Bocaiuva do Sul, Doutor Ulysses, Tunas do Paraná, Itaperuçu e Rio Branco do Sul. Aqui entendemos que o aporte financeiro de ações pelo projeto Territórios da Cidadania de execução compartilhada entre vários ministérios poderia fazer um equalização no investimento de educação do campo em relação a educação urbana. E “tornar o sistema de financiamento um instrumento de construção de igualdade para a ofer-

ta educacional no país é uma questão da política” (GOUVEIA e SOUZA, 2010, p. 792). O que foi observado é que a ação é positiva pelo fato de direcionar financiamento para o desenvolvimento do espaço camponês. Porém, o que se observa na prática, é que no caso da gestão municipal de Cerro Azul o processo tem sido inverso no sentido de fechar escola no campo, nuclear as poucas que restaram e desenvolver uma estratégia de movimentação campo/cidade e intracampo que prejudica a qualidade de vida dessas populações, o que denota o paradoxo de ações que podem haver entre diferentes entes federados, aqui no caso estudado o ente federal capitaneado pelo MDA e o ente municipal da gestão da educação de Cerro Azul. Lembrando que o campo sofre de um processo histórico de abandono e negação pelas administrações públicas ao longo da trajetória histórica e que continua mesmo com o aporte de verba federais para a Educação do Campo. Se comprovando pelo movimento de fechamento de escolas e o gasto com transporte escolar que no caso de Cerro Azul chega a ser elevado, denotando a ação de nucleação de escolas (RODRIGUES et al., 2017) para a desativação de escolas do campo.

Porém, ainda há esperança, uma vez o que chama a atenção é a utilização de recursos do PDDE por parte do município de Doutor Ulysses. Uma hipótese levantada é a possibilidade da qualificação técnica das equipes nas escolas e na secretaria de educação para construção do projeto e efetivação dos mesmos nos espaços escolares. Outro ponto que está relacionado as contas municipais para a educação e na questão da matrículas é também relatado por Gouveia (2009):

No caso do terceiro anel encontra-se a menor média anual de incremento da matrícula e por outro lado, a maior média de crescimento de recursos gastos por aluno-ano (tabela 10). Este aumento, entretanto não é regular, a matrícula sobe até 2004 e depois cai consideravelmente; o gasto aluno cai também com o aumento da matrícula e depois se inverte com

o decréscimo de matrícula. Este movimento parece indicar certa inconsistência na continuidade da política municipal de investimento em municípios deste grupo. Aprofundar as explicações para este quadro requer uma análise das políticas municipais específicas, um primeiro olhar possível é o movimento do gasto aluno-ano em cada cidade. (GOUVEIA, 2009, p. 16).

Pois, os dados também mostraram o papel que o FUNDEB e os repasses do FNDE tem de impacto nas contas públicas. Outra questão que fica colocada nessa análise é o papel dos repasses constitucionais para a manutenção da função educação nesses municípios, entendendo que em alguns casos os repasses chegaram a 93% da receita municipal. Na próxima etapa de pesquisa procura-se olhar o movimento das matrículas na região do Vale do Ribeira, pelo levantamento da realidade como feito em Cerro Azul e nos dados oficiais do Censo da Educação Básica, pois de acordo com os dados a mesma veio em um processo de decréscimo. Para o IDEB observa-se que há um aumento da nota geral da região, porém, há dois municípios que ainda estão abaixo da média regional (Cerro Azul e Tunas do Paraná). Concluindo é importante ressaltar que mesmo com todo o levantamento de dados feito se faz necessário observar mais aprofundadamente alguns movimentos como de aplicação dos recursos do PDDE, do programa Mais Educação, para compreender a dinâmica de investimento das redes municipais de ensino do Vale do Ribeira. Outro estudo importante é observar o Custo Aluno Qualidade dessas redes para compreender a dinâmica de investimento municipal em educação e o impacto do processo de nucleação nesses cálculos. Vale frisar é que levamos em conta que o município é frágil e tem um limite de financiamento, porém, entendemos que é inadmissível usar o pretexto da qualidade para justificar o corte de gastos com educação do campo, como foi observado ser a posição da Secretária Municipal de Educação de Cerro Azul. Lembrando que negar o dispositivo constitucional de acesso

próximo a escola na localidade do estudante, é crime.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265. trocar por CALDART, 2012

GOUVEIA, A. B. Financiamento da educação na região metropolitana de Curitiba: condições de financiamento frente à implantação do Fundeb. In: ANPAE, 2009. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. de. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da Conae a um novo PNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 789-807, jul./set. 2010.

MDA. **Matriz de Ações 2013**. As ações constantes neste relatório estão sendo executadas no Território da Cidadania: Vale do Ribeira – PR. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2013.

MDA. Territórios da Cidadania. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). 2008.

RODRIGUES, A. C. da S.; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A. M.; DIAS, G. L. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, 2017.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n. 35, maio/ago. 2015.

CAPÍTULO 9

AS ESCOLAS RURAIS DE RIO VERDE: das escolas isoladas a nucleação

Kênia Guimarães Furquim Camargo¹
Kamila Gusatti Dias
Márcia Campos Moraes Guimarães²

A partir da década de 1970, começa a ser implantada no Brasil a nucleação de escolas rurais, um episódio recente na História da Educação Rural no país, mas somente na década de 1990, é que há uma expansão no território brasileiro desse novo modelo de organização na educação rural. Este consistia em agrupar as escolas isoladas localizadas no meio rural transferindo todos os educandos para uma escola núcleo. Em Goiás, esse processo começa a ser implantado a partir de 1985 e na cidade de Rio Verde, no ano de 2003. A justificativa para a implantação desse processo pautou-se na melhoria da qualidade de ensino e de infraestrutura das instituições escolares, bem como na diminuição dos gastos com o transporte escolar.

O processo de nucleação, que consistiu no agrupamento das pequenas escolas multisseriadas isoladas em escolas núcleo localizadas no espaço rural do município de Rio Verde, foi uma política de municipalização da educação pública adotada pelo prefeito Paulo Roberto Cunha, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), no ano de 2003, em que várias escolas rurais foram fechadas e

¹ Graduada em Matemática pela Universidade de Rio Verde, antiga FESURV (2000), Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS (2014), doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: keniafurquim2@hotmail.com

² Graduada em Normal Superior pelo Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (2005) e Pedagogia pelo Claretiano Rede de Educação (2015), Mestra em Educação pela PUC Goiás (2011), doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: marciacmguimaraes@hotmail.com

seus estudantes transferidos para uma escola núcleo.

Essa análise caminha, portanto, no desenvolvimento do programa de nucleação escolar, seu planejamento e implantação no município de Rio Verde – GO sobre os impactos desse processo no cotidiano da comunidade escolar.

Contextualizando o cenário educacional rural brasileiro no século XX: breves análises

É sabido que no início do século XX, o debate com relação a educação do campo em um país como o Brasil, com tradições agrárias, de base econômica voltada principalmente para a produção agrícola, principalmente nas grandes lavouras de café. O capital monetário brasileiro concentrava, em grande parte, nas mãos da pequena burguesia e dos grandes latifundiários.

No decorrer do século XX, devido à grande expansão da urbanização e da industrialização no país, começa a migração dos moradores rurais para os centros urbanos, fato que se tornou problemático desde então, uma vez que as cidades não comportavam, de forma apropriada, a grande quantidade de pessoas que chegavam, gerando alguns transtornos como: o desemprego, as dificuldades de saneamento e higiene. A falta de planejamento e de estrutura em todos os setores nas áreas urbanas foi a causa do crescimento da miséria e precárias condições de sobrevivência.

Quanto a educação rural, era vista como instrumento de propagação ideológica e como instrumento para fixar o homem no campo. Funcionava como meio para ajudar na resolução dos problemas sociais enfrentados na época. Paiva (2003), em seus estudos, mostra que a educação rural no início da década de 1910, auxiliava na resolução do problema da migração na sua origem e na educação técnico-profissional, propiciando ao educando conhecimentos para atender a indústria, bem como conter o descontenta-

mento social.

Quanto à importância da educação rural, para o governo, não se referia à formação de intelectuais conforme pode ser percebido em um pronunciamento em 1933.

O chefe do governo afirmava que precisávamos voltar ao bom caminho e o rumo era um só: “a volta aos campos”, como meio para evitar a atração das classes pobres rurais para as cidades. Segundo ele, “encontramos os meios capazes de provocar esse retorno, estará resolvido um dos maiores problemas da atualidade brasileira”. Era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior. É a época do lema “Instruir para poder sanear” pregado por sanitaristas e educadores. (PAIVA, 2003, p. 137).

Podemos compreender, por meio desse pronunciamento, que a preocupação do governo era manter a população na zona rural e como consequência, controlar a migração do camponês para os centros urbanos.

A educação rural ganhou incentivos após a Revolução de 1930, a partir do governo de Vargas, embora tivesse sido defendida desde a década de 1910. De acordo com Leite (2001), nessa época surge o “Ruralismo Pedagógico”, movimento em prol de uma educação voltada para atender as necessidades das pessoas que habitavam a zona rural, bem como expunha a importância e as vantagens de viver nesse lugar, assim era um meio de controlar os problemas sociais nos centros urbanos. Mas, para isso, era necessária uma nova escola, voltada para os camponeses, com programas e currículos que atendessem as necessidades das pessoas que a frequentavam. Para tanto, os professores precisariam estudar e conhecer a realidade social e material do ambiente em que fossem trabalhar.

Dentre os objetivos do Ruralismo Pedagógico em todo o território nacional, as instituições escolares rurais não deveriam limitar-se apenas ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, mas também tinham a missão de estimular os alunos a realizar atividades práticas que os auxi-

liassem a conhecer e a permanecer no campo. Dentro desse construto, a escola deveria:

Se tornar uma agência de desenvolvimento de vocações, de habilidades e de capacidades individuais e sociais, acordes ao educando e aos ambientes nos quais ele evolui. Ainda assim a educação transborda das salas de aula por mais arejadas que sejam. Constitui, em última análise, o conjunto de contatos uns com os outros, com o meio natural e cultural, levando-os a uma aprendizagem constante e ininterrupta, capaz de adaptação, de ajustamento e aperfeiçoamento individual e social. (LEÃO, 1940, p. 201).

De acordo com as considerações do autor, o ensino rural deveria proporcionar aos educandos condições para que aprendessem a lidar com o meio no qual estava inserido e desenvolver sua autonomia. Como o Brasil, na época possuía uma economia voltada para a agricultura, não justificava oferecer um ensino sem disponibilizar aos alunos o conhecimento do ambiente do qual faziam parte, de suas tradições e costumes. Era preciso um saber que ajudasse as pessoas a viverem em harmonia com o seu meio. Para isso, seria necessária uma escola com um currículo diferenciado das escolas urbanas, em que os conteúdos atendessem as necessidades dos alunos, como às práticas agrícolas.

Portanto, verificou-se que houve problemas para desenvolver uma adaptação eficaz a fim de incentivar o homem a permanecer no campo na maioria das regiões brasileiras, pois a educação sempre foi oferecida sem nenhum plano de ação ou orientação científica, ou seja, o ensino era oferecido na maioria das escolas rurais brasileiras em instalações precárias, com professores leigos, as salas de aulas eram multisseriadas e apresentavam diversas dificuldades com relação à frequência dos alunos, bem como ao oferecimento do ensino na grande maioria das áreas rurais brasileiras.

O processo de nucleação das escolas rurais

É sabido que a educação popular sempre enfrentou sérios problemas, vista como uma dificuldade de complexa resolução, pois ainda havia a problemática tanto da insuficiência do número de escolas, quanto da organização das escolas primárias, a verdade é que nenhum órgão queria assumir essa responsabilidade. A União transferia a responsabilidade de financiamento das instituições educacionais para o Estado, e este por sua vez, a transferia para os municípios, que por sua vez pedia auxílio à sociedade, e como consequência, ninguém assumia o compromisso de alfabetizar a população brasileira. E, nas zonas rurais, o problema era ainda mais grave do que nas cidades devido as distâncias existentes entre uma povoação e outra e as dificuldades em relação ao transporte.

Dentro desse contexto, as antigas escolas rurais isoladas, se constituíram em um grande problema à educação do campo e aos governos municipais, visto que foram consideradas historicamente um grupo com os piores indicadores educacionais, além de funcionarem em precárias condições em relação à infraestrutura. Nas postulações de Moraes (2010, p. 405) “[...] as mazelas que envolvem a realidade das escolas multisseriadas são muito antigas e profundas”.

Dentro desse construto, pode-se dizer que as discussões e preocupações em relação ao ensino rural são bem recentes no contexto educacional brasileiro, pois a organização educacional para as escolas rurais constituía-se com base nas definições e estruturas urbanas. Assim, os estabelecimentos de ensino rural não faziam parte das políticas governamentais.

A questão educacional sofreu profundas mudanças no decorrer do século XX, como por exemplo, a municipalização do ensino, ação desenvolvida pelos poderes federais, que transferia a gestão educacional da Educação In-

fantil e do Ensino Fundamental, da União para os Estados, e estes, para os municípios. De acordo com Both (1997), a descentralização e municipalização do ensino permitiram aos municípios tomadas de decisões que, pelo menos na teoria, contribuiria tanto para a melhoria quanto para a oferta do ensino público.

No entanto, a municipalização dos estabelecimentos de ensino, constituiu-se “Em políticas de reformas estruturais impostas pelo governo brasileiro” (PASTORIO, 2015, p. 53). Nesse caso, essa política contribuiu com o processo de nucleação das escolas rurais, ocasionando o fechamento de escolas multisseriadas na área rural, acontecendo assim o processo chamado de nucleação das escolas rurais, nas décadas de 1970 e 1980 no país. Neste contexto, é que surge a política da nucleação, como uma das principais estratégias das secretarias municipais de eliminarem as classes multisseriadas e justificarem suas ações. Tal processo consistia em agrupar em uma única instituição, várias escolas de diferentes tamanhos, em locais estratégicos, reunindo o maior número possível de alunos.

Esse processo de nucleação das escolas rurais se realizaria apenas para as “Crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio, os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios” (BRASIL, 2007, p. 1).

Vale dizer que no Brasil, o processo de nucleação das escolas isoladas teve início na década de 1970, no Sul e Sudeste do país, como nos estados do Paraná, Minas Gerais e São Paulo. Conforme consta nas informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação - INEP/MEC (BRASIL, 2007, p. 116), o processo de nucleação é “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais”. Nesse sentido, Carmo (2010, p. 161) pontua que “[...] a nucleação consiste em construir uma escola

de grande porte em um determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizada e as demais do entorno seriam deslocadas para esta”.

Várias foram as justificativas dos gestores municipais para a efetivação da proposta de nucleação das unidades rurais de ensino rural. Alguns dos argumentos foram a baixa densidade populacional determinando sala multisseriadas e de unidocência, aumento dos investimentos em infraestrutura e material pedagógico, facilitação na coordenação pedagógica das instituições, racionalização da gestão e dos serviços escolares, melhoria na qualidade da aprendizagem e acesso ao transporte escolar (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma que,

[...] muitos gestores municipais e estaduais utilizam como argumento para a adoção do “modelo” de escolas nucleadas, a baixa qualidade do ensino desenvolvido pelas escolas multisseriadas. Além disso, os aspectos de economia ou de otimização dos recursos financeiros das administrações locais sempre figuram como fatores importantes e norteadores das decisões na área da gestão e na definição de formas de organizar as escolas no campo. (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Portanto, para os governos, partir do processo de nucleação, as escolas rurais estariam melhor estruturadas e atenderiam ciclos, ou ciclos completos do ensino, além de funcionarem como núcleos administrativos e pedagógicos. Tais escolas foram organizadas e funcionaram como as instituições educacionais urbanas, no que se refere a estrutura física, equipamentos, calendário escolar e currículo.

Percebe-se que a política do processo de nucleação das escolas rurais que vem sendo realizada pelos gestores municipais, tem como objetivo a racionalização do quadro de pessoal, materiais didáticos, transporte escolar, além de elevar a qualidade, traduzida em fluxos mais eficientes

nos sistemas de ensino rural.

A nucleação das escolas rurais, considerada como Escola Polo, de todos os municípios dos estados brasileiros, assim como no município de Rio Verde, se materializou a partir de estratégias locais, com funcionamento semelhante as instituições urbanas, a começar pelas práticas pedagógicas, tanto na organização, como no currículo.

Nucleação das escolas rurais no município de Rio Verde/GO

O município de Rio Verde está localizado na região Centro-Oeste do país, na Mesorregião Sul Goiano, mais especificamente, na Microrregião Sudoeste de Goiás. Possui atualmente uma área territorial de 8.379,661 km² e limita-se com os municípios de Montividiu, Paraúna, Santo Antônio da Barra, Santa Helena de Goiás, Maurilândia, Castelândia, Quirinópolis, Cachoeira Alta e Jataí.

Localizado a 220 km da capital do Estado de Goiás e a 420 km de Brasília, Rio Verde é um dos principais municípios do estado, sendo considerado o maior produtor de grãos e o maior arrecadador de impostos sobre produtos agrícolas.

Rio Verde é conhecida como a capital do agronegócio em Goiás e em 2009 foi considerado o município mais rico em produção agropecuária do Brasil. Possui o terceiro maior rebanho bovino do estado, além de ser o maior produtor de aves e suínos. Quanto a agricultura é o maior produtor de soja e sorgo em Goiás, segundo lugar no cultivo de milho e terceiro em produção de feijão.

Seu surgimento data do início do século XIX, por volta de 1835, quando José Rodrigues de Mendonça e sua família, beneficiando-se da isenção de impostos pelo período de 10 anos para os criadores de gado bovino e equino, resolvem se deslocar de Casa Branca/SP, para as terras situadas as margens do rio São Tomás (FERREIRA, 1958).

A família de Mendonça, com o intuito de conseguir mão de obra para trabalhar na lavoura e fundar um povoado, providenciou a imigração de outras famílias. Florentina Cláudia de São Bernardo e os irmãos João e José Prata foram os primeiros moradores a se fixarem na região, nascendo assim o Arraial da Abóboras³. Seu desenvolvimento foi próspero e rápido, elevando-se a distrito do município de Goiás por meio da Resolução Provincial nº 6, de 5 de agosto de 1848. Posteriormente, foi denominado de Dores do Rio Verde, e só então, por intermédio da Lei Provincial nº 8, de 6 de novembro de 1854 é que passa a ser chamado de Rio Verde, todavia, só foi elevado à categoria de cidade com a Resolução Provincial n. 670, de 31 de julho de 1882 (FERREIRA, 1958).

Rio Verde situa-se na bacia do rio Paranaíba; o relevo é plano, levemente ondulado, com 5% de declividade; a altitude média é de 748m. No clima, predominam as características de tropical úmido, e na vegetação, os cerrados e matas residuais, o que contribui para a agricultura e a pecuária, que são amplamente desenvolvidas na região.

A grande arrancada rumo ao desenvolvimento no município de Rio Verde aconteceu no ano de 1970, em razão da abertura dos cerrados. A agricultura inicia um processo de expansão que atrai os produtores de São Paulo e da região Sul do país, que ao migrarem para o município trazem consigo novas tecnologias, maquinários e recursos, que contribuíram para transformar a cidade em um celeiro de grãos, destacando-se assim frente a todo o estado de Goiás como o maior produtor de soja.

É possível verificar, no Quadro 1, que a partir de 1970 a população do município de Rio Verde aumenta consideravelmente, tanto a urbana como a rural, o que explica a migração dos agricultores para a região. O êxodo rural,

³ Este nome foi recebido por ocasião da guerra do Paraguai, quando as forças expedicionárias utilizaram as abóboras para sua alimentação, que foram plantadas pelos índios que vieram de Patos, Araxá e Farinha Podre (FERREIRA, 1958).

que se verificou em todo o Brasil na segunda metade do século XX, fica evidente a partir de 1980.

Na concepção de Leite (2001), os pequenos produtores rurais, por não conseguirem modernizar suas propriedades, acabam tendo perda de produtividade. Pela ausência de incentivos, dificuldade de acesso ao crédito e ausência de políticas agrícolas, os mesmos abandonam o campo e partem para as cidades em busca de melhores condições de vida.

QUADRO 1 – População por situação de domicílio

População	1970		1980		1991		2000		2010	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Urbana	26.927	48,35	55541	74,35	84.142	87,37	106.079	91,01	163.540	92,7
Rural	28.770	51,65	19.158	25,65	12.167	12,63	10.473	8,99	12.884	7,3
Total	55.697	100	74.699	100	96.309	100	116.552	100	176424	100

Fonte: IBGE – Censo Demográfico

Com o aumento da população, cresce também a demanda pelo número de escolas para atender aos filhos dos agropecuaristas. Na década de 1970 são abertas 132 escolas, sendo 12 grupos escolares, 14 escolas isoladas, 49 escolas rurais e 57 escolas municipais. Embora com denominações distintas, todas elas situavam na zona rural do município de Rio Verde.

Todavia, muitas foram extintas com apenas um ano de funcionamento, fato ocorrido com 21 dessas instituições, e uma grande parcela teve entre 2 a 5 anos de atividade, conforme podemos visualizar no Quadro 2.

QUADRO 2 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1970

Escola	Criação	Extinção
Escola Municipal Cabeleira	1969	1977
Escola Rural Simples Laginha	1970	1974
Escola Municipal José Ferreira Pio	1970	1997
Escola Rural Caiapó; Escola Rural São Carlos 01; Escola Municipal Enilda do Prado; Escola Rural Lage Boa Vista; Grupo Escolar Rafael Nascimento; Escola Municipal Brasília; Escola Isolada Pires do Rio Preto; Escola Municipal Água Mansa	1971	1971
Escola Rural José do Patrocínio; Escola Rural Vila Rica; Escola Municipal Castro Leão; Escola Rural Santa Maria 01; Escola Rural Monte Alegre 01; Escola Rural Isolada Paz; Escola Rural Borges Guimarães	1971	1972
Escola Rural Rio Preto; Escola Rural Santa Cruz; Escola Rural São Judas Tadeu; Escola Rural Simples Nossa Senhora Aparecida 03; Escola Rural Matinha (passou chamar Escola Rural Rui Barbosa 01)	1971	1973
Grupo Escolar Valeriano Carvalho Leão; Escola Rural Nossa Senhora das Graças (passou chamar Grupo Escolar Belarmina Francisca de Jesus); Escola Rural Simples Rio Doce	1971	1974
Escola Rural Triunfo; Escola Rural Afonso Pena	1971	1975
Escola Municipal Douradinho; Escola Isolada Córrego da Cruz	1971	1976
Escola Rural Santo Antônio (passou a chamar Vera Cruz, depois Escola Rural Barra); Grupo Escolar Carneiro da Cunha; Escola Rural Simples Castro Alves (passou a chamar Escola Isolada Padre Mariano); Escola Rural Santa Luzia 01; Grupo Escolar Rio Verde	1971	1977
Escola Municipal Fortaleza; Escola Isolada Pindorama	1971	1979
Grupo Escolar Monte Alegre (passou a chamar Grupo Escolar Benedito José Pereira)	1971	1980
Grupo Escolar Paraíso 01	1971	1981

continua

QUADRO 2 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1970

Escola Municipal João Martins da Costa; Grupo Escolar Quimbim de Barros; Grupo Escolar Treze de Maio	1971	1982
Grupo Escolar Silvério Martins	1971	1984
Escola Rural Pindaíba 01	1971	1986
Escola Municipal Dona Angélica; Escola Municipal Couto Magalhães	1971	1988
Escola Municipal Olívia da Silveira Leão	1971	1990
Escola Municipal João Martins da Costa	1971	1991
Escola Municipal Cruzeiro do Sul; Escola Municipal Boa Vista	1971	1992
Escola Municipal São Pedro; Escola Municipal Recreio	1971	1994
Escola Municipal Hermínio Coelho de Moraes	1971	1997
Escola Municipal Boa Esperança 01	1971	1998
Escola Municipal São Lázaro	1971	1999
Escola Municipal Modesto Idelfonso de Almeida; Escola Municipal Tiradentes	1971	2000
Escola Municipal Fernão Dias; Escola Municipal Capa Branca	1971	2001
Escola Municipal Idrolino Guimarães	1971	2007
Escola Municipal Geraldo Souza	1971	2008
Escola Municipal Alfredo Ferreira de Castro; Escola Municipal Escadinha do Futuro; Escola Municipal Monte Alegre 02	1971	2017
Escola Municipal Rural Cachoeirinha; Escola Rural Simples Matinha; Escola Municipal Firma; Escola Rural Santa Isabel 01	1972	1972
Escola Rural Sagrado Coração de Jesus; Escola Rural São Tomás; Escola Rural Talhado	1972	1973
Escola Municipal Rural Espadilha	1972	1974
Escola Isolada Magrinho (passou chamar Escola Rural Isolada Jesus Cristo); Grupo Escolar Boa Esperança 03	1972	1976
Escola Rural Simples Ribeiro; Escola Rural São Sebastião	1972	1977

continua

QUADRO 2 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1970

Escola Municipal Rural Pontal	1972	1983
Escola Municipal Luiz de Paiva	1972	1986
Escola Municipal Córrego da Mata	1972	1993
Escola Rural Jerônimo Peres	1972	1972
Escola Isolada Cabeleira (também foi chamada Tapira, a partir de 1973 passou chamar Grupo Escolar Franklin Lima)	1972	1980
Escola Municipal Santa Marta	1972	1989
Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima	1972	1996
Escola Rural Simples Paraíso 03; Escola Isolada Boa Vista (passou chamar Escola Isolada Santa Teresinha 01)	1973	1974
Escola Rural Santa Rita	1973	1975
Escola Rural Simples Santo Antônio	1973	1976
Escola Municipal Dona Bernarda	1973	1977
Escola Isolada Francisco Luiz (passou chamar Grupo Escolar Boa Esperança 02)	1973	1978
Escola Cabeleira Invernada (passou chamar Escola Municipal Rural Jerônimo Sobrinho)	1973	1981
Escola Municipal Manoel Cateto	1973	1985
Escola Municipal Sebastião Estrelino	1973	1988
Escola Municipal Santa Isabel 02; Escola Municipal José Flauzino Faria	1973	1995
Escola Municipal José Pereira Guimarães	1973	1997
Escola Rural Simples Nossa Senhora Aparecida 02; Escola Rural Sudoeste; Escola Municipal João Antônio de Freitas	1974	1974
Escola Isolada Rio Verdinho; Escola Isolada Recanto Alegre; Grupo Escolar Rio do Peixe	1974	1975
Escola Rural Santa Maria 02; Escola Municipal Simples Lage; Escola Isolada Cachoeira de Montividiu (passou chamar Escola Santa Madalena); Escola Rural São João	1974	1976

continua

QUADRO 2 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1970

Escola Municipal Cabeceira da Estiva (passou a chamar Escola Municipal José Bonifácio)	1974	1977
Escola Municipal João Leão	1974	1986
Escola Municipal Fama	1974	1991
Escola Municipal Rafael Vieira Cabral	1974	2002
Escola Municipal Clarindo Guimarães	1974	2003
Escola Rural São Domingos	1975	1975
Escola Isolada Barreirinho; Escola Rural The Kansan; Escola Isolada Truinta e Cinco; Escola Rural Simples Modelo; Escola Rural Simples Pública	1975	1976
Escola Rural Isolada Nossa Senhora da Abadia; Escola Municipal José Teófilo	1975	1977
Escola Municipal Buriti	1975	1981
Escola Municipal Suspiro	1975	2000
Escola Municipal Floresta Escola Rural Santa Teresinha 02	1976	1976
Escola Rural Paraíso do Rio Preto 02	1976	1978
Escola Municipal Bom Jesus da Lapa	1976	1979
Escola Municipal São José	1976	1980
Escola Rural Pindaíba 02	1976	1981
Escola Municipal Ponte de Pedra (passou a chamar Escola Municipal José Nunes da Silva)	1976	1988
Escola Municipal Independência	1976	2001
Escola Municipal Baumgart	1976	2017
Grupo Escolar Francisco Alves Gomes; Escola Rural Isidoro Ferreira Martins	1977	1977
Escola Rural Rio Doce Irara; Escola Rural Simples Nossa Senhora Aparecida 04	1977	1978

continua

QUADRO 2 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1970

conclusão

Escola Rural Isolada Nossa Senhora Aparecida 01; Escola União 01	1978	1978
Escola Municipal Olímpio Arantes	1978	2001

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME).

O grande motivo do fechamento das escolas, principalmente as isoladas, era o número ínfimo de alunos, como consequência do processo de urbanização. De acordo com as postulações de Capelo (2016):

O êxodo rural provocado pela expansão das relações capitalistas no campo, no período posterior à década de 1960, resultou em altas taxas de urbanização e favelização nas grandes e médias cidades. As profundas alterações ocorridas nas relações de trabalho forjaram correntes migratórias internas que, seguindo os cursos da produção agrícola por entre estados brasileiros, vão revelando um mundo cada vez mais urbanizado. (CAPELO, 2016, p. 33).

Ainda no entendimento da autora, o esvaziamento do campo é resultante da substituição da força de trabalho humano pelo maquinário. Por um lado liberta o homem das tarefas produtivas ingratas, todavia, aumenta o desemprego estrutural, grave problema das áreas urbanas. Mesmo diante desta automatização no campo, não é ainda possível falar em um mundo rural robotizado, posto que o plantio de hortaliças e frutas ainda detém, em sua maior parte, a força de trabalho humana.

Outro processo que contribuía para o êxodo rural era a extensão das propriedades, quanto maior fosse, menor era a diversificação da produção, o que resultava na mecanização das lavouras, ou ainda, na substituição por

pastagens para criação de gado. Para Capelo (2016, p. 35) “Quanto menor a propriedade maior a diversificação da produção e menor o uso de meios tecnológicos, portanto, maior a necessidade de força de trabalho, caso em que as demandas por escolarização persistiam com quantidade razoável de alunos”.

O fechamento das escolas rurais originavam dois tipos de problemas: os alunos passavam a ter que se deslocarem para outras escolas, às vezes distantes de suas residências, acarretando um longo período no transporte escolar, com péssimas estradas; ou abandonavam os estudos por falta de transporte escolar. Muitas pais também não viam a necessidade de seus filhos estudarem, principalmente os pequenos proprietários, que precisavam de mão de obra nos afazeres diários.

Outro fato que acarretava muitos problemas para os alunos era o êxodo rural, quer seja para os centros urbanos ou dentro da própria área rural. Muitos, em busca de melhorias ou por demissões devido a mecanização das lavouras, mudavam diversas vezes no prazo de um ano e sequer requeriam os documentos escolares dos filhos, o que ocasionava o problema dos pais sequer saberem a série que as crianças cursavam.

As escolas rurais, eram em sua maioria multisseriadas, e contavam apenas com um professor que realizava todas as funções de uma escola. Convém destacar que muitas destas escolas funcionavam em situações precárias, sem recursos físicos adequados, sem acompanhamento pedagógico e com professores leigos.

Das 132 escolas abertas, apenas 4 permanecem em atividade até o ano de 2017, sendo a Escola Municipal Alfredo Ferreira de Castro, Escola Municipal Escadinha do Futuro, Escola Municipal Monte Alegre 2, criadas em 1971; e a Escola Municipal Baumgart, criada em 1976.

Já na década de 1980 foram criadas 33 unidades escolares, sendo 2 escolas rurais e 31 escolas municipais.

Destas, apenas a Escola Municipal Sete Léguas, criada em 1988, permanece na ativa em 2017. Assim como aconteceu na década de 1970, muitas foram fechadas, mais especificamente 7 escolas que ficaram ativas somente por um ano e 10 que encerravam suas atividades em até 5 anos.

QUADRO 3 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1980

Escola	Criação	Extinção
Escola Municipal Santa Luzia 02		
Escola Municipal Espora do Bronze		
Escola Municipal José Rosa e Escola Rural Santa Cândida		
Escola Municipal Bom Jardim		
Escola Municipal Divino Pai Eterno		
Escola Rural Pindaíba 03		
Escola Municipal Tio Pedro Alves		
Escola Municipal Nossa Senhora das Dores		
Escola Municipal Marcos Jacon		
Escola Municipal Rio Preto, que passou chamar Escola Municipal Cabeceira Alta 01		
Escola Municipal Julieta Pimentel		
Escola Municipal Jatobá		
Escola Municipal Eugênio Cruvinel e Escola Municipal Cachoeira de Montividiu		
Escola Municipal da Sociedade Paraíso e Escola Municipal Santa América		
Escola Municipal João Dias da Fonseca e Escola Municipal São Benedito		
Escola Municipal Antônia Delfina de Moraes		
Escola Municipal Urquiza Ribeiro		

continua

QUADRO 3 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1980

conclusão

Escola Municipal Alvorada	1987	2002
Escola Municipal Bernadina de Paiva	1987	1993
Escola Municipal Jerônimo Martins	1987	1989
Escola Municipal Santa Juliana, passou chamar Escola Municipal Egídio Galetti	1987	1992
Escola Municipal Rumo ao Futuro	1988	1988
Escola Municipal Antônio Laporte de Moraes	1988	1992
Escola Municipal Margarida Paroli Soares	1988	1998
Escola Municipal Realeza	1988	2001
Escola Municipal Sete Léguas	1988	2017
Escola Municipal Ricardo Ferrell e Escola Municipal Vitória	1989	2000
Escola Municipal Moura	1989	2001

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME).

Com o êxodo rural e o crescimento da zona urbana, o número de criação de escolas na zona rural diminui. Na década de 1990 são criadas 23 escolas municipais em suas denominações. Com apenas um ano de criação, 5 delas encerram suas atividades e 8 só funcionam por até 5 anos.

QUADRO 4 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1990

Escola	Criação	Extinção
Escola Municipal Encantos do Sítio	1990	1990
Escola municipal Jorge Rodrigues Nunes	1990	1991

continua

QUADRO 4 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1990

conclusão

Escola Municipal Rui Barbosa 02	1990	1993
Escola Municipal União 02 e Escola Municipal Alegria do Saber	1990	1994
Escola Municipal São Carlos 02	1990	1998
Escola Municipal Valeriano de Moraes	1990	2001
Escola Municipal Orcalino Ferreira Guimarães	1990	2007
Escola Municipal Vale do Rio Doce	1991	2017
Escola Municipal Antônio Vieira de Moraes (passou chamar Breno de Araújo Silva)	1992	2017
Escola Municipal Recanto do Futuro	1992	2008
Escola Municipal Maressa Katrine	1993	1995
Escola Municipal São Francisco	1993	2000
Escola Municipal Cândida Pereira	1994	2000
Escola Municipal Joaquim Batista Vilela	1995	1999
Escola Municipal Baraúna; Escola Municipal São José do Pontal 01; Escola Municipal Caminho do Saber	1996	1996
Escola Municipal Orivaldo Leão Cruvinel e Escola Municipal Antônio Soares da Silva	1996	2001
Escola Municipal Monte Alegre 03 (extensão da Monte Alegre 02)	1997	1998
Escola Municipal Água Mansa Coqueiros e Escola Municipal São José do Pontal 02	1997	2017

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME).

Por fim, na década de 2000, temos a criação de apenas duas escolas: Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Cabeceira Alta, criada em 2007; e Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Vaianópolis, criada em

2008. Ambas se encontram em atividade.

Mas por que a criação de tantas escolas na zona rural? Um dos motivos nós já mencionamos que foi a expansão da agricultura, mas há outro fato, a extensão territorial rural. No Quadro 5 podemos perceber a quantidade de regiões que a zona rural estava dividida e quais delas, possivelmente eram regiões maiores e mais populosas, dado o número de escolas que possuíram.

QUADRO 5 – Número de Unidades Escolares Rurais de Rio Verde por regiões

Região	Década 1970	Década 1980	Década 1990	Década 2000	Total
Água Mansa	2	-	1	-	3
Bauzinho	2	1	-	-	3
Boa Esperança	7	-	1	-	8
Boa Vista	10	2	-	-	12
Cabeleira	16	-	1	-	17
Cabeceira Alta	-	-	1	1	2
Cabeceira da Estiva	1	-	-	-	1
Cachoeirinha	1	-	-	-	1
Caiapônia	1	-	-	-	1
Caieira	1	-	-	-	1
Campo Alegre	1	-	-	-	1
Castelândia	1	-	-	-	1
Castelo	3	-	-	-	3
Catingueiro	1	-	-	-	1
Chapadão	1	1	1	-	3
Confusão	2	-	-	-	2

continua

QUADRO 5 – Número de Unidades Escolares Rurais de Rio Verde por regiões

conclusão

Córrego Seco	1	-	-	-	1
Douradinho	4	-	-	1	5
Lage	6	1	-	-	7
Lagoa do Bauzinho	2	-	-	-	2
Monte Alegre	4	6	1	-	11
Montividiu	5	3	-	-	8
Ouroana	1	1	-	-	2
Pindaíba	3	1	1	-	5
Ponte de Pedra	4	1	3	-	8
Rasgado São Tomás	2	-	-	-	2
Rio Doce	5	1	4	-	10
Rio do Peixe	3	-	3	-	6
Rio Preto	11	6	1	-	18
Rio Verdão	2	-	-	-	2
Rio Verdinho	9	4	2	-	15
Riverlândia	3	-	-	-	3
Salgado	3	-	-	-	3
Santo Antônio da Barra	2	2	-	-	4
São João	4	-	-	-	4
São Tomás	8	1	1	-	10
Serra Negra	1	-	-	-	1
Varginha	-	1	2	-	3
Total	133	32	23	2	190

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME).

Durante quatro décadas, Rio Verde contou com a criação de 194 escolas na zona rural, que foram criadas para atender as demandas da população deste meio. No quadro temos 190 porque nos dados fornecidos pela SME não constam a região de 4 escolas. Dada a grande migração, vimos que muitas foram extintas na mesma velocidade com que foram criadas.

A partir de 2000, a população rural do município de Rio Verde era de apenas 8,99%, do total de 116.552 pessoas. E foi nesta década, mais especificamente em 2003, que ocorreu a nucleação das escolas rurais do município, por meio da Portaria nº 076/03/SME que “Estabelece a Nucleação das Unidades Escolares da Zona Rural”, do dia 26 de novembro de 2003, na gestão do Prefeito Paulo Roberto Cunha e da Secretária Municipal de Educação, Lúcia Alves Caetano. A referida Portaria resolve:

Art. 1º - Estabelecer a nucleação das Unidades Escolares da Zona Rural, com o objetivo de melhorar a qualidade e eficiência na gestão escolar, maximizando a utilização de recursos destinados à manutenção dos alunos e professores, mais próximos de suas residências e, a minimização do curso do Transporte Escolar.

Art. 2º - Utilizar a nucleação como instrumento avançado para a autonomia escolar, assegurando um porte mínimo, com lotação adequada de pessoal, monitoradas por Diretoras compromissadas com a qualidade do ensino. (RIO VERDE, 2003, p. 2).

Em 2000, havia 37 escolas localizadas na zona rural., embora a nucleação tenha ocorrido em 2003, é possível perceber que os arranjos já estavam acontecendo, conforme especificado no Quadro 6. Em 2000 foram fechadas 8 (oito) escolas, em 2001 foram 11, em 2002 foram mais 3 (três), e em 2003 apenas 1(uma), totalizando 23 escolas. Restaram na ativa 14 escolas, as quais passaram a compor os 7 núcleos, com exceção da Escola Municipal Baumgart que não aceitou mudanças e não foi incluída em nenhum

núcleo.

QUADRO 6 – Destino das escolas rurais de Rio Verde no início da década de 2000, até a nucleação em 2003

Unidade Escolar	Destino
Escola Municipal Antônio Vieira de Moraes	Núcleo 1
Escola Municipal Água Mansa Coqueiros	Núcleo 2
Escola Municipal Vale do Rio Doce	Núcleo 2
Escola Municipal Sete Léguas	Núcleo 2
Escola Municipal Escadinha do Futuro	Núcleo 3
Escola Municipal Idrolino Guimarães	Núcleo 4
Escola Municipal Monte Alegre	Núcleo 5
Escola Municipal Monte Alegre	Núcleo 5
Escola Municipal Alfredo Ferreira de Castro	Núcleo 6
Escola Municipal Geraldo Souza	Núcleo 6
Escola Municipal Orcalino Ferreira Guimarães	Núcleo 6
Escola Municipal Recanto do Futuro	Núcleo 6
Escola Municipal São José do Pontal	Núcleo 7
Escola Municipal Cândido Pereira	Fechada em 2000, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Água Mansa Coqueiros
Escola Municipal Divino Pai Eterno	Fechada em 2000, os alunos foram transferidos para escolas urbanas de Rio Verde
Escola Municipal Orivaldo Leão Cruvinel	Fechada em 2000, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Suspiro
Escola Municipal Modesto Idelfonso de Almeida	Fechada em 2000, os alunos foram transferidos para escolas urbanas em Rio Verde

continua

QUADRO 6 – Destino das escolas rurais de Rio Verde no início da década de 2000, até a nucleação em 2003

Escola Municipal Ricardo Ferrel	Fechada em 2000, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Escadinha do Futuro, Núcleo 3
Escola Municipal São Francisco	Fechada em 2000, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Escadinha do Futuro, Núcleo 3
Escola Municipal Tiradentes	Fechada em 2000, os alunos foram transferidos para escolas de Riverlândia
Escola Municipal Antônio Soares da Silva	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para escolas urbanas de Rio Verde
Escola Municipal Fernão Dias	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Alfredo F. Castro, Núcleo 6
Escola Municipal Independência	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Custódio Antônio Cabral em Quirinópolis
Escola Municipal José Ferreira Pio	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para escola de Ouroana
Escola Municipal Marcos Jacon	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para a Escola Municipal Prof. Chafic Antônio em Rio Verde
Escola Municipal Moura	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Idrolino Guimarães, Núcleo 4
Escola Municipal Suspiro	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para Escola Municipal São José do Pontal, Núcleo 7
Escola Municipal Rafael Vieira Cabral	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Custódio Antônio Cabral em Quirinópolis
Escola Municipal Realeza	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Escadinha do Futuro, Núcleo 3
Escola Municipal Valeriano de Moraest	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para escolas urbanas de Rio Verde

continua

QUADRO 6 – Destino das escolas rurais de Rio Verde no início da década de 2000, até a nucleação em 2003

conclusão

Escola Municipal Vitória	Fechada em 2001, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Monte Alegre
Escola Municipal Alvorada	Fechada em 2002, os alunos foram transferidos para escolas urbanas de Rio Verde
Escola Municipal Capa Branca	Fechada em 2002, os alunos foram transferidos para escolas urbanas de Rio Verde e Ouroana
Escola Municipal Santa Luzia	Fechada em 2002, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Clarindo Guimarães, que fechou em 2003 e os alunos foram para a Escola Municipal Idrolino Guimarães, Núcleo 4
Escola Municipal Clarindo Guimarães	Fechada em 2003, os alunos foram transferidos para Escola Municipal Idrolino Guimarães, Núcleo 4
Escola Municipal Baumgart	Não participou da nucleação

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME).

Com base nos dados apresentados no Quadro 6, podemos afirmar que a nucleação ocorreu antes de 2003, apenas sua legalização, por meio da Portaria 076/03/SME, é que data de 26 de novembro de 2003. De acordo com informações do Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME), a nucleação não foi realizada com o consenso dos pais ou mesmo dos profissionais das escolas rurais, ela foi efetivada apenas pela Secretaria Municipal de Educação, que tomou como medida o fechamento de várias escolas, transferindo os alunos e professores para outras unidades que seriam sede dos núcleos. Muitos alunos passaram a estudar nas escolas urbanas do

município de Rio Verde e a utilizarem o transporte escolar para se deslocarem do campo para a cidade, inclusive alguns professores que ao terem as escolas fechadas, passaram também a usar o transporte por residirem na zona rural.

A Portaria 076/03/2003 trouxe um quadro especificando a nucleação e já designando quem estaria responsável pela direção de cada núcleo, o qual reproduzimos no Quadro 7.

QUADRO 7 – Nucleação das escolas rurais de Rio Verde

N Ú C L E O	UNIDADE ESCOLAR RURAL		DIRETORA
	01	EMREF Antônio Vieira de Moraes	Maria Soares da Silva
	02	EMREF Água Mansa Coqueiros	Aneide Pereira da Silva Borges
		EMREF Vale do Rio Doce	
		EMREF Sete Léguas	
	03	EMREF Escadinha do Futuro	Lucilene Rita de Paiva Maciel
	04	EMREF Idrolino Guimarães	Ione Medeiros Silva
	05	EMREF Monte Alegre	Rita da Cunha Ribeiro
	06	EMREF Orcalino F. Guimarães	Aneide Pereira da Silva Borges
		EMREF Recanto do Futuro	
EMREF Alfredo F. de Castro			
EMREF Geraldo Souza			
07	EMREF São José do Pontal	Sirlei Aparecida S. Ferreira	

Fonte: Portaria n. 076/03/SME de 26 de novembro de 2003
(RIO VERDE, 2003).

É interessante observar que na Portaria as escolas estão denominadas de EMREF, embora a Resolução nº 14, do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde (COMERV), a qual “Edita rol de denominação de Unidades Escolares da Rede Pública Municipal conforme Leis Mu-

nicipais”, data de 12 de maio de 2004. Com isso, todas as escolas em atividade, localizadas na zona rural, passam a ser denominadas de Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental (EMREF).

Na década de 2000, os núcleos sofreram algumas alterações com mais fechamento de escolas. A EMREF Idrolino Guimarães do núcleo 4 foi fechada em 2007 e os alunos transferidos para escolas diversas, tanto da zona rural como urbana, conforme proximidade com suas residências. No núcleo 6, a EMREF Orcalino F. Guimarães foi fechada em 2007 e os alunos transferidos para a EMREF Antônio Vieira de Moraes e para zona urbana de Rio Verde; e as EMREF Recanto do Futuro e EMREF Geraldo Souza foram fechadas em 2008. Os alunos do Recanto foram para EMREF Antônio Vieira de Moraes e Ouroana e os do Geraldo para EMREF Vaianópolis, criada em 2008.

No núcleo 2, as tentativas por parte da SME para fechar as escolas não tiveram resultados satisfatórios, os proprietários das fazendas da região interviram e não permitiram, pois as escolas serviam aos filhos de seus funcionários.

Entramos em contato com duas diretoras de núcleos estabelecidas pela Portaria 076/03/2003, que aceitaram colaborar com a pesquisa, mas mantendo o anonimato. Quando começamos a realizar a entrevista verificamos que as mesmas não participaram, em nenhum momento, da nucleação. Elas afirmaram que quando assumiram a direção do núcleo, tudo já estava organizado, elas não tiveram nenhum tipo de participação. A informação passada por elas comprova o fato de que a SME tomou suas medidas sem ouvir as comunidades rurais. Também recorremos ao COMERV para verificar se alguma discussão concernente a nucleação das escolas rurais aconteceu e a resposta foi negativa; o Conselho não discutiu ou deliberou nada a respeito do fato.

Como o fechamento de escolas na zona rural foi

acontecendo a contento dos governos municipais, isto não só no município de Rio Verde, mas em todo o Brasil, foi sancionada a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, que “Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”. O objetivo da Lei foi dificultar o fechamento indiscriminado dessas escolas, exigindo que o órgão normativo opine sobre o fato, além de determinar que a comunidade escolar seja ouvida e que as Secretarias de Educação do Estado apresentem justificativa para encerrar as atividades de uma escola.

Em Rio Verde, as justificativas apresentadas para a nucleação, no que resultou o fechamento de várias escolas, foram maximizar a proximidade da escola com a residência dos alunos, maximizar o uso de recursos financeiros para assegurar a otimização no atendimento na zona rural e minimizar os custos com o transporte escolar. Todavia, com o grande número de escolas que foram fechadas, a distância que muitos alunos passaram a percorrer para chegar até as escolas aumentou consideravelmente, tanto que, em 16 de dezembro de 2009, o COMERV baixou a Resolução 061/2009, que “Estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica no Campo no Sistema Municipal de Ensino”.

O art. 3º da referida Resolução determinava: “Toda a demanda para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil será atendida nas próprias comunidades rurais, ficando proibido o serviço de transporte escolar público de alunos da zona rural para a zona urbana” (RIO VERDE, 2009, p. 1). No art. 4º, caso fosse da vontade dos pais e a distância fosse num raio de 20 quilômetros do perímetro urbano, o transporte público poderia ser usado para os níveis de pré-escola da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Já o art. 6º, especifi-

cava os condicionantes para a oferta do transporte escolar público:

- I- observação do tempo máximo de duas horas para o percurso residência – escola; e duas horas, escola – residência;
- II- distância máxima de dois quilômetros para que o aluno tenha acesso ao transporte escolar;
- III – adoção de duas refeições, de forma suplementar, conizentes com as necessidades dos alunos, face ao tempo necessário para o deslocamento e desenvolvimento da jornada pedagógica diária. (RIO VERDE, 2009, p. 2).

Estas medidas, de acordo com o COMERV de Rio Verde, foram tomadas mediante várias reclamações dos pais dos alunos, que alegavam que seus filhos por estudarem no período vespertino retornavam às suas casas até por volta das 20h, sendo que as aulas encerravam às 17h30min. Outra constante reclamação era de que as crianças precisavam caminhar muito até o ponto de coleta, muitos motoristas do transporte escolar se negavam a percorrer alguns trajetos para buscar as crianças mais próximas de suas casas. O transtorno era ainda maior na época das chuvas, em que os pais levavam seus filhos por longas distâncias caminhando no barro. Na retorno, as crianças cansadas e com fome, ainda precisavam percorrer as longas distâncias novamente, e os pais, precisavam ficar nos locais determinados esperando por seus filhos, as vezes por horas, principalmente quando ocorria algum problema no veículo e o atraso era ainda maior.

Com relação ao processo de nucleação que ocorreu no Estado de São Paulo a partir de 1989, Basso e Bezerra Neto (2014, p. 316) sinalizam que foi fruto de “interesses econômicos disfarçados pela busca de melhores condições de ensino e aprendizagem para as crianças do campo, e isto gerou reflexos nada positivos, pois, além de não atingir seu fim último que era a extinção da multisseriação, distanciou as escolas dos alunos e das comunidades [...]”. Acreditamos que as mesmas considerações colocadas pe-

los autores se referem a Rio Verde, que após a nucleação ainda conta com uma grande quantidade de crianças que passam um tempo considerável dentro dos transportes escolares, quase sempre em condições precárias, para se deslocarem de suas casas para as escolas, quer seja no próprio meio rural, quer seja do meio rural para o meio urbano. Além do que a multisseriação continua acontecendo em algumas escolas da zona rural do município.

De acordo com Lord (2008), o transporte escolar precisa de um financiamento adequado por parte dos governos, pois o mesmo é essencial para que os alunos do campo permaneçam na escola. Quando esse transporte é de qualidade, ele se transforma em um fator positivo para que os alunos concluam seus estudos. Todavia, quando é precário se torna um empecilho, principalmente quando as distâncias são longas, e contribui para o aumento da desistência e da evasão escolar.

Considerações Finais

Por trás da finalidade de aumentar a qualidade do ensino ofertado, a distância que as crianças precisam percorrer para chegar as escolas após a nucleação, fez com que criasse um distanciamento entre as famílias e a escola, principalmente para aquelas que residem em regiões mais distantes e com menos condições de acesso e serviços públicos (LORD, 2008). E mais, as escolas da zona rural continuam sem um currículo próprio, que atenda as reais necessidades do homem do campo, o que poderíamos dizer que são escolas no campo e não escolas do campo.

Embora a nucleação tenha trazido pontos positivos como a socialização dos alunos, acompanhamento pedagógico por parte da SME, melhores condições de infraestrutura e recursos pedagógicos, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, ao analisar o Censo Escolar de 2010, detectou que por volta de 2,7 milhões de

crianças e adolescentes se deslocam todos os dias da zona rural para estudar na zona urbana. Portanto, ainda não temos uma política que atenda às necessidades educacionais do homem do campo.

REFERÊNCIAS

BASSO, J. D.; BEZERRA NETO, L. As implicações das políticas públicas nas escolas no campo no estado de São Paulo a partir do final da década de 1980. **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, n. 55, p. 312-322, mar. 2014.

BOTH, I. J. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRASIL. Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. **Parecer CNE/CEB Nº 23/2007**. Brasília: MEC, 2007.

CAPELO, M. R. C. **Educação, escola e diversidade no meio rural**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2016.

CARMO, E. S. do. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó/PA**. 2010. 206 folhas. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (Mestrado) - PPGDSTU/NAEA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FERREIRA, J. P. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1958.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2000. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31o/tabela13_1.shtm&paginaatual=1&uf=52&letra=R>. Acesso em: 12 out. 2017.

LEÃO, A. C. **A sociedade rural seus problemas e dilemas**. Rio de Janeiro: A Noite S. A., 1940.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

LORD, L. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, ano VI, n. 09, p.129-140, 2008.

MORAES, E. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, A. M. V. de M. Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhoria do ensino: esboços de compreensão. In: ENCONTRO OBSERVATÓRIO, 2010. Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: Unb, 2010. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/300>. Acesso em: 22 out. 2017.

PAIVA, V. **Educa: Educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Louola, 2003.

PASTORIO, E. **Nucleação das Escolas do Campo: o caso do município de São Gabriel**. Dissertação(Mestrado Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências) 161f. Universidade Federal de Santa Maria. São Gabriel – RS, 2015.

RIO VERDE. **Portaria n. 076/03/SME**. “Estabelece a Nucleação das Unidades Escolares da Zona Rural”, de 26 de novembro de 2003. Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde/GO, 2003.

RIO VERDE. **Resolução 061/2009**. Estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica no Campo no Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação de Rio Verde/GO. Disponível em: <<http://web-comerv.cloudapp.net/downloads/resolucoes>>. Acesso em: 12 out. 2017.

CAPÍTULO 10

NARRATIVAS DE PROFESSORES DO CAMPO SOBRE A DOCÊNCIA ENTRE AS DÉCADAS 1950-1970: em foco a questão do desenvolvimento pro- fissional

Igor Gonzaga Lopes¹
Jéssica Abadia Ferreira²
Juliana Pereira de Araújo³

De onde partimos

As narrativas que tecem neste capítulo os caminhos compreensivos sobre a docência se estabelecem a partir de um cenário delimitado no tempo e no espaço. Nascem da memória e, sobretudo, do rememorar de professores sobre sua atuação profissional enfeixada pelas ocorrências da própria vida em escola de Orizona, município goiano nos tempos entre 1950 e 1970. Sobre este lugar, que surge enquanto povoamento cravado por fazendas e curru telas devemos ressaltar uma ruralidade visível ainda nos dias atuais já que quase metade de sua população (44%) vive na zona rural e a estrutura sócio econômica e cultural do município de Orizona-GO também se organiza fundamentalmente assim. Ruralidade que fez demanda desde

¹ Graduado em História, Pedagogia e Matemática, Especialista em História da África e Psicopedagogia Clínica e Institucional e Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Catalão. Professor e Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental e Médio. Email: igorgonzaga1@hotmail.com

² Graduada em História e Pedagogia, Especialista em História do Brasil e Mestranda em História pela Universidade Federal de Goiás - Catalão. Professora de Ensino Médio. Email: jessicaaferreira@hotmail.com.br

³ Pedagoga, Mestra em Engenharia de Produção e Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. É professora do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação e Coordenadora da Incubadora de Empreendimentos Sociossolidários - INESSOL. Email: juliana.barrado@gmail.com

o começo por educação e assim potencializou a criação de inúmeras escolas, muitas das quais ainda em funcionamento.

A história da Educação Rural em Orizona-GO é retratada no livro de Olímpio Pereira Neto “Orizona: Campo e Cidade” (2010). A memória histórica, com base em autores que também analisaram a respeito da educação rural em Orizona-GO, é um ponto de partida para compreender a situação atual e as perspectivas sobre o futuro nesta temática. A educação orizonense é pensada como:

O efeito sofrido pelas gerações jovens para se adaptarem a vida social dos adultos, que as pressionam, no sentido de enquadrá-las nos parâmetros estabelecidos antes delas. Trabalho sistematizado, seletivo e orientador pelo qual se ajusta a vida de acordo com as necessidades e propósitos dominantes na lavoura, no comércio, na oficina, na indústria, na família e na comunidade local, no município, no estado e na união (PEREIRA NETO, 2010, p.224).

Vemos como eixo da educação a garantia dos aprendizados para o trabalho no campo. E na condição de “campo” a utilização de métodos aplicados e materiais escolares marcados pelo descaso e desigualdade de políticas com a educação o que é regra para a educação rural (PINHEIRO, 2011). A exigência mínima a se atingir pelos alunos era em geral a leitura de um manuscrito e o domínio das quatro operações aritméticas.

A cidade paulatinamente se desenvolveu na mesma medida da estruturação econômica do campo em sintonia com a pecuária. Neste processo começaram a surgir várias escolas em lugares que antes eram paióis, casas, pequenos cômodos, quintais, e só mais tarde são construídas escolas em edifícios próprios, construídos pelo governo municipal. Isso explica porque na obra literária de Olímpio Pereira Neto, se esclarece que no início da estruturação do ensino rural não haviam escolas fixas nos povoados de Orizona-GO. O professor que transitava neste universo é

caracterizado a partir da figura do professor Ludgero (trabalhador rural que sabia ler e escrever) que se instalava em determinadas fazendas durante três meses e ensinava as crianças que ali residiam e também as que moravam próximas a ler, escrever e a contar, constituindo assim a “alfabetização” das primeiras crianças da zona rural.

As escolas rurais do município de Orizona-GO vão surgir a partir da década 1950 em um contexto histórico e social peculiar marcado pela criação de políticas públicas locais que iam no sentido do atendimento de reivindicações da população por educação e atuavam também frente a necessidade crescente da permanência de membros das famílias em seu meio, para garantir o sustento familiar. Pensando nos anos de 1950 é possível enxergar neste cenário a influência do dualismo no projeto de desenvolvimento nacional que Sandroni (1999) explica expondo nesta concepção um setor é “moderno” e outro “arcaico”, um “avançado” e outro “atrasado” e, em outras palavras um é rural e outro é urbano.

Posteriormente, além do primário que já existia nas fazendas, foi criada também a segunda fase do Ensino Fundamental (5° a 8° séries) nos povoados, pois o município é composto por oito povoados dispersos (Ubatã, Taquaral, Cachoeira, Firmeza, Rio do Peixe, Corumbajuba, Montes Claros e Buritizinho), nos quais funcionam escolas que, até o ano de 1991, atendiam apenas as crianças em curso primário. E havia grande número de escolas “multisseriadas”, em fazendas mais distantes dos povoados. Em geral ao final do primário a continuidade dos estudos não era uma realidade já que para isso teriam que se mudar para a cidade, com ou sem suas famílias. Mesmo com as escolas e salas a defasagem na relação idade-série era perceptível. Nas propriedades as informações acerca da realidade, dos fatos políticos e sociais, do desenvolvimento tecnológico e das mudanças regionais e mundiais eram quase inexistentes, o que contribuía com a manutenção dos baixos níveis

de formação.

Até meados da década de 1990 a educação do campo em Orizona ainda era a alternativa principal para a maioria da população do município, sobretudo pela dificuldade de acesso ao ensino na zona urbana. Um número reduzido das escolas na zona rural contava com professores formados, ou seja, muitos não possuíam formação acadêmica.

O que a pesquisa de mestrado buscou compreender foi como se deu o desenvolvimento profissional dos professores que ali atuavam entre 1950 e 1970. É pretendido ancorar análise que possa auxiliar a saber em quais bases houve esse desenvolvimento e a partir daí confirmar se a trajetória destes professores levou de fato à constituição de uma “profissionalidade” (SACRISTÁN, 1994). As narrativas são instrumento para acessar suas histórias-memórias e criar condições para uma compreensão sobre a docência do campo goiano em décadas passadas porque são produzidas na mediação entre o que lembram e os sentidos sobre o que lembram.

Nosso percurso metodológico: narrativas, docência e história da educação do campo

É inegável a consolidação da pesquisa autobiográfica no campo educacional. Desde que isso foi evidenciado por NÓVOA (2007) muitos outros pesquisadores passaram a elaborar suas reflexões sobre a docência, o pensamento - conhecimento dos professores (MIZUKAMI, 2004), a aprendizagem da docência (SHULMAN, 1987) enriquecendo a compreensão da profissão, ofício ou semi-profissão (SACRISTÁN, 1994). Válido enfatizar a importância dessa virada nos estudos já que, até mesmo conceituar o termo profissão é tarefa difícil, obscura (LÜDKE e BOING, 2004). Apresentam quatro critérios que toda profissão deve atender, para se constituir como tal, dentre eles estão:

a)- apresentar uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b)- o interesse geral acima dos próprios interesses; c)- um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; d)- honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.(LÜDKE; BOING, 2004, p. 1161-1162).

Contrariamente, Imbernón (1998) defende a inviabilidade de pensar uma profissão recorrendo a critérios estáticos e deterministas pois não se pode ignorar o contexto social dinâmico no qual ela está imersa ao estudar o movimento de profissionalização de qualquer profissão.

Brzezinski (2002) ao discutir a profissão professor no Brasil afirma que a adoção de tal terminologia:

[...] percorre uma trajetória que dá mostras de que, apesar das contradições e ambiguidades que contribuem para o semiprofissionalismo dos docentes e para uma crise de identidade profissional, os educadores vêm criando condições para sair da crise de desprofissionalização (BRZEZINSKI, 2002, p. 18)

É no bojo destas muitas tensões que fazemos a avaliação de que o uso da abordagem (Auto) biográfica, permitindo adentrar na vida do sujeito, orienta um olhar mais profundo que assume essencialmente a ideia de que a docência é atividade profissional produzida e reelaborada ao longo da vida, em ato “continuum” (CONNELLY CLAN-DIIN, 2011)

O relato “não é somente o produto de um ato de contar, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata” (MOMBERGER, 2012, p.529). Percebemos assim, que atrás do ato de narrar se escondem diversos sentimentos, emoções, tristezas, alegrias, ou seja, a narrativa dá forma e vida a vários detalhes.

Para Bolivar (2002) a importância da abordagem (Auto) biográfica é que ela nos possibilita adquirir diversas informações sobre o professor e quiçá de sua formação. Ele pontua que:

[...] fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais; ao mesmo tempo, ao recuperar, biográfico-narrativamente, o sujeito a formar a partir de suas experiências e lembranças do passado no presente convertem-se numa metodologia de formação. (BOLIVAR, 2002, p.107).

Deste modo quando o professor narra suas experiências ele traz à tona uma riqueza de informações de um saber único que cada profissional constitui durante a sua trajetória profissional e pessoal. As abordagens (Auto) biográficas, são utilizadas para trabalhar com histórias/relatos de vida, possibilitando assim a auto percepção segundo sua trajetória, considerada assim a consciência do processo que se deu sua formação, ou seja, nos propicia compreender o processo de formação, que é uma reflexão sobre tudo aquilo que você fez, ou pensava que estava fazendo.

Podendo dizer que ao narrar a trajetória de vida, o sujeito se permite compreender como se formou/transformou, através das reflexões de suas próprias ações. Vale também enfatizar que ao compreender como cada pessoa se formou e também entender suas relações sociais e as diversidades que estão ligadas a vida, onde são reveladas as marcas deixadas no tempo. Em relação às histórias de vida e formação docente evocamos os pensamentos de Bragança (2011), onde afirma que:

A formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas. (BRAGANÇA, 2011, p.162).

Nessa perspectiva o processo de formação docente inclui as ações pedagógicas cotidianas do professor em contato direto com o seu ambiente de trabalho e sua comunidade escolar. Trata-se, assim, da construção de um saber

singular que cada sujeito constitui durante a sua trajetória profissional, passo a passo. Ao falar de processos de formação dos sujeitos da pesquisa, estamos buscando uma melhor compreensão da formação do professor, como, re-colocando o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, pois através das narrativas ele assume suas responsabilidades enquanto agente de transformação. O conceito de desenvolvimento profissional se constitui em interface com vários outros como o de profissionalidade (SACRISTÁN, 1995; NÓVOA, 1992, 1995; ROLDÃO, 2005).

O desenvolvimento profissional tal qual evocamos é definido por Garcia (2009) como sendo um “processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (GARCIA, 2009, p. 7).

Já a profissionalidade docente tal qual a consideramos é ancorada na definição de Roldão (2005) para quem ela é “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (p. 108).

Passemos às narrativas dos professores que aqui serão chamados de Professor Mestre e Professora Mestra.

Mestre nasceu na zona rural do município de Orizona-GO, em 20 de novembro de 1936 é casado e pai de seis filhos. Guarda uma trajetória escolar que adjectiva de “sofrida e cheia de turbulências familiares”. Ao evocar as memórias dos tempos de infância, o professor Mestre relembra as brincadeiras expondo novamente a questão da carência financeira. Apesar disso diz que conseguiu aproveitar as oportunidades que se apresentaram a ele. A educação nesta esteira é uma oportunidade. Rememorando afirma que se sente “privilegiado nesse sentido porque meu pai me trouxe para Orizona e eu passei a estudar aqui

em Orizona”.

A educação segue padrão de mobilidade, ou seja, é orientada tendo como condição a migração pois em 1950 Mestre parte pra Aparecida do Norte com os padres redentoristas, onde ficou três anos estudando. Em seu dizer ele foi “[...] um camarada privilegiado porque eu estudei em Orizona quando não tinha chance e depois tive um período bom de escola que foi no seminário com os padres”.

Dois elementos se destacam nessa composição memorialística. Primeiro, o atestado pessoal de que a zona rural não oferecia condições de estudos o que justifica o deslocamento para o meio urbano que era bastante comum. Segundo a questão colocada por Nóvoa (2007) da docência ter em seus primórdios uma relação profunda com a igreja o que repercutiu na atuação de muitos ex-alunos de padres, freiras e religiosos como modelo.

Ao narrar sobre si, o professor Mestre busca destacar o papel dos seus pais na definição de sua trajetória escolar. Nesse excerto de sua narrativa observamos como se entrelaçam as dimensões do “ser pessoal e profissional do professor” que de acordo com Nóvoa (2007) compõem um tipo de paradigma perdido da investigação educacional, mas que hoje sabemos é parte de sua profissionalidade pois que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. (NÓVOA, 2007, p.9).

Nesta condição, mesmo que queira o professor não consegue deixar de ser ele mesmo para ministrar suas aulas, ou seja, aquilo que ele é, seus hábitos de vida, sua visão de mundo interfere em sua prática educacional, a forma como ele vê o mundo, suas expectativas, interesses econômicos ou filosóficos servem de base para transmissão de valores.

Quanto ao início de sua carreira docente ele informa

que ela começou no dia primeiro de setembro de 1953 no Taquaral. Esclarece que era na ocasião menor de idade e que lecionava no nome da mãe na fazenda “do seu João Vieira Machado”. A mãe por sua vez havia sido “nomeada” professora pelo governador.

A escassez de professores e profissionais da educação promoveu algo inesperado. Ao tempo da conclusão do curso de magistério Mestre já tivesse assumido a direção de um grupo escolar e ele foi designado diretor da escola em que estudava. Em suas palavras ele teve que:

[...]cancelar minha matrícula para assumir a direção da escola, quer dizer um fato inédito né, um aluno passar a ser o diretor da escola em que ele estuda e isso aconteceu comigo e lá eu fiquei quatro anos, quatro anos, graças ao bom Deus e de muito apoio.

Ser professor assume conforme pudemos inferir duas leituras. Ao mesmo tempo que é uma espécie de honraria aos que são convidados representa o desprestígio da educação rural na leitura feita por Ferreira (2013) que dá conta de um meio rural com “uma educação desprestigiada, onde se escolhe o professor que nela vai atuar não pelo perfil, formação ou competências, mas pela atuação política do mesmo” (FERREIRA, 2013, p.248).

Fica exposto que para Mestre não houve uma “escolha” da profissão, mas que foi levado até ela. E surpreendentemente em pouco tempo a condição de aluno seria substituída pela condição de professor e logo depois pela de diretor. Em sua análise a justificativa advém de seu grande desempenho como aluno o que fez com que a sociedade, os colegas e o meio social incentivassem para que isso ocorresse. Uma interpretação apurada dessa operação de nomeação e indicação ou escolha é oferecida por Rios e Vicentini (2013) que explicam que em nosso nível individual:

No processo de escolha, no jogo entre as influências, impo-

sições, adesões e resistências, escolhemos e somos também escolhidos, as condições em que a gente vive acabam nos empurrando para uma determinada profissão. Sem contar as influências da época, a propaganda, a valorização social. (RIOS E VICENTINI, 2013, p.119).

As pistas sobre o desprestígio da educação rural se manifestam para nós nas condições existentes para o exercício da função que foram acessadas pela narrativa. Mestre conta que:

Tinha trinta e dois alunos, a sala de aula era uma varanda, a terra toda revirada, foi preciso de jogar água para apagar poeira (risos) tinha uma mesa e dois bancos só e tinha trinta e dois alunos, desses trinta e dois, tinha me parece uns quatro que não eram analfabetos, moças, rapazes eram todos analfabetos porque na região não tinha escola.

A questão da profissionalidade (ROLDÃO, 2005) aparece em uma fala que evidencia como mesmo antes de possuir a formação inicial (a licenciatura ou o magistério) o Professor Mestre era alvo de grande prestígio e respeito da comunidade apenas pelo fato de exercer como atividade profissional a docência. Apenas o domínio das ações intelectuais de saber ler, saber escrever e saber contar já compunham na ocasião um repertório de saberes próprios dos professores. No fundo e de modo não compartilhado ele não acreditava que estava preparado para a tarefa. Segundo Professor Mestre ele era “jovem demais né e eu tinha preparo, mas nem tinha aquele preparo que traz né, a experiência”.

O choque do primeiro dia de aula mostra que sua perspectiva tinha razão de ser. Ele lembra:

Eu cheguei, as moças mais velhas que eu me tomavam a benção, naquele tempo o professor era um Deus, era uma figura importante e eu não sabia né, então o primeiro choque foi esse chegar numa escola e aquelas moças adultas tomando a benção e aquele respeito tremendo que existia naquele tempo, o professor era respeitado, hoje é que virou baderna e ninguém respeita ninguém, infelizmente a nossa

educação descambou muito para o lado ruim, por falta de apoio para os professores.

No dia a dia a falta de experiência acarretou em diversas dificuldades. Uma delas era coordenar a sala de aula, uma outra era a já citada responsabilidade de ser uma figura tão respeitada. Ferreira (2013) nos parece adequado para pensar esta questão da inexperiência para a docência já que sobre isso ele indica que “muito do que não se sabe se aprende a fazer fazendo” (FERREIRA, 2013, p.249), ou seja, por meio da vivência do dia-a-dia você vai se construindo como professor, pai, irmão, filho.

Talvez a pergunta que aflore neste ponto seja: - Por que pessoas que acreditavam não ter preparo para administrar uma sala de aula, se submetem a exercer a docência? O professor Mestre e suas narrativas podem nos auxiliar a responder quando salienta que o principal motivo de entrar no meio educacional foi:

[...] necessidade de ganhar dinheiro[...] eu voltei do seminário e minha mãe tinha quatro filhos menores e a situação naquele tempo não existia aposentadoria para idoso, não existia ajuda nenhuma, a gente via dinheiro uma vez por ano normalmente, então minha mãe tinha uma situação financeira difícil, nós tínhamos um sítio lá no Taquaral e surgiu a oportunidade de lecionar e aí nos mudamos para o sítio justamente por isso, então não que eu tivesse naquela época aquela vontade de ser professor a vocação.

A necessidade de “ganhar dinheiro”, foi um fator decisivo para Mestre se aventurar na profissão docente. O prestígio, a escassez de professores, a facilidade de acessar uma profissionalidade com base em saberes mínimos e vocabulários típicos da tão valorizada sala de aula são outros mais. A docência para Mestre simplesmente aconteceu. Já o desenvolvimento profissional necessitou da experiência, já que, conforme Bragança “a formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência

vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento” (BRAGANÇA, 2011, p.162).

Adentraremos a seguir nas narrativas da professora Mestra.

A professora Mestra nasceu no povoado de Taquaral município rural de Orizona-GO, em 31 de Outubro de 1948. Viúva e mãe de cinco filhos começou a estudar com nove anos neste mesmo povoado e destaca uma trajetória escolar cheia de valores e ideologias percorrida durante bons anos em escola particular. O traço da dimensão de gênero não demora a aparecer para dimensionar a diferença da educação para homens e mulheres. Ele aparece quando é preciso decidir quem pára e quem prossegue na escola. Professora Mestra rememora:

Eu parei porque era pago, e meus pais não tinham condições de pagar para mim e meu irmão. Nós dois estudava juntos na mesma série, e naquela época, os homens precisavam mais de estudar do que as mulheres, eles diziam assim, que o homem é quem fazia os negócios, que precisava de emprego e a mulher precisava ser só dona de casa, então a mulher era simplesmente dona de casa.

O registro ressalta a maneira como as mulheres eram inseridas nas preocupações das famílias rurais com o futuro. A partir deste pressuposto de minoridade é que diversas dificuldades surgiram para que Professora Mestra avançasse estudos. O retorno mesmo, apenas aconteceu quando ela já contava quase trinta (30) anos. Ela diz que “deixou muita recordação também, foi quando eu voltei a estudar, que eu já tinha meus vinte e nove anos, eu voltei para completar o ensino fundamental, que eu não tinha ele completo”. A retomada aconteceu em escola da zona urbana, o Colégio Polivalente em Catalão-GO.

Sobre o ingresso na carreira docente vemos que a história de Mestra se assemelha a de Mestre e de vários outros professores do campo goiano no período. Ela conta que foi chamada a substituir sua irmã numa escola da zona rural

do povoado de Montes Claros – município de Orizônia-GO. Quando do acerto pelas aulas dadas fez questão de enfatizar que se aparecesse outro lugar para lecionar que a colocassem porque “além de gostar eu precisava. Ela enfatiza que naquele tempo “se tivesse o quarto ano já podia ser professor” e que essa era a régua comum na época para escolher os professores.

Novamente o que percebemos é o modo como ocorre o choque da entrada na docência. Professora Mestra conta:

Eles cobravam muito de mim (tipos de letras, faziam muitas perguntas) e eu sentia muita dificuldade. Eu ficava a noite me preparando as letras, preparando as falas para responder os meninos [...]. Naquela época não tinha planejamento a gente seguia os livros.

Ela justifica que o desafio se mostrava muito grande, mas que vencê-lo foi a única alternativa encontrada devido a necessidade financeira. Pelo salário ela viu suas “noites virarem aula” para aprender aquilo que fosse necessário. Para ela cada sujeito assume o papel de protagonista da própria aprendizagem.

Assim como Mestre ela faz a leitura que lecionar sem nenhuma preparação era positivo, demonstrava o quanto era inteligente e boa aluna. Tanto que somente depois de algum tempo resolveu ingressar na Universidade Estadual de Goiás (UEG) para cursar Pedagogia. Essa iniciativa teve mais a interpretação da certificação e menos a do preparo para a profissão. A pouca contribuição do curso se manifesta na fala: “- me senti muito orgulhosa pois, eu fazia coisa que era certa, sem saber que estava fazendo certo”.

Durante a realização das entrevistas pelas quais acessamos as narrativas de Mestre e de Mestra muitas outras categorias foram se constituindo. Nos propomos para este capítulo focar as percepções iniciais da docência, sobretudo a entrada na carreira, o perfil e as primeiras impressões. Disso podemos estruturar algumas considerações.

Considerações finais

Nesta pesquisa, nos dedicamos a compreender como dois professores aposentados da zona rural de Orizônia-GO iniciaram sua carreira docente. Nos interessou problematizar e trazer à luz os perfis destes professores e os elementos que marcam o princípio de seus processos de desenvolvimento profissional.

No processo de escuta e escrita da história de vida/formação, não ficamos isentos de emoções, trocas de experiências, partilhas, pois estamos adentrando um universo muito importante para aquele que narra, ou seja, estamos invadindo sua história de vida, e conseqüentemente conhecendo suas lutas, suas conquistas, seus medos, suas dificuldades. Mas, como pesquisadores buscamos ao esteio das narrativas associar análise e por isso admitimos que as narrativas socializadas evidenciam, e por isso, se alinham a outros estudos, que a docência nas paragens do campo goiano entre as décadas de 1950 e 1970 era uma atividade sem muita concretude quanto às bases de conhecimento profissional. O que havia de concreto era o acesso a uma condição social diferenciadora às quais estavam atribuídas as ações do ensinar. Para isso era preciso saber o mínimo a ser ensinado: ler, escrever e contar. Essa condição permitia que a profissionalidade pouco contemplasse o domínio dos saberes específicos ou mesmo curriculares manifesto em terminologias e conceitos dos campos da Didática, da Psicologia da Educação ainda que projetasse uma aprendizagem da docência pautada na racionalidade prática.

Orientados pela análise das narrativas podemos admitir que o desenvolvimento profissional dos professores que escutamos sensivelmente aconteceu na dissonância entre o modo como eram vistos pela sociedade (altamente valorizados e respeitados) e o modo como consolidavam sua profissão (de certo modo sozinhos e-ou na reprodução dos modelos vindos da igreja e dos mestres escola). Que

sua profissionalidade docente contemplava um repertório exíguo mas amplamente reconhecido de ritos e posturas esperados pelos moradores do campo.

No exercício de ouvi-los repousa nossa esperança de nos entendermos a nós mesmos enquanto alunos, professores, goianos.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

BOLIVAR, A. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardosos de Souza. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 2, p.157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 39/2002 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília-DF: Senado Federal - Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília,DF: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: _____. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília, Plano Editora, 2002. P. 07-19.

CAMPOS, T. K. **Expansão Agropecuária e as mudanças nas paisagens do cerrado: Uma História Ambiental do Município de Orizona em Goiás (1970-2010)**. 2013. Número de folhas. Monografia (História) - Universidade Estadual de Goiás, Pires do Rio, GO, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

FERREIRA, L. G. **Professoras da Zona Rural: formação, identidades, saberes e práticas**. Salvador, BA: 2010.

_____. Professoras rurais: histórias que revelam a vida. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 2013.

GARCIA, M. C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 08, p. 7 – 22, 2009.

VICENTINI, Paula Perin. SOUZA Elizeu Clementino de. 1ed. Curitiba-PR: CRV, 2013.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação.

In NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2007.

MOMBERGER, C. D. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____.(Org.). **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: _____.; POP-KEWITZ, T. (Orgs.). **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PEREIRA NETO, O. **Orizona: Campo e Cidade**. 2. ed. Brasília,DF: CODEPLAN, 2010.

RIOS, J. A. V. P.; VICENTINI, P. P. Docência e profissionalização: experiências de professores leigos na roça. In: PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba,PR: CRV, 2013.

ROLDÃO, M. do C. N Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.).**Profissão Professor**. 2. ed. Porto,Portugal: Porto Editora, 1999.

_____.Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

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

SOUZA, E. C. de. Pesquisa Narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**:

a invenção de si. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

CAPÍTULO 11

A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO

Renata Felício Maia
Darlene Camargo Gomes de Queiroz

O desenvolvimento deste artigo retrata a realidade das escolas do campo: um olhar crítico sobre os espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica, é fruto de uma inquietação referente ao descuido com as escolas do campo no decorrer dos anos. Ao nos depararmos com as escolas que temos visto no decorrer dos anos quase nada foi mudado, daí surge o desejo de investigar o que estava acontecendo com as escolas do campo no Brasil e no Estado.

O interesse na temática está ligado a conhecer mais profundamente no que consistem as escolas do campo atualmente, a partir da história de exclusões dos camponeses ao acesso à educação de qualidade e da luta dos sujeitos coletivos que protagonizaram ações sobre este direito universal. É real, quando Bhabha afirma que as identidades vêm surgindo das minorias e que essas minorias precisam ocupar seus lugares dentro da sociedade, na construção da cultura de uma forma geral. Essa construção de cultura é fundamental e necessária para a identidade da criança e do homem das escolas do campo. “Cada vez mais, as culturas “nacionais” estão sendo produzidos a partir da perspectiva de minorias destituídas.” (BHABHA, 1998, p. 94)

Infelizmente precisamos entender que as escolas rurais ou escolas do campo estão inseridas dentro do contexto das minorias e com isso, os alunos, educadores e profissionais dessa mesma escola (atores envolvidos no cotidiano) cada vez mais não possuem voz ativa, pois estão no grupo dos subalternos e, quem fala por eles na grande maioria

das vezes são pessoas que não vivenciam suas realidades e mazelas. Urge em nossas escolas do campo ações e visibilidade no que tange à sua prática e à sua realidade. As tradições e suas histórias precisam ser recuperadas dentro de seus eixos educacionais, devem se fundamentar ainda mais, para que as mesmas não percam suas raízes e sua essência. Para Fanon (1972) é de extrema importância recuperar as tradições e culturas dos povos subordinados, pois os mesmos ao longo dos anos foram perdendo sua identidade e criando outras identidades, incorporando outras características em sua formação cultural; precisamos do resgate dessas identidades continuamente. Então: “Fanon reconhece a importância crucial para os povos subordinados, de afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas” (BHABHA, 1998, pág.29).

A problemática das escolas do campo

Um dos traços fundamentais do movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação de modo geral e a uma educação que seja no e do campo.

As famílias que viviam *no* campo e seus filhos estudavam nessa escola e eram “agregadas” dos proprietários das fazendas, não recebiam salários pelos serviços prestados, mas o direito de morar na terra e praticar uma agricultura de subsistência, podendo, inclusive, vender algum excedente. Esta atividade agrícola era praticada na maioria das vezes pelas mulheres e crianças, pois os homens trabalhavam nas fazendas, fazendo rodeios, castração, vacinação, cura de bicheiras, marcação, etc. Levavam também o gado para outras invernações, para as charqueados ou frigoríficos da região, no caso de muares (mulas ou bestas resultado da cria do burro com égua e equinos eram exportados para outros estados e países), no caso, para São Paulo. Passavam semanas tropeando. De volta,

entregavam o dinheiro da venda dos animais ao patrão. Na leitura de Spivak (2010), o opressor colonialista marginaliza os grupos oprimidos de forma que o subalterno não tenha vez e nem voz ativa, quando se trata da infância então o problema é muito maior, uma vez que as crianças comumente não costumam ser ouvidas.

Em contrapartida o modelo escravocrata copiado de Portugal e depois adotado pelos próprios brasileiros, em que consistia usar a força braçal do homem do campo renegando-lhe seus direitos sociais e trabalhistas, só veio a contribuir para que aumentasse o preconceito contra a população que reside no interior.

Ao concluir que o subalterno não pode falar, Spivak vai além de uma mera resposta objetiva a essa pergunta. Tal afirmação tem sido interpretada erroneamente e de forma simplista como se Spivak estivesse afirmando categoricamente que o subalterno- ou os grupos marginalizados e oprimidos-não pudesse falar ou que tivesse que recorrer ao discurso hegemônico para fazê-lo. (SPIVAK, 2010, pág. 23)

A escola referência deste artigo vem de um projeto de pesquisa; primeiramente foi construída longe de onde as famílias moravam, muitas crianças iam para escola a pé, alguns desistiam de estudar pela distância, as meninas precisavam ajudar suas mães em casa e, muitos meninos iam junto com os pais para a roça ajudar a carpir ou carregar os galões de água, para os que ali estavam trabalhando, pudessem se refrescar.

Temos amigas e colegas que trabalham ou trabalharam numa escola de campo da rede municipal de Nova Iguaçu e nós mesmas tivemos o privilégio de fazer contação de histórias nessa mesma escola que se chama Shangrilá, que fica no município de Nova Iguaçu na baixada fluminense, no Rio de Janeiro, mas o que nos levou realmente a discutir esse tema foi o grande carinho que temos por essa escola e pelo quanto ela está vinculada com a realidade local na vida de cada criança. Apesar de ser

considerada do campo, os pais em sua maioria trabalham nos centros urbanos ou vivem da pesca, pois a escola fica próxima ao Rio Guandu. Os estudos culturais tendem em muito a ajudar nessa busca de identidade das escolas do campo e das escolas rurais, e, toda a proposta política pedagógica precisa ter um cunho interdisciplinar em seu planejamento convergindo para compreender os fenômenos e as relações que deveriam ser acessíveis a todos, e tentar fazer um trabalho unificado porém, interdisciplinar.

Estudos Culturais, é um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado. (TURNER, 1990, pág.11).

De acordo com Roseli Caldart (2004), pesquisadora sobre a educação do campo, há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, que consideram as pessoas que vivem no campo como parte atrasada e fora de lugar, onde não teria a necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade ou diante de pressões sociais.

Embora dominante essa tendência não consegue avançar sem contradições, de um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do desemprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade, de outro, está à reação da população do campo, que não aceita essa marginalização e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também inclui iniciativas na educação no campo. (CALDART, 2004, p.21)

Pesquisas apontam que, tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, a escola do meio rural tem problemas, como: falta de infra estrutura necessária e de docentes qualificados para tal realidade,

falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica, currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; em muitos lugares a escola do campo é atendida por professores com visão de mundo urbano, muitas vezes deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo, alheia a um projeto de desenvolvimento, alienada dos interesses dos camponeses, dos assalariados do campo, em fim, do conjunto de trabalhadores de seus movimentos e organizações, estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno e atraente, e em muitos casos contribuindo para sua própria migração aos centros urbanos.

Diagnóstico histórico da educação no meio rural e da educação do campo

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) constataam um expressivo contingente de pessoas que vivem no campo. Além disso, conforme documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação:

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. “Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural. (BRASIL. MEC/Inep, 2006: 07-08).

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostraram que é grande a desigualdade existente entre as zonas rural e urbana e en-

tre as grandes regiões. Segundo dados organizados pelo Inep, em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social.

[...] é evidente a necessidade de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar as necessidades de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais. (Op. Cit.:28).

Para Caldart (2007) o conceito de Educação do Campo é novo, mas, já está em disputa porque o movimento que ele precisa expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para ela o conceito de educação do campo se enraíza na materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Trata-se de uma disputa de “território imaterial” que em alguns momentos torna-se força material na luta política por territórios concretos, como por exemplo, o destino de uma comunidade camponesa. A educação do campo diz a autora, nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, nasceu da combinação dos movimentos Sem Terra, da Reforma Agrária, tudo para que as comunidades rurais não perdessem suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, suas identidades.

O movimento por uma educação do campo e não no campo é dizer chega a uma condição escravocrata, domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. Uma tentativa de fazer das pessoas do campo um instrumento de implementação de modelos que as ignoram e escravizam. (CALDART, 2002, pág. 126)

A prática coletiva da Educação do Campo confronta a lógica da educação rural, que preconiza uma educação criada pela iniciativa governamental, pensada a partir das

referências da cidade e do capital, sendo usada como meio de submissão dos povos do campo para que se submetam à lógica da produtividade e da exploração da força de trabalho. A ideologia da educação rural é presente na maioria das escolas públicas do campo brasileiro, essa lógica impõe um modelo de educação baseado nos valores da cultura urbana, desvalorizando a cultura e a identidade da população do campo, conforme aponta SOUZA (2011).

Identidade Nacional e Cultura popular se associam ainda aos movimentos políticos e intelectuais nos anos 1950 e 1960 e que se propõem redefinir a problemática brasileira em termos de oposição ao colonialismo. Poderíamos ainda multiplicar os exemplos. O movimento modernista, que busca nos anos 1920 uma identidade brasileira, se prolonga em Mário de Andrade em seus estudos sobre o folclore, e na sua tentativa de criar um Departamento de Cultura, que entre outros aspectos se volta para a cultura popular. (ORTIZ, 1985, pág.76)

Na verdade não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos, daí, a importância dos movimentos sociais e suas influências nas escolas do campo e rurais.

A busca pelas políticas públicas para a educação do campo

Na II Conferência enfatiza que a discussão de uma proposta de educação básica implica no avanço da definição de políticas públicas que a sustentem, precisando-se, com urgência, de políticas públicas que garantam programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos, até que seja efetivamente eliminado o analfabetismo do campo; acesso de toda a população a uma escola pública, gratuita e de qualidade, desde a educação infantil até, pelo menos, o ensino médio, já colocando no horizonte a demanda do ensino superior; gestão democrática nos

diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais nas decisões sobre as políticas de ação em cada nível e na fiscalização do uso dos recursos públicos destinados às escolas; apoio das iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica, visando a ampliação do acesso e ao desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação; criação de escolas técnicas regionais que desenvolvam um ensino combinado com a formação profissional para atuação no campo.

Um primeiro desafio por uma educação básica no campo é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, mas sobretudo deve ser uma educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Mas quando discutindo a educação do campo estará sendo tratada como uma educação que se volta para o conjunto de trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (MANÇANO, CERIOLI e CALDART, 2009, p. 24).

A educação do campo também abarca as minorias quando remetemos nossa memória aos indígenas, negros, quilombolas e outros que complementam essas minorias. Os trabalhadores de modo geral sempre lutaram e ainda lutam pelos seus direitos, e a cada ano que passa os governantes fazem questão de cercear esses direitos adquiridos ao longo dessa dura jornada de lutas. Não nos cabe o lugar de aguardar mudanças, mas nos compete o papel de

guerreiros que entram na batalha para serem vencedores custe o que custar; lutar por uma educação do campo de qualidade é direito e dever de todo morador rural, sabemos que com a tecnologia a facilidade ao conhecimento das legislações faz com que a sociedade de um modo geral lute pelas mesmas, priorizando seus direitos no que tange ao acesso à Educação. Ainda na década de 60 ocorreram muitos movimentos em prol da educação popular com propósito de fomentar a participação política das camadas populares principalmente as do campo, criando alternativas pedagógicas que se identifiquem com a cultura e as necessidades nacionais, opondo-se a ideias alheias à realidade brasileira.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/MEC (2007, p. 13) esclarece que:

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo é necessário mobilizar e colocar em cheque ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

Em verdade, não existe educação rural, mas, fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural. É a educação uma instituição de poder, que se concentra na cidade e subordina a vida e o homem do campo. Todas as políticas e projetos de educação rural capazes de “fixar o homem à terra” são ilusórios, devido ao fato de que os trabalhadores rurais não veem mais no campo o lugar de sustento da família porque não há mais condições políticas e econômicas de reprodução da vida familiar.

Uma educação rural adequada à cultura e ao homem do campo precisa ser um elo entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social entre os trabalhadores rurais. (PASSADOR, 2006, p. 115).

Neste séc. XX então que eclodem os movimentos sociais compostos por bóias-frias, sindicatos rurais, atingidos por barragens, ribeirinhos, sem terra entre outros, medindo forças com o Estado e proprietários de terra, formando o denominado MST, sujeitos coletivos que desde 1984 colocam em xeque as relações de exploração e concentração da terra no campo brasileiro. Souza e Rotta (2008, p. 222):

Embora Marx e Engels afirmem que os camponeses não constituem uma classe revolucionária, é importante ressaltar que o fortalecimento de um sujeito político coletivo – MST- possibilita processos educativos voltados à consciência de classe, especialmente a dos trabalhadores que exercem o papel de mediação no movimento social gerando possibilidades de ampliação do grau de conscientização ou da superação dos processos de alienação entre aqueles que por muito tempo estiveram “cativos” embora criativos na organização de formas de resistência para a sobrevivência na terra.

Com base em tais afirmações elucidamos, portanto a conceituação de campo com a ajuda de Souza e Rotta (2008) para que fique claro aos leitores deste, o âmbito de tais lutas em prol da educação rural, ressaltando que o campo expressa a ideia de propriedade e com ela o abafamento da liberdade. Assim:

1º O campo é lugar de disputas políticas entre proprietários de terra, podendo ser supostos proprietários ou trabalhadores, disputas centradas em dois lados, o da riqueza e o da sobrevivência,

2º O campo é lugar de trabalho, transforma a natureza em mercadorias. O trabalhador é sujeito do processo de transformação da natureza compreendendo as atividades que determinam a produção. O sujeito se constrói, transformando a natureza, transforma a si mesmo.

3º O campo é o lugar que melhor expressa a relação homem-natureza, tanto de forma sustentável ou destrutiva.

4º O campo é lugar de experiência de vida e cultura. Produz-se o material e o imaterial.

5º O campo é lugar de conquistas e resistência. São processos violentos de luta pela terra, processos de inovação econômica, cooperativistas, etc.

6º O campo é lugar de organização e divisão de trabalho, características que devem ser analisadas de acordo com a sociedade brasileira, contextualizadas nos conflitos gerados em torno da propriedade da terra e da indefinição de uma política agrária em nosso país.

7º O campo é o lugar do camponês que trabalha a terra, que vive dela. Assim, a educação do campo diz respeito aos trabalhadores que estão ligados diretamente a terra e não àqueles que a tem para fins de especulação, acumulação e exploração. (SOUZA e ROTTA, 2008, pág.XXX).

Considerações finais

Quando nos propusemos a desenvolver esse artigo sobre a Educação do Campo, não tínhamos certeza se era isso mesmo que queríamos, mas tínhamos muita vontade de conhecer como tudo começou, desde o início da sua história de luta por uma educação do campo e para o campo, até os dias de hoje, para descobrir como ela estava e está sendo tratada.

Este artigo tem como tema as realidades das escolas do campo, com um olhar crítico sobre os espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica. O objetivo central dos assuntos abordados foi ver o descuido da Educação do Campo e os avanços que tiveram, sempre levando em conta a luta dos movimentos sociais do campo para que a legislação brasileira colocasse a Educação do Campo como política de educação específica.

Este artigo tem um significado enorme sobre o desenvolvimento da pesquisa das escolas do campo, pois nos propicia um conhecimento maior, não só das lutas desse povo tão desvalorizado, mas também o conhecimento das políticas públicas que são escassas para educação das escolas do campo. Havíamos escutado muito pouco a respeito, sabíamos que existia, mas não as conhecíamos. Este artigo nos proporciona um olhar diferenciado, pois quando conhecemos e sabemos onde nos fundamentar podemos ser

mais ativos, críticos e propositivos para mudanças.

Precisamos levar em conta que muitos são os desafios que enfrentamos e que iremos enfrentar, pois tivemos grandes conquistas em marcos legais e em práticas que estão em andamento, mas também não podemos esquecer que enfrentamos um grave processo de fechamento das escolas do campo em diversos locais, bem como, as ditas escolas do meio rural. Não sabemos quanto tempo a escola do campo aguentará, mas sabemos que se não houver nenhuma providência concreta de revisar sua estrutura física e pedagógica, logo suas portas poderão ser fechadas contribuindo para perpetuar um dos mais graves problemas que é o êxodo rural.

A história vem demonstrando que o problema da Educação no Campo resumia-se em preocupações como localização geográfica das escolas e baixa densidade populacional nas regiões rurais.

Nesse mesmo momento circulava uma pedagogia promotora de cidadania, que visava repassar o conhecimento conforme a capacidade de cada um, escamoteando o direito a uma educação contextualizada.

Com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, começam algumas mudanças; a partir deste buscou-se organizar uma escola mais democrática onde os interesses educacionais estariam voltados para o desenvolvimento intelectual desenvolvido em áreas como as humanas e exatas e, também, em cursos técnicos como extração de matérias-primas – agricultura – minas e pesca.

O governo militar em 1964, diz a Secad/MEC (2007), perseguiu e reprimiu os movimentos de educação popular. Em contrapeso preocupado com o alto índice de analfabetismo no Brasil, procurou atingir resultados imediatos. Já em meados da década de 80, ainda resistindo à ditadura militar, as organizações civis, aquelas ligadas à educação popular incluíram a Educação do Campo na pauta dos te-

mas estratégicos para a redemocratização do país. Iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas, as Casas Familiares Rurais e os Centros Familiares de Formação por Alternância.

A Constituição de 1988 nesse contexto de mobilização assumiu um compromisso entre Estado e sociedade para garantir que todos os brasileiros tivessem acesso a uma educação para todos, visando o respeito e a adequação de valores culturais e regionais. É necessário acabar com a visão de que os moradores do campo são pessoas atrasadas e incapazes e que possuem os mesmos direitos a uma educação de qualidade tanto quanto os que moram nos centros urbanos.

O processo de construção de uma política pública para a Educação do Campo não teve início com o MEC, e, sim, com um movimento que iniciou-se antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente dizendo, no seio dos movimentos e organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular.

A história do campo em nosso país, segundo Souza e Rotta (2008), é marcada por escravidão e trabalho assalariado. O trabalhador não possui autonomia sobre o seu plantio, nem comercialização e muito menos sobre o fruto de seu trabalho.

Neste século XX então, que eclodem os movimentos sociais compostos por bóias-frias, sindicatos rurais, atingidos por barragens, ribeirinhos, sem terra entre outros, medindo forças com o Estado e proprietários de terra, formando o denominado MST.

Vê-se a Educação como mediadora do processo de conhecimentos socialmente e historicamente construídos possibilitando a superação da ideologia e cultura burguesas transmitidas nos livros didáticos, elaborados de forma genérica, atendendo ao princípio de igualdade entre as pessoas. Pergunta-se, em uma sociedade desigual, que educação se faz necessária? Necessita-se de uma escola

que desenvolva processos pedagógicos de apropriação de conteúdos historicamente construídos pela humanidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDAR, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G.; 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.

BHABHA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte. Editora-UFMG, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. **Constituição Federal (1988)**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretarias de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Educação do Campo: diferença mudando paradigmas. Cadernos Secad 2**, Brasília, DF: MEC, mar. 2007.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo-Campo-Política Públicas -Educação**. Organizadora Clarice Aparecida dos Santos. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n.3.

BRZEZINSKI, E. **Chiapetta: um resgate de sua história**. Ijuí, RIO GRANDE DO SUL, Editora INIJUI, 2005.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

_____. Sobre Educação do Campo. In: III SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), 2007,. **Anais...** Luziânia, GO: Luziânia, GO, 2007.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Projeto de lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção1, p.32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CONFERÊNCIA. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Disponível em: <www.red-ler.org/declaracao-II-conferencia-educacao-campo.pdf>. Luziânia, GO, 2004.

DOCUMENTO Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre,RS,2013.

ENRIQUES, R.; et al. (Orgs.). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECADI**. Brasília, DF: SECADI, 2007.

FRIGOTTO, G. Projeto Societário contra-hegemônico e **educação do campo**: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; et al. (Org.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

KOLLING; E. J.; FSC, I. N.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Peres,1999.

MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2001.

MANÇANO, B.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “**Por uma Educação do Campo**”. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo*, 4. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

MEC. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade**. Educação do Campo, unidade 02, Brasília,DF, 2012.

PASSADOR, C. S. **A Educação Rural no Brasil**: o caso da escola do campo no Paraná. São Paulo: Annablume, 2006. 200 p.

SOUZA, M. A. de; ROTTA, M. C. Movimentos Sociais e Governos na Definição de Políticas da Educação do Campo. In: COSTA, Lucia Cortes da (Org.). **Estado e Democracia**: pluralidade de questões. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008, 268 p.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010.

_____. A Educação é do Campo no estado do Paraná? In: _____. (Org.). **Práticas Educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar ?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TURNER. G. **British cultural studies**: Na Introduction. Boston: Unwin Hyman, 1990.

CAPÍTULO 12

GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS: a prática docente dos mestres-escolas

Fátima Pacheco de Santana Inácio¹

A formalização do ensino assume novas dimensões com a normatização da escola, ao propor um conjunto de regras, condutas, valores para a sociedade brasileira ao transitar de rural para urbana. No caso específico do estado de Goiás, pós Revolução de 1930, nota-se a educação escolar sendo eleita como espaço privilegiado capaz de viabilizar sua integração geofísica. Esta política educacional atinge diretamente o trabalho desenvolvido por pessoas autônomas - as quais identifico como mestres-escolas, por serem, ainda nesse período, um dos principais representantes intelectuais da população local, apesar das limitações e falhas da sua instrução, pois, em muitos casos, possuíam uma formação escolar que não atingia a conclusão do curso primário - que se enveredaram pelo ofício de ensinar as primeiras letras e operações aritméticas para indivíduos de diferentes idades e níveis escolares, no campo.

A percepção da existência do mestre-escola está vinculada às leituras realizadas ao longo de minha vida estudantil, principalmente através de obras literárias produzidas no século XIX, nas quais, quase sempre, apareciam referências a atividades escolares realizadas por mestres, as quais eram desenvolvidas na casa do mestre com a presença de crianças de várias idades, onde aprendiam a ler, a escrever e as primeiras noções de aritmética.

¹ Sobre a autora. Graduada em Pedagogia, com Mestrado (2005) e Doutorado (2011) em Educação, pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. É professora da Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Catalão, na Unidade Acadêmica Especial de Educação. E-mail: fatimainacio.ufg@gmail.com

Esses escritos constituíram uma memória que identificava o mestre-escola enquanto uma categoria de educador pertencente ao passado. Sua presença era justificada pela ausência de uma escola pública e de professores normalistas para ministrarem aulas das primeiras letras.

Retomando o contato com a historiografia da educação brasileira pode-se perceber a reafirmação dessa abordagem. Por se tratar de uma relação baseada numa dimensão privada, contrato de trabalho com famílias, desprezava-se a atuação do mestre-escola como inadequada a uma atividade do período republicano.

Esta fala, presente em diversos discursos, desde os literários aos relatos familiares, traziam a força dessa abordagem. Apontava-se um período como saudosista por uma relação de aprendizagem em que as aulas eram dadas em casa e o educador envolvia-se com o cotidiano da família, em pescaria, no dia-a-dia da fazenda. Da mesma forma em que era lembrada com saudade, a presença do mestre-escola era criticada por ele não ser normalista, não ser um trabalhador especializado. Nesse sentido, o mestre-escola passa a ser considerado inadequado, mas necessário, tendo em vista ser o único indivíduo disponível, naquele momento, para assumir o ensino escolar, principalmente, no campo.

Cabe destacar que, a partir dos anos de 1930, o Estado elegeu, em seu projeto de modernização, a proposta de renovação dos conteúdos, dos métodos, das práticas escolares e a formação de professores. Isto exigiu que o mestre-escola passasse por curso de formação, específico, para exercer a docência. Junto a esse processo, o estado de Goiás propôs uma nova divisão de trabalho, com mecanismos de controle para acompanhar e avaliar o desempenho do professor em sala de aula, dinamizando a figura dos inspetores escolares, cuja atuação era voltada para disciplinar/controlar a atividade docente.

Privilegiar o mestre-escola, como tema da pesquisa,

levou a pensar como as mudanças introduzidas no Estado pós 1930, impôs um discurso que objetivava extinguir sua prática escolar, e, no entanto, acaba por incorporá-lo como elemento significativo na construção de uma educação que retirasse do “isolamento” parcelas da sociedade, principalmente a população do campo. Esse discurso chamou a atenção para a importância da universalização da educação escolar como formadora de uma identidade e de uma consciência nacional, estadual e local.

No entanto, a formação de professores, apesar dos discursos, não é assumida em Goiás de forma a reverter a situação do quadro docente estabelecido. A partir das evidências encontradas sobre a permanência do ofício do mestre-escola, ao longo dos anos de 1930 a 1960, apesar dos esforços do estado em ocultá-lo, foi que partimos para a realização da pesquisa.

O percurso metodológico

A pesquisa foi desenvolvida durante a realização do Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas e buscou identificar as transformações nos fazeres escolares ocorridas em Goiás, entre os anos de 1930 a 1960, a partir das práticas pedagógicas dos mestres-escolas que trabalharam na região. Estas modificações ocorridas se devem à formalização crescente das iniciativas escolares, o que levou ao fim do ofício do mestre-escola.

Refletindo sobre as conversas informais mantidas com meus familiares, ocorreu a possibilidade de aprofundar o estudo sobre a permanência do mestre-escola na história educacional de Goiás, conhecer sua identidade, prática educacional e as relações que estabeleceu com a sociedade e com o Estado, a partir dos anos de 1930, quando, conforme a historiografia nos apresenta, grandes transfor-

mações aconteceram na sociedade brasileira, atingindo aspectos políticos, econômicos e culturais. O Estado Nacional implementava um esforço de ruptura com o passado considerado arcaico.

A evidência da permanência do mestre-escola atuante na educação oficial só foi possível de ser identificada através da comprovação dos nomes dos mestres-escolas entrevistados, cujo registro se encontra nas folhas de pagamento, que viveram essa experiência educacional e aceitaram participar desta pesquisa. O grau de escolaridade e os conhecimentos dos professores não constam na documentação encontrada.

O desafio foi construir uma interpretação que permitisse recuperar diferentes registros de memória, tanto na forma como na temporalidade em que se inscrevem. Assim, fez-se o levantamento de trabalhos de adeptos da história oral que viabilizaram a leitura das entrevistas realizadas com os agentes históricos envolvidos no processo em discussão. Dentre eles merecem destaque: Alistair Thonson, Paul Thompson, Pierre Nora, Michael Frisch, Henry Rousso, Marieta Moraes Ferreira, Raphael Samuel, Janaína Amado, Danièle Voldmam, Luisa Passerini, Yara Aun Houry, Dea Fenelon, Ecléa Bosi e principalmente Alessandro Portelli.

Ao mesmo tempo em que verificou a permanência teimosa do mestre-escola na educação, por um período relativamente longo, foi se delineando um processo em que a extinção dessa profissão emergia de uma ação não “naturalizada”, mas de mudanças provenientes do Estado que se rearticula pós 1930, como foi possível observar nos relatórios de governo do Interventor Pedro Ludovico Teixeira.

Nessa perspectiva, nossa postura metodológica partiu do princípio dialético presente na interatividade entre objetividade e subjetividade (ou liberdade e necessidade), o qual afirma que são os homens e mulheres que fazem a

história, mesmo que não as façam nas condições escolhidas por eles.

Nosso empenho consistiu em demonstrar como, através de um projeto de formação de professores previamente elaborado, foi possível aos envolvidos no seu desdobramento se tornarem, constantemente, sujeitos e objetos do mesmo. Sujeitos quando ao adquirir os conhecimentos foram capazes de modificá-los conforme suas próprias percepções, objetos quando assimilaram e reproduziram os conhecimentos sem se darem conta do que estava por trás da seleção e forma de encaminhamento dos mesmos. Lembrando que, em momento algum o indivíduo é totalmente sujeito ou objeto de uma dada circunstância, mas que a sincronia de ambos estados está intrinsecamente articulada formando um todo que é o indivíduo.

Somos sujeitos quando modificamos o objeto com o qual lidamos. O professor é sujeito quando é capaz de transformar um conhecimento distante da realidade do aluno em algo que ele possa compreender, e assim, executar a tarefa de garantir a aprendizagem de seus alunos. Somos objeto quando nos permitimos ser manipulados e controlados por forças externas ao nosso ser. O professor se reduz a condição de objeto cada vez que executa a ação pedagógica de forma automática sem analisar a implicação de sua ação na formação de seus alunos. Porém, essa circunstância não significa inconsciência e sim adequação ao que é imposto como forma de evitar confronto e garantir a acomodação, como se essa postura fosse suficiente para isentar o professor de suas reais responsabilidades enquanto ser humano pertencente a uma sociedade.

Durante a formação o professor está inserido em um movimento dialético, atuando como sujeito ou se submetendo como objeto diante da proposta curricular, da postura do professor formador e dos conhecimentos específicos que lhe são transmitidos, como didática e prática de ensino.

No que tange às memórias, entendemos que memórias individuais e coletivas não possuem o mesmo significado, mas estão intrinsecamente articuladas. Concor damos com Halbwachs (2004) quando afirma que nunca estamos sós, e que nossas memórias individuais estão marcadas pela lembrança de outros indivíduos com os quais partilhamos ou não, determinados acontecimentos, no que predomina nossa natureza social.

A diferença entre memória individual e memória coletiva é que esta “tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo” (HALBWACHS, 2004, p.55), a outra “é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (Idem).

Assim, as reminiscências se constituem enquanto expressões importantes do passado que harmonizam as identidades passadas e presentes. São sugestivas as falas dos entrevistados ao relembra rem o passado, suas relações com a comunidade na qual trabalharam como mestres-escolas, quando sugerem, enfaticamente, que em momento algum ocorreram divergências entre eles e seus patrões. Foi importante perceber o significado que essas declarações traziam, quando sabíamos que os laços estabelecidos entre eles e os membros daquela comunidade não foram totalmente rompidos.

Lidar com as entrevistas foi enfrentar o desafio de publicizar, para discutir, a história da educação em Goiás, privilegiando para reconstruí-la a partir de composições marginais nunca levadas em conta para uma lembrança pública. Trabalhar, em certo sentido, com uma memória não autorizada levou a algumas dificuldades, inclusive na realização das entrevistas. Houve caso em que ex-mestres-escolas se recusaram a dar entrevistas sugerindo que se

fosse procurar órgãos responsáveis pela educação, onde poderia estar a documentação, percebida como “guardiã dessa história”.

A análise das reminiscências não pode ser executada sem a compreensão do processo de composição da memória, do espaço social em que foram produzidas, quando se considera “que o processo aparentemente pessoal de compor reminiscências seguras é, na verdade, um processo inteiramente público” (THOMSON, 1997, p.58). E ainda que esse processo demanda reconhecimento, portanto são compostas de modo a serem reconhecidas e confirmadas. Trazer à tona alguma divergência do passado significa quebrar a “harmonia” que se quer preservar.

Com a clareza das dificuldades a serem superadas, porém, com convicção da importância das fontes orais para conhecer a prática pedagógica dos mestres-escolas e de sua importância para a história da educação regional, desenvolvemos o trabalho de campo.

Ir ao encontro das pessoas selecionadas para as entrevistas, ex-mestres-escolas e ex-alunos de mestres-escolas, significou enfrentar um desafio que havia sido imposto, de trazer para o debate histórico as reminiscências de um passado no qual as práticas escolares estavam articuladas com as vivências das pessoas envolvidas na ação.

As entrevistas foram articuladas a partir de alguns tópicos gerais, possibilitando aos entrevistados falar sobre suas vivências. A questão que incomodava era o desejo de realizar um diálogo que atingisse aos propósitos da pesquisa.

O fato de a entrevista ser na verdade uma atividade dialógica não permite prever o encaminhamento que a mesma vai assumindo ao longo de seu processo de execução, por mais que se quer imprimir-lhe um direcionamento, o entrevistado acaba assumindo o controle a partir do momento em que responde às questões conforme suas próprias vontades e interesses, deixando, às vezes,

de responder ou respondendo de maneira indireta a algo que lhe foi inquirido, o que é considerado normal e surge como um alerta, no que se refere às entrevistas rigidamente elaboradas.

A opção adotada foi lidar com entrevistas baseadas em “histórias” de vida. A partir dos relatos das experiências, no que dizia respeito as vivências escolares, seja enquanto aluno de mestre-escola ou mestre-escola, subsidiar a pesquisa no campo das possibilidades, por entender que “... a estória de vida como uma completa e coerente narrativa oral não existe na natureza; ela é um produto simétrico da ciência social”. (PORTELLI, 2001, p.11).

Dentro de uma dinâmica de respeito à individualidade, à subjetividade, o procedimento foi buscar a verdade oculta do mestre-escola, após os esclarecimentos iniciais sobre a finalidade da pesquisa. As técnicas seguiram um padrão diferenciado, tanto no que se refere às questões a serem respondidas quanto ao encaminhamento inicial, como meio de motivação. Consciente de que ao expressar o significado da experiência, através dos fatos narrados, o entrevistado já estava refletindo sua própria representação dos fatos, portanto, já estava realizando uma interpretação ao recordar e contar sobre suas experiências.

As informações contidas nas entrevistas superaram as expectativas iniciais. Descobriu-se que ex-alunos de mestre-escola, em alguns casos, também se tornaram mestres-escolas e acabavam recompondo lembranças significativas para a pesquisa. Outro dado interessante foi a descoberta que, mesmo se tratando de pessoas de convívio próximo (amigos, primos, sogro, irmã), desconheciam-se suas realizações e experiências passadas.

Outras memórias ainda compuseram este estudo, incluindo neste rol a memória escrita produzida pelos memorialistas goianos, uma vez que o debate regional tem sido pautado na identificação, dada por alguns memorialistas que viveram em Goiás. A percepção do pas-

sado, presente em seus relatos, é reveladora de uma história regional que, de certa forma, silencia-se em relação ao trabalho do mestre-escola nos ambientes escolares no período pós 1930, momento em que o combate à escola tradicional e à atuação de um professor não normalista vai se intensificando, à medida que os ideais da escola nova ganham força no país. Enquanto o trabalho do mestre-escola apresentava-se como inadequado, por isso merecesse ser excluído daquele contexto, notou-se a apologia à modernização, a história oficial sendo reificada e a articulação social do passado sendo registrada através de uma construção que suscitava a ideia de uma região articulada às transformações dos estados considerados mais desenvolvidos do país.

Apresentando e discutindo o resultado da pesquisa

Ao privilegiar a construção de uma memória da educação em Goiás, optando por dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelo mestre-escola, principalmente, na zona rural goiana notamos que, o mesmo parece ter sua identidade e inserção redefinida na sociedade brasileira no início do século XX, a partir das transformações internas e gerais, na forma como se concebeu o papel da educação no desenvolvimento e progresso da nação.

O período pós-1930 é privilegiado na construção desse debate, pois é nesse momento que ocorre uma dicotomização entre o período em que o mestre-escola era tido como elemento indispensável à construção de uma sociedade letrada e o que propusemos como recorte temporal do estudo. O que se configura é a superação das práticas pedagógicas do mestre-escola, não no sentido de favorecer sua qualificação, mas “na pura e simples substituição” desse educador por outro referendado pelo diploma da Escola Normal.

É no âmbito de um país que assume a modernização, via industrialização para o seu desenvolvimento, que, de forma contraditória, constatamos a presença do mestre-escola na Segunda República, no Estado Novo, enfim em um Brasil que se propõe a romper com as estruturas arcaicas e se voltar para as novas conquistas tecnológicas, para a industrialização, para um novo direcionamento da dinâmica rural, envolto por políticas e atitudes transformadoras que, no entanto, revelam-se muito mais conflituosas que a aparência do primeiro momento permite vislumbrar.

Identificar o mestre-escola significou percebê-lo, na dinâmica de suas vivências e práticas educativas, vinculado à sociedade, não enquanto expectador, mas como sujeito ativo, participativo, que ao mesmo tempo é agente e paciente de mudanças, sejam elas sociais, políticas, culturais e mesmo econômicas.

Nesse sentido, procuramos, inicialmente, suscitar a origem e relações de trabalho do mestre-escola. Percebemos que sua gênese remonta ao Brasil Colonial, e aparece na dinâmica da ocupação territorial propiciada pelo sonho de posse e cultivo da terra, capaz de garantir a sobrevivência e o lucro através das ações comerciais e intercâmbios possíveis com outros estados, principalmente Minas Gerais. Foi com esse propósito que, em Goiás foram chegando, gradativamente, camponeses que constituíram a população local, e junto com esses camponeses vieram os primeiros mestres-escolas que atuaram na região.

I- O campo como principal lugar de atuação do mestre-escola

O trabalho do mestre-escola era exercido no campo e na cidade, havendo os que trabalharam nos dois locais. O âmbito da pesquisa, o tratamento das fontes orais, possibilitou perceber que se tratava, a princípio, de um trabalho desempenhado por homens, no entanto, a partir dos anos

de 1930, gradativamente eles vão desaparecendo das salas de aula, dando espaço às mestras, que permanecem até os anos de 1960. Era um trabalho temporário e não um projeto a ser desenvolvido no transcorrer da vida, mas algo esporádico, provisório.

A fragilidade da relação de trabalho era vivida como algo normal, considerando que este era um elemento comum às relações de trabalho de qualquer atividade no período. O exercício da profissão não era projeto de vida. Com relação ao estado civil, segundo as informações orais, 100% das mestras, ao iniciar seus trabalhos docentes eram solteiras, considerando que houvesse exigência de deslocamento para outros municípios ou fazendas, deveria estar disponível, o que afrontava moralmente o modelo de organização familiar da época. O casamento podia propiciar a permanência em uma determinada fazenda. Em muitos casos, a permanência da mestra era condicionada à possibilidade de trabalho, também para o marido, na mesma fazenda ou nas proximidades. Quando ocorria alguma discordância entre patrão e o marido ambos deixavam a fazenda, o que levava, ao fechamento, às vezes temporário, da escola, enquanto se aguardava a chegada de um outro mestre-escola.

No que dizia respeito à relação dos mestres-escolas com a comunidade local, os mesmos eram respeitados, principalmente por estarem a serviço de um determinado fazendeiro. O *status* do patrão incidia na aceitação e até mesmo funcionava como mecanismo de garantia do *status* do mestre-escola perante a comunidade local. A mestra solteira, por exemplo, tinha a guarda de sua moral respaldada no fazendeiro que ao zelar por sua integridade punha sempre a sua disposição um indivíduo de confiança, geralmente um rapazola, que a acompanhava em suas visitas à família, tendo em vista as grandes distâncias rurais a serem percorridas até a residência de seus familiares.

Foi possível identificar nos relatos que a maioria dos

mestres-escolas era filho(a) de lavrador, e oriundos de famílias numerosas, precisavam trabalhar para ajudar na sua manutenção. As entrevistas mostraram que as famílias dos mestres-escolas tinham, no mínimo, cinco filhos, e estas, por sua vez, também acabavam por reproduzir o modelo, como a Sra. Valdirene que teve nove filhos. Era comum, no período, seja nas famílias com maior poder aquisitivo ou não, a criação de uma grande prole, aliás, isso permitia mais braços disponíveis para o trabalho rural organizado em torno da agricultura familiar.

Ao relatarem sobre o envolvimento com as atividades escolares, como mestras, as senhoras entrevistadas trouxeram para o cenário o trabalho doméstico que, provavelmente, estavam envolvidas todas as demais mestras casadas do período, ou seja, o trabalho não se resumia às atividades de sala de aula, ele também decorria dos afazeres domésticos, com a vida como esposa e mãe.

A existência de escolas particulares era comum na sociedade da época, principalmente entre os anos de 1930 e 1940, período em que o Estado de Goiás ainda não havia assumido, na prática, sua responsabilidade no sentido de expandir, de maneira satisfatória, a demanda pela rede pública de ensino. Cabia a família interessada em ofertar instrução escolar aos seus entes providenciá-la por conta própria.

II- As formas de contrato de trabalho do mestre-escola

Os depoimentos foram reveladores das formas de contrato realizadas, quase sempre entre fazendeiro e mestre-escola, se do sexo feminino, com o pai ou representante familiar da mestra, todos realizados de maneira verbal, a palavra empenhada. Quase sempre o contrato era particular, somente para ensinar aos filhos do fazendeiro. Havia, porém, fazendeiro que contratava o mestre-escola ou a mestra, oferecia as condições de permanência na fazen-

da, organizava um espaço para o funcionamento da escola, permitia aos filhos dos agregados e dos vizinhos acesso à escola, o que possibilitava a divisão da remuneração do mestre-escola. Todos, de uma forma ou outra, custeavam o pagamento, seja com dinheiro, gêneros alimentícios ou produtos artesanais necessários ao dia-a-dia: cobertas, toalhas, tecidos para vestuário, roupas de cama, tudo de algodão, tecidos no tear pelas mães de alunos que não dispunham de recursos financeiros.

Pôde-se perceber na fala de algumas entrevistadas a prática de contratação de mestre-escola por fazendeiros para ensinarem seus filhos, devido as dificuldades e custos na manutenção dos mesmos na cidade. Provavelmente a presença do mestre-escola em sua propriedade lhe trouxesse mais *status* social e ainda garantisse a permanência de seus filhos sob seus domínios, controle e autoridade.

Ao frisar que apenas lecionava para os filhos do fazendeiro, elemento que também se fez presente na fala da sra. Valdirene, a sra. Olívia apresentou uma situação que aparece de maneira diferenciada no tocante aos alunos. Enquanto algumas mestras afirmaram que eram contratadas para ministrar aulas para os filhos de fazendeiros, outras disseram que as suas atividades docentes atendiam, além dos filhos de fazendeiros, filhos de outros trabalhadores que residiam nas fazendas, bem como, trabalhadores que se dispusessem a frequentar a escola no período noturno. A maioria desistia já nas primeiras semanas, aqueles que permaneciam, após aprender a assinar o nome, também abandonavam a escola.

Esses diferentes tipos de “contratos” docentes, ao que parece, só vão sendo superados, à medida em que ocorre a estadualização do ensino, quando o mestre-escola passou a ser contratado pela Prefeitura, o que impôs condições e exigências para a abertura de escolas nas fazendas, dentre elas, o condicionamento do número mínimo de alunos. O regulamento previa cerca de 40 alunos, porém esse núme-

ro variava de 20 a 60 alunos, conforme os entrevistados.

III- A jornada e relações de trabalho do mestre-escola

As relações de trabalho não eram definidas apenas pelo órgão empregador, mas pelas necessidades impostas pela comunidade local onde o trabalho era realizado, pois, neste caso, tratava-se de um mestre-escola contratado como professor da rede pública municipal de ensino, para atuar na zona rural, como professor primário de crianças, cujas aulas eram desenvolvidas durante o dia. O mesmo era obrigado a cumprir jornada dupla, sem aumento de remuneração, uma vez que, tinha por obrigação retornar à noite a escola para se dedicar a alfabetizar os jovens e adultos, os quais, o labor diário na roça os anteparava de frequentar a escola durante o dia.

O mestre-escola não era reconhecido como profissional, cujo perfil garantisse o cumprimento de uma jornada de trabalho condizente com seu salário, ao contrário, era tido como um trabalhador medíocre e de formação deficiente, portanto nada mais justo que estivesse à disposição para ensinar o que sabia, independente do aspecto o retorno financeiro, o que reforça a desvalorização monetária histórica da profissão docente, na qual o professor aparece como alguém abnegado, a serviço do progresso social e cultural do país.

Os entrevistados, ao rememorarem a respeito de suas jornadas de trabalho que se adequavam às necessidades locais, explicitaram suas memórias de formas diferentes, em alguns casos apresentaram uma valorização do trabalho realizado de forma, inclusive, abnegada, compondo uma maneira de dar sentido às vivências passadas através da composição de um enredo que articula com o presente de uma pessoa aposentada, residente na cidade. Um outro campo de lembranças apresenta a identificação do proces-

so como exploração que sofreram, parecendo indicar uma apropriação de experiências incorporadas em outros períodos da vida, principalmente, quando a economia se torna essencialmente monetarizada.

Nas representações dos entrevistados sobre essa questão, mesmo os dotados de sentidos de abnegação, pelo trabalho realizado ou de um trabalho feito mediante exploração, raramente falaram dos casos de conflitos com os fazendeiros. Assim, quando perguntados, por exemplo, sobre a grande rotatividade de mestres-escolas nas fazendas, as memórias apontaram como sendo componente natural do período. Os relatos não trazem elementos ou fatos específicos em estivessem envolvidos, o que evidencia a existência de um diálogo construído, pelo fato de muitos ainda morarem na região onde trabalharam o que denota a permanência, mesmo que oculta, de mecanismos de controle social.

A preocupação com o futuro dos filhos e a percepção de que os mesmos deveriam estudar mais do que elas próprias são uma constante na fala das ex-mestras, o que implica na constatação da clareza que elas tinham, de que, através dos estudos havia uma possibilidade maior de seus filhos seguirem outras profissões. A necessidade de educar os filhos foi sendo incorporada pelos agentes envolvidos, legitimando a mudança de um local para outro, no caso para Goiânia, que oferecia maiores perspectivas de formação escolar.

A migração para a cidade traz outro elemento, apresentado por autores como Borges (1990), que mostra que nos anos 60, diante da crise econômica, começa a ser reordenada a produção agrícola de Goiás, na medida em que se completa o ciclo de ocupação das terras; a opção pela criação de gado toma corpo, vai se asfixiando um tipo de ocupação do campo e diante desta crise as pessoas começaram a se dirigir para as cidades.

IV- Saberes escolares e práticas pedagógicas dos mestres-escolas

O mestre-escola ensinava a ler, escrever e contar. Usava como material pedagógico inicial a cartilha, *Cartilha da Infância*, escrita por Thomaz Galhardo, que em 1949 estava em sua 166ª edição, e em seguida, os livros conhecidos por Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro e Quarto Livro, coletânea de autoria de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, adotada em Goiás desde a Proclamação da República, a qual correspondia aos conteúdos necessários para a conclusão do ensino primário.

Segundo os entrevistados, a de introdução às leituras de manuscritos ocorriam juntamente com os estudos posteriores ao Primeiro Livro. Os manuscritos poderiam ser redigidos pelo próprio mestre-escola ou compor uma coletânea de manuscritos publicados com a finalidade de serem instrumentos de leitura dos alunos.

Os relatos mostraram que, com relação aos conteúdos havia certa flexibilidade, o que permitia ao mestre-escola realizar suas opções de ensino, limitadas pelos poucos recursos disponíveis. Porém, essa flexibilidade poderia sofrer ingerência do fazendeiro conforme o conteúdo ou prática pedagógica adotada. Essa situação podia ser amenizada quando o mestre-escola era casado e por isso tinha sua casa para morar, a escola funcionava fora das dependências da casa principal, o que provocava certo distanciamento da vigilância e controle do fazendeiro.

À medida que primeiras escolas rurais começaram a ser construídas, constatou-se ainda a permanência do poder de decisão do fazendeiro, pois elas passariam por um processo de negociação entre a prefeitura e o fazendeiro, conforme apontaram algumas entrevistas.

A primeira exigência para a construção da escola era a doação do terreno pelo fazendeiro. A permanência do professor na fazenda era feita mediante a concessão de

uso da casa, do próprio fazendeiro, ou cessão de terreno para construção da moradia do mesmo. Alguns favores quotidianos, como transporte e alimentação, acabavam se tornando estratégias de ingerência e controle.

A introdução do reordenamento de conteúdos pedagógicos foi lenta. A legislação federal acabava sendo negada no cotidiano das escolas, tendo em vista a dinâmica política/eleitoral, de cidades como Goiandira e Catalão, que interferiam no processo de institucionalização, iniciado em Goiás.

Uma das estratégias utilizadas pelo governo estadual, como mecanismo de controle das atividades escolares, foi a regulamentação do trabalho dos inspetores escolares, responsáveis por acompanhar os processos de ensino-aprendizagem, tanto das escolas urbanas, quanto das escolas rurais.

Os primeiros inspetores escolares selecionados, pelo processo de escolha estabelecido, mantinham relações sociais que se diluíam nas estruturas de poder da própria cidade onde atuavam, sendo que, aos poucos, sua presença no interior das escolas vai se constituindo como elemento identificador de uma vigilância punitiva.

No tocante à disciplina, exigida no processo ensino-aprendizagem, observou-se práticas que também se apresentavam diluídas nos costumes da época, respeitando a tradição local. Algumas entrevistas apontaram que era comum a interferência do proprietário da fazenda na manutenção da disciplina escolar.

O uso da punição sedimentava a manutenção da ordem, da disciplina, dos bons hábitos, na construção do civismo. É lembrado com incômodo pelos entrevistados, exemplo, a utilização da palmatória.

A tradição transferia a autoridade dos pais ao mestre-escola. Ser enérgico significava fazer uso constante de castigos corporais e pressões psicológicas que conduzissem à exposição do aluno infrator, perante seus colegas,

de forma a ridicularizá-lo. Assim, a ação punitiva, no ambiente escolar, era utilizada como mecanismo de inibição das atitudes consideradas inadequadas para os padrões da época e como sinônimo de garantia de aprendizagem.

O uso da palmatória, em vigor na educação brasileira até os anos 60, revelou que os valores e as práticas culturais não são extintos por decretos-lei. O uso da palmatória só foi superado no momento em que ocorreu mudança tanto na formação do professor quanto na sociedade, quando inovações culturais passaram a condenar esta prática.

Conclusões

O estudo sobre o mestre-escola e seu ofício possibilitou identificar uma prática pedagógica pouco explorada pela historiografia da educação, numa temporalidade em que a mesma já deveria ter sido superada, conforme os discursos oficiais da época. O silêncio em relação a esta prática educacional deveu-se, em parte, ao incômodo de revelar um meio de educação tido como não moderno, quando não resvala para o inadequado.

Em vários momentos da pesquisa evidenciou-se uma relação que minimizava e desqualificava a atuação pedagógica do mestre-escola. Ao menosprezar o trabalho docente fica explícito a absorção de um discurso hegemônico em que sua substituição foi necessária e que essa atividade de ensino era insignificante para um processo educativo. Pode-se entender que este debate expressa a redefinição que a profissão do mestre-escola sofreu no período de construção de uma educação moderna em Goiás.

A aparente naturalidade da superação de um meio “atrasado de educação” corroborou com projetos imbricados, patrocinados pelo Estado em aliança com setores privados e instituições como a Igreja, ou partidos políticos. Pôde-se analisar como um projeto de educação impregna em si as contradições do passado e aponta para projetos

futuros, carregados de significados sociais e culturais.

A busca de respostas, suscitadas pelo objetivo que nos propusemos neste estudo, conduziu-nos por caminhos que nos fizeram identificar outras questões problemáticas, tais como, a cultura escolar do período, as relações entre mestre-escola e inspetor escolar, as quais representaram limites à pesquisa, pois para aprofundá-las seriam necessários outros estudos e ainda encontrar e ouvir ex-inspetores-escolares, algo que não foi possível avançarmos, inclusive pelo limite temporal/cronológico do desenvolvimento deste estudo.

O eixo que perpassou toda a dinâmica desta atividade foi perceber no campo da educação o enraizamento de processos de mudanças, a partir de disputas, nas quais as memórias sugeriram os passos que foram necessários para sua efetivação.

Assim, a formação de professores aponta políticas que abrangem áreas amplas do social, tentativas de sistematização desse campo social na definição de um perfil de educador, o que parece interessante na trajetória seguida pelas mudanças do trabalho do mestre-escola, mas que poderia ser percebido em qualquer política que visa à formação docente, em como adequá-lo aos mecanismos gerais de uma sociedade. A compreensão alcançada, ao estudar essa categoria de trabalhador, foi que o Estado, ao executar mudanças no sistema escolar, assume o ordenamento e controle dessa profissão.

Do trabalho realizado ficou a sugestão de avançarmos em outros caminhos, como a percepção das mudanças, a partir do golpe de 1964, no ensino rural, como aparentemente na despolitização do trabalho docente se politiza um perfil de educador necessário à mudança violenta, após a derrubada de João Goulart, ou de fazermos um percurso em que se privilegiasse como, nas teorias da educação, expressam-se mecanismos políticos do Estado.

O desafio da realização do trabalho foi partir de fon-

tes diversas. A impressão das entrevistas, como colher/sistematizar memórias dispersas no campo das mudanças, revelaram dinâmicas ainda não terminadas, mas reavivadas em suas reminiscências, cujos relatos permitiram que aflorassem ou lhes fossem apresentados os devidos sentidos.

Concluindo, tornou-se possível identificar a pesquisa em educação como um campo não de efetivação ou de apologias de caminhos, mas de processo dinâmico em que uma sociedade se revela, ao apresentar por onde deseja ir.

REFERÊNCIAS

BORGES, B. G. **O Despertar dos Dormentes**. Goiânia: Cegraf, 1990. 130 p.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

PORTELLI, A. História Oral como Gênero. **Proj. História**, São Paulo, v. 22, p. 9-36, jun. 2001.

THOMSON, A. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Proj. História**, São Paulo, v. 15, p. 51-84, abr. 1997.

CAPÍTULO 13

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS (EFAORI): construção de uma experiência de Educação do Campo

Valdivino Souza Ribeiro¹
José Maria Baldino²

No processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa, fundamentalmente, não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social [...]. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1997, p. 81).

O presente artigo é construído com partes e intervenções em um capítulo da tese de doutorado defendida na Escola de Formação de Professores e Humanidades - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação-Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; tendo como título: **ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS**: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo.

O estudo intenta retomar a história da Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás, herdeira política e culturalmente de uma experiência singular e efetiva de educação escolar priorizando o fortalecimento da Agricultura Familiar. Nesta perspectiva busca-se, compreender e interpretar os sentidos da criação e configuração da EFAORI. Compreende-se que o ato de conhecer empreende uma postura de vida.

A Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI)

¹ Graduado em Filosofia. Doutorado em Educação pela PUC-Goiás. Atualmente é Professor da SEDUCE- GO e da PUC - Goiás.

² Graduado em Ciências Sociais. Doutorado em Educação. Professor TITULAR Sociologia na PUC - Goiás.

tem como entidade mantenedora, o Centro Social Rural de Orizona (CSRO). Nasceu a partir da preocupação em propiciar uma oferta efetiva de educação escolar, constitucionalmente obrigatória por Parte do Estado e Direito de todos os Cidadãos, a qual fosse capaz de corresponder ao interesse dos agricultores familiares da região. A Unidade Escolar oferta o Ensino Médio na modalidade Integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária. Tem como filosofia e metodologia de ensino a modalidade em Alternância. A prática/filosofia educacional contrapõe ao adaptar-se à condição imputada ao campo, o latifúndio. Propõe-se a emancipação humana e o fortalecimento da agricultura familiar, tendo como eixo orientador a Educação do Campo.

O Centro Social Rural de Orizona (CSRO): entrelaçamentos históricos e culturais nas tramas de um projeto político de emancipação humana coletiva.

O movimento do campo literário ou do campo artístico para a autonomia pode ser compreendido como processo de depuração em que cada gênero se orienta para aquilo que o distingue e o define de modo exclusivo, para além mesmo dos sinais exteriores, socialmente conhecidos e reconhecidos, da sua identidade. (BORDIEU, 1989).

A Instituição mantenedora da Escola Família Agrícola de Orizona é o Centro Social Rural de Orizona. Para facilitar a compreensão da sua origem e prática torna-se indispensável trazer algumas informações quanto à origem do CSRO.

As sociedades experimentam conflitos inerentes ao existir (BOURDIEU, 1989; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014). As organizações sociais são constituídas no processo histórico como apoio ou reação às condições estabelecidas. Para entender a razão de ser de determinadas

organizações é importante investigar o contexto histórico da origem e como se comportam no curso histórico. Elas podem se firmar a partir dos objetivos estabelecidos na origem, como podem inverter no processo. Os campos onde se inserem, estão sujeitos a possíveis processos de depuração (BOURDIEU, 1989). Neste caso, oportuniza a definição ou redefinição dos caminhos a serem trilhados.

A população de Orizona, como no conjunto do país, tem uma intensa vida religiosa. A influência católica é grande em Orizona (PEREIRA, 2005). Para Tavares (2002), a Igreja Católica havia se posicionado por ação sistemática no meio rural como reação a movimentos de resistência ao latifúndio (TAVARES, 2002). A modernização agrícola chegara a Orizona por meio da Igreja Católica com as Semanas Ruralistas. A Semana Ruralista em Orizona foi encabeçada por Dom Fernando Gomes dos Santos, à época arcebispo de Goiânia (TAVARES, 2002)³.

As Semanas Ruralistas e, por conseguinte, a criação do Centro Social Rural de Orizona (CSRO) acontecem em um contexto de combate às ideias que rediscutem a propriedade e uso da terra. Estas ideias estão presentes nos anos de 1960, época da realização das Semanas Ruralistas e da fundação do Centro Social (LOUREIRO, 1982).

Considerando os conflitos inerentes às relações, é importante atentar-se que há depuração resultante dos embates, conscientes ou não. Das posições entre uma instituição e outra, emergem diversos resultados por contradições/interesses, de princípios e práxis. Justificam, incorporam ou se separam (BOURDIEU, 1989). No final dos anos de 1960 chegam para Orizona padres italianos (TAVARES, 2002; RIBEIRO, 1988)⁴.

À primeira vista, a presença dos missionários italia-

³ Para maiores informações veja: LOUREIRO (1982).

⁴ Para maiores informações quanto à vida dos padres italianos e o trabalho desenvolvido veja: WERLANG, MSF, D. Guilherme Antônio et al. (Org.) (2016), RIBEIRO (2017)

nos, visa responder ao processo de evangelização segundo os princípios do cristianismo católico, a cristianização. Isto supõe dar continuidade, ao processo de assegurar as condições estabelecidas, domínio cristão católico e concentração da terra e do capital (TAVARES, 2002; RIBEIRO, 1988). Aqui se subentende o poder religioso, a fé católica e, por conseguinte, as organizações predominantes que lhe dão sustentação: o CSRO e outras que tenham sido fundadas e consolidadas com a presença e apoio da Igreja Católica.

Os conflitos de interesses, inerentes na sociedade, propiciaram o reaparecimento do CSRO com posturas e práticas com perspectivas políticas contra hegemônicas (TAVARES, 2002; PEREIRA, 2005). O CSRO passa a atentar-se a objetivos e práticas diferenciadas da sua origem⁵.

A criação da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI)

No Município de Orizona três instituições de ensino ofertam o Ensino Médio. Uma está localizada na cidade e atende estudantes do campo e da cidade. Duas são mais direcionadas a populações do campo. Uma destas unidades de ensino é a Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI). Ela oferta o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária.

⁵ Vê-se como oportuno citar trazer aqui a afirmação de Pereira na sua dissertação de mestrado:

“Hipoteticamente, podemos dizer que a CSRO, na sua origem, está voltado apenas ao atendimento dos médicos (sic) e grandes proprietários rurais através da cooperativa e de clubes recreativos para os seus filhos, na cidade. Somente a partir de 1969, sob a orientação dos padres italianos, ele desenvolve atividades de promoção humana, orientando sobre o ‘uso da terra, alimentação, saúde e higiene’” (Tavares, 2002, p. 60-1) (PEREIRA, 2005, p. 46).

Obs: Esta informação confirmada em conversa com várias pessoas do município, dentre elas: Sebastião Fernandes – professor e topógrafo, dirigente de CEB, membro associado do Centro Social e presidente na época da fundação da EFAORI; Pedro Jacinto – trabalhador rural, dirigente sindical, dirigente de CEB, membro associado do Centro Social.

A EFAORI desenvolve o curso na modalidade da Pedagogia da Alternância. Está localizada na Rodovia GO 424, Km 2, Zona Rural. A instituição mantenedora é o Centro Social Rural de Orizona⁶, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação. A Escola tem sede própria com a seguinte distribuição do espaço físico: salas de aula; sala de apoio, biblioteca; área de administração; refeitório; dormitórios (masculino e feminino); estufa/olericultura; quadra de esportes; avicultura; suinocultura; residência do caseiro, etc.; possui, além do mobiliário necessário em uma instituição de ensino, três veículos: um micro-ônibus; um Fiat Uno; um Fiat Strada (CSRO, 2015, p. 10).

Em 1997, o senhor Sebastião Fernandes ocupava a presidência do Centro. Nesta época, resolveu rever as ações do Centro, priorizando a educação dos agricultores familiares, com a finalidade de criar uma escola a partir da Pedagogia da Alternância, a EFAORI. Sebastião relembra que a proposta foi apresentada, primeiro, à Central das Associações do Município.

A Central achou difícil, impossível, e ele a apresentou ao Centro Social que aceitou discutir o assunto. Segundo registros em Atas do CSRO nos anos de 1997-1998 foram realizadas muitas atividades com a intenção de melhor conhecer e amadurecer a ideia com a finalidade de buscar e empreender uma decisão. As ações envolveram encontros com outras organizações do município e criação de comissão a EFA, estudos e reuniões nas CEBs, assembleias e outras. Dentre as ações está a preparação de monitores, visitas a cooperativas e uma EFA no Estado do Paraná” (Informações por ocasião de visitas a EFAORI, autorizadas publicação, Sebastião Fernandes, 2016).

Os encontros eram assessorados pelo Professor João

⁶ Conforme o Projeto Pedagógico da EFAORI, o CSRO é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, com CNPJ sob o nº 01.181.023/0001-02 situado na GO 424, Zona Rural, Orizona – GO (CSRO, 2015, p. 10).

Batista Pereira de Queiroz (UCB) e Antônio Pereira de Almeida, Coordenador da CPT de Goiás. A temática que perpassa o conjunto das atas é o discurso da realidade da escola tradicional e a importância de uma escola de agricultores (CSRO, 1997, 1998; PEREIRA, 2005).

A EFAORI começou a funcionar em 1999 com a aprovação do Conselho Estadual de Educação (QUEIROZ, 2004, apud PEREIRA, 2005). Teve início em espaço cedido pela Prefeitura de Orizona na região do Rio do Peixe, com acordo firmado para um período de 3 anos. A aula de abertura das atividades aconteceu no dia 01 de março de 1999. Conforme o registro em Ata, a aula inaugural foi ministrada pelo professor João Batista. Ele afirmou “[...], que as famílias sejam sempre responsáveis pela EFA; a equipe de monitores é peça muito importante; a junção de todas as entidades, famílias e monitores têm de caminhar juntos para que a escola tenha seu futuro garantido” (CSRO, 1999, p. 27b). Fazendo uso da palavra, o Sr. Sebastião, “lembrou que a escola foi resultado da aceitação e do compromisso de todos. Concluindo conclamou os presentes a continuarem apoiando a escola que estava começando como compromisso e conquista de todos” (CSRO, 1999, p. 28).

No mesmo ano, o CSRO atualizou o Estatuto com vistas a se adequar à realidade atual. Centra a atenção na formação escolar, prioriza a agricultura familiar. Dentre as novas finalidades estão: a atuação na educação regular e informal para/da zona rural; oferta de cursos profissionalizantes e de qualificação (CSRO, 1999; PEREIRA, 2005).

Concluíram o Ensino Médio Integrado Técnico Profissionalizante em Agropecuária na EFAORI, até o ano de 2016, mais de 300 diplomados. A EFAORI tem provocado mudanças e contribuído para a formação do jovem do campo da região (CSRO, 2015, p. 8). A educação formal e informal desenvolvida parte do princípio fundamental de contribuir na formação do agricultor familiar.

A Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) tem

o objetivo de formar agricultores em nível médio e que ao mesmo tempo sejam cidadãos críticos diante da estrutura econômica política, social e cultural vigente. Ela quer contribuir para que o agricultor familiar produza satisfatoriamente na sua propriedade e consiga melhorar, sem sair do campo, a sua qualidade de vida. Trabalhando com Pedagogia da Alternância, a EFAORI quer atingir, além do aluno, a família dele, através das aulas práticas na sua propriedade familiar (PEREIRA, 2005, p. 50).

O depoimento de uma mãe revela que a escola começou com um bom serviço à educação das famílias. Em uma reunião da diretoria do Centro Social, com o corpo docente, pais e estudantes, no dia 14 de fevereiro de 2000, início do ano letivo. Todos falaram dos avanços e recuos da Escola e da comunidade no ano anterior e das perspectivas para o ano que estava iniciando. A mãe fala bem da ação desenvolvida pela Escola.

A escola foi uma benção para todos nós, é um trabalho comunitário, desperta a união da família, o convívio com os alunos, com os monitores que vão até as nossas casas, para sanar dúvidas e ajudar os alunos na alternância. Lembrou do início do ano passado, pensa que os alunos não conseguirão (sic) adaptar, a resposta foi muito positiva todos gostaram e desenvolveram uma amizade muito grande [...] (CSRO, 2000, p. 38).

A Colação de Grau da primeira turma de diplomados da EFAORI, formatura dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Ensino Médio, ocorreu no dia 22 de dezembro de 2001. Conforme registro em Ata, foram vinte (20) os diplomados. Sebastião Fernandes de Oliveira, o Parainfo, fazendo uso da palavra, deixa transparecer a ação da comunidade envolvida. “[...], quando na oportunidade cumprimentou a todos e agradeceu a todas as pessoas que estão envolvidas no trabalho da EFAORI, desde a sua criação citando nome de cada um, agradeceu às famílias por ter acreditado no Projeto” (CSRO, 2001, p. 74).

Não perdendo de vista a dinâmica existente na sociedade, relações com conflitos inerentes ao cotidiano, a formação religiosa possibilitou a difusão do pensamento social, econômico e religioso predominante, a cultura legítima por longos tempos (BOURDIEU, 1989). Mas também, nos conflitos e interesses das relações, propiciou uma busca de alternativa e proposição diferente do estabelecido. Não mais a educação no campo com vistas ao poder estabelecido, com as escolas rurais e mais tarde o Ensino Médio Rural, Mas a Escola Família Agrícola com a Pedagogia da Alternância, uma proposição de educação do campo, educação voltada à agricultura familiar. Há constituição de uma alternativa que fortalecesse a vida do campo, no campo (SOUZA et al., 2016).

As experiências das comunidades eclesiais de base (CNBB, 1984), com raízes no Vaticano II, Medellín e Puebla⁷, propiciaram um olhar e prática alternativa à convencional (CNBB, 1984; LEORATO, 1987; LIBÂNIO, 2015). A Pedagogia da Alternância, originária no meio camponês empobrecido na França nos anos 1930, é apresentada e assumida como uma alternativa para a educação do campo na região (CSRO, 1999, 2000).

Nas relações sociais, por conseguinte as práticas religiosas e educativas, portam elementos favoráveis e desfavoráveis aos grupos, conforme os interesses envolvidos. Elas conservam ou se propõem a subverter os domínios estabelecidos. As lutas internas nos campos ou entre eles, possibilitam a definição dos caminhos a serem empreendidos. Guardadas a devidas proporções, é possível fazer uma comparação com o movimento dos campos literário e artístico.

O movimento do campo literário ou do campo artístico para a autonomia pode ser compreendido como pro-

⁷ Vaticano II, Medellín e Puebla são denominações conhecidas como eventos que determinaram mudanças significativas no conjunto da atuação da Igreja Católica. Para maiores informações veja: LEORATO (1987) e LIBÂNIO (2015).

cesso de depuração em que cada gênero se orienta para aquilo que o distingue e o define de modo exclusivo, para além mesmo dos sinais exteriores, socialmente conhecidos e reconhecidos, da sua identidade (BOURDIEU, 1989, p. 70).

Os embates pela sobrevivência dos povos do campo favoreceram a criação das escolas de nível médio na zona rural de Orizona. Mais tarde buscaram construir uma nova alternativa, a Escola Família Agrícola de Orizona (CSRO, 1997; 1998; 1999). A ação do Centro Social ao definir-se pela educação voltada para e do agricultor familiar sinaliza uma postura em assumir um lado político, econômico e eclesial no território (CSRO, 2001).

A criação da Escola Família Agrícola é uma tomada de posição política com base na educação escolar. Esta ação expressa que não basta ter a escola de nível médio na zona rural, mas propõe-se uma alternativa às existentes de ensino médio no Município. É uma proposta política econômica votada à/da agricultura familiar. Assim nasce e se desenvolve a Escola Família Agrícola de Orizona.

Para empreender a proposta de oferta do ensino médio, a Escola apresenta uma proposta pedagógica que envolve a realidade, os conhecimentos, o Aluno e suas Famílias, o seu cotidiano. Em outras palavras, não é simplesmente um conteúdo a ser desenvolvido. Mas uma política educativa aportada num projeto de organização que visa o fortalecimento da agricultura familiar. Recorrer às lembranças como possibilidade de construção histórica de memórias se apresenta como uma metodologia de pesquisa científica fecunda nas buscas de compreensão de uma instituição social enraizada nos espaços físicos, sociais e culturais.

Lembranças de um aluno, um pai e um professor⁸:

O aluno 1 - A. P. L. é egresso da Primeira Turma do Ensino Médio Integrado Técnico Profissionalizante em Agropecuária oferecido na EFAORI, em 1999. Vejamos o extrato de sua entrevista:

Meu nome é A. P. L. tenho 33 anos, sou de origem do meio rural. Minha formação profissional é de Técnico em Agropecuária cursada na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI). Atualmente sou concursado pela Prefeitura Municipal de Orizona, mas estou licenciado e atuo como secretário operacional da UNEFAB. Meus Pais são originários da zona rural do município de Orizona, região da Firmeza. Tiveram como formação escolar a primeira fase do ensino básico, o antigo primário. Participaram do processo de criação das Comunidades Eclesiais de Base na região (foram dirigentes de CEBs), de grupos de jovens. Vivenciaram a criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, das cooperativas, foram membros associados do Centro Social e outras organizações do Município. Acompanhou todo o processo para a criação da Escola. Meu Pai era membro da Diretoria do Centro Social Rural de Orizona. Inicialmente tinha grande desejo de sair do campo, mas meus Pais falavam do interesse e da vida no campo. Esta condição colocava-me em dupla condição: querer e não ir para a EFA, que estava a nascer. Pertencço ao grupo, à primeira turma, que iniciou a Escola (1999). Vivenciei as certezas e incertezas de uma nova proposta educacional, a pedagogia da alternância na Região da Estrada de Ferro. Fui o orador da primeira turma de formandos da Escola. Portanto, entrei na Escola em 1999 e concluiu em 2001. Quando iniciei os estudos na EFAORI tinha 15 anos. Fui para a EFAORI por dois motivos: 1)- a insistência dos Pais porque eles não permitiriam que eu mudasse para a cidade; 2)- também havia grande curiosidade de como verdadeiramente funcionaria uma EFA, pois até então experiência no gênero era desconhecida na região. Mas à medida que o tempo foi se passando, já na escola, fui me convencendo, pelo vínculo da escola e com sua realidade. A escola não distanciava do meu espaço familiar e cultural. A isto se somava a integração existente

⁸ Foram realizadas entrevistas com Pais, Alunos e Professores. Neste Artigo, optamos por trazer uma de cada grupo (um Pai, um Aluno e um Professor)

no desenvolvimento dos alunos, professores e monitores. A Escola me ajudou a vencer a timidez. Guardo e não quero esquecer as viagens, as amizades... Estas coisas ficaram como positivas nas minhas lembranças. Compreendo que este processo de formação foi fundamental para a minha formação. Lamento a perda de um colega, o Guilherme Machado (1999), e o fato de não ter me empenhado com maior seriedade no desenvolvimento do Projeto Profissional. Em meio a tudo isso, a dificuldade maior estava na condição econômica de minha família. A terra pequena era dividida com meus Tios, Irmãos do meu Pai. Além disso, faltava dinheiro para maiores investimentos. Somava-se a isso, a condição do meu Pai o qual apoiava a EFA, mas resistia às inovações trazidas pela mesma no espaço familiar. Daí era comum haver conflitos, mas não eram grandes. O fato de um Jovem estudar na EFA dá a este possibilidade de crescimento pessoal e uma formação adequada. Contribui para desenvolver elementos para a continuidade no trabalho no campo ou a buscar outros espaços, 'galgar outros rumos'. Possibilita desenvolver a criticidade para fazer escolhas. (EXTRATO DA ENTREVISTA, aluno 1 A. P. L., 08.07.2016).

A Professora L.M.R.A, que está na escola desde o início da Unidade.

Meu nome é L. M. R. A. Tenho 55 anos e sou originária da zona rural. Tenho graduação em Ciências Sociais, especialização em Metodologia de Ensino Superior e em Pedagogia da Alternância. Tive com os colegas duas formações em preparação para atividade de monitores, antes de iniciar os trabalhos na EFAORI. Desde o início achei o trabalho muito interessante, prazeroso. Mas ao mesmo tempo sentia um grande desafio, um "super herói". Cheguei a pensar que não seria capaz, mas ao mesmo tempo afirmava: estou aqui. Por acreditar numa educação não apenas no ensino formal, mas em formação integral que, no caso, respondesse mais especificamente aos filhos e filhas de agricultores e seus familiares quis permanecer nesta Escola. A especificidade da Escola me fez permanecer aqui. Não pretendo esquecer o resultado do trabalho realizado, com estudantes e familiares. As boas notícias dos egressos enchem a todos nós da escola de orgulho e satisfação. Quando a notícia é triste nos traz preocupação, 'pois os egressos desta escola sempre farão parte deste grande projeto de formação que se mistura com a vida e forma uma grande família'. Quero me esquecer de um mal entendido ocorrido. O fato de não ter sido esclarecido impossibilitou providências que seriam

necessárias para não trazer prejuízo a ninguém. A funcionária preferiu se afastar da escola. Ficou a mágoa (?). O fato de trabalhar nesta escola tem um sentido de desenvolver a educação considerando o jovem do campo com suas capacidades, bem como considerando a possibilidade dele continuar os seus estudos, se preferir. Entendo que um sentido para o aluno que estuda na EFAORI é o ser mais humano. A capacitação pessoal e profissional compreende o respeitar e valorizar as pessoas e o meio de atuação. (EXTRATO DA ENTREVISTA, Professora A, L. M. R. A, 11/08/2016).

Pai/Mãe 2 – I. C. e J. R. B. C. : o filho concluiu o curso na EFAORI no ano de 2016.

Somos o casal IC (44 anos) e JRBC (42 anos), temos a nossa origem no meio rural. Residimos na propriedade que tocamos com mão de obra familiar. A EFAORI é uma escola para quem quer permanecer no campo junto da família. A escola desenvolve boa formação e, como família, somos satisfeitos do nosso filho (o estudante MB) ter se ingressado na EFA. A integração escola, monitores e família é frequente. A família participa do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, da Cooperativa Mista Agropecuária dos Produtores Rurais de Orizona, da Cooperativa de Crédito com Interação Solidária, sou membro da Diretoria do Centro Social e participamos da Igreja de Cristo. Não queremos esquecer a convivência com outras famílias nos estágios e práticas desenvolvidas pelo estudante na EFA. A EFAORI contribui com a agricultura familiar buscando melhorias e evitando o êxodo rural” (EXTRATO DA ENTREVISTA, Pai/Mãe - 2, I. C. e J. R. B. C. 26.07.2016).

Considerações finais

A Escola é uma forma de integrar estudantes, monitores e família. A permanência minha na EFAORI, se deu pelas mudanças sociais e econômicas da família. A maior interação entre a família possibilitou a implantação de pequenos projetos que hoje complementam a renda da família, o que evita o êxodo da família para o meio urbano em busca de melhorias.

A presente reflexão oportunizou/oportuniza compreender o processo histórico de uma Instituição Social, seus objetivos, seu processo educativo e como Pais, Professores e Alunos a partir de seu pertencimento cotidiano, pensam a respeito de sua práxis. A Pedagogia da Alternância orientadora das experiências das Escolas Famílias Agrícolas, oportuniza uma proposição diferenciada da escolarização.

É importante atentar-se, como se vê no contexto de origem e existência da EFAORI, a dialética dos embates/superações do processo histórico. Mas, na ciência das contradições, nasce e está a construir uma proposição educativa escolar com vista a emancipação e ao fortalecimento da agricultura familiar. Não é simplesmente escolarização, submissão ao que está posto, cultura legítima (BOURDIEU, 1998, BRUNO, 2005). Mas busca de construção e construções alternativas com vistas a incluir e não consolidar a exclusão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difusão Editorial Ltda.; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. S.A., 1989.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-44.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **As Comunidades Eclesiais de Base na Igreja do Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1984.

CSRO – Centro Social Rural de Orizona. **Ata da Assembleia Extraordinária Geral, 1999**. (Mimeo).

_____. Centro Social Rural de Orizona. **Livro de Ata dos anos 1997, 1998, 2000 e 2001.**

CSRO/EFAORI – Centro Social Rural de Orizona –. **Projeto Político Pedagógico da EFAORI**, 2015.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

LEORATO, Pe M. **CEBs, gente que se faz gente na igreja**. São Paulo: Paulinas, 1987.

LIBÂNIO, J. B. **Introdução à Teologia Fundamental**. São Paulo: Paulus, 2014.

LOUREIRO, V. N. **O aspecto educativo da prática política: a luta do arrendo em Orizona**. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, FGV, Rio de Janeiro, 1982.

_____. **O aspecto educativo da prática política**. Goiânia: UFG, 1988.

NOGUEIRA, C. M; NOGUEIRA, M.A. Bourdieu e a Educação. Belo Horizonte, Autentica, 2014.

PEREIRA, J. B. **Posições variantes da igreja católica frente as organizações sociais a exemplo do Centro Social Rural de Orizona**. 2005. 97 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)– Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícola no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. 2010 p. Tese (Doutorado em Sociologia)– UnB, Brasília, 2004.

RIBEIRO, V. S. R. **O povo de Deus**. 1988. 60 p. Monografia de Conclusão de Curso de Teologia – Instituto Diocesano de Formação Pastoral, Ipameri, 1988.

_____. **Escola Família Agrícola de Orizona – Goiás: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo**. 2017. 160 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifí-

cia Universidade Católica de Goiás /PUC – Goiás, Goiânia, 2017.

SOUZA, F. E. de, et al. **Panorama do fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015**. Disponível em: <<http://observatorio-edu-campo-goias.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

TAVARES, J. M. **Em grupo é mais fácil**: associativismo rural e educação em Orizona – GO. 2002. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Goiás/UFG. Goiânia, 2002.

WERLANG, Dom G. A.; et al. (Orgs.). **Jubileu de ouro da Diocese de Ipameri**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

CAPITULO 14

FECHAMENTO DE ESCOLAS: o avanço do projeto neoliberal no campo¹

Úrsula Adelaide de Lélis²
Edirleine dos Santos Pereira³

Introdução

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) – “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” – é reiterado nos discursos políticos e acadêmicos de diferentes vieses teóricos, incessantemente. Dele fazem uso retóricas de direita, de centro e de esquerda com fundamentos quase sempre antagônicos, agudizando a polissemia das ideias contidas no seu texto. Da garantia à educação com qualidade social e política, passando por conotações como a da focalização do atendimento à demanda, ou pela desconcentração de res-

¹ Dados constantes deste artigo foram apresentados no Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo (CIBEPOC)/2017, em trabalho denominado “DESESCOLARIZAÇÃO DO CAMPO: estratégia de consolidação do projeto neoliberal de sociedade”.

² Graduada em Pedagogia (1990) pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Mestrado (2006) e doutorado (2014) em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora efetiva na Universidade Estadual de Montes Claros, Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e Departamento de Educação. Colaboradora do Laboratório de Ensino em Educação do Campo - LabÉdoCampo/Unimontes. Email: ursulalelis@gmail.com

³ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2017) pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Foi integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC/Fapemig (2016-2017). Colaboradora do Laboratório de Ensino em Educação do Campo - LabÉdoCampo/Unimontes. Email: santos.edileny@hotmail.com

ponsabilidades pelo Estado, é certo que este se tornou um jargão dos que se ocupam do debate sobre o tema e das políticas públicas brasileiras. Referir-se à educação como direito exige, portanto, evidenciar o contexto da fala que o produz.

Demarca-se, neste artigo, a concepção de educação como direito subjetivo no âmbito da Educação Popular, da sua garantia como elemento imprescindível para a transformação social da vida dos sujeitos que moram e vivem do e no Campo, dado que somente a compreensão crítica da opressão aliada à sua superação liberta os oprimidos.

Tomando essa concepção de educação como direito, este texto apresenta resultados parciais de uma Pesquisa⁴ desenvolvida pelo Laboratório de Ensino em Educação do Campo: Identidade, Território, Agroecologia (LabÉ-doCampo), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), que objetivou problematizar as consequências do fechamento das escolas do Campo, em 2014, no Norte de Minas Gerais, para a efetivação do direito constitucional de educação para todos. Especificamente, analisa a convergência das políticas públicas de fechamento e nucleação de escolas do Campo com os atuais ordenamentos neoliberais; discute as (im)potencialidades materiais de legislações sobre Educação do Campo diante desse processo de fechamento; reflete sobre os fatores políticos, econômicos, sociais e educacionais que consequenciam o fechamento das escolas; e porfia os encaminhamentos de tais políticas em Porteirinha/MG, um dos municípios participantes da Pesquisa.

Por meio da investigação quanti-qualitativa foram desenvolvidas pesquisas bibliográfica e documental – legislações federais sobre a Educação do Campo e documentos sobre o processo de fechamento das escolas do Campo porteirinhenses. Na pesquisa de campo, foram realizadas

⁴ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), 2016-2017.

entrevistas com a Secretária Municipal de Educação em atuação no ano de 2014 e à época da pesquisa, e com os Professores José⁵ – graduado em Letras, 22 anos de magistério, que trabalhou 2 anos em uma escola que foi fechada e foi transferido para a escola núcleo E. M. Antônio Ezequiel da Silva –, e Maria¹ – graduada em Pedagogia, atuando há 2 anos como professora, tendo trabalhado um ano na escola que foi fechada e transferida para a escola núcleo E.M. Gercina Vilas Boas Alves, há um ano. Foram realizadas, também, visitas *in loco* a estas duas escolas, que receberam os alunos e estes Professores das escolas fechadas, para observação das condições de funcionamento e do transporte escolar.

Circunscreve-se, na realidade em questão, a estreita relação entre o fechamento e a nucleação de escolas do Campo e a efetivação das políticas neoliberais de implementação da lógica utilitarista-economicista de mercantilização do Campo, que leva ao desenraizamento dos povos provenientes deste espaço, bem como a sua desertificação humana e ambiental. O abandono e a desmaterialização das escolas atende ao princípio de anterioridade ao seu fechamento – como nos processos de privatização dos bens e entes públicos –, capitaneando o apoio de comunidades e profissionais da educação. Estabelece-se, portanto, o silenciamento da escola como formadora de massa crítica, no Campo, e instaura-se a conformação dos sujeitos, enfraquecendo a sua capacidade de mobilização.

As políticas públicas de Educação do Campo no Brasil e em Minas Gerais, no limiar do séc. XXI: por quais direitos?

“As palavras dizem o quê se quer que se entenda”. Este pronunciamento do *nonsense* Humpty Dumpty, em

⁵ Nomes fictícios.

“Alice através do espelho”, resgatado por Dias (2006), dimensionam o poder de quem fala e a subserviência das palavras e das ideias que encerram, oralmente ou no registro das letras.

Neste sentido, as letras das leis e das políticas públicas que têm se constituído para a Educação do Campo traduzem ordenamentos que possibilitam leituras, tanto de transformação quanto de conformismo. Da mesma forma, ou conseqüentemente, também produzem materialidades cristalizadas ou de superação das desigualdades sociais a que estão submetidos os povos do Campo.

Pensar sobre tais legislações e políticas, e os seus arcabouços teóricos e ideológicos, requer reflexão sobre o necessário, o dito, o realizável e o realizado. Requer compreender que

[...] as aparências são normalmente associadas às ilusões. Elas, contudo, são necessárias. É através delas que se percebe o real, atuando assim no sentido de conformar os *modos de ver, de pensar*, constituindo-o. Toda ação social se move em um campo estruturado pelas ideologias e pelos projetos das classes. As aparências são a cara visível das ideologias. Ainda que demonstradas empiricamente falsas, marcam o horizonte das possibilidades (DIAS, 2006, p. 196, grifos do autor).

Assim, o que letras de leis e políticas públicas ostentam não necessariamente é o que se realiza como ação social, dado que são interpenetradas por ideologias e projetos das classes tanto na sua concepção quanto na sua realização. Portanto, como e o que se realiza materialmente nem sempre mantém vínculo direto com o que se foi proposto. Esta constatação torna-se mais clara, por exemplo, quando se compara a forma de realização das políticas nos estados e municípios brasileiros, que vai além de questões geográficas ou econômicas.

Por abrangerem todo o âmbito federal, as legislações e políticas públicas brasileiras partem de um modelo ou

conceito de sujeito abstrato, mesmo que tenha sido construído a partir de protótipos reais, dada a amplitude da diversidade social, cultural, política e econômica do Brasil. Esta constatação lógica deveria ser propulsora de adequações regionais e locais para o encaminhamento das ações decorrentes de tais legislações e políticas.

No que tange, especificamente, ao Campo, o início do séc. XXI pode ser considerado um período fértil de novos ordenamentos jurídicos para a educação. Em defesa da escola do/no Campo, movimentos por um projeto educativo proposto pela classe trabalhadora vêm se organizando, especialmente a partir do final do séc. XX. Luta-se por uma escola que valorize e preserve este Campo, na medida em que possibilite uma educação que o liberte dos limites impostos pelo sistema capitalista, cunhado na expressão “Educação do Campo”. Afirma-se o Campo como sendo um lugar que possui peculiaridades, meios específicos de produção, reprodução e manutenção da vida, ou seja, uma cultura diversificada, porém singular, que denota a esse povo um sentimento de pertença.

No bojo das lutas pela materialização da agenda reivindicatória dos direitos dos trabalhadores, o direito à educação de qualidade para os povos que vivem no/do Campo adquiriu força perante a institucionalização de marcos legais. Dentre eles destacam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); o Decreto nº 7352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo (BRASIL, 2010); a Lei nº 12.960/2014 (BRASIL, 2014) – que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e estabelece que antes que sejam fechadas escolas do Campo, indígenas e quilombolas deve haver manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que levará em consideração a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Esses ordenamentos legais deixam ainda mais claro que o Campo é um espaço de vida diferenciado, de essência cultural própria, que denota singularidade ao seu povo, reafirmando-se a legitimidade dos movimentos sociais de luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive neste lugar.

Por outro lado, na análise de Ferreira e Brandão (2017, p. 7), os preceitos de descentralização presentes na LDB nº 9394/96, impulsionaram as ações de fechamento das escolas

[...] na prática, constata-se que centenas de municípios do Brasil, objetivando a redução de gastos em razão da municipalização do ensino, a partir da Lei 9.394 (1996), optaram pelo fechamento de diversas escolas do campo que funcionavam com classes multisseriadas. Através do processo de nucleação, os gestores elegem uma escola urbana, identificada como escola polo, para receber estudantes de várias localidades rurais, levando-nos ao questionamento da política de financiamento do ensino que articula: se há matrícula há aluno, há dinheiro na escola.

A Portaria nº 391 de 2016 (BRASIL, 2016) trata especificamente sobre o fechamento de escolas do Campo, com orientações e diretrizes para esse processo, e colocando critérios mais rígidos aos governos estaduais e municipais no encaminhamento do processo, exigindo maior participação das comunidades, nas decisões:

art. 5º - a Manifestação da Comunidade Escolar visa garantir e reconhecer a realidade e as necessidades das diferentes famílias, comunidades do campo, indígenas e quilombolas, e poderá ser exercida por uma das seguintes formas: audiência pública, conferência e reunião. Parágrafo único - Deve ser estimulada a participação de pais, alunos, profissionais da educação, conselhos escolares e demais integrantes das comunidades envolvidas, previamente convocados, garantida a publicidade do ato e suas deliberações devidamente registradas em Ata com a assinatura dos participantes.

Ainda não há dados censitários sobre o fechamento

de escolas pós-Portaria 391 (BRASIL, 2016), contudo, os dados pós-sansão da Lei nº 12.960/2014 (BRASIL, 2014) que alterou a LDB, têm mostrado que as políticas direcionadas aos povos do Campo ainda não foram capazes de barrar o fechamento das escolas do Campo, e como ressalta Molina (2012, p. 454), acredita-se que “somente a luta coletiva do campesinato e de seus aliados tem condições de fazer valer os direitos positivados”. A luta e resistência dos sujeitos do Campo são essenciais para que o respeito e o atendimento aos seus direitos se realizem. Sem o fortalecimento desses movimentos, o Campo se extinguirá em um imenso mononegócio.

Minas Gerais instituiu, em dezembro de 2015, as Diretrizes para a Educação Básica nas suas escolas do Campo – Resolução 2.820 (MINAS GERAIS, 2015). Também pela recenticidade de tal legislação ainda não há dados específicos que ilustrem os seus desdobramentos no estado, mas, já se sabe que de 2014 a 2016, foram fechadas, no Campo, 425 escolas, sendo 424 delas municipais, o que lança foco para as redes municipais que atendem, prioritariamente, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram menos 21.604 matrículas nas escolas municipais do Campo, nesse período (Tabela 1), o que corrobora com a análise de Ferreira e Brandão (2017) sobre os efeitos da municipalização das escolas, prevista na atual LDB, para a Educação do Campo.

Tabela 1

Redes	2014	2016	Variações 2014/2016	2014	2016	Variações 2014/2016
	Unidades de Ensino do Campo			Matrículas		
Estadual	332	331	- 1	66.017	63.773	-2.244
Federal	11	14	+ 3	6.909	22.364	+ 15.455

continua

Tabela 1

conclusão

Municipal	3825	3401	- 424	220.308	198.704	- 21.604
Privada	39	44	+ 5	2.900	3.723	+823
Total	4207	3790	- 417	296.134	288.564	7.570

Fonte: INEP – Censos Escolares 2014 e 2016

No Campo, menos escolas, menos alunos, menos professores significa negação ao direito de aprender, de vivenciar oportunidades que promovam o acesso ao saber, ao conhecimento acumulado, e, como salienta Arroyo (1986, p.12), “a negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos”.

Sobre este processo em curso, no Brasil e em Minas Gerais, a atual Secretária de Educação desse estado e responsável pela área de Educação no Campo, do Ministério da Educação, em 2014, Macaé Evaristo, diz que:

[...] a autoridade para fechar ou abrir uma escola municipal é do município, assim como a de uma escola estadual é do Estado. Mas que as decisões podem ser, por vezes, arbitrárias. “É claro que precisamos de ônibus escolares. Mas as prefeituras não podem aproveitar os ônibus disponíveis para fechar escolas rurais. Essas escolas, que atendem, às vezes, oito, dez alunos, têm uma relação com a comunidade do entorno. A escola faz bem para a comunidade, não importa se existam poucas pessoas ali. E isso foi se perdendo com o fechamento das escolas rurais” [...] (SIMÕES, 2016, s/p).

Portanto, apesar dos dispositivos legais serem fundamentais para a defesa dos direitos, eles não são sufi-

cientes para a efetivação dos mesmos via políticas públicas que garantam uma educação de qualidade social para os povos do Campo. Assim o sendo, reafirma-se o princípio de que a Educação do Campo se estabelece como um mecanismo de oposição ao atual estado de coisas pela via de um movimento realizado na prática, mas que se pauta em concepções teóricas, realizando críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de Campo e de país, que se constituem como interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2012). E quando se fala em combate ao atual estado de coisa, faz-se referência à necessidade de se formar a consciência transformadora dos povos camponeses, elemento basilar desse movimento.

Fechamento e nucleação de escolas do Campo: aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais

Grande parte dos problemas enfrentados no Campo é produto de uma estrutura política economicista, classista e excludente da sociedade capitalista, que tem sua gênese na criação da propriedade privada, quando, de bem coletivo, a terra tornou-se mercadoria, dando origem à divisão do trabalho e, conseqüentemente, a um novo modo de produzir e reproduzir a existência humana.

A segmentação da sociedade entre os proprietários dos meios de produção e a força de trabalho agudizou-se com o aperfeiçoamento das forças produtivas – em especial após a Revolução Industrial (séc. XVII-XIX) –, que gerou excedentes, desenvolveu a indústria e o comércio fortalecendo o sistema capitalista que na atualidade intensifica-se com a financeirização do capital.

A lógica economicista desse sistema embrenhou-se nos diferentes tipos de relações, a ponto de mudanças nos instrumentos de produção revolucionarem as relações

sociais, especialmente no que diz respeito à realidade do Campo. As transformações dos meios de expansão do capital, e das formas de produção e reprodução da classe trabalhadora, levaram a uma crescente mobilidade dos trabalhadores do Campo e de suas famílias, alterando o espaço rural com destaque para o agronegócio que vem, tempestivamente, ocupando o lugar da agricultura familiar, mercantilizando o Campo, fomentando a concentração da posse da terra, e colaborando com o aumento das desigualdades sociais e do êxodo rural. Em 1991, eram 36.041.633 habitantes no meio rural (25% da população brasileira), decaindo para 29.830.007 (16%), em 2010 (IBGE, 2010).

É dentro desse contexto que se passa a produzir um projeto de Campo como um espaço sem gente, desabitado, que pode ser comprado e explorado em concordância com o agronegócio. Uma das táticas observadas para estimular esse modelo utilitarista-economicista de Campo é o fechamento de um número alarmante de escolas. Fechar escolas do Campo expulsa famílias que saem em busca de novas oportunidades para os seus filhos. Entre 2004 e 2015, mais de 36 mil estabelecimentos de ensino no Campo deixaram de existir, o que equivale ao fechamento de cerca de 277 instituições por mês, ou nove por dia (ZINET, 2015). Somente em 2014, 26 anos após a promulgação da Constituição Federal, que demarca a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, 4.084 escolas do Campo foram paralisadas. Em Minas Gerais, foram 292 escolas sublinhando a propulsão das políticas públicas de desescolarização do Campo.

Este fenômeno, em antinomia ao direito constitucional da educação para todos, tem patenteadado um intenso processo de desenraizamento dos povos camponeses, reflexo da concretização de políticas neoliberais. Mariano e Sapelli (2014, p.8) caracterizam bem esse processo, quando afirmam que “o Estado brasileiro tem usado de várias

estratégias para fechar as escolas: inicia fechando turmas; concentrando o trabalho da escola em apenas um período; nuclearizando as escolas; criando a convicção que a escola da cidade é melhor e transportando os estudantes para ela e outras”.

Mariano e Sapelli (2014) ainda ressaltam que,

desde os anos 1990, várias políticas foram anunciadas no sentido de propor a universalização do atendimento escolar, enfatizando o compromisso com o Ensino Fundamental, garantindo condições iguais de acesso e permanência à escola para todos os sujeitos, sejam eles do campo ou da cidade, homens ou mulheres, de diferentes etnias e origens, não importando o que os diferenciasse. [...]. Porém, tais indicativos, por vezes, se tornaram letras mortas ou políticas consolidadas na precarização [...]. Isso se sustenta, especialmente, em concepções que consideram os sujeitos que lá vivem “atrasados”, portanto, sem necessidade de uma escolarização para além de quatro anos, ou na crença que uma educação compensatória, sem qualidade, seja suficiente para tais sujeitos. (MARIANO; SAPELLI, 2014, p.1)

As práticas compensatórias e focalizadas de educação para os povos do Campo refletem a marginalidade ideológica e material com que estes sujeitos e suas culturas são tratados pelo Estado, nas suas faces política e civil. A cultura da escravidão, da inferioridade e do descaso, que deveria ter si rompido em 1888 com a Lei Áurea, deixou o Campo marcado, já que lá ficou a maioria dos pobres, negros e iletrados.

Outrossim, nem sempre as escolas fechadas são aquelas que têm um número reduzido de alunos ou turmas, e muitas delas possuem ensino multisseriado – tido como inferior quando comparado ao paradigma urbano da seriação, acarretando a desvalorização dos seus profissionais e alunos. Com o fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais, os alunos são transportados para escolas núcleo com um maior número de alunos, localizadas na cidade ou no próprio campo, caracterizando o processo chamado de nucleação, que acirra os

[...] problemas com o deslocamento de até 4 horas in itinere (ou 8 horas/dia, ida e volta) em veículos, muitas vezes, inadequados, além do tempo que os estudantes levam entre suas residências e os pontos do transporte escolar, condição de extremo estresse às crianças e aos adolescentes e de prejuízos biopsicológicos, ofendendo o princípio do ensino de qualidade e, mais do que isso, o direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988 (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 8).

As políticas públicas de nucleação afirmam fundamentar-se, principalmente, em dois critérios: o discurso dito pedagógico da elevação da qualidade do ensino com separação dos estudantes de acordo com a faixa etária, e o da economia financeira, baseado na relação custo-benefício. Entretanto, o enunciado da redução de gastos por meio da adoção de políticas da nucleação associadas ao transporte escolar, não se sustenta quando levados em consideração os valores investidos.

Em estudo recente, Ferreira e Brandão (2017) revelam a estreita relação entre o crescimento dos investimentos em transporte escolar e o fechamento de escolas do Campo, no Brasil, concluindo que

os dados atualizados, em 2015, demonstram que os gastos com transporte escolar público, entre 2012 e 2015, vêm se mantendo, em média, na casa dos R\$ 640 milhões de reais por ano. O número de estabelecimentos de ensino público no meio rural passou de 79.388, em 2010, para 66.904 estabelecimentos públicos no meio rural no ano de 2014 (INEP, 2015, s/p), demonstrando que continua o fechamento de escolas do campo, como no dito popular, a todo vapor e, no mesmo período, os gastos com o transporte escolar se mantêm em patamares altos. (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 10).

Não sem embargo, em 2009, dos R\$ 200 milhões que o Ministério da Educação liberou para a realização de convênios com municípios para a construção e reforma de escolas rurais, apenas R\$ 42 milhões foram executados (FNDE, 2010).

Em contraponto, a criação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), em 1994, que tinha como objetivo contribuir financeiramente para a aquisição de veículos automotores destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de Ensino Fundamental do Campo (FNDE, 2018), e garantir que esses pudessem chegar com segurança e conforto à escola transformou-se em um dos propulsores do fechamento de escolas. À medida que foi crescendo o fomento financeiro para a compra dos veículos, os municípios fecharam mais escolas, passando a transportar os alunos, inclusive, do Campo para a cidade.

O fechamento das escolas fere quatro dimensões do direito ao ensino: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade. A escola precisa existir, do contrário, não há disponibilidade. A distância percorrida pelos educandos até as escolas urbanas fere a acessibilidade, que é um direito que começa com a escola próxima onde a demanda existe (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 8).

Em 2002, das 214.188 escolas existentes no Brasil, 106.531 (49%) estavam no Campo, e o repasse do PNATE para estados e municípios foi de R\$ 44 milhões. O Censo Escolar de 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas, e o repasse do PNATE foi de R\$ 56.880 milhões. No ano de 2010, eram 78.822 (40%) escolas e o repasse chegou a R\$ 596.400 milhões (FERREIRA; BRANDÃO, 2017). Também em 2010, a rubrica do transporte escolar, na maioria dos municípios, só perdeu para a de pagamento de salários (FNDE, 2010). Em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas – redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas (INEP, 2013) –, e o repasse PNATE alcançou 644 milhões (BRASIL, 2013).

Consequentemente, a população do Campo sofre com o esfacelamento social, econômico e cultural das comunidades que têm suas escolas fechadas. Há sérios pro-

blemas na oferta do transporte escolar; longas viagens diárias de ida e volta dos alunos; a perda da convivência familiar; o abandono da cultura do trabalho no Campo e, principalmente, a evasão e a repetência escolares.

Sob este prisma, Mazur (2015) notabiliza que a adoção da política de fechamento de escolas do Campo, como meio para reduzir gastos, tem restringido a questão a um simples problema de sistema escolar, ao passo que ignora o seu aspecto social mais geral e complexo, relacionado à perversa expansão do capitalismo no Campo e as consequências para seus trabalhadores. Em outras palavras, os fatores que geram o fechamento de tais escolas são externos à própria escola, porém, mascarados por causas internas.

Os resultados desse fechamento podem ser devastadores para as comunidades que perderam suas escolas, uma vez que elas são centros irradiadores das comunidades (PERIPOLLI; ZÓIA, 2011), que perdem o seu eixo de referência, gerando o desenraizamento social. Ultrapassa-se, portanto, o discurso da constituição da qualidade da educação para a lógica da mercantilização do Campo. De um lado, fomenta-se o mercado do transporte escolar e diminui custos com os profissionais. Por outro, libera-se os espaços do Campo para o crescimento do agronegócio, das grandes monoculturas, da negação do direito à terra e à agroecologia.

Trata-se de uma relação contraditória e de mútua determinação: desertifica-se o Campo influenciando na situação das escolas que ficam cada vez mais precárias e vazias, tornando-se, assim, justificativa para o fechamento. Por outro lado, um Campo desumanizado torna-se propício ao investimento massivo do agronegócio e da concentração de terras.

Desescolarização do Campo: a materialidade das políticas neoliberais de fechamento e nucleação das escolas, no município de Porteirinha/MG, em 2014

Situada no extremo Norte de Minas Gerais, na micro-região da Serra Geral de Minas, no Polígono das Secas, dentro da área mineira da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), na bacia do São Francisco, Porteirinha é um município com uma área de 1.749.683 km². A sua população cresceu entre as décadas de 1970 a 1991, decaindo a partir daí, e, na contramão do êxodo rural, mantém desde o ano 2000, equilíbrio demográfico entre a população urbana e a do Campo, na faixa de 50% a 45%. Em 2010, 49% da sua população moravam no Campo (IBGE, 2015).

O salário médio dos trabalhadores porteirinhenses é de 1,6 salários mínimos, 93% do orçamento do município são provenientes de fontes externas, apenas 18,7% dos domicílios têm esgotamento sanitário adequado, e o seu índice de Gini⁶ é de 0,41 (IBGE, 2015).

Em 2010, com IDEB de 6,2 nas séries iniciais e 4,6 nas séries finais do Ensino Fundamental (341º e 393º lugar no estado, respectivamente, entre os 853 municípios mineiros), a sua taxa de alfabetização era de 75,7%, e a de escolarização, de 6 a 14 anos, de 98,6%, o que lhe colocou na posição 188º do ranking mineiro. Em 2015, eram 63 escolas e 7.453 matrículas, sendo 920 na Educação Infantil, 5.077 no Ensino Fundamental e 1.456 no Ensino Médio (IBGE,

⁶ Gini é um “[...] instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza” Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: :fev. 2018.

2015). O salário-base do professor de Ensino Fundamental, graduado, em 2017, era de R\$2.800,00, e o município participa do Programa Escola da Terra, do Ministério da Educação (ENTREVISTA SME – PESQUISA/2017).

A Cáritas (2015) divulgou um levantamento sobre as escolas do Campo fechadas em Minas Gerais, no ano de 2014, totalizando 292 escolas. No Norte do estado, Porteirinha ficou em 2º lugar no ranking dos municípios, com 13 escolas fechadas. Entretanto, o município informou que foram 18 escolas fechadas em 2014, totalizando 227 alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, com 24 professores e 18 profissionais – servente geral, apoio, etc – transferidos. No período de 2013 a 2016, foram fechadas 36 escolas (PESQUISA/2017).

Os critérios para nucleação das escolas em Porteirinha, em 2014, foram: a localização em relação a escolas que poderiam receber os alunos – com infraestrutura, terreno, condições para ampliação dos prédios, dado que nenhuma escola foi criada com tal fim, apenas reformada –, menor número de alunos e acessibilidade do transporte escolar. (ENTREVISTA SME – PESQUISA/2017).

Uma comissão de avaliação acompanha o trabalho dos motoristas do transporte escolar, que são capacitados periodicamente. São 40 rotas terceirizadas e 30 próprias, sendo que um ônibus pode realizar até 3 rotas diárias (manhã, tarde e noite) (ENTREVISTA SME – PESQUISA 2017).

A todos os alunos foi garantido o transporte escolar, sendo que a distância da escola de origem (nucleada) para as escolas para as quais os alunos foram transferidos varia entre 5 km e 15 km. Além do transporte, para 93% dos alunos transferidos o município prometeu: vaga em turma de uma única série; escola com diretor e supervisor permanentes; merenda diária; infraestrutura física com refeitório, pátio para atividades físicas e lazer, biblioteca, laboratório de informática, brinquedoteca; professores para disciplinas específicas; atendimento especializado a

alunos com deficiências e formação continuada para os professores (PESQUISA/2017).

No mês fevereiro, de 2017, durante a visita realizada na Escola Municipal Antônio Ezequiel da Silva, que foi reformada e transformada em escola núcleo, pode-se constatar que o ambiente era limpo, as salas espaçosas e arejadas, com carteiras novas e modernas. Havia dois banheiros, uma cantina, um espaço coberto onde funciona o refeitório, mas, sem espaço para as crianças merendarem sentadas. Quatro salas de aula estavam em funcionamento: uma de Educação Infantil, uma de 1º ano, outra de 2º, e uma multisseriada com alunos do 3º, 4º e 5º anos, revelando que nem todos os problemas relacionados à multisseriação – uma das causas do fechamento das escolas – foi resolvido. Não havia quadra coberta, espaço para recreio e atividades físicas, brinquedoteca, e, uma sala que seria para a biblioteca, estava ocupada com poucos computadores, material de secretaria, e servia, também, como sala de professores (PESQUISA/2017). Já a Escola Municipal Gercina Vilas Boas Alves divide o espaço com uma escola estadual. Durante a visita, verificou-se que os ônibus do transporte escolar eram velhos, sujos e sem nenhum conforto. (PESQUISA/2017).

Era época de carnaval e, nas duas escolas visitadas, o planejamento parecia ser o mesmo: todas as turmas estavam confeccionando máscaras de Etil Vinil Acetato (EVA) com cola quente, purpurina e paetês, a partir de um molde. Na Escola Municipal Gercina, foi realizado um “grito de carnaval” com músicas do carnaval moderno: axé e forró.

As situações descritas colocam em xeque concepções de ensino, aprendizagem, contextualização, conhecimento e formação. As ambiências das salas de aula visitadas revelavam que tal prática era rotineira: nas paredes desenhos xerocopiados e coloridos pelos alunos – novamente a máscara de carnaval. E painéis com função de enfeites e paredes sem composição autoral indicavam qual escolari-

zação que se realiza ali.

Qual o significado de educar nestas escolas do Campo? Qual perspectiva de mudança social presente nessas práticas pedagógicas? Ampliar o conhecimento de mundo das crianças se resume a reprodução de modelos?

As confusões teórico-metodológicas que as escolas têm produzido, principalmente a partir de interpretações simplistas sobre contextualização e ampliação da realidade, geram uma mistura pedagógica indigesta. Levar os modernismos para a sala de aula a qualquer custo, sem leituras políticas, sociais e pedagógicas sérias, fincadas nos princípios epistemológicos e nas pedagogias que fundamentam uma Educação do Campo, contrapõe-se à “[...] cultura popular como ponto de partida, buscando valorizar os elementos importantes, [...] avançando para uma cultura orgânica de classe” (BRASIL, 2014b, p. 27).

Esta prática também produz o desenraizamento por contribuir para a perda das referências socioculturais dos sujeitos. A introdução e a supremacia de elementos urbanos para a festa do carnaval demonstram a negação da cultura local daqueles alunos que vêm do Campo, e nele estão. Demonstram que a educação reprodutora de classes e culturas encontra naquele chão conservador espaço fecundo ao referenciar a desigualdade e a superioridade de uns sobre os outros, já que não apresenta uma alternativa ao modelo urbano de educar, unificando as identidades culturais.

Segundo a Secretária de Educação (ENTREVISTA SME – PESQUISA 2017), em 2014, o projeto de fechamento de escolas do Campo foi criado a partir do diagnóstico de que havia muitas turmas multisseriadas com poucos alunos, o que era inviável financeiramente para o município, mas, havia também problemas com a aprendizagem das crianças: “[...] nós detectamos, já em 2013, que a educação fingia que acontecia de fato. Ela não acontecia de verdade. Porque o professor não tinha condições, e ninguém teria,

de trabalhar com quatro, cinco séries diferentes numa sala de aula, sem que os alunos fiquem prejudicados”. Esta fala justifica o fechamento das escolas com base em concepções negativas a respeito da organização escolar multisseriada, que se originam a partir da fragmentação do trabalho pedagógico.

O depoimento da entrevistada reafirma a discussão realizada por Mariano e Sapelli (2014), quando avaliam que o fortalecimento das políticas de fechamento de escolas do Campo pauta-se na criação de convicções que inferiorizam a escola camponesa, sendo esta uma estratégia para amenizar os reais conflitos que levam a esse fechamento. Para Arroyo (2010, p.10), as [...] “imagens tão negativas do campo e de suas escolas tiveram e têm uma intencionalidade política perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência”.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas municipais era baixo, segundo a entrevistada (ENTREVISTA SME – PESQUISA 2017), e a nucleação das escolas, com o uso do transporte escolar, foi a saída encontrada para resolver este problema. Relata a Secretária que os depoimentos de diretores estaduais sobre como os alunos estavam chegando às escolas estaduais no 6º ano de escolaridade, também foi importante para a tomada de decisão pela nucleação:

[...] recebemos em 2013, diretores de escolas estaduais que atendiam os nossos alunos, nas escolas do 6º ao 9º anos, e eles relatavam que os alunos estavam chegando lá sem saber nada, e que eles chegavam parecendo ‘bicho’; eles não socializavam porque passavam ali estudando do 1º ao 5º ano numa escola com cinco, com oito, com dez alunos, e não aprendiam a dividir, a se defender. Eles não aprendiam, eles não socializavam. Então foi uma coisa que pesou muito para gente na hora de tomar a decisão de nuclear algumas escolas. (ENTREVISTA SME – PESQUISA 2017).

De fato, os espaços de socialização entre alunos são

imprescindíveis ao processo de ensino e de aprendizagem, contudo, faz-se necessário realizar uma análise mais profunda no que tange às relações sociais em cada contexto. Quando transportados para outra realidade, os alunos têm os laços de pertencimento fragilizados com sua própria comunidade e com as relações que nela predominam. Por outro lado, não basta pensar em como manter uma escola com 4 alunos, como era o caso das escolas Euclides da Cunha (criada em 1975) e Eunice Mendes (criada em 1987) que foram fechadas em Porteirinha. É preciso entender, como a população escolarizável das comunidades onde estas escolas se localizavam chegaram a este patamar.

A população do município de Porteirinha teve um decréscimo significativo até o ano de 1996. A partir daí, voltou a crescer atingindo, em 2005, 38.460 habitantes, com a relação proporcional Campo e cidade em torno de 50%. Isto quer dizer que não houve um esvaziamento do Campo em relação à cidade. Outro dado que colabora para esta análise são as taxas de envelhecimento da população brasileira, fato que pode estar ocorrendo, também, em Porteirinha. No Brasil, em 1970, década em que foi construída a Escola Municipal Euclides da Cunha, naquele município, a expectativa de vida da população brasileira era de 53,6 anos. No ano 2000, ela chegou a 69,8 anos, alcançando os 73,9 anos em 2010 (IBGE, 2013), década em que a citada escola foi fechada. Se a população porteirinhense voltou a crescer em 1996, o contingente maior da sua população do Campo poderia ser mais velha e não infantil, levando os gestores a crerem que, se não há criança, não precisa-se de escolas.

Complementa a Secretária (ENTREVISTA SME – PESQUISA 2017): “em uma escola pequena, a pessoa não é motivada a trabalhar. Um professor não tem motivação de fazer um trabalho em equipe numa escola que tem cinco alunos. [...] a motivação de um professor trabalhar numa sala que tem vinte alunos, para trabalhar numa sala que

tem cinco é bem diferente”.

Também para os Professores, as escolas núcleo são muito melhores do que as que foram fechadas, tanto nos aspectos físicos, quanto pedagógicos:

[...] a princípio eu achei o que a comunidade achou: ‘poxa, fechar a escola!’ Indignação. Mas logo após eu vi que não. Era melhor para as crianças dali ir para uma escola núcleo [...]. A escola lá não tinha a estrutura que essa tem hoje, não tinha banheiros – o banheiro era fossa. Lá não tinha secretaria como aqui tem [...]. Não tinha luz, tinha que pedir [luz] a um colega lá perto, [era] uma escola precária na verdade. Não tinha muro como aqui tem. Então, para mim, era precária. (ENTREVISTA PROF^o JOSÉ – PESQUISA/2017)

Complementa o Professor José: “a diferença é que aqui tem supervisor, diretor e lá não tinha nada disso. Não tinha apoio, tudo precisava ir à cidade, e era o professor quem tinha que buscar”. (ENTREVISTA PROF^o JOSÉ – PESQUISA/2017).

Para a Prof^a Maria (ENTREVISTA– PESQUISA/2017), “a condição de trabalho melhorou porque a turma não é multisseriada. [...] a aprendizagem melhorou, apesar de que para essa turma ainda preciso fazer 3 planos, porque tem 1 aluno que não lê, 1 lê sílabas, e o restante lê”. Se o educador vê uma turma multisseriada como várias séries em um mesmo espaço, tem seu trabalho dificultado. Esta fragmentação do trabalho docente, baseando-se na lógica do modelo seriado urbano, impossibilita o educador de enxergar a turma como um “único coletivo”, impedindo que este realize o diálogo necessário entre os diferentes níveis e idades (HAGE, 2014).

Esses depoimentos apontam para uma situação recorrente: a degradação das escolas é anterior à nucleação. Ou seja, já haviam sido criadas as condições favoráveis para que o processo de fechamento fosse realizado e aceito pelos profissionais e comunidades. A situação de carência e abandono das escolas foi, ao longo dos anos, moldando as

condições necessárias para a conformidade ao projeto de fechamento. A situação das escolas que foram nucleadas era de abandono físico, material e pedagógico, segundo os entrevistados, o que afetava significativamente o processo de ensino e de aprendizagem: “[...] para eu passar um filme, eu tinha que trazer a minha televisão da minha casa, o meu som, enfim, as coisas minhas” (ENTREVISTA PROF^o JOSÉ – PESQUISA/2017). Convivendo nesta situação de extremo abandono, ir para uma escola com condições mínimas de funcionamento, como merenda e salas de aula, se torna favorável para os professores, pais e alunos, convencendo-os sobre a necessidade dos fechamentos.

Neste sentido, o que está em jogo não é apenas o fechamento das escolas, mas sim, um longo e profundo processo de conformação que leva os sujeitos a se ajustarem às determinações sociais e políticas que passam a ser vistas como naturais. Freire (2005) explica tal conformação quando discute a respeito da dualidade existencial dos oprimidos, na qual ocorre uma introjeção do opressor pelo oprimido que, ao passo que não chega a localizar o opressor de forma concreta, assim como enquanto não chega a ser “consciência pra si”, este quase sempre assume atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão a qual está submetido. Nas palavras de Freire (2005, p. 57-58),

[...] até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões do seu estado de opressão "aceitam" fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua "convivência" com o regime opressor.

À luz deste pensamento, a conformidade ao fechamento das escolas do Campo no município pesquisado, se cristaliza na proporção em que professores, pais, alunos e comunidade não sejam capazes de desvelar o cenário de opressão que subjaz esse processo.

A conformação é antagônica à conscientização crítica, encontra-se, inclusive, mais próxima da alienação – que atende prontamente aos objetivos da opressão – do que da consciência ingênua. Como analisado por Freire (1980, p. 26), “a conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Assim, não basta conhecer, é preciso transformar, é imprescindível a práxis.

Quando as comunidades foram procuradas para se tratar do fechamento das escolas, a decisão já estava tomada. Nenhuma ação de diálogo, de discussão entre as comunidades e a Secretaria de Educação porteirinhense foi estabelecida.

Retomando aos princípios da Educação Popular, destaca-se a análise freiriana :

[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas, na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...]. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 90-91).

Neste caso, a dialogicidade imprescindível ao planejamento e execução de toda e qualquer política pública foi descartada:

[...] antes de o fechamento ser consumado de fato a gente reuniu todos os pais, mostramos a nossa pesquisa, a nossa avaliação do resultado da aprendizagem, e aí a gente tentou, a princípio, conseguir deles uma aprovação para que isso acontecesse. Em alguns locais aconteceu muito tranquilo, os pais entenderam, aceitaram. (ENTREVISTA SME – PESQUISA 2017).

Se não há diálogo para se decidir a vida do outro, é

porque o outro não se apresenta como sujeito de direitos, o que sublinha a sua condição de oprimido.

Mas, houve pais que resistiram ao fechamento das escolas, entretanto tal resistência não resultou em um movimento que pudesse se opor a tal processo. E, entender que esse processo de convencimento aos fatos postos se iniciou com a degradação das condições de funcionamento das escolas é imprescindível para compreender a lógica neoliberal de institucionalização de um Estado-mínimo, com a anuência de grande parte da sociedade. Se não se desenvolve a consciência crítica da realidade – papel da escola, que estrategicamente está sendo retirada do seu lugar –, a consciência permanece ingênua – conhecer os direitos, mas não lutar por eles – e não consegue mudar a realidade.

No caso de Porteirinha, o fechamento das escolas, segundo a Secretária (ENTREVISTA SME – PESQUISA 2017), não causou nenhum problema para as comunidades, ou o seu esvaziamento social e cultural. Como a escola era a única referência do Estado nessas comunidades, a Prefeitura doou os prédios para que as associações das comunidades e as igrejas os utilizassem, em um gesto de generosidade que, como atesta Freire (2005, p.33), por ser falsa, “[...] jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”. Presenteadas com os prédios, mesmo que sucateados, as comunidades aceitaram o fechamento das suas escolas.

Outro argumento que a Secretária apresenta para validar o processo de fechamento e nucleação das escolas é uma avaliação realizada pela Secretaria com pais e com profissionais das escolas, na qual a qualidade da educação, nas escolas núcleo, alcançou 8,9 em dez pontos (ENTREVISTA SME – PESQUISA 2017). O Professor José (ENTREVISTA – PESQUISA/2017) também atesta o

posicionamento da comunidade favorável à nucleação das escolas: *“foi a melhor coisa do mundo’, os pais falam para mim, ‘porque tem monitores nos ônibus. [...] a merenda melhorou, o nível de escolaridade, de estudos, de aprendizagem melhorou”*.

Segundo a Secretária (ENTREVISTA SME – PESQUISA/2017), os custos financeiros da nucleação das escolas recaíram, basicamente, nos investimentos feitos nas reformas e na ampliação das escolas e no transporte escolar. Por outro lado, reduziram-se os gastos com a distribuição e o uso da merenda, e com o deslocamento das coordenadoras⁷ para visitas às escolas. Entretanto, ela não considera que reforma de escolas é um gasto ocasional, e com transporte é permanente. Com o fechamento das escolas, 36 escolas – de 2013 a 2016, o pagamento de servidores da educação, que em 2014 foi de 10 milhões no ano, em 2015 diminuiu para 9 milhões, mostrando que, de fato, o que está em questão é, antes, a economia, e não o acesso à educação como direito.

Por fim, o processo apresentado permite várias leituras evidenciando a marginalidade com que se esvazia, dia a dia, o Campo, realidade potencializada pelas políticas assumidas pelo Estado, em defesa do projeto neoliberal de sociedade capitalista.

Considerações Finais

Desescolarizar o Campo faz parte de um processo que visa construir uma área rural sem gente, vazia, abandonada – e por isto financiável a baixo custo –, com espaços propícios à monocultura que sustenta o agronegócio e o latifúndio. Insere-se no projeto neoliberal de sociedade e realiza-se pela retirada das condições humanas de viver nas comunidades, onde faltam as infraestruturas básicas de moradia, saúde, trabalho e educação. Onde falta inclu-

⁷ Pedagogas que desenvolvem as funções de supervisora e diretora de ensino (ENTREVISTA SME - PESQUISA/2017).

sive escola, ou tem escola sem condições físicas, materiais e pedagógicas de funcionamento, o que cria uma situação de calamidade que expulsa os sujeitos do Campo abrindo espaço para a realização dos interesses do capital. Portanto, uma reflexão sobre o fechamento e a nucleação das escolas do Campo não pode se circunscrever, apenas, às questões ligadas à educação escolarizada. Há um processo maior em curso. Essas contendas no âmbito educacional inserem-se em um processo de disputas por projetos de sociedade distintos: um que atende ao sistema de capital, e outro que vislumbra uma sociedade de igualdade social.

As legislações e as políticas públicas que tratam da Educação do Campo, mesmo que vislumbrem uma escola que atenda às demandas dos povos que vivem do e no Campo, em sintonia com os seus saberes e culturas, ainda não conseguiram instaurar a formação de caráter popular que expressam. Há uma arritmia provocada pelo descompasso de ideias e ideais nos projetos em disputa, que só poderá ser equilibrado pelos movimentos que lutam “Por uma Educação do Campo”.

A realidade do município investigado mostra a realização da engenharia neoliberal de desertificação do Campo, e como o projeto da sua desescolarização atende bem a tal intento. O sucateamento das escolas gera, paulatinamente, o desencantamento das comunidades com aquele espaço físico em ruínas, e quando o processo de fechamento e nucleação chega, apresenta-se como um alívio, a única saída para que as crianças tenham acesso a uma escola, mesmo que mínima. E neste contexto, a escola para onde vão transferidos alunos e professores não precisa ser boa, adequada, atrativa, ou na comunidade. Basta ser escola – o que a escola fechada já nem parecia ser: sem merenda, sem livros, sem luz, sem banheiros, sem portas, sem carteiras, sem funcionários...

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Prefácio: **Escola de direito**. In: AN-TUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

_____. A escola possível é possível? In: _____ (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986. cap. 1, p.11-54.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 391, de 10 de maio de 2016**. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do Campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF, 2016.

_____. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional** para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do Campo, indígenas e quilombolas. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 2014.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. 2014b. mimeo.

_____. Ministério da Educação. Governo repassa R\$ 364 milhões para alimentação e transporte escolar. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=19122:governo-repassa-r-364-milhoes-para-alimentacao-e-transporte>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. Decreto nº 7.352/2010. DOU 05.11.2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1/2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 2002.

_____. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Constituição Federal**, 1988. Brasília, DF, 1988.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: _____ et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012. p. 257-265.

CÁRITAS. **Fechamento de escolas do Campo no Norte de Minas e Vale Jequitinhonha**, 2015. mimeo.

DIAS, E. F. **Política brasileira**: embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Fechamento de escolas do Campo no Brasil e transporte escolar de 1990 a 2010: na contramão da Educação do Campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Transporte do Escolar**. 2018. Disponível em: < http://antigo.ena.gov.br/downloads/ec43ea4fprograma_nacional_de_transporte_escolar.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

_____. _____. **Previsão orçamentária para construção de escolas do Campo**. Brasília, 2010. mimeo.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, p. 1168-1182, out./dez. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2015. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/porteirinha/panorama>>. Acesso em: nov. 2017.

_____. _____. **Censo Demográfico 2013**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/porteirinha/panorama>>. Acesso em: nov. 2017.

_____. _____. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica/2016**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Educacenso%202016.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica/2014**. Brasília, 2014. mimeo.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica/2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

MARIANO, A. S; SAPELLI, M.. L. S. **Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. Toledo: Unioeste, 2014. Disponível em: <cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais>. Acesso em: jan. 2017.

MAZUR, I. P. **Fechamento de escolas do campo: alguns apontamentos**. Toledo: Unioeste, 2015. Disponível em: <cac-php.unioeste.br/eventos/senieese seminario/anais/Eixo3>. Acesso em: set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. **Resolução 2.820 de 11 de dezembro de 2015**. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16886.pdf>. Acesso em: fev.2017.

MOLINA, M. C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R. S.; et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**.

Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 451-457.

PERIPOLLI, O. J.; ZÓIA, A. O fechamento de escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v.1, n., p.188-202, jul./dez. 2011.

SIMÕES, L. **Escolas rurais interrompidas**. Expedição mapeia impacto do fechamento de 60 mil escolas de ensino básico rurais no país. 2016. Disponível em: <<http://www.obeltrano.com.br/portfolio/escolas-rurais-interrompidas/>>. Acesso em: fev.2018.

ZINET, C. **Nos últimos 11 anos, 227 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil**. Disponível em: <<http://educacao-integral.org.br/reportagens/nos-ultimos-11-anos-277-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-brasil/>>. Acesso em: nov.2017.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato A5
1ª Edição Maio de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

A coleção "Educação Popular e do Campo" do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo - CIBEPoC é uma obra financiada pela Capes (Proposta 640602 -03/2017) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, por meio do Programa Escola da Terra - GO. A coleção reúne trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre os estudos da Educação popular e do campo em diversas perspectivas desde os fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos. Há relatos de experiências, evidenciando as relações entre a dimensão da formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares, conhecimento, cultura e desigualdades educacionais.

A Coleção possui seis livros, e este é o livro 4 da coleção! Boa Leitura!
O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Navegando no seguinte endereço <https://www.editoranavegando.com/>

