

Revista

KIKI-KERE

Pesquisa em Ensino



Dossiê Temático
Educação do Campo:
processos formativos
no Espírito Santo e no
Brasil

Volume 3

Andrea Brandão Locatelli
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq
Ailton Pereira Morila
Organizadores

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Dezembro de 2020
Dossiê Temático, n. 4
Volume 3

Editores

Ailton Pereira Morila
Jair Miranda de Paiva

Conselho Editorial

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo
Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília
Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro
Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.
Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)
Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco
Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás
Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí
Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores
Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Alayde Alcantara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Moisés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Regina Célia Mendes Senatore, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Reinildes Dias, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Rita de Cassia Cristofoleti, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Rony Peterson Gomes do Vale, Prof. Dr., Universidade Federal de Viçosa
Sammy William Lopes, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Sandra Mara Santana Rocha, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Shirlene Santos Mafra Medeiros, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ueber José de Oliveira, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Vania Soares Barbosa, Profa. Dra., Universidade Federal do Piauí
Walter Omar Kohan, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenadora: Maria Alayde Alcântara Salim
Coordenador adjunto: Jair Miranda de Paiva



Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho

Vice Diretora: Ana Beatriz Neves Brito

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice reitor: Roney Pignaton da Silva

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa

Érica Parteli Luck

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo
São Mateus – ES - CEP 29932-540
Fone: (27) 3312.1701
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Educação do Campo: processos formativos no Espírito Santo e no Brasil. Dossiê n. 4, Volume 3, Dezembro de 2020.

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2020

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Sumário

Editorial	8
Artigos	15
Integração de Saberes na Educação do Campo: Proposições teórico-metodológicas	16
<i>Integration of Knowledge in Rural Education: Theoretical-methodological proposals</i>	
	Felipe Junior Mauricio Pomucheng
A construção do conhecimento na Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha e das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul	35
<i>The construction of knowledge at the Family Agricultural School of Serra Gaúcha and Rural Family Houses in Rio Grande do Sul</i>	
	Aline Guterres Ferreira
	José Vicente Lima Robaina
	Alberto Bracagioli Neto
	José Geraldo Wizniewsky
Desenvolvimento rural sustentável por meio da licenciatura em Ciências Agrícolas.....	60
<i>Sustainable rural development through licensing in Agricultural Sciences</i>	
	Ramofly Bicalho
	Suêda Caliari
Reflexões sobre práticas docentes na educação do campo no município de Japeri - Rio de Janeiro	85
<i>Reflections about teaching practices in rural education in the municipality of Japeri - Rio de Janeiro</i>	
	Amarildo Paes Leme de Mello
	Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto
Um olhar sobre a Escola Comunitária Municipal Rural “São João Bosco”	103
<i>A look at the Rural Municipal Community School “São João Bosco”</i>	
	Lucas Silva de Souza
	Taysnara Rodrigues Hastenreiter
	Jardel Zanette Fabem
Educação do Campo e Memória Coletiva: Limites e Possibilidades das Escolas do Campo ..	113
<i>Rural Education and Collective Memory: Limitations and Possibilities of Rural Schools</i>	
	Cristina Xavier
	Ramofly Bicalho
Educação do Campo e Formação de Professores: Um Diálogo sobre as Relações Étnico-Raciais	139
<i>Rural Education And Teacher Training: A Dialogue On Ethnic-Racial Relations</i>	
	Cheirla dos Santos Souza



Lucilene Moura
Ana Cristina Nascimento Givigi

A Contação e Cantação de Histórias: A Formação dos Sujeitos e a Manutenção das Práticas Culturais da Vila De Regência Augusta..... 166

The telling and singing of stories: the formation of subjects and the maintenance of cultural practices in the village of Regency Augusta

Patrícia Flávia dos Santos Cau
Ailton Pereira Morila

5

Análise da formação de educadores do Assentamento Paulo César Vinha a partir dos conceitos de vivência e experiência de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía 188

Analysys of the formation of educators of the Paulo César Vinha Settlement taking as a reference the concepts of isolated experieencie and long experience by Walter Benjamin and Jorge Larrosa Bondía

Júlio de Souza Santos

Agroecologia no Contexto da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância 210

Agroecology in the context of field education and alternation pedagogy

Leonardo de Miranda Siqueira
Maria Isabel Antunes-Rocha
Luiz Paulo Ribeiro

Formação de professores da educação do campo: limites e possibilidades 229

Training of field education teachers: limits and potentialities

Sandra Madalena Valentim de Souza
Andrea Brandão Locatelli

A Mística no contexto do movimento da Educação do Campo..... 257

The Mystic phenomenon in the context of the countryside education movement

Ozana Luzia Galvão Baldotto
Ailton Pereira Morila

Práticas pedagógicas em classe multisseriada na educação do campo 280

Pedagogical practices in multiseriate class in rural education

Suelem Cardoso Miranda Rodrigues
Sandra Mara Santana Rocha
Rita de Cassia Cristofoleti

A (Re)Constituição Identitária do MST: As Dimensões para Construção de uma Pedagogia Do Movimento 302

The MST Identity (Re)Constitution: The Dimensions For The Construction Of A Pedagogy's Movement

Guilherme Franco Miranda
José Luís Schifino Ferraro



Educação do Campo e Agroecologia: Tecendo conhecimento e construindo saberes na formação profissional do jovem no município de Jaguaré-ES 327

Field Education and Agroecology: Weaving knowledge and building knowledge in the professional formation of young people in the municipality of Jaguaré-ES

Nina Valéria de Araújo Paixão

Divina Leila Sôares Silva

Formação Continuada de Educadores/As: Uma Experiência a Partir da Práxis das/nas Escolas do Campo no Município de São Mateus-ES..... 351

Continuing Education Of Educators: An Experience From The Praxis Of/In The Schools Of The Countryside In The Municipality Of São Mateus-ES

Ozana Luzia Galvão Baldotto

Adelar João Pizetta

Vitor Eduardo Mendes de Oliveira

Renata Cristina Araújo Gomes

Fernando Vittorazzi Braz

Eliete Rosa Fernandes

O processo de fechamento das escolas rurais nos municípios de Arraias e Combinado - TO377

The process of shutdown rural schools in the cities of Arraias and Combinado – TO

Edivaldo Barbosa de Almeida Filho

Deyvison Bispo de Oliveira Santos

Sátilla Menezes Aires

Floriza Beatriz de Sena Paula

A escola como instrumento de resistência: a EMEIEF “Assentamento Zumbi Dos Palmares”

..... 393

The school as a resistance tool: the primary and elementary school - EMEIEF “Assentamento Zumbi Dos Palmares”

Arlonio Campos

Sebastiao Ferreira

Francisco José de Sousa Rodrigues

Ozana Luzia Galvão Baldotto

Inventário da realidade: fazeres, saberes e sujeitos camponeses em prosas e rimas 410

Reality inventory: peasants knowledge, knowledge and subjects in prose and rhymes

Sérgio Luiz Teixeira

Extensão rural e formação técnica no curso técnico em agropecuária da escola família agrícola de Jaguaré- Espírito Santo 432

Rural extension and technical training in the agricultural technical course of the Jaguaré agricultural family school - Espírito Santo

Eric de Oliveira

Felipe Junior Mauricio Pomucheng

João Pedro Sampaio Romano

Rainei Rodrigues Jadejiski



A pedagogia da alternância na França: de uma discreta experiência a institucionalização na educação profissional 456

The work-linked training in France: from a understated experience to institutionalisation in professional education

Luciane Teixeira da Silva

Informações aos autores..... 474

7



Editorial



O dossiê intitulado **Educação do Campo: processos formativos no Espírito Santo e no Brasil** reúne pesquisas realizadas na educação escolar, mas não somente, que tratam sobre processos formativos dos sujeitos envolvidos no ensino e em práticas pedagógicas da Educação do Campo; e emergem de diversos contextos sociais e seus territórios, como os agricultores familiares, os quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos, os pescadores, os pomeranos, os imigrantes, os assentados da reforma agrária, dentre outros.

Considera no âmbito da Educação do Campo a investigação sobre os atores sociais que tem constituído histórico e politicamente essa modalidade de Educação e de Ensino, bem como as instituições e organizações político, social e pedagógicas que se ocupam de formar o cidadão camponês.

Nesse contexto, o dossiê constitui-se, especialmente, pela formação docente dos sujeitos do Campo, compreendendo que estes mobilizam saberes diversos em suas trajetórias para elaborar aquilo que sabem, bem como produzir identidades nas localidades, de modo plural e permanente.

Também considera os diferentes espaços e tempos em que ocorre a formação dos sujeitos do Campo e chama a atenção para a Pedagogia da Alternância e seus diferentes momentos de ensino e de aprendizagem, apoiados em instrumentos pedagógicos específicos para a sua realização.

O dossiê continua práticas de escrita e de publicização das expressivas atividades formativas que vêm ocorrendo na Educação do Campo em todo o País, por meio de pesquisas que se desenvolvem na articulação teórico-prática e em parcerias interinstitucionais que projetam o fortalecimento dos povos do Campo em suas especificidades e necessidades.

O **volume 3** contém os seguintes trabalhos:

Em **Integração de Saberes na Educação do Campo: Proposições teórico-metodológicas**, Felipe Junior Mauricio Pomuchenq apresenta aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre a integração dos saberes, em especial na educação do campo e reflete sobre a importância da visão ampla do conhecimento para a aprendizagem do estudante.

No texto **A construção do conhecimento na Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha e das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul**, Aline



Guterres Ferreira, José Vicente Lima Robaina, Alberto Bracagioli Neto e José Geraldo Wizniewsky analisam as percepções dos estudantes que fazem parte dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), sobre a diversidade de produção de alimentos e o sistema educacional em que vivem. Demonstram a necessidade de metodologias educacionais inovadoras que promovam uma maior integração entre as Escolas do Campo e as comunidades onde estão inseridas.

Em **Desenvolvimento rural sustentável por meio da licenciatura em Ciências Agrícolas**, Ramofly Bicalho e Suêda Caliari apresentam o contexto histórico de criação do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) do Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus Itapina*, analisando suas possíveis contribuições para o desenvolvimento rural sustentável no município de Colatina por meio de ações educacionais, via projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Já em **Reflexões sobre práticas docentes na educação do campo no município de Japeri - Rio de Janeiro**, Amarildo Paes Leme de Mello e Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto apresentam uma reflexão sobre a concepção de professoras de uma escola do campo do município de Jarperi/RJ sobre a formação continuada e as práticas docentes resultantes desta formação.

Em **Um olhar sobre a Escola Comunitária Municipal Rural “São João Bosco”**, Lucas Silva de Souza, Taysnara Rodrigues Hastenreiter e Jardel Fabem relatam a experiência da Escola Comunitária Municipal Rural “São João Bosco”, localizada na comunidade Dezoito, Município de Jaguaré, ES, enfatizando o seu processo organizacional, os instrumentos pedagógicos realizados na escola, práxis, currículo e avaliação.

No texto **Educação do Campo e Memória Coletiva: Limites e Possibilidades das Escolas do Campo**, Cristina Xavier e Ramofly Bicalho examinam os limites e as possibilidades das Escolas do Campo como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas dos movimentos camponeses. Objetivam reconhecer nas práticas escolares a presença das memórias coletivas dos movimentos camponeses em Japeri/RJ.



Já em **Educação do Campo e Formação de Professores: Um Diálogo sobre as Relações Etnico- Raciais**, Cheirla dos Santos Souza, Lucilene Moura e Ana Cristina Nascimento Givigi tecem reflexões sobre o trato das questões étnico-raciais a partir da Educação do Campo, buscando compreender a importância da formação de professores para o desenvolvimento de práticas engendradas na superação do racismo.

No texto **A Contação e Cantação de Histórias: A Formação dos Sujeitos e a Manutenção das Práticas Culturais da Vila De Regênci Augusta**, Patrícia Flávia dos Santos Cau trata de um pequeno vilarejo rodeado pela foz do Rio Doce e o mar; e da comunidade que é descendente da miscigenação entre indígenas, negros e brancos, comumente chamados na região de nativo ou caboclo. Estes sujeitos estão intimamente ligados a duas práticas culturais locais: a pescaria e o Congo. No estudo, alguns apontamentos se mostraram expressivos: a memória coletiva e a transmissão dos saberes tradicionais, o trabalho da pescaria como prática cultural local e a proximidade entre a pesca e o congo.

Em **Análise da formação de educadores do Assentamento Paulo César Vinha a partir dos conceitos de vivência e experiência de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía**, Júlio de Souza Santos caracteriza as experiências de formação de educadores das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo, na Escola Córrego do Cedro, do Assentamento Paulo César Vinha, que está vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e situado no município de Conceição da Barra, na região Norte do Estado do Espírito Santo. Toma como referência os conceitos de vivência e experiência, de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía; e de formação num sentido amplo, na perspectiva de Edna Castro de Oliveira.

Já em **Agroecologia no Contexto da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância**, Leonardo Siqueira investiga as Representações Sociais dos Educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância Sobre Agroecologia. Trilha o caminho da análise da compreensão dos educadores do CEFFAS sobre agroecologia, apontando que esta encontra-se



ancorada em elementos do contexto dos CEFFAS, assim como em trajetória dos sujeitos.

No texto **Formação de professores da educação do campo: limites e possibilidades**, Sandra Madalena Valentim de Souza e Andrea Brandão Locatelli procuram compreender a educação do campo por meio de sua contextualização histórica, sua expansão e rupturas, bem como dos saberes dos professores desta modalidade de ensino. Utiliza as contribuições de Maurice Tardif e Clermont Gauthier sobre os saberes docentes dos professores.

Em **A Mística no contexto do movimento da Educação do Campo**, Ozana Luzia Galvão Baldotto e Ailton Pereira Morila contextualizam os elementos pedagógicos das propostas das Escolas do Campo nos Municípios de Jaguaré e São Mateus, localizados no Estado do Espírito Santo. Os elementos pesquisados foram: o Plano de Estudo/Ficha de Pesquisa; a Auto-organização; a Mística; a Pasta da Realidade/Caderno da Realidade/Portfólio; o Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Acompanhamento; as Atividades/Conteúdos Vivenciais (visita/viagem de estudo, oficina/experiências, intervenções/palestras); a Visita às Famílias.

No texto **Práticas pedagógicas em classe multisseriada na educação do campo**, Suelem Cardoso Miranda Rodrigues, Sandra Mara Santana Rocha e Rita de Cassia Cristofoleti buscam contextualizar o plano de estudo, enquanto elemento pedagógico da Educação do Campo. A pesquisa aconteceu em uma classe multisseriada localizada na zona rural do município de São Mateus-Espírito Santo e teve por objetivo analisar se a Educação Ambiental, como tema transversal, pode ser entrelaçada aos processos de alfabetização dos estudantes de 4 a 8 anos de idade e nos temas geradores propostos pelo currículo das escolas multisseriadas do campo.

Em **A (Re)Constituição Identitária do MST: As Dimensões para Construção de uma Pedagogia Do Movimento**, Guilherme Franco Miranda e José Luís Schifino Ferraro discutem as dimensões da construção da Pedagogia do Movimento articuladas às identidades construídas no/do MST. A investigação permeia a gênese do Movimento, conceitua identidade, Pedagogia do



Movimento e, por fim, articula estes conceitos que corroboram no fortalecimento identitário do MST como movimento camponês sócio-histórico e territorial.

No texto **Educação do Campo e Agroecologia: Tecendo conhecimento e construindo saberes na formação profissional do jovem no município de Jaguaré-ES**, Nina Valéria de Araújo Paixão e Divina Leila Sôares Silva investigam de que maneira a Educação Profissional e Tecnológica - EPT alicerçada na Educação do Campo e na Agroecologia vem contribuindo com a transformação social de estudantes da Escola Família Agrícola de Jaguaré no norte do Espírito Santo.

Em **Formação Continuada de Educadores/As: Uma Experiência a Partir da Práxis das/nas Escolas do Campo no Município de São Mateus-ES**, Ozana Luzia Galvão Baldotto, Adelar João Pizetta, Vitor Eduardo Mendes de Oliveira, Renata Cristina Araújo Gomes, Fernando Vittorazzi Braz e Eliete Rosa Fernandes relatam a experiência da Formação Continuada de Educadores/as a partir da práxis das/nas Escolas do Campo no Município de São Mateus - ES, realizada no ano de 2019, com professores, pedagogos e diretores que atuavam em escolas camponesas na ocasião. Procuram compreender de que maneira a formação continuada pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Em **O processo de fechamento das escolas rurais nos municípios de Arraias e Combinado – TO**, Edivaldo Barbosa de Almeida Filho, Deyvison Bispo de Oliveira Santos, Sátilla Menezes Aires e Floriza Beatriz de Sena Paula investigam os marcos normativos da educação do campo que asseguram o direito à educação pública de qualidade aos povos camponeses. Também procuram compreender as políticas de fechamento das escolas rurais localizadas em Arraias e Combinado no estado do Tocantins.

No texto **A Escola como Instrumento de Resistência: A EMEIEF “Assentamento Zumbi Dos Palmares”**, Arlonio Campos, Sebastiao Ferreira, Francisco José de Sousa Rodrigues e Ozana Luzia Galvão Baldotto apresentam a prática pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Assentamento Zumbi dos Palmares”. Analisam a metodologia da produção do conhecimento, a participação dos (as) educandos (as) na gestão



através da auto-organização e a formação dos mesmos nos diversos espaços e tempos formativos.

Inventário da realidade: fazeres, saberes e sujeitos camponeses em prosas e rimas, por Sérgio Luiz Teixeira, pretende socializar o trabalho coletivo, dialético, dialógico e prático da escola inserida no Assentamento Contagem - Distrito Federal - Brasil, objetivando ressignificar a identidade da escola do campo, a partir da materialização da construção do inventário social, histórico, cultural e ambiental.

Já em **Extensão Rural e Formação Técnica no Curso Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Jaguaré- Espírito Santo**, Eric de Oliveira, Felipe Junior Mauricio Pomuchenq, João Pedro Sampaio Romano e Rainei Rodrigues Jadejiski discutem a relação entre formação técnica em agropecuária e extensão rural. Procuram compreender as formas de trabalhar a extensão rural e descrever as metodologias aplicadas, por meio dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, no Curso Técnico em Agropecuária.

No texto **A Pedagogia da Alternância na França: De uma discreta Experiência a Institucionalização na Educação Profissional**, Luciane Teixeira da Silva trata da Pedagogia da Alternância desenvolvida na França. Por meio de revisão bibliográfica foi possível identificar três momentos da Alternância neste país. A primeira experiência com a Alternância, de caráter popular, baseado na organização dos movimentos sociais e da Igreja Católica; o início do processo de institucionalização e por fim desde os anos 80 até momento atual onde a alternância é identificada como uma via pedagógica primordial para o ingresso no mercado de trabalho. A Alternância é um conceito em processo de evolução e atualmente se constitui como o caminho de excelência para a Educação Profissional na França.

Andrea Brandão Locatelli
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq
Ailton Pereira Morila

Artigos



Integração de Saberes na Educação do Campo: Proposições teórico-metodológicas

Integration of Knowledge in Rural Education: Theoretical-methodological proposals

Felipe Junior Mauricio Pomucheng

Resumo: Com o objetivo de apresentar aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre a integração dos saberes, em especial na educação do campo; e refletir sobre a importância da visão ampla do conhecimento para a aprendizagem do estudante, o presente trabalho busca trazer orientações para a integração de saberes no ensino na educação do campo. Utilizou-se da Revisão de Literatura, a partir de artigos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) entre 2012 e 2016 e nas produções do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (CEUNES/UFES). Verificou-se que a integração dos saberes pode se concretizar de diversas formas, tais como projetos, interdisciplinaridade, estudo da realidade, mas sempre prezando pelo respeito aos diversos saberes que a humanidade produz. Aspectos como a articulação entre desenvolvimento científico e capitalismo, formação fragmentada dos professores, práticas individualistas, estrutura “fechada” dos currículos, e a sobreposição da ciência, vem se mostrando um desafio na superação de uma visão reducionista do conhecimento.

Palavras-chave: Integração de Saberes. Educação do Campo. Conhecimento.

Abstract: In order to, Present theoretical and methodological insights on the integration of knowledge, especially in rural education; and Reflect on the importance of a broad view of knowledge for student learning, this paper seeks to provide guidelines for the integration of knowledge in teaching in rural education. We used the Literature Review, from articles presented at the National Meeting of Didactics and Teaching Practices (ENDIPE) between 2012 and 2016 and in the productions of the Graduate Program in Teaching in Basic Education (CEUNES / UFES). It was found that the integration of knowledge can take place in different ways, such as projects, interdisciplinarity, reality study, but always respecting the different knowledge that humanity produces. Aspects such as the articulation between scientific development and capitalism, fragmented teacher training, individualistic practices, “closed” curriculum structure, and the overlap of science, have been proving to be a challenge in overcoming a reductionist vision of knowledge.

Keywords: Integration of Knowledge. Rural Education. Knowledge.

Introdução

Somos sujeitos históricos, modificamos e somos modificados pelo meio que estamos inseridos, ou seja, nossa realidade, que é formada pelos conhecimentos tradicionais e científicos, pelas pessoas que ali vivem, pela cultura que se constrói e se reconstrói à medida que os diferentes sujeitos atuam e transformam o meio. Neste sentido, devemos compreender que tanto a



realidade como os sujeitos que nela estão inseridos, que também se tornam a realidade, não é estática, mas carregada de características que se manifestam. Portanto, a realidade é ampla, e todas suas partes dialogam, e no caso da educação, quando o estudante chega à escola, traz consigo todas estas características, afinal, o processo de formação não só acontece na escola, apenas continua (GALLO, 2008).

No contexto da educação do campo, percebemos um território fértil para o desenvolvimento desta temática. Através da valorização dos saberes que os camponeses carregam ao longo da história, e posteriormente, fazendo os possíveis e fundamentais elos com os conhecimentos técnico e científicos que a humanidade produz, propicia-se a formação ampla dos educandos, sem desvinculá-los da realidade, ao contrário, promovendo o sentimento de pertença pelo campo com um espaço de luta, resistência e produção de conhecimentos.

A partir desta produção, fruto de uma pesquisa de mestrado, objetiva-se apresentar aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre a integração dos saberes, em especial na educação do campo; e refletir sobre a importância da visão ampla do conhecimento para a aprendizagem do estudante. Para alcançar estes objetivos, utilizou-se da revisão de literatura como instrumento metodológico, sendo analisado as seguintes fontes: As dissertações do programa de pós-graduação em ensino na educação básica (CEUNES/UFES), onde identificamos seis trabalhos que se articulavam com esta temática, e dos artigos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) dos anos de 2012, 2014 e 2016, em que encontramos um total de dez trabalhos.

Integração de Saberes e a Formação do Educador

Sem pretender adotar uma ideologia salvacionista para a escola ou para as práticas de ensino levadas a cabo por profissionais professores, acreditamos veementemente possível se repensar a práxis pedagógicas por outra ótica que busque a religação entre os saberes que constituem os componentes curriculares (D'ÁVILA, 2012, p.393).



Cunha (2014) destaca que o ensino é uma ação complexa, pois envolve diferentes sujeitos, de contextos diversos que se “confrontam” durante os processos de ensino e aprendizagem, desta forma, eis um dos primeiros motivos que fundamentam a necessidade de o professor possuir saberes que vão além dos disciplinares, mas também, saberes da didática do ensino.

No contexto da educação, podemos refletir que uma função do professor é de dispor de conhecimentos científicos que o estudante ainda não possui, e assim, ir construindo novos saberes a partir da relação com os estudantes, em diálogo com a realidade onde está inserido. Portanto, integrar saberes requer reconhecer que o conhecimento não se produz de forma isolada, sendo preciso pôr os diferentes saberes em diálogo, e assim novos saberes serão produzidos, num processo de dialeticidade,

Por isso, um só saber não dará conta da tarefa de ensinar. Como o ensino ocorre em diferentes situações, não se pode utilizar um saber de forma isolada (no caso, o saber disciplinar, dos conteúdos), mas sim um conjunto de saberes de forma articulada para dar conta do processo (CUNHA, 2014, p.68).

Carvalho (2012), em sua produção intitulada “Entre Caminhos e Conhecimentos Pedagógicos: caminhos possíveis ao desejável diálogo de saberes”, aborda sobre a importância da integração de diferentes saberes na formação dos professores, e destaca que este processo ocorre desde a universidade (formação inicial) se estendendo após a saída desta etapa, quando se inicia a formação continuada.

Para a integração de saberes, Carvalho (2012), realça que, o fato de integrar o conhecimento científico com saberes ligados à vivência do próprio educador, proporciona melhor aprendizagem sobre o conteúdo a ser estudado, contribuindo com uma formação que extrapole a disciplinaridade, tornando o conhecimento significativo o conhecimento apreendido,

A ciência como prática cultural e social passa a ser vista, assim, como um componente curricular que pode contribuir para a construção da identidade de nossos alunos como indivíduos cidadãos, participantes ativos em possíveis processos de construção de uma sociedade democrática e socialmente justa (CARVALHO, 2012, p.358).



Segundo Carvalho (2012), a realização de práticas de ensino caracterizadas pela integração de saberes, requer por parte do educador uma postura dialógica, reconhecendo o outro, a outra área, o outro conhecimento, sendo este processo, um desafio, pois na atualidade, por influência do positivismo, a sociedade menospreza os conhecimentos das ciências humanas, pondo em sobreposição os conhecimentos das ciências da natureza,

A concepção epistemológica dominante, historicamente construída ao longo dos últimos três séculos, própria da ciência moderna e, em muito, influenciada por matrizes epistemológicas vinculadas ao Positivismo, atribui às Ciências Exatas e da Natureza a condição por excelência de conhecimentos científicos e socialmente legitimados (CARVALHO, 2012, p. 362).

D'Ávila (2012), aborda a importância do trabalho integrado visando à compreensão da totalidade pelo estudante. A autora salienta que, a realidade é interligada, mas a formação do educador é fragmentada e disciplinar, e desta forma, surge um grande desafio para o educador atuar de forma diferente de sua formação, pois “Há uma tendência em se reproduzir o modelo de ensino que vivenciaram na formação inicial” (D'ÁVILA, 2012, p.386).

A interdisciplinaridade, segundo D'Ávila (2012), se apresenta então como uma alternativa na prática docente, como forma de trabalhar e compreender o conteúdo nas relações que o mesmo estabelece com outros saberes, e que muitas vezes são ignorados pela escola, “Assim a interdisciplinaridade [...] é um modo de compreender o processo de conhecimento, bem como trabalhar de modo integrado os conhecimentos interdisciplinares” (D'ÁVILA, 2012, p.387). Para a realização da interdisciplinaridade, a atuação das disciplinas é fundamental, ou seja, não se realiza interdisciplinaridade eliminando disciplinas, mas colocando seus conhecimentos em relação e diálogo.

Do ponto de vista da ciência, disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. [...] A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que dá origem ao que chamamos *interdisciplinaridade*¹ (D'ÁVLIA, 2012, p.387).

¹ Grifo da autora.



Entretanto, na realização da interdisciplinaridade alguns desafios se apresentam, sendo eles, a própria formação disciplinar do educador; a imposição dos conhecimentos dos livros didáticos; a resistência dos professores em sair de seu espaço disciplinar e realizar planejamento coletivo; e as condições que as escolas oferecem, que na maioria das vezes não enxergam outras possibilidades de compreensão dos saberes. Portanto, além de mudar a prática, é fundamental que aos poucos se mude a estrutura de escola que se concretiza na realidade, como destaca D'Ávila (2012, p.393), “Para se mudar a escola, e sua lógica baseada na visão dualista da verdade, vamos precisar mudar nosso olhar em busca de práticas curriculares integradoras”.

Adentrando na especificidade de nossa pesquisa, que é o contexto da educação do campo, analisamos ainda a produção de Sperandio (2016), na qual a autora traz uma reflexão sobre a formação dos professores frente às diversidades educacionais no contexto da educação do campo. Após um breve histórico da criação de escolas localizadas no campo no estado do Espírito Santo, a autora destaca que a chegada destas instituições possuía como intenção, suprir as carências de matrículas do campo, e também de profissionalizar os jovens para atuar neste ambiente (SPERANDIO, 2016). Com a chegada da Pedagogia da Alternância, através das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), constrói-se uma perspectiva de formação ampla dos sujeitos que estão inseridos no campo, através da defesa deste espaço de vida para a população rural camponesa, ambiente este que também produz conhecimentos.

Ao contextualizar a diversidade educacional no campo, identificamos experiências escolares que articulam a ação educacional e a formação de professores a saberes, identidades, modos de produção de vida e trabalho do campo (SPERANDIO, 2016, p.10872).

Ainda neste contexto da Formação dos professores na Educação do Campo, Melzer (2016), em seu trabalho, “Diálogo de Saberes na Licenciatura em Educação do Campo da UFPR Litoral”, contextualiza inicialmente a Licenciatura, e descreve as práticas pedagógicas utilizadas pelo curso, que possibilitam o diálogo de saberes na Educação Superior. O trabalho realiza uma caracterização do Projeto Pedagógico do Curso, destacando que, ao indicar a



utilização de projetos como prática pedagógica, possibilita a construção de saberes pelo estudante, garantindo a integração de conhecimentos científicos e populares.

Dessa forma, pode-se depreender que o projeto de educação popular que o curso se propõe a desenvolver está intimamente ligado com fundamentos do diálogo de saberes pressupondo uma relação de cooperação entre os saberes das comunidades, saberes da experiência individuais do educando e educador e saberes acadêmico-científicos, gerando uma relação descolonizadora, ou seja, uma relação de construção de uma nova compreensão de conhecimento, gerado nas relações dialógicas de cooperação entre educador (que media) e educando (mediado) (MELZER, 2016, p.10829).

Esta proposta de integração de saberes, pressupõe um novo currículo para a escola, que observa as diversidades que envolvem a mesma, que utilize de situações problemas da realidade, um currículo em que os educadores se disponham a atuar rompendo o individualismo de suas disciplinas, o que muitas vezes é um desafio, pois a formação dos educadores é baseada numa especialização do conhecimento, como destacado pela autora,

O desafio para o estabelecimento de um efetivo diálogo entre saberes parte da experiência individual de cada docente e de sua formação, partindo do pressuposto que as caminhadas teóricas dos docentes são diferenciadas, o que confere uma diversidade de orientações teóricas e, por enquanto, certa dificuldade em produzir encaminhamentos conjuntos dentro de uma unidade teórica (MELZER, 2016, p.10833).

Os trabalhos de Melzer (2016) e Sperandio (2016), trazem importantes aspectos sobre a Integração de Saberes na Formação dos Professores na educação do campo, sendo um dos principais a necessidade de ampliar as visões e práticas de currículo na escola, rompendo as grades que os mesmos possuem, que impedem o diálogo entre os diferentes conhecimentos e disciplinas. Os trabalhos sinalizam possíveis práticas, em destaque a produção de Melzer (2016), que traz a especificidade da Licenciatura em Educação do Campo, pois ao proporcionar uma formação do educador por área do conhecimento, que estabelece um diálogo com a realidade onde o estudante está inserido, proporciona a integração de diferentes saberes, ampliando a compreensão da realidade e do conhecimento.



Integração de Saberes e Práticas Curriculares

O Conhecimento possui fronteiras que se deslocam (Almeida et al., 2012, p.1718).

Almeida; Silva & Syrgiannis (2012), em sua produção intitulada “Interdisciplinaridade: um caminho didático para a criatividade e inovação”, abordam os principais conceitos de interdisciplinaridade, destacando de início que esta prática possibilita em si um diálogo entre os diferentes conhecimentos no âmbito da escola. Os conceitos de interdisciplinaridade que as autoras trazem, estão relacionados com as pesquisas de Fazenda e de Japiassú. Segundo as autoras, em Fazenda (2005), a Interdisciplinaridade exige uma nova postura por parte do educador, esta prática requer “investigação” e “abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e de um novo olhar sobre as ciências” (ALMEIDA; SILVA & SYRGIANNIS, 2012, p.1721). Para Japiassu (1991), a “interdisciplinaridade procura descobrir e/ou estabelecer conexões e correspondências entre as disciplinas científicas” (ALMEIDA; SILVA & SYRGIANNIS, 2012, p.1719), reforçando que, interdisciplinaridade não é eliminar disciplinas, mas pôr os seus conhecimentos em diálogo.

Na produção de Ivani Fazenda (2014), a autora aborda uma reflexão sobre o conceito de interdisciplinaridade, que está além de juntar disciplinas, mas “como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2014, p.933), desta forma, esta prática nos impulsiona a rever o ato de ensinar, na busca da constante construção e reconstrução dos saberes. A interdisciplinaridade assume então a ideia de que diferentes saberes devem estar em diálogo, buscando estabelecer relações entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, entre teoria e prática, por isso, cada disciplina assume papel importante e fundamental neste processo,

Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de lócus de cientificidade (FAZENDA, 2014, p.934).

Os trabalhos de Almeida; Silva & Syrgiannis (2012) e Fazenda (2014), discutem a temática da interdisciplinaridade, sendo que estas diferentes



produções direcionam que, a interdisciplinaridade pode ser uma possibilidade de diálogo de saberes no contexto da escola, mas ao mesmo tempo se alinha a estrutura disciplinar dos currículos. Para esta pesquisa, buscamos lançar olhares para além das disciplinas e do conhecimento científico, pois ao observar e trazer para o contexto da escola, o conhecimento popular e a cultura no qual o estudante está imerso, propiciamos um encontro e uma integração entre o sujeito consigo mesmo, contribuindo para que a ciência seja compreendida sem a necessidade de uma ruptura com a realidade.

Serafim & Maia (2014), abordam a temática da utilização de projetos como prática pedagógica que possibilita a interdisciplinaridade na escola. Os projetos são iniciativas que possibilitam romper o isolamento das disciplinas, articulando teoria e prática, e como destaca as autoras, tornando professores e estudantes parceiros no processo formativo. Segundo as autoras, integrar disciplinas possui como justificativas,

[...] a necessidade de o saber preparar para a vida, o desenvolvimento de conteúdos a partir da valorização dos níveis de desenvolvimento/conhecimento dos alunos e, por fim, a participação mais direta dos alunos, por meio da sugestão dos temas no processo de ensino-aprendizagem (SERAFIM & MAIA, 2014, p.3948).

Segundo Serafim & Maia (2014), a utilização de projetos propicia melhores índices de aprendizagem por parte dos estudantes, e ainda uma nova visão de currículo e de prática docente por parte do educador,

Certos de que teoria e prática caminham melhor quando o ensino é pautado em conexões de conhecimentos e informações, acreditamos que o professor ao trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar lança um novo olhar para o currículo escolar, e conseqüentemente, para seu fazer pedagógico, vendo o aprendiz como um grande parceiro em sua prática docente (SERAFIM & MAIA, 2014, p.3955).

O fato de os projetos contribuírem para romper com o isolamento das disciplinas é um grande avanço, porém, é preciso construir estratégias que garantam relações entre os projetos, e pensar os mesmos na articulação com os saberes que estão imersos na realidade da escola pelo estudante.



A partir de uma pesquisa sobre as escolas multisseriadas, Gerke (2016) salienta que, a metodologia de ensino nestas escolas contribui para que diferentes saberes dialoguem no ambiente educacional. A autora afirma que as escolas multisseriadas proporcionam maior participação das famílias no ensino, afinal elas estão próximas da unidade de ensino, podendo acompanhar seus filhos, além de dialogar muito com os educadores. Mesmo diante destas potencialidades, a produção de Gerke (2016), aponta que é preciso repensar o currículo da escola do campo, numa perspectiva de ajustar um diálogo entre os diferentes saberes que estão imersos na escola, “Nesse sentido, pensar no currículo do campo é pensar na vida campesina” (GERKE, 2016, p.10895), e trazer para dentro do espaço escolar o território em que a mesma está inserida, sendo necessário que o educador repense constantemente suas práticas de ensino, como destaca a autora, “O que se busca é uma prática de ensino que tem como eixo a cultura e o trabalho do campo como possibilidades de permanência digna dos povos do campo em seus territórios” (GERKE, 2016, p.10895).

Veloso (2016), em sua produção sobre currículo e didática, apresenta que os diferentes saberes estão conectados, e ampla é a função do educador no fato de, possibilitar que o estudante compreenda o conhecimento de forma articulada com os saberes que ele possui ao adentrar na escola. A autora salienta que, o currículo escolar, ao descrever os conteúdos que serão trabalhados, leva em conta os saberes que uma classe dominante acredita ser necessário para que as demais classes aprendam, ou seja, na prática, são diferentes currículos, com diferentes saberes que se efetivam nas escolas, rompendo com uma ideia de neutralidade do currículo escolar,

Portanto, os interesses que serviram como base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não foram e não são neutros. Eles assumem compromissos com estruturas e políticas educacionais específicas, que contribuíram e ainda hoje contribuem para a promoção de desigualdades sociais (VELOSO, 2016, p.6353).

Desta forma, como destaca Veloso (2016, p.6354), “aqueles que se mostram mais necessitados de educação sejam aqueles que menos recebem educação”, ou seja, as classes sociais menos favorecidas, não tem acesso ao



conhecimento científico em sua profundidade. Outro aspecto apresentado pela autora, é que os saberes que são trabalhados na escola não dialogam entre si, são conhecimentos segregados, sem conexão, o que impossibilita a compreensão por parte do estudante pelo conhecimento em sua forma ampla, superar estas barreiras é compreender que,

Educar precisa ser compreendido como ato mais complexo que a ordenação de métodos e técnicas de ensino, cercadas pela elaboração de eficientes objetivos educacionais e eficazes procedimentos de ensino. É ato político que envolve poder por espaços privilegiados de conhecimento e que, nesse campo, currículo e didática são fundamentais instrumentos de luta por uma educação mais equânime do ponto de vista social e mais problematizadora do ponto de vista metodológico (VELOSO, 2016, p.6356).

Integração de Saberes e Educação do Campo

Do meio brota a indagação, a inquietação e problematização. A escola é o local de escuta e reflexão dos problemas levantados, ou seja, receptora das inquietações e propulsora da ação reflexiva (OLIVEIRA, S. 2016, p.56).

Oliveira, E. (2016), em sua produção “A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática” apresenta os principais conceitos, objetivos e abordagens de interdisciplinaridade, trazendo reflexões sobre as contribuições desta prática e teoria para o currículo da escola. Inicialmente, destacamos que a formação disciplinar nas escolas acontece ao longo da história, alinhada a expansão do capitalismo, se intensificando numa formação para o mercado de trabalho, através das especializações do conhecimento. As disciplinas, segundo Oliveira, E. (2016), possuem importância como locus de organização do conhecimento, porém, este processo de fragmentação, interfere na compreensão da totalidade pelo estudante, e distanciou a teoria da prática, e como consequência, se produziu uma formação desconectada da realidade,

A fragmentação do conhecimento científico, no âmbito educacional, manifesta-se na separação das disciplinas no



currículo escolar, na qual, muitas vezes, até mesmo dentro da mesma área de conhecimento são apresentados de maneira desvinculada e desconexa [...] (OLIVEIRA, E. 2016, p.29).

Mesmo diante desse movimento de especialização, a realidade vai impondo a necessidade do retorno de uma visão ampla do conhecimento estudado. Desta forma, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade para esta ótica,

Já a Interdisciplinaridade, compreende o nível de associação entre disciplinas, supõe o diálogo e uma troca de conhecimentos, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos (OLIVEIRA, E. 2016, p.65).

Ao refletir sobre os conhecimentos que estão fora do âmbito disciplinar, Lima (2017) afirma que a formação do estudante vai além de estudar apenas os conhecimentos disciplinares, sendo preciso abordar demais saberes que envolvem a realidade do estudante, rompendo as hierarquias de conhecimentos que a ciência moderna impõe, na qual o científico e disciplinar se torna superior aos demais saberes que a sociedade vem ao longo da história produzindo,

Nessa perspectiva, a fragmentação dos saberes, a partir da ciência moderna, proporcionou o surgimento cada vez maior da necessidade de especializações, que se configuram em blocos engessados, ricos em profundidade nos aspectos particulares, porém limitados na visão do todo (LIMA, 2017, p.58).

Para Lima (2017), o conhecimento científico, além de se estruturar como único e verdadeiro, não se encontra disseminado de forma igualitária na sociedade, fortalecendo uma estrutura de desigualdade sócia de acesso ao conhecimento. Neste sentido, o autor afirma que, é preciso enxergar e compreender os diversos saberes com base na perspectiva da Ecologia de Saberes, de Boaventura de Sousa Santos, pois todos saberes são importantes e fazem parte da formação humana,

A ecologia dos saberes e a interdisciplinaridade podem se configurar, num contexto de privação do saber à maioria, caminhos possíveis de luta contra a injustiça cognitiva e, por consequência, do abismo social que separa os que sabem e têm, dos que não sabem e nada têm. No entanto, é bom que se esclareça que não se trata apenas de distribuir o conhecimento



a todos, mas de articulá-los e de aplicá-los à realidade, observando o contexto em que os sujeitos se inserem (LIMA, 2017, p.65).

Oliveira, E. (2016) e Lima (2017), reforçam as perspectivas desta pesquisa no que tange a um olhar integral que supere a fragmentação do conhecimento. Os autores abordam a necessidade do diálogo dos diversos conhecimentos, e Lima traz em específico os aprofundamentos sobre a Ecologia de Saberes de Santos (2010), em que cada saber ocupa um determinado espaço na compreensão da totalidade, superando as visões hegemônicas do conhecimento científico como único e verdadeiro.

Sobre a educação do campo, Lírio (2016), reforça que ao longo da história, a mesma ficou à margem das políticas públicas brasileiras, desde sua presença na legislação até a sua efetivação. Com isso, o campo se tornou um espaço em que estas políticas não se faziam presentes, proporcionando altos índices de analfabetismo, e a posterior inserção de um currículo centrado nas orientações urbanas. Entretanto, o movimento da educação do campo veio conquistando seus espaços, contribuindo para o fortalecimento de um projeto de educação contra-hegemônico, que se baseia na presença dos movimentos sociais do campo como protagonistas, na construção de uma educação vinculada a sua realidade,

A educação do campo, enquanto uma demanda social específica, nasceu de uma ação objetiva vinculada à necessidade de assegurar o direito à educação aos filhos dos trabalhadores, sendo que essa educação deveria ser adequada à realidade cultural e social específica desses sujeitos que atuam no campo (LÍRIO, 2016, p.53).

As escolas do campo segundo Lírio (2016), atuam na resistência, contrapondo o modelo de educação hegemônico e a expansão do agronegócio² no campo,

² Leite & Medeiros (2012, p.79), assim definem agronegócio, “O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quando de processamento daqueles com origem no setor), comercial de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial predominante”. Ou seja, um projeto para o desenvolvimento do campo que por sua vez explora os recursos naturais, baseado na monocultura, no latifúndio, com o uso de



Nessa perspectiva, compreendemos que as escolas do campo, também produzem elementos de resistência frente às concepções hegemônicas, cooperando, dessa forma, para que o espaço escolar não permaneça apenas como um ambiente que abriga sujeitos passivos, obedientes e desinteressados de suas realidades, mas sim sujeitos transformadores da realidade (LÍRIO, 2016, p.65).

Em sua contextualização sobre a educação do campo, Barbosa (2018) vai construindo um conceito de educação do campo calcado nas relações desta proposta de ensino com a realidade sócio histórica, ou seja, o movimento da educação do campo se constitui atrelado às lutas que os camponeses, em busca de uma educação de qualidade, travam no espaço do campo. A autora destaca os movimentos do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 1998, como processos fundamentais na construção da educação do campo, e posteriormente na conquista de leis que amparassem este projeto.

A autora salienta ainda que a educação do campo busca se constituir como uma proposta de ensino que vai de encontro com a realidade dos camponeses, sendo necessário um currículo que estabeleça este diálogo,

Assim, é possível compreender a EdC³ como um projeto de educação *dos* e não *para* os camponeses, feita, por meio de Políticas Públicas, mas erguida em conjunto com as pessoas de direito que as exigem, identificada pelos sujeitos que a compõe. Se faz necessário compreender que, por trás de demarcações geográficas e informações estatísticas, existe um povo que luta, vive e constrói relações no campo, das mais diversas formas de identidades existentes (BARBOSA, 2018, p.44).

Nas perspectivas apontadas por Barbosa (2018), a educação do campo se constitui como um projeto de educação em rupturas, objetivando a formação ampla e integral dos sujeitos envolvidos, para que assim possam intervir na sua realidade,

A proposta da EdC é romper com a educação tradicional, portanto, o currículo nas escolas do campo tem como referência principal a formação integral e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades camponesas. Para tanto, se assume

agroquímicos e destruição dos bens da natureza, e da divisão de classes no campo através de relações desiguais de trabalho.

³ Educação do Campo.



uma concepção de currículo integrado, objetivando uma integração entre os conhecimentos historicamente acumulados, conhecimentos sistematizados e os conhecimentos populares (BARBOSA, 2018, p.49).

Oliveira, S. (2016) faz um aprofundamento sobre o ensino de filosofia e a proposta da Pedagogia da Alternância (PA), enfatizando sobre os instrumentos pedagógicos que uma Escola Família Agrícola utiliza. Sobre a PA, o autor afirma que a mesma é uma proposta que busca estabelecer no ensino, vínculos entre o conhecimento científico e a vida do estudante, sendo ainda, segundo o mesmo, a “Vida como eixo central”,

Na Pedagogia da Alternância a escola tem por finalidade “estudar a vida”, por isso sua organização está constituída de espaço/tempo denominado de estadias organizadas de períodos com a família/comunidade e na escola, que é espaço de estudo dos conteúdos das disciplinas que contribuem para a compreensão da vida. Dessa forma, a vida se torna o eixo central da aprendizagem. Do meio brota a indagação, a inquietação e problematização. A escola é o local de escuta e reflexão dos problemas levantados, ou seja, receptora das inquietações e propulsora da ação reflexiva (OLIVEIRA, S. 2016, p. 56).

Ao dispor de uma organização pedagógica que intercale tempos e espaços de aprendizagem, com instrumentos pedagógicos específicos, a pedagogia da alternância se destaca pelo estudo da realidade, desta forma, o estudante que passa por uma Escola do Campo se torna protagonista de sua aprendizagem através de uma formação integral e ampla, “Diante desta complexidade, a proposta pedagógica não é só um programa a desenvolver; consiste, antes de tudo, numa proposta de trabalho em vista da formação integral” (OLIVEIRA, S. 2016, p. 58).

Ao descrever sobre os instrumentos da pedagogia da alternância, Oliveira, S. (2016) realça que os mesmos vão construindo uma articulação, entre os diversos saberes que compõem o cotidiano da vida do estudante, e da realidade da escola. O destaque que o autor traz é sobre o plano de estudo (PE), como o principal instrumento da PA, pois possibilita a participação direta pelos estudantes, conectando a escola com a comunidade onde está inserida,

Como guia de estudo sobre temas da realidade, elaborado periodicamente pelos monitores e estudantes, o Plano de



Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo jovem se tornem o eixo central de sua aprendizagem. A princípio, o estudante desenvolve temas mais simples ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter socioeconômico (OLIVEIRA, S. 2016, p.59).

Analisando em específico o currículo de uma escola do campo em alternância, Almeida (2018) salienta que, o currículo ou plano de curso da escola busca se constituir alinhando a vida do estudante, e à realidade no qual a escola está inserida,

Ao analisarmos o Plano de Curso (currículo) dos CEFFA's e ao dialogarmos com educadores envolvidos em seu processo de constituição, aferimos que ele é descrito como o mecanismo metodológico que garante a Formação Integral dos estudantes, buscando a integração entre os saberes prévios sobre suas realidades e o saber científico, visando à conscientização dos sujeitos envolvidos no processo formativo (ALMEIDA, 2018, p. 103).

O autor destaca ainda que, na pedagogia da alternância, o plano de curso está estruturado de acordo com os temas geradores, que variam em função das séries/anos e com a realidade da escola. Dos Temas geradores surgem os Planos de Estudo, criando estratégias para a reflexão da realidade pelo estudante, integrando saberes, contribuindo para sua formação integral, e os demais instrumentos e as disciplinas desenvolvidas de acordo com os temas de planos de estudo,

Os CEFFA's, por meio do Método Plano de Estudo, têm como meta o desenvolvimento da consciência crítica, a qual vai sendo construída com base nos temas de estudo trabalhados no Plano de Curso. Portanto, a integração entre realidade e conteúdos das disciplinas, num diálogo contínuo, possibilita aos estudantes, segundo a proposta, refletirem sobre as contradições, constatações, fenômenos, relações entre os homens e o meio ambiente e entre si, presentes em sua realidade cotidiana (ALMEIDA, 2018, p.110).

Considerações Finais

Pensar uma escola que atue numa perspectiva de formação integral dos estudantes, permeando pelos conhecimentos científicos e tradicionais, com um ensino pautado na realidade, pode parecer utópico, porém, ao analisarmos a



educação e suas contribuições na formação humana, reconhecemos que é necessária tal prática. No contexto da educação do campo, e da pedagogia da alternância, percebemos que a integração dos diferentes saberes é uma orientação desde o campo teórico até o nível prático, como necessidade para possibilitar a formação de estudantes que possam estabelecer diálogos com as diferentes áreas do conhecimento.

Percebe-se também que a integração de saberes não é uma prática tão simples à se realizar, visto que a formação disciplinar e fragmentada dos educadores, e ainda, num contexto amplo da educação, as avaliações externas e as cobranças dos sistemas de ensino, por sua vez visam uma formação científica, mas que por diversas causas ocorre de forma fragilizada, ou seja, um projeto de integração de saberes se encontra em meio a esta ambiguidade.

Ressalta-se ainda que, a especialização do conhecimento foi e é importante para o desenvolvimento da humanidade, porém, este mesmo processo proporcionou a falta de diálogo entre os saberes gerados, criando um clima de inteligência cega como salienta Morin (2011). A superação da dicotomia da teoria com a prática, é um aspecto importante propiciado pela integração de saberes, na qual a realidade do educando sempre terá espaço em meio ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao provocar para uma “Curiosidade Epistemológica”, Freire (2014) nos direciona para a necessidade de pensarmos e praticarmos uma educação contextualizada, e que o educando, como um sujeito em aprendizagem, enxergue os conhecimentos científicos na sua amplitude e possa mudar sua realidade, utilizando a ciência para emancipação do ser humano, rompendo lógicas alienadoras de conhecimento. A prática da integração de saberes caminha nesta intenção, pois os conhecimentos são refletidos e aprofundados na sua amplitude sempre em conexão com o meio em que está inserido.

Referências

ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SYRGIANNIS, Christine. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais Endipe 2012**. Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipe/geral/evento/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.



ALMEIDA, Valdinei de. **Possibilidades e limites da produção curricular: um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) do município de São Mateus – ES.** 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

BARBOSA, Ana Paula Carvalho. **A educação ambiental no currículo da escola família agrícola.** 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

CARVALHO, Luiz Marcelo. Entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos: caminhos possíveis para o desejável diálogo de saberes. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais Endipe 2012.** Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipe/geral/evento/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Saberes docentes dos professores formadores: da necessidade de uma reflexão para a melhoria do trabalho de formação. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais Endipe 2014.** Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

D'ÁVILA, Cristina. Didática e interdisciplinaridade: contribuições para práticas curriculares no ensino médio. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais Endipe 2012.** Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipe/geral/evento/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática, prática de ensino e direitos humanos?. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais Endipe 2014.** Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da escola.** Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 15 – 35.

GERKE, Janinha. Cultura, currículo, saberes e práticas: um diálogo com a escola multisseriada do campo. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016, Cuiabá. **Anais Endipe 2016.** Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonildo Servolo de. Agronegócio. In: _____. ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 79 – 85.



LIMA, Ademício Ferreira. **O ensino de filosofia em perspectiva interdisciplinar no complexo integrado de educação em Itamaraju, BA.** 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

LÍRIO, Marcos Marcelo. **O MST como lócus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para educação do campo no norte do Espírito Santo (2003-2016).** 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

MELZER, Ehrick Eduardo Martin. Diálogo de saberes na licenciatura em educação do campo da UFPR Litoral. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016, Cuiabá. **Anais Endipe 2016.** Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de. **A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática.** 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

OLIVEIRA, Suézio de. **O ensino de filosofia na pedagogia da alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

SERAFIM, Mônica de Souza; MAIA, Janicleide Vidal. Projetos escolares na teia da interdisciplinaridade: por uma aprendizagem reflexiva e integrada. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais Endipe 2014.** Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SPERANDIO, Walkyria Barcelos. Espaços escolares do campo no estado do Espírito Santo: diálogo de saberes nas diversidades educacionais. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016, Cuiabá. **Anais Endipe 2016.** Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VELOSO, Silene Gelmini Araújo. Currículo e didática: discussões em torno da especialização, estratificação e conectividade dos saberes escolares. Espaços escolares do campo no estado do Espírito Santo: diálogo de saberes nas diversidades educacionais. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de



Ensino, 2016, Cuiabá. **Anais Endipe 2016.** Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Sobre os autores

Felipe Junior Mauricio Pomucheng

felipemaucio03@gmail.com

Técnico em Agropecuária (Escola Família Agrícola do Bley, 2010), Graduação em Licenciatura Ciências Biológicas (UNIMES, 2014), Graduado em Licenciatura em Educação do Campo (UFV, 2018), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFES, 2017), Mestre em Ensino na Educação Básica (UFES/CEUNES, 2019). Educador do Campo e Coordenador Administrativo na Escola Família Agrícola de Marilândia – MEPES.



A construção do conhecimento na Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha e das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul

The construction of knowledge at the Family Agricultural School of Serra Gaúcha and Rural Family Houses in Rio Grande do Sul

Aline Guterres Ferreira
José Vicente Lima Robaina
Alberto Bracagioli Neto
José Geraldo Wizniewsky

Resumo: Os cursos de licenciatura em Educação do Campo são resultados da demanda dos movimentos sociais do campo. Esses transcorrem em tempos e espaços diferentes das licenciaturas tradicionais, o que permite maior imersão dos licenciandos nas Escolas do Campo. Este artigo possui objetivo de analisar as percepções dos estudantes das instituições que fazem parte dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), sobre a diversidade de produção de alimentos e o sistema educacional em que vivem. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, a observação participante e o uso de questionário com perguntas abertas e discursivas para a coleta de dados. Os resultados demonstram a necessidade de metodologias educacionais inovadoras que promovam uma maior integração entre as Escolas do Campo e as comunidades onde estão inseridas.

Palavras-chaves: Educação do campo, Aprendizagem, Pedagogia da alternância, Desenvolvimento rural.

Abstract: Undergraduate courses in Rural Education are the result of the demand of rural social movements. These take place in times and spaces that are different from traditional degrees, which allows greater immersion of graduates in the Schools of the Field. This article aims to analyze the perceptions of students from institutions that are part of the Family Educational Centers for Alternation Training (CEFFA's), about the diversity of food production and the educational system in which they live. For this, a qualitative research approach is adopted, participant observation and the use of a questionnaire with open and discursive questions for data collection. The results demonstrate the need for innovative educational methodologies that promote greater integration between the Schools of the Field and the communities where they operate.

Keywords: Rural education, Learning, Alternation pedagogy, Rural development.

Introdução

Este artigo é baseado no trabalho de conclusão de curso da graduação em licenciatura em Educação do Campo – ciências da natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O curso de licenciatura na UFRGS tem como preceito a Pedagogia da Alternância (NOSELLA, 2014) onde os estudantes alternam entre períodos de tempo e espaço diferentes. O Tempo Universidade (TU) é desenvolvido na Faculdade de Educação e Agronomia e o



Tempo Comunidade (TC) desenvolvido nas Escolas do Campo, onde são trabalhados projetos com estudantes, professores e a comunidade em que a escola está inserida. Também é possível desenvolver os estágios “escolar e não escolar” estando os projetos, preferencialmente, relacionados com o trabalho de conclusão de curso (TCC) dos licenciandos.

No final dos anos 90 e na primeira década do século 21, foram criados diversos programas e políticas públicas em resposta a demanda dos movimentos sociais populares do campo por uma educação mais justa, contextualizada e que respeitasse os saberes do campo. Os cursos de licenciatura em Educação do Campo surgem com um novo referencial de educação e possuem uma perspectiva pedagógica metodológica inovadora, fruto das demandas e da pressão dos movimentos e organizações sociais, bem como um incentivo a políticas públicas de créditos e financiamentos para as populações esquecidas.

A perspectiva adotada nestes cursos é de que o professor não é detentor do conhecimento e seus estudantes, tábulas rasas (BORDENAVE, 1977). Entende-se a educação como uma construção social, histórica e ambiental e que todos são (co)responsáveis pela educação. O grande mestre da educação popular, Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, já dissertava nessa perspectiva.

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental de relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1988, p. 96).

A licenciatura também possui como objetivo problematizar a agricultura convencional, desprovida de conservação e preservação ambiental, cultural e econômica. A autora Roseli Caldart (2012, p. 19) descreve que “A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos de seu destino.”.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso na UFRGS (PPCLedoc, 2013), este propõe atender a uma nova demanda, as populações do campo, que



historicamente lutam por uma educação diferenciada de qualidade, que respeite as especificidades da vida neste contexto. Destaca-se que o curso traz um novo modelo de formação alicerçado na interdisciplinaridade, desenvolvido nas práticas dos docentes e discentes, nos TU e TC. Outro diferencial é a formação por área de conhecimento, a ciência da natureza, única na UFRGS, a qual está associada a uma proposta de Alternância.

O projeto pedagógico do curso ainda define os objetivos e campos de atuação do Educador do Campo, “formação inicial de educadores para atuarem na Educação Básica do Campo e em instituições que desenvolvam modalidades de assistência técnica e extensão rural.” (PPCLedoc, 2013, p. 08). Ainda, formar educadores/as para docência interdisciplinar em Ciências da Natureza e contribuir na construção e expansão da Educação Básica no Campo com qualidade na dinâmica social em que as pessoas estão inseridas. (PPCLedoc, 2013).

As experiências educacionais aqui estudadas tiveram início na década de 30 na região sudoeste da França. Quando agricultores familiares juntamente com entidades religiosas e do campo se reuniram para construir uma alternativa de formação para os jovens do meio rural continuarem seus estudos, sem desvincular-se do trabalho e da vida no campo. Assim foi proposto o movimento da alternância como um modo de organização do processo educativo capaz de entrelaçar as aprendizagens do trabalho agrícola realizado nas propriedades familiares e a formação escolar realizada na Paróquia, em internato. As autoras Sobreira e Silva (2014, p. 215) dissertam sobre, “Começou a se esboçar, assim, um dos traços fundamentais do projeto de formação de jovens rurais, posteriormente denominado de Maisons Familiares Rurales, que alternava os tempos e espaços do trabalho prático na propriedade agrícola e da formação teórica na escola.”.

No Brasil essas experiências educacionais também nascem em períodos históricos conturbados. No início de 1969, são criadas as primeiras Escolas Famílias Agrícolas no Estado do Espírito Santo sob coordenação da congregação Jesuíta com inspiração nas Maisons Familiares Italianas. Em meados da década de 1980 teve início a implementação das primeiras Casas



Familiares Rurais nos Estados de Alagoas e Pernambuco. Essas instituições inspiradas mais diretamente ao modelo Francês, (SOBREIRA E SILVA, 2014).

Ainda com as autoras destacam a influência das ideias de Paulo Freire no nascimento da Alternância no Brasil, muitos são os estudos que discutem as aproximações da Pedagogia da Alternância e a Pedagogia de Paulo Freire, seja sua criação fora do universo acadêmico e/ou do sistema formal de ensino, a vinculação delas aos movimentos sociais e a concepção dos povos do campo como agentes históricos e transformadores da realidade (MÂNPIO 1999 *apud* SOBREIRA E SILVA, 2014). Destacam-se nesse um dos diferenciais das experiências Latino Americanas das pioneiras do continente europeu.

Visto as singularidades dessas experiências educacionais, através desta pesquisa pretende-se responder a seguinte questão: quais as estratégias educativas que contribuem para a Construção do Conhecimento nas escolas que desenvolvem trabalhos orientados pelo referencial da Educação do Campo, cooperando para a formação do sujeito crítico e transformador e promotor do desenvolvimento rural? Foi tomado como universo empírico o Estado do Rio Grande do Sul, no que abrange as Escolas do Campo nas esferas de Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR). Mais especificamente, a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha, na qual foi realizado o estágio escolar de um dos autores do artigo, e na Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, onde ocorreu o Curso de Formação de Monitores dos CFR's Gaúchos. Segundo Pessotti (1978), essas instituições são escolas que visam construir uma nova forma de fazer educação para os jovens do campo. Estas constituem os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's).

Este trabalho tem como objetivo descrever as aproximações e distanciamentos das percepções que os estudantes possuem das agriculturas "alternativas" e do modelo agrícola convencional, também, as compreensões do sistema de ensino que vivenciam, no que tange a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos que dela fazem parte. Ainda, são realizadas análises das ferramentas educacionais dessas instituições para que se concretize a



transformação do meio e a formação cidadã, a partir dos referenciais da Educação do Campo.

Metodologias

Toma-se por base as escolas localizadas no meio rural do Rio Grande do Sul, mais especificamente as que compunham a rede CEFFA's. Destas, participaram da pesquisa a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha, em Caxias do Sul, durante a experiência da disciplina do Estágio de Docência II – Ciências no Ensino Médio, e a Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, onde ocorreu o Curso de Formação de Monitores, dessas instituições.

Adota-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual é possível analisar a relação entre o mundo real e o sujeito de forma dinâmica, considerando a existência de ligações indissociáveis entre “o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, questões que os números não comportam (SILVA; MENEZES, 2001).

Como método de pesquisa, utilizamos a prática da observação participante junto ao um diário de campo para registro, segundo Gil (2008) uma das vantagens que observação apresenta é que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, reduzindo a subjetividade do processo de investigação social. Ainda, a aplicação de questionário com questões abertas e discursivas. Também foi realizada análise de bibliografia e dos dados secundários sobre o referencial do universo empírico das instituições de ensino que sediaram a pesquisa. E o acompanhamento dos eventos escolares, tais como, saídas de campo, formação de professores, visitas pedagógicas e assembleias (reuniões pedagógicas).

O desenvolvimento desta pesquisa foi dividido em três etapas. A primeira constitui na pesquisa documental, mapeamento a construção do referencial teórico; a segunda etapa constitui-se na pesquisa de campo e; no terceiro momento foi realizada a organização e interpretação dos dados, e por último a escrita do artigo.



Após leituras e estudos dos referenciais da Educação do Campo e das pesquisas referentes a essas instituições de ensino, é planejada a saída de campo para a coleta de dados.

A segunda fase da pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2018, durante a disciplina do estágio de docência, realizado na Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha no município de Caxias do Sul. As técnicas de pesquisa utilizadas durante as aulas da docência e da vivência escolar foram a observação participante e o questionário com perguntas abertas e discursivas.

Também, nesse mesmo período, ocorreu o Curso de Formação de Monitores na Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, neste mesmo município. Nesta experiência, estavam presentes os monitores, gestores e funcionários de todas as Casas Familiares Rurais do Estado do RS.

O diário de campo acompanhou todos esses momentos, para o registro das observações, questionamentos e reflexões. Como nos traz o autor Barros e Lehfeld (1994, p. 21), “observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para de ele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade.”.

Para a coleta de dados, ao final do estágio, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e discursivas para os estudantes da segunda série (32 estudantes) e terceira série (11 estudantes) do ensino médio, num total de 43 estudantes. Para os quais foram ministradas aulas de ciências da natureza e ciências agrárias, durante o semestre. Os nomes desses estudantes foram preservados nesta pesquisa e suas respostas foram referenciadas apenas com iniciais nas discussões deste artigo. A partir do questionário aplicado durante a aula, foi possível coletar informações acerca do que “as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões acerca das coisas precedentes” (GIL, 2008, p.117). As perguntas do questionário que guiaram as respostas dos estudantes foram as seguintes:

Qual sua compreensão de Agricultura Orgânica, Biodinâmica, Agroecológica e Convencional?



Como é desenvolvida a Pedagogia da Alternância? Quais instrumentos mais gosta? E quais tem maior dificuldade? Por quê?

Para que serve os Instrumentos Pedagógicos?

É associado ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais? Participa de suas atividades?

Os estudantes tiveram um período de 50 minutos para responder as perguntas, dentro de sala de aula, com muita tranquilidade e liberdade nas respostas, se assim o quisessem ou não responder.

A terceira e última fase da pesquisa foi a análise e tabulação dos dados, pelo método da Triangulação. Segundo Marcondes e Brisola (2014, p. 204) o método de análise por triangulação é “pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato”, a saber.

Sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. A articulação desses três aspectos, para proceder à análise (MARCONDES E BRISOLA, 2014, p. 204).

As respostas dos estudantes foram agrupadas pelas perguntas guias, e dado o destaque para as mais representativas em repetição, com base no referencial teórico já estabelecido na primeira fase da pesquisa e a comparação com estudos anteriores. Visando assim, identificar quais percepções os estudantes da segunda e terceira série do ensino médio da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha possuem das agriculturas “alternativas” ao modelo agrícola convencional e também os pontos positivos e negativos da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos que dela fazem parte.

Bem como a análise dos referenciais estudados no Curso de Formação de Monitores, tais como Trevisan (2018), que conduzem o trabalho dessas instituições de ensino.



As Aprendizagens pelos Caminhos na Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha

As Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais, desde sua origem, possuem entre os seus princípios, o desenvolvimento do meio visando o crescimento da comunidade rural sem prejuízos ambientais, econômicos e sociais para a população e a natureza. Para concretização do desenvolvimento rural é necessário um sistema de produção alternativo ao modelo convencional respeitando o equilíbrio entre produção e conservação ambiental, aliado ao desenvolvimento social e econômico.

Essas instituições desenvolvem processos de aprendizagem, objetivando sistemas de produção que possuam menores impactos negativos para o ambiente e para a sociedade, buscando, desenvolvimento em suas múltiplas dimensões. No período do estágio de docência na EFA Serra Gaúcha, teve-se a oportunidade de acompanhar em saídas de campo e visitas pedagógicas, que são Instrumentos da Pedagogia da Alternância, esses processos de aprendizagens.

Em agosto de 2018, foi realizada uma visita ao Assentamento Capela e a Agroindústria de Citros, no município de Nova Santa Rita, RS. Onde os estudantes puderam conhecer a maior produção de arroz agroecológico da América Latina e ainda conhecer a história dos Assentados da Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Também tiveram contato com algumas práticas da Agricultura Biodinâmica e sistemas de produção orgânicos. Todas essas agriculturas “alternativas” ao modelo convencional foram muito debatidas nas aulas da EFA, no preparatório à saída de campo e no retorno das visitas pedagógicas, com auxílio de artigos científicos, reportagens técnicas e jornalísticas, além de circulares técnicas das instituições de pesquisas agropecuárias.

Este cenário serviu como base para posterior aplicação do questionário da pesquisa com intuito de capturar quais as compreensões dos estudantes sobre essas diversas agriculturas. As análises por triangulação, trazem uma seleção das respostas dos estudantes que mais representaram o grande grupo, junto aos referenciais teóricos estudos e o comparativo com pesquisas



anteriores e a conjuntura. Para a Agricultura Orgânica, os estudantes envolveram suas respostas em práticas agrícolas sem a presença de agrotóxicos, adubos químicos e a utilização de insumos produzidos dentro da propriedade, além de uma maior segurança na saúde humana e ambiental. Como descrito nas respostas a seguir.

Agricultura Orgânica busca uma melhor qualidade da produção, com o uso de insumos naturais, procurando a harmonia entre o meio ambiente e a saúde. Estudante M.

...utiliza de práticas sem a presença de agrotóxicos, buscando outros meios de produção, visando à saúde de produtores e consumidores. Estudante K.

Os estudantes apresentaram entendimentos semelhante ao conceito de Caporal e Petersen (2012), quando esses trazem que a agricultura orgânica produz energia, fibras e alimentos por um modo de produção que conserva e incrementa a biodiversidade ambiental.

Quando questionados sobre Agricultura Agroecológica, suas respostas variaram entre as práticas já vivenciadas na EFA Serra Gaúcha, como o cultivo de uma Agrofloresta e os aprendizados das visitas pedagógicas e saídas de campo. Podemos observar a baixo.

Agricultura Agroecológica é um sistema de produção alimentício que visa à produção viavelmente ambiental (sem agredir o meio ambiente), mantendo o equilíbrio entre produção e natureza. Estudante D.

...trata-se de aproveitar todas as essências e saberes populares. Estudante L.

Baseia-se em uma agricultura sustentável, com técnicas que respeitam o meio ambiente e devolvem a fertilidade do solo. Estudante D.

A seguir, demonstra-se um comparativo dessa pesquisa com outra realizada na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), deste município no RS, em 2014. Pode-se perceber semelhanças nas compreensões dos estudantes referentes ao conceito de Agroecologia. Em 2014 os estudantes entendiam como “...uma Ciência sem a produção com agrotóxicos, insumos químicos ou sintéticos, exteriores a propriedade.” Mas adicionavam a este



conceito, as questões sociais e de diversidade de conhecimentos que esse sistema requer, tais como.

...Ciência da Agroecologia como um estilo de vida, onde você se beneficia e beneficia a natureza, sem prejudica-la. [...] a importância dos conhecimentos empíricos e científicos e a sua igualdade de importância para o desenvolvimento, seja ele social, produtivo e econômico, também podemos destacar o equilíbrio produtivo e ambiental dentro da propriedade, evitando os desperdícios de recursos naturais e o consumismo desordenado. A diversificação da propriedade também foi ressaltada na fala dos educandos, bem como a responsabilidade de preservação e conservação que deve ser conjunta com toda a comunidade, respeitando os ciclos da natureza. (FERREIRA, 2014, p. 83).

Compreende-se que o conceito de Agroecologia deriva muito da perspectiva que cada ator, seja este acadêmico, integrante de movimentos sociais, cooperado, agricultor familiar, empresário, entre outros. Essa diversidade de conhecimentos caracteriza a interdisciplinaridade dessa ciência e sua multiplicidade, mas todas essas possuem alguns princípios comuns. Para este artigo utiliza-se a perspectiva de Toledo (2012) *apud* Le Coq. et al., (2017), quando este faz um comparativo do Modelo Agroecológico com o Modelo Agroindustrial.

Quadro 01: Contraste entre o modelo agroecológico e o modelo agroindustrial.

Modelo Agroecológico.	Modelo Agroindustrial.
<ul style="list-style-type: none"> - Ciência da complexidade, multi e interdisciplinar. - Autossuficiência tecnológica. <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo de saberes. - Pequena escala. - Uso diversificado. - Baseada diretamente ou indiretamente em fontes naturais de energia: solar, eólica, hidráulica, animal, humana. - Reciprocidade com os processos naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência especializada, analítica e reducionista. - Dependência tecnológica. - Domínio epistemológico. <ul style="list-style-type: none"> - Grande escala. - Uso especializado. - Baseado em fontes de energia fóssil: petróleo e gás. - Controle ou domínio dos processos naturais.

Fonte: Toledo (2012), *apud* Le Coq. et al., (2017). Tradução livre do autor.

Destaca-se do quadro, o item Diálogo de Saberes em contraponto ao Domínio Epistemológico, onde se reafirma que a construção do conhecimento deve ser baseada na coautoria entre os conhecimentos tradicionais e os científicos e que esse pode ser desenvolvido pelos métodos entre “campe-

a-campesino ou científico-a-campesino-a-científico”, segundo a revisão que Le Coq et al. (2017), semelhante ao movimento da Pedagogia da Alternância.

Em relação à Agricultura Biodinâmica, segundo Jovchelevich (2007), essa agricultura possui como um dos princípios a utilização dos ritmos astronômicos nas práticas agrícolas e a revalorização do conhecimento popular sobre uso das fases da lua na agricultura e ainda amplia, incorporando os outros ritmos da lua e movimento dos planetas relacionados com as atividades agrícolas em geral. Os estudantes apresentaram uma compreensão próxima ao conceito. A seguir.

Agricultura Biodinâmica é baseada nos astros, na lua, nas estrelas, abrange diversos manejos com os meses do ano. Estudante J.

...que visa produzir alimentos a partir de insumos orgânicos e preparados de resíduos animais. Estudante D.

Visto que, foi trabalhado com os estudantes em aula o artigo Viticultura Biodinâmica na Serra Gaúcha (2016), um projeto piloto da Federação das Cooperativas Vinícolas do RS. Onde apresentam os conceitos e as práticas da agricultura biodinâmica no cultivo de uva, principal produção agrícola dos estudantes. Portanto, suas respostas sintetizaram as concepções das literaturas estudadas e as informações apreendidas nas saídas de campo.

A seguir é questionado sobre o modelo agroindustrial de agricultura, o sistema convencional de produção. Como visto com Toletto (2012), *apud* Le Coq et al., (2017), este sistema tem como base, entre outras, a dependência tecnológica e como principal fonte de energia fóssil, o petróleo e o gás, demonstrando assim a insustentabilidade da produção. As respostas dos estudantes trazem uma conscientização dos impactos negativos nos produtos e nos agricultores/consumidores, porém justificam pela maior produtividade, retorno financeiro e praticidade, além da utilização de tecnologias por maquinários agrícolas.

Agricultura convencional trabalha com a utilização de agrotóxico e isso facilita o trabalho dos agricultores, e não visa à saúde, mas tem produtores que cuida e usam da forma certa. Estudante H.

...uso de agrotóxico, implementos agrícolas e não preserva natureza, meio ambiente. Estudante E.



Visa à produtividade. Prejudica o meio ambiente, o solo, o agricultor e o consumidor final. Permitindo o uso de químicos. Estudante G.

Sistema que produz alimentos a partir de defensivos agrícolas e insumos químicos, com objetivo de aumento do poder econômico. Estudante D.

É uma forma facilitada de produção, porém compromete a saúde das pessoas e do meio ambiente. Estudante Z.

As respostas dos estudantes demonstram um grande desafio para essas instituições de ensino, na reflexão e quebra do paradigma da produção convencional em detrimento aos modelos de agricultura mais sustentáveis.

A seguinte questão foi relativa à compreensão sobre a Pedagogia da Alternância. Todos os estudantes que responderam essa questão, trouxeram o movimento que realizam de alternar, da sessão escolar para a sessão familiar no decorrer do ano letivo, restritos apenas ao regime de alternância. Aos que completaram suas respostas, destaca-se a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na sessão escolar em suas propriedades na sessão familiar, também a relação teoria e prática nesses dois diferentes territórios e a possibilidade de não perder o contato com seus familiares e comunidade de origem. Como está apresentado a seguir.

A Pedagogia da Alternância consiste na integração entre a teoria e a prática, onde uma semana temos a prática, convivência e aprendizado em casa e outra trocando conhecimento e aprendendo teoria na escola. Estudante D.

...ela visa fazer com que o jovem possa estar uma semana na escola convivendo com colegas e aprendendo na teoria, e uma semana em casa convivendo com a família. Estudante A.

...é ficar uma semana na escola estudando aulas teóricas e também algumas práticas, e uma semana em casa usufruindo do seu conhecimento. Estudante C.

As autoras Sobreira e Silva (2014), identificam na gênese da Pedagogia da Alternância um movimento dialético que, partindo da realidade e da experiência de vida e trabalho dos jovens agricultores, foi paulatinamente se consolidando no diálogo e na fundamentação teórica, revelando assim o movimento da práxis, que se realiza na busca permanente de articulação entre ação e reflexão. Próximo a compreensão que os estudantes apresentaram.



Para efetivar a Pedagogia da Alternância, os Instrumentos Pedagógicos devem ser executados com responsabilidade, coerência e integração dos territórios de aprendizagens dos estudantes, escola(s) e família/comunidade. Deste modo, foi questionada aos estudantes sua compreensão dessas ferramentas, se sentem alguma dificuldade no desenvolvimento destes e as facilidades que trouxeram para suas aprendizagens. Os nove estudantes que responderam essa questão, trouxeram suas diversas experiências e as relações particulares com esses instrumentos, aqui vamos descrever, algumas dessas percepções.

Os Instrumentos Pedagógicos servem para acompanhar os estudos e as práticas dos alunos na escola e em casa. Estudante X.

...influenciam na nossa formação pessoal quanto na profissional. Estudante Y.

Serve para gerar conhecimento para o estudante de uma maneira que fixa o conteúdo com mais facilidade. Estudante D.

...para termos uma melhor organização das tarefas propostas, nos trazem uma realidade do dia a dia, em nossas formas de estudos na EFA. Estudante W.

Tendo em vista que os Instrumentos Pedagógicos são as ferramentas que consideramos para efetivação da Construção do Conhecimento da Pedagogia da Alternância nessas Escolas do Campo, a sua execução deve possibilitar o diálogo entre os conhecimentos técnicos científicos dos professores/monitores e os conhecimentos locais, do cotidiano e da prática dos estudantes. Permitindo a esses, suas famílias e a escola compartilhar e formar “novos” conhecimentos, a partir de uma (re)construção, ressignificação e reflexão das aprendizagens que vivenciam. Como podemos destacar a seguir.

Os instrumentos pedagógicos são as ferramentas que permitem a partilha e a elaboração dos conhecimentos advindos da família/comunidade para a escola, que tem por obrigação a construção de uma reflexão com os estudantes, que retornam essa elaboração para a sua família/comunidade, em muitos casos experimentando esse “novo” conhecimento na propriedade. Os instrumentos pedagógicos quando vivenciados de forma intensa, acabam instrumentalizando os estudantes para uma ação concreta, seja de fórum íntimo/individual ou na construção do seu intelecto e personalidade evidenciados pelas



suas práticas sociais na família/comunidade. (COSTA, 2012, p. 170).

Segundo Nascimento (2005) as finalidades desempenhadas pelos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância utilizam-se a fim de possibilitar a integração da escola com a família e a comunidade. Os Instrumentos Pedagógicos são caminhos eficazes para integrar teoria e prática, e família e escola, tendo como finalidade primordial a formação integração do jovem e adolescente proveniente, no caso brasileiro, em sua ampla totalidade, do meio rural que é o seu local real e concreto.

Os estudantes responderam no questionário, qual o Instrumento Pedagógico que mais apreciam. Considera-se os Instrumentos apontados por cada estudante como sendo o de maior importância para sua aprendizagem, pois este contribui fundamentalmente para a construção do conhecimento, uma vez que possui valor afetivo agregado. O movimento da Alternância foi o mais citado, juntamente com o Estágio de Vivência, destacado por nove estudantes cada, justificados a seguir.

A alternância, pois é uma ferramenta inovadora que permite o vínculo da família e dos estudos. Estudante K.

Eu gostei muito do Estágio de Vivência, assim podemos viver a realidade de outros colegas. Estudante G.

Eu gosto mais do instrumento Estágio de Vivência, que nos abre portas para conhecer novas realidades e culturas, enriquecendo nossas vivências. Estudante D.

Segundo a Cartilha dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância da EFA Serra Gaúcha, livreto este que é disponibilizado às famílias dos estudantes no seu ingresso à escola para conhecimento das responsabilidades dos filhos e responsáveis nessa nova vivência escolar. O Estágio de Vivência é definido assim.

É uma atividade programada para que os estudantes permaneçam uma semana na casa do colega e receba o mesmo na semana seguinte em sua casa. Serve para a troca de experiências, saberes e vivências entre os estudantes da EFA. Participam Estudantes, familiares e comunidade. Acontece uma vez ao ano e tem a duração de duas semanas. A família fica responsável por acolher, acompanhar e instruir o colega de seu filho nas atividades desenvolvidas no dia-a-dia na propriedade.



E cabe aos jovens a elaboração de relatório final sobre os aprendizados adquiridos no estágio de vivência bem como a atividade de retorno proposta. (CIPPA EFASerra Gaúcha, 2013, p. 12).

Já a Alternância, o movimento que os estudantes vivem entre uma semana na Sessão Familiar (na propriedade da família e comunidade) e outra semana na Sessão Escolar (interno na escola), sempre foi bem avaliada pelos estudantes. No trabalho desenvolvido por Ferreira (2014), também é possível identificar que os estudantes consideraram essa dinâmica de ensino positiva a sua aprendizagem e a diminuição do êxodo rural. Como podemos ver a seguir.

A maioria dos educandos destacou a importância desta metodologia para não perder o vínculo com a família e a propriedade e o aumento dos conhecimentos das mesmas, bem como a construção do conhecimento realizado pelos Monitores, educandos, familiares e comunidade, resgatando e respeitando o conhecimento dos pais e avós (antepassados) e aliando as teorias que aprende na escola. (FERREIRA, 2014, p. 73).

Diversos outros Instrumentos Pedagógicos foram citados pelos estudantes, dos mais simples como o posicionamento das carteiras escolares em formato de círculo, que segundo a estudante A “...o que mais gosto é o esquema de sala de sentarmos em roda, para mim isso facilita a comunicação com os colegas.” até os instrumentos que possuem maior complexidade pedagógica como as visitas pedagógicas e saídas de campo, os quais serviram de base à essa pesquisa.

A questão seguinte traz os instrumentos que os estudantes mais relataram possuir dificuldades. O Plano de Estudos e Projeto Profissional do Jovem (PPJ) apareceram nesse item com maior índice, mas não deixaram de estar presente na questão anterior, demonstrando assim a particularidade da relação dos estudantes com os Instrumentos Pedagógicos e a homogeneidade do grau de complexidade desses.

O instrumento que desponta para os estudantes da terceira série é o Caderno da Realidade, justificam que sua organização não é de forma fácil e seus pais apresentaram dificuldades de acompanhar no decorrer dos anos. Já para os estudantes da segunda série, o PPJ foi apontado como o instrumento de maior dificuldade, mesmo que ainda não tenham iniciado a sua redação. O PPJ

é o trabalho final do ensino médio, redigido apenas no último ano escolar, mas sua sistematização já inicia nos primeiros planos de estudos dos estudantes. O conceito que o orienta é o seguinte:

É um projeto elaborado pelo estudante que é acompanhado pela família e auxiliado pela EFA. Tem por objetivo encaminhar o jovem para a profissionalização do trabalho rural, no sentido de melhorar sua renda e a qualidade de vida da família. Participam o Estudante, família, Escola, comunidade e parceiros. Tem por objetivo despertar no jovem o protagonismo sobre seu trabalho a partir de uma intervenção na sua propriedade com conhecimento técnico no sentido de melhorar sua renda e a qualidade de vida da família. Acontece desde o início de seus estudos na EFA, o estudante é incentivado a realizar as pesquisas dos Planos de Estudos com vistas à elaboração do PPJ. A redação final do PPJ é realizada durante o 3º Ano seguida pela defesa e avaliação por banca composta por tutores, monitores e técnicos. O sucesso do PPJ dependerá do grau de compromisso do jovem e da família durante a realização dos Planos de Estudo. (CIPPA EFASerra Gaúcha, 2013, p. 13).

As justificativas que permearam essas dificuldades discorrem pelo tempo gasto na dedicação aos estudos que poderiam estar trabalhando na propriedade familiar e também pela falta de comprometimento dos colegas, quando destacado os Coletivos de Limpeza da Escola. Essas dificuldades são diagnosticadas pela equipe de Monitores/Professores e a Gestão Escolar, tanto na Assembleia Geral (reunião) com os pais e responsáveis, nos Cadernos de Acompanhamento, como nos acolhimentos individuais realizadas pelos Tutores com os seus orientandos (estudantes).

O Desenvolvimento do Meio, a nível social, ambiental, econômico, humano, político, é um dos Pilares Fins da Pedagogia da Alternância, junto com a Formação Integral do jovem por um projeto pessoal de vida. Possui como Meios para chegar a esses Fins a Alternância, como uma metodologia pedagógica adequada junto com a Associação Local formada pelos pais, famílias, profissionais e instituições. Essas instituições podem ser públicas ou privadas, onde se aliam em prol ao desenvolvimento rural sustentável, solidário e cooperativo, e, perante isso, nos propomos a analisar se os estudantes ou suas famílias são sócios dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) de suas regiões e se já participaram de alguma atividade promovida por esta instituição.



Infelizmente tivemos um total de 19 estudantes que não são sócios e nem suas famílias do STR, dois estudantes são associados no Sindicato Rural Patronal e apenas 11 estudantes são associados ou suas famílias no STR de suas regiões. No que se refere aos serviços já utilizados, a maioria associada destacou o atendimento médico e jurídico apenas, participação em Eventos e Reuniões foi positiva para seis estudantes. Os demais estudantes que não são associados não demonstraram nenhum interesse em se vincular, seus argumentos decorrem pela falta de benefícios que os STR's disponibilizam em suas regiões. Ainda, os estudantes destacaram a participação em Eventos do STR dentro da Escola, para muitos o único que já realizou, pois, a EFA fomenta a parceria com essas instituições.

Entende-se que estar vinculado a instituições que possuem como missão o desenvolvimento rural permite que os agricultores estejam inseridos em projetos alternativos, que promovam a sustentabilidade do meio rural, pela construção solidária e trabalho cooperativo.

Os Caminhos de Aprendizagens pelas Casas Familiares Rurais:

Havendo consciência da importância dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância para a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento do meio, via construção do conhecimento, a equipe gestora da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul (ARCAFAR/SUL) convidou os monitores, professores, gestores e funcionários de todas as Casas Familiares Rurais do Estado para um Curso de Formação de Monitores. Este curso ocorreu nas dependências da sede da ARCAFAR/Sul e da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural no município de Frederico Westphalen, nos dias 12 e 13 de julho de 2018. A participação neste curso foi possível pela realização do estágio de docência em espaço não escolar na Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Sul (FETAG-RS) de um dos autores deste artigo.

Nestes dois dias de encontro foram estudados os conceitos e as metodologias dos Instrumentos Pedagógicos que as CFR's utilizam com maior ou menor grau de profundidade de acordo com as especificidades de cada região



onde as CFR's estão inseridas. Assim sendo, a seguir será descrito as definições que foram apresentadas às equipes escolares e dialogada com suas aplicabilidades de acordo com a realidade encontrada na área de atuação da escola.

Após o Acolhimento com Mística realizado pela CFR's anfitriã e as apresentações pessoais, o diálogo foi iniciado com a explicação das características que identificam e constituem os quatro pilares da Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais, os Meios (Alternância e Associação Local) que encaminham o Jovem (Família, Comunidade, meio Socioprofissional), para as Finalidades (Formação Integral e Desenvolvimento do Meio). Também a definição do processo educativo na Pedagogia da Alternância de acordo com o Trevisan (2018), o qual ministrou essa temática no curso de formação.

É um processo de construção do saber e não apenas apropriar-se de um saber já existente: Saber não se transmite, se constrói de muitas formas diferentes; Acontece por etapas sucessivas; o adolescente aprende a partir de objetos concretos; São estágios progressivos cronológicos, por etapas; Acontece quando o jovem é envolvido diretamente; Acontece sobre coisas e fenômenos que têm sentido para o educando. Tem que ser uma resposta a perguntas feitas: Parte da pergunta e ajuda o jovem a questionar; Ajuda encontrar respostas significativas para as perguntas; Ajuda a aprender, cada um de forma diferente; Estimula a inteligência lógica, parte da experiência, depois reflete para entender a experiência; Afirma que o saber aparece na experiência refletida; Afirma que: verbalizar é escrever, é passar de um saber experimentado para o refletido! (TREVISAN, 2018, p. 04 – 05).

Destaca-se dessas instituições de ensino a valorização e resgate dos saberes de origem, da prática cotidiana de vida e do trabalho, e transmitida em geração. Atendendo assim as demandas das populações do campo por uma educação digna e contextualizada.

Após a discussão desta temática, foi analisado um dos principais documentos que rege o trabalho numa instituição de formação por alternância, o Plano de Formação, o qual representa uma estratégia de organização das alternâncias. É através dele que se articula, de forma mais coerente, os espaços



e tempos de estudo nas CFR's com os espaços e tempos na família, comunidade, enfim, no meio socioprofissional.

O Plano de Formação organiza as atividades para cada espaço e tempo, assim, permite a realização de uma alternância integrativa, verdadeira, evitando a dissociação da prática com a teoria, do trabalho e das experiências da vida com o estudo e a reflexão na CFR. O Plano de Formação deve priorizar a vida e as experiências concretas e práticas, os conhecimentos populares, dentre outros aspectos e precisa ser avaliado e reconstruído permanentemente, buscando atender sempre as reais necessidades dos educandos, suas famílias e comunidades. (TREVISAN, 2018, p. 07 – 08).

A elaboração do Plano de Formação (PF) depende do envolvimento das famílias e comunidades, pois é através da Pesquisa Participativa do PF que surgem os Temas Geradores que constituirão a formação do estudante. O Tema Gerador, definido como o questionamento da realidade, também é base para o Plano de Estudo, os quais serão debatidos na sessão escolar.

Outro instrumento debatido foi o Contato Individualizado, o qual corresponde a Tutoria nas EFA's. Um atendimento individual do monitor com o estudante (orientando), para uma conversa de acolhimento e orientação. E em seguida a colocação em comum que é a sistematização do plano de estudo feito pelos estudantes no momento socioprofissional.

Os cadernos que acompanham a formação dos estudantes das CFR's são semelhantes à sua irmã EFA, os Cadernos da Alternância e da Realidade. O Caderno da Alternância traz os trabalhos que devem e foram desenvolvidas pelo estudante na escola e no seu meio socioprofissional e também as observações dos pais, como meio de comunicação com a escola. O Caderno da Realidade é considerado o caderno da vida do estudante, pois possibilita uma reflexão da vida, baseado nos planos de estudos sob orientação dos Monitores e da bibliografia escolar, bem como nas comparações na colocação em comum, experiências e pesquisas que estes vivenciam.

Nas CFR's são oferecidos Curso de Formação para os estudantes, em complementaridade aos conteúdos programáticos do tema gerador e das áreas do conhecimento no decorrer da semana de forma interdisciplinar, com aulas teóricas e práticas, em sua maioria, são cursos de técnicas agrícolas, oferecido



por parceiros da escola. Assim sendo, foram revisadas quais parcerias ainda era interessante manter e as temáticas específicas a serem trabalhadas em cada região e as que poderiam ser compartilhadas entre as escolas. A capacidade de questionamento e senso crítico dos estudantes é estimulada a partir de Visitas de Estudo que visa o conhecimento de novas realidades, novas técnicas, confrontando realidades diferentes da própria e a possibilidade de realizar intercâmbio com outras pessoas e comunidades. Este instrumento demonstra ser bastante necessário para a formação dos estudantes que vivem em comunidades muito afastadas e isoladas da sede do município.

Para subsidiar as mudanças que os estudantes propõem no seu meio socioprofissional, é disponibilizado a esses espaços e métodos de experiências dentro do território escolar, para que consigam aprimorar e aplicar seus conhecimentos para assim provocar melhorias na propriedade familiar e comunidade de origem, comprovando que transições no sistema produtivo são possíveis. Na Pedagogia da Alternância o método de avaliação é fundamental para garantir o sucesso do processo educativo. Ele fomenta o espírito e trabalho em equipe, e realizado no decorrer do processo, deve ter o envolvimento de todos os atores e jamais deve ser entendida como atribuir uma nota. Como traz o professor Trevisan na apresentação durante o curso.

No primeiro ano: Possibilidade de conversar sobre a sua realidade, conhecer-se e valorizar seu plano de estudo. Capacidade de conversar sobre suas atividades profissionais. [...] Elaboração de planos de estudo. Iniciativa em experiências.

No segundo ano: Verificar métodos básicos que desenvolvam a curiosidade e o questionamento, dando-lhes capacidade de assumir responsabilidades na comunidade. [...] Capacidade de assumir responsabilidades. Realizar atividades por iniciativa própria. Espírito de curiosidade. Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas concretos. No terceiro ano: Avaliar a capacidade de comprometer-se, de descobrir uma atividade e desenvolvê-la na sua totalidade. Solucionar problemas concretos da vida, observar sua capacidade em utilizar as áreas do conhecimento e a capacidade de assumir projeto de vida profissional. Conhecimento que o jovem tem de sua exploração agrícola. [...] Se o jovem tem capacidade de descobrir uma atividade agrícola num todo. Assumir um projeto de vida profissional. Sua capacidade de fazer síntese. Capacidade de utilizar o conhecimento das disciplinas e se



percebe a existência das mesmas em suas explorações. (TREVISAN, 2018: p 105 – 108).

Para finalizar, foi debatido sobre o Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), que é o trabalho final de formação, onde o estudante, juntamente com sua família e comunidade, devem propor um projeto de transformação para sua realidade, a partir de todas as análises realizadas no decorrer desses três anos de formação, que seja sustentável, permita a autonomia e independência da família e seja rentável a comunidade.

Além do debate sobre os Instrumentos Pedagógicos foram abordadas outras temáticas referentes à vida no campo, pela educação e a conjuntura que estávamos vivendo. O professor da CFR, Zuchi, também é Padre, dissertou sobre a “Formação do professor e sua importância para além da sociedade capitalista”, onde trouxe a reflexão da prática docente para a formação cidadã. Outra palestra realizada foi o “Contexto da Agricultura Familiar no RS: limites e possibilidades” debatido pelo professor Pelegrini, o qual tivemos um apanhado histórico da região de atuação das escolas e quais consequências presencia-se ainda hoje. E para finalizar o encontro, foi realizada reunião com todos os docentes das CFR’s, divididos por áreas do conhecimento para compartilhar as possibilidades de trabalhos e dialogar sobre dificuldades que encontravam nas suas realidades, socializando essa experiência no encerramento do Curso de Formação.

Considerações Finais

A reflexão sobre as percepções dos estudantes das CEFFA’s e as diretrizes que compõe o trabalho dessas instituições serviram para demonstrar a importância desse modelo educacional inovador, enquanto estratégia educativa, para as populações do campo. Permitindo a construção do conhecimento a partir do diálogo dos saberes originários e os conhecimentos científicos curriculares, a diminuição do êxodo rural e o desenvolvimento do meio sociocultural das comunidades onde estas instituições estão inseridas, respondendo assim à questão orientadora dessa pesquisa.



Quando são apresentados no artigo, as compreensões dos estudantes sobre os inúmeros modelos de agriculturas, balizados nos seus conhecimentos socialmente construídos e nos autores referenciados, percebe-se os desafios que essas instituições de ensino ainda têm a superar. Mas também, glorifica-se o trabalho que já vem sendo construído na quebra do paradigma da agricultura convencional em detrimento aos modelos de produção mais sustentáveis de alimentos. E assim, permitindo que seus estudantes promovam projetos de desenvolvimento rural para a transição agroecológica.

Essas considerações foram viáveis devido as possibilidades de imersão nessas realidades educacionais, pela dinâmica de ensino da Alternância do curso de licenciatura em Educação do Campo. O qual subsidiou pedagógica e metodologicamente vivenciar essas experiências, permitindo aprender em Alternância, conhecer as histórias e lutas dos movimentos sociais do campo, e sua importância para a educação brasileira e o desenvolvimento rural.

Pensar a Educação do Campo, seja no ensino superior pelas licenciaturas ou na educação básica na rede CEFFA's, é fomentar outras perspectivas educacionais que entendam as populações do campo como protagonistas do seu desenvolvimento e ainda promover alternativas de agriculturas mais sustentáveis em detrimento ao modelo agrícola convencional.

Destaca-se a Pedagogia da Alternância com a concretização de seus Instrumentos Pedagógicos como fundamental para a efetivação da construção do conhecimento, tornando a aprendizagem significativa ao estudante, pois parte de suas próprias realidades em consonância ao conhecimento técnico científico dos Monitores, professores e parceiros.

Esse modelo educacional desenvolve-se plenamente nas experiências estudadas nessa pesquisa. Seja adaptando suas ferramentas de ensino de acordo com a realidade que é confrontada, realizando o movimento de Alternância em harmonia ao período agrícola de cada região e oferecendo aos seus estudantes a possibilidade de transformação social.

Essas instituições irmãs, se expressam de formas diferentes, pois estão em regiões distintas no Estado e acolhem uma diversidade cultural nas escolas. Elas mantêm a rigorosidade do desenvolvimento dos Instrumentos Pedagógicos



que legitimam a Pedagogia da Alternância, mas realizam a adaptação desses para o público que acolhem, os estudantes, suas famílias e as comunidades que estão inseridas. Muitos Instrumentos Pedagógicos tem nomes diferentes, mas possuem o mesmo objetivo, como é o caso da Tutoria nas EFA's e do Contato Individualizado nas CFR's que servem para o acompanhamento mais próximo do estudante, mantendo em seus pilares a formação integral desses jovens que é um dos objetivos originários desse modelo de educação.

A Pedagogia da Alternância foi destacada pelos estudantes considerando ser o sistema educacional mais adequado à realidade do campo. Permitem aos estudantes entrelaçar os diferentes saberes e manter o vínculo com a propriedade familiar e seus desafios. Este processo permite a possibilidade da sucessão rural e a ressignificação dos seus valores e possibilitando processos de produção mais sustentáveis de alimentos.

Convém mencionar que as considerações aqui elencadas não possuem o caráter de encerrar a discussão, mas sim de subsidiar mais pesquisas e o aprofundamento sobre a temática.

Referências Bibliográficas

BARROS, A. J. P.; LEHFELD N. A. S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

BORDENAVE, J. D.; **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Vozes, 1977.

CALDART, R. S.; **Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. S. et al. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, F. R.; PETERSEN, P. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina**: o caso do Brasil. *Agroecologia*, v. 6, p. 63-74, 2012.

COSTA, J. P. R.; **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da pedagogia da alternância. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.

CIPPA EFA Serra Gaúcha. **Cartilha dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha**. EFA Serra Gaúcha, Caxias do Sul, 2013.



FECOVINHO, Federação das Cooperativas Vinícolas do Rio Grande do Sul. **Viticultura Biodinâmica na Serra Gaúcha: um projeto piloto.** Instituto Brasileiro do Vinho, 2016.

FERREIRA, A. G.; **A formação através da Pedagogia da Alternância em Agroecologia:** um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, RS. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FREIRE, P.; **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C.; **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOVCHELEVICH, P.; **Rendimento, qualidade e conservação pós-colheita de cenoura (*Daucus carota* L.), sob cultivo biodinâmico, em função dos ritmos lunares.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Agronômicas. Universidade Estadual Paulista. Botucatu, 2007.

MARCONDES, N. A. V., BRISOLA, E. M. A.; **Análise por Triangulação de Métodos:** um Referencial para Pesquisas Qualitativas. Revista UNIVAP, v. 20, n. 35, jul. 2014, p. 201 – 208.

NASCIMENTO, C. G.; **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura:** um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005.

NOSELLA, P.; **Origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: Edufes, 2014.

PESSOTTI, A. L.; **Escola da Família Agrícola:** uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, 1978. 194p. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, IESAE. 1978.

PPCGLedoc. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo,** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo – UFRGS. 2013.

LE COQ, J. F. et al.; **Conceptos de agroecología y marco analítico.** In: SABOURIN, E. [et al.]. Org. Políticas públicas a favor de la agroecología em América Latina y El Caribe. Porto Alegre: Evangraf / Criação Humana, Red PP-AL: FAO, 2017.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M.; **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Revista Atual, Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível: <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2019.



SOBREIRA, M. F. C.; SILVA, L. H. **Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, 2014. p. 212-227.

TREVISAN, F.; **Instrumentos da Pedagogia da Alternância. Palestra do Curso Formação de Monitores**, 2018, Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul (ARCAFAR/SUL); Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen. Apresentação no evento, 2018.

Sobre os autores

Aline Guterres Ferreira

alinegufe@gmail.com

Zootecnista (Universidade Federal de Santa Maria), Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Especialista em Educação Ambiental e Mestra em Extensão Rural (UFSM). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde (UFRGS).

José Vicente Lima Robaina

joserobaina1326@gmail.com

Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde. Professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS - Campus Porto Alegre/RS.

Alberto Bracagioli Neto

abracagioli@gmail.com

Professor do Departamento de Horticultura e Silvicultura da Faculdade de Agronomia-UFRGS, Professor da Licenciatura em Educação no Campo e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR-UFRGS).

José Geraldo Wizniewsky

zecowiz@gmail.com

Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural e professor no Programa de Pós-graduação em Extensão Rural. Professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e Agroecologia (UFSM).



Desenvolvimento rural sustentável por meio da licenciatura em Ciências Agrícolas

Sustainable rural development through licensing in Agricultural Sciences

Ramofly Bicalho
Suêda Caliar

Resumo: Este texto é parte da Dissertação de Mestrado intitulada “Licenciatura em Ciências Agrícolas, para além dos muros da escola: conhecimento e conexões rumo ao desenvolvimento rural sustentável”. O objetivo do artigo é apresentar o contexto histórico de criação do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) do Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus Itapina*, analisando suas possíveis contribuições para o desenvolvimento rural sustentável no município de Colatina por meio de ações educacionais, via projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. Utilizamos a abordagem qualitativa ao realizarmos análises bibliográfica e documental e uma roda de conversa que se baseou na metodologia da história oral focada em temas geradores. Entre as fontes de investigação, utilizamos também legislações, portarias, decretos e referenciais teóricos sobre a Licenciatura em Ciências Agrícolas e a educação do campo nos movimentos sociais. Apoiamos-nos numa perspectiva sociológica de investigação e de explicação dos processos sociais de participação dos sujeitos camponeses enquanto seres históricos e culturais. Inicialmente, apresentamos o contexto histórico de criação da LICA, *Campus Itapina*, bem como os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão implantados na LICA. Por fim, expomos uma análise da importância do curso para o desenvolvimento rural sustentável em diálogo com a educação do campo e a agricultura familiar. Os resultados da pesquisa revelaram que o profissional licenciado em Ciências Agrícolas pode exercer mudanças diretas e indiretas que atendem à expectativa de melhoria da qualidade de vida dos produtores rurais e da sociedade. No entanto, para que isso aconteça, é preciso fomentar ainda mais os projetos de pesquisa, de ensino e de extensão no âmbito da formação profissional, juntamente aos sujeitos do campo.

Palavras-Chaves: Licenciatura em Ciências Agrícola; Políticas Públicas; Projetos de Ensino, de Pesquisa e de Extensão; Desenvolvimento Rural Sustentável.

Abstract: This text is part of the Master's Dissertation entitled "Licenciatura em Ciências Agrícolas, além os paredes da escola: conhecimento e conexões rumo ao desenvolvimento rural sustentável". The objective of the article is to present the historical context of the creation of the Degree in Agricultural Sciences (LICA) of the Federal Institute of Espírito Santo, *Campus Itapina*, analyzing its possible contributions to sustainable rural development in the city of Colatina through educational actions, via teaching, research and extension projects. We used the qualitative approach when carrying out bibliographic and documental analyses and a conversation in group based on the methodology of oral history focused on generating themes. Among the sources of research, we also use legislation, ordinances, decrees and theoretical references on the Degree in Agricultural Sciences and field education in social movements. We rely on a sociological perspective of investigation and explanation of the social processes of participation of peasant subjects as historical and cultural beings. Initially, we present the historical context of the creation of LICA, *Campus Itapina*, as well as the teaching, research and extension projects implemented at LICA. Finally, we present an analysis of the importance of the course for sustainable rural development in dialogue with rural education and family agriculture. The results of the research revealed that the graduate in Agricultural Sciences can make direct and indirect changes that meet the expectations



of improving the quality of life of rural producers and society. However, for this to happen, research, teaching and extension projects in the field of professional training, together with the subjects of the field, must be further promoted.

Keywords: Degree in Agricultural Sciences; Public Policies; Teaching, Research and Extension Projects; Sustainable Rural Development.

Introdução

O presente artigo é fruto das pesquisas realizadas no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *Campus Itapina*. Numa perspectiva histórica e emancipadora, este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nosso objetivo principal foi compreender o processo de construção das experiências históricas de criação do curso, analisando sua contribuição para o Desenvolvimento Rural Sustentável do município de Colatina por meio das ações educacionais via projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. Importante sinalizar que o referido município está localizado numa região voltada, predominantemente, para agricultura familiar. As questões abordadas caminham em direção à educação do campo, reconhecendo a importância das escolas no diálogo constante com os agricultores familiares e com suas comunidades.

Durante a pesquisa, foi desenvolvida uma roda de conversa com os representantes do Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável do município de Colatina. Essa conversa se baseou na metodologia da história oral, focada em temas geradores. A partir de um tema dado, geram-se perguntas e, conseqüentemente, novos temas e mais perguntas. “A técnica da dinâmica em si consiste em entrevistas devidamente guiadas pelo historiador” (CORRÊA, 1978, p.13).

A pesquisa documental foi desenvolvida, predominantemente, em acervos bibliográficos com os educadores e estudantes da LICA, no IFES. Entre as fontes de investigação, utilizamos legislações, portarias, decretos e referenciais teóricos sobre o histórico de constituição das Licenciaturas em Ciências Agrícolas. Apoiamo-nos numa perspectiva sociológica de investigação e explicação dos processos sociais de participação dos sujeitos camponeses enquanto seres históricos e culturais.



Desde o seu nascimento como Escola de Iniciação Agrícola até os dias atuais, o Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus* Itapina, atua como importante instrumento de implementação do ensino agrícola no município de Colatina e demais regiões do entorno. Colatina possui um número considerável de pequenas e médias propriedades rurais que vivem, basicamente, da agricultura familiar.

Com a chegada dos Institutos Federais, atribui-se à Educação Profissional a função de articulação no desenvolvimento da região. Durante grande parte da sua história e com sua “vocação agrícola”, o *Campus* Itapina executou inúmeras políticas de educa o básica e profissional no município de Colatina. Sendo assim, este *campus* possui papel fundamental na forma o técnica e científica dos jovens estudantes filhos de produtores rurais da região. Tais políticas colaboram para o desenvolvimento rural sustentável e a forma o crítica dos sujeitos, individuais e coletivos, que atuam no Campo Capixaba.

Freire (2001) ressalta a importância da escola no processo de educa o emancipatória para a forma o crítica e, principalmente, o respeito às ideologias de cada grupo, pois é na escola que se têm a oportunidade de ler e de conhecer o que cada grupo pensa, acredita e propaga. Por isso, acreditamos que as a es de ensino, de pesquisa e de extensão implementadas pela Licenciatura em Ciências Agrícolas, em consonância com as demandas da região, podem minimizar essas divisões de classes bem como os problemas apresentados pelos agricultores familiares, frente às necessidades econômicas e sociais da região de Colatina. Além disso, estes projetos podem contribuir para o desenvolvimento rural sustentável a partir de processos educativos que valorizem as histórias de vida, as identidades e as memórias dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo.

Trajetória histórica de cria o do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas – *Campus* Itapina

O curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do IFES, *Campus* Itapina, popularmente conhecido como LICA,   uma gradua o autorizada pela resolu o n  14/2010 de 09/06/2010 (BRASIL, 2010). A primeira turma foi



formada no segundo semestre desse mesmo ano e um dos fatores principais que contribuíram para a institucionalização foi a necessidade de ampliação dos cursos e a expansão da oferta de vagas exigidas por lei com a criação dos Institutos Federais.

A intenção do IFES, *Campus Itapina*, na oferta de cursos superiores era antiga. Há anos existia a solicitação da comunidade atendida, principalmente pelos egressos dos cursos técnicos, da oferta de cursos superiores pela instituição. Com o advento da Lei Nº 11.892/ 2008 (BRASIL, 2008) que cria os Institutos Federais, essa demanda ficou mais próxima de ser atendida. De acordo com a lei, os Institutos deveriam ofertar cursos técnicos, além de engenharias e licenciaturas.

Nesse contexto, inicia-se um enorme processo de expansão, incluindo a liberação de vagas para contratação de docentes e técnicos para atuarem, efetivamente, nos cursos superiores criados. Nas comissões, são analisadas as legislações, o mercado, a expectativa da população atendida pelo *campus*, as condições de infraestrutura e os recursos humanos. Em função de a Instituição possuir infraestrutura e quadro docente específico para a formação agropecuária e pedagógica, decidiu-se pela oferta de dois cursos superiores: Engenharia Agrônoma e Licenciatura em Ciências Agrícolas. Um dos fatores decisivos na definição desses cursos foi a identidade do *campus*, a infraestrutura e a qualificação do corpo docente. Além disso, a decisão foi corroborada pelo artigo 6º, incisos III e IV da LEI 11.892, de 29/12/2008.

Art. 6º: Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Sob a ótica da otimização de recursos, o inciso III propõe a integração curricular da educação básica com a profissional nos termos do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), assim como a oferta de cursos de educação básica



e superior (art. 21, da Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) no mesmo projeto pedagógico. A opção por Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Ciências Agrícolas deu-se também em função do art. 7º, inciso IV, da LEI 11.892, de 29/12/2008.

Art. 7º: Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...] VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento (BRASIL, 2008).

Na referida legislação, observamos que 50% das vagas anuais devem ser destinadas a cursos técnicos e um mínimo de 20% aos cursos de licenciaturas. Além da legislação apresentada, reiteramos como fatores preponderantes: 1) a localização da Instituição; 2) o público atendido, constituído, em sua grande maioria, por filhos de produtores rurais e meeiros; 3) a identidade da Instituição, com sua atuação histórica na oferta de cursos técnicos e de curta duração na área agrária, especialmente, agropecuária, zootecnia, agricultura e agroindústria.

A partir dessas análises, iniciou-se o processo de construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) a serem ofertados. A construção do Projeto teve como referência duas Universidades Públicas que ofereciam a Licenciatura em Ciências Agrícolas: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Através dos estudos e do aprofundamento teórico acerca do Projeto Pedagógico dessas duas Universidades, o *Campus Itapina* elaborou toda estrutura do Projeto.

A minuta do Projeto Pedagógico do Curso seguiu os trâmites processuais e foi aprovada pela Resolução nº 14/2010 do Conselho Superior do Instituto Federal do Espírito Santo, de 9 de junho de 2010. O curso teve sua primeira entrada anual no segundo semestre de 2010, ofertando 40 vagas em regime integral e diurno. Após a avaliação realizada pelo corpo docente e discente, além do Núcleo de Desenvolvimento e Ensino (NDE), uma primeira reestruturação do



curso ocorreu, acarretando a redução de carga horária, a entrada anual no primeiro semestre letivo e o período noturno. O Curso de LICA possui conceito 04 (quatro) da Capes e conta com um total de 146 estudantes matriculados, segundo dados da secretaria escolar do IFES, ano de 2020.

O *Campus* Itapina viu na LICA possibilidades de contemplar sua realidade agrícola e de seus estudantes, colaborando na formação crítica e emancipadora de educadores e educadoras voltados a atender as demandas históricas, sociais e econômicas da região em diálogo com a realidade nacional.

A Licenciatura em Ciências Agrícolas é um curso consolidado, e criado no ano de 1963 pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ele foi, inclusive, o primeiro curso na América do Sul. Atualmente, são 21 cursos em todas as regiões brasileiras, especialmente, Norte e Nordeste do País (MORAES, 2014). A maioria dos cursos de licenciatura apresenta variações nas nomenclaturas e na organização curricular como: Licenciatura em Ciências Agrícolas; Licenciatura em Ciências Agrárias; Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente e Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (IFES, 2011), a Licenciatura em Ciências Agrícolas tem como finalidade formar educadores/as que lecionem as disciplinas da área de Ciências Agrárias, a fim de atenderem as demandas da Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio. O perfil desses profissionais está alicerçado numa política pedagógica que contemple a diversidade das Ciências Agrárias no Brasil. Parte-se de uma visão crítica, ética e contextualizada da realidade, capaz de contribuir para a transformação social pautada nos princípios da educação inclusiva. Essa formação colabora com a oferta de oportunidades e com a realização das potencialidades teóricas, práticas e metodológicas, integrando ensino, pesquisa e extensão por meio do comprometimento com o desenvolvimento sustentável.

Diante do Projeto Pedagógico, podemos concluir que esse curso forma educadores preparados para lidar com a realidade do entorno, atuando nas escolas inseridas no meio rural. Conseqüentemente, estes educadores também se encontram preparados para atenderem as famílias vinculadas à agricultura familiar. O curso possibilita, ainda, que o profissional atue em outras atividades,



sendo extremamente importante para o empoderamento das atividades extensionistas. Compreende-se que os professores extensionistas podem oferecer contribuições significativas à comunidade onde atuam, uma vez que são conscientes da necessidade de respeitar as histórias, os aspectos individuais, coletivos, culturais e hábitos locais dos sujeitos. Nesse sentido, a Licenciatura em Ciências Agrícolas contribui para uma formação crítica e emancipadora, além de possibilitar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho com o Desenvolvimento Rural Sustentável.

Ações Educacionais com Base no Tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão

As atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão fazem parte do rol das mudanças e exigências estabelecidas nos Institutos Federais de Educação. Elas possuem finalidades e características com o objetivo de fomentar programas de ensino que elevem, consideravelmente, os saberes e fazeres populares, estimulando a pesquisa e a extensão, em diálogo, com as potencialidades dos arranjos produtivos locais. Nesse sentido, os Institutos Federais têm o compromisso de intervir nos territórios, identificando problemas, criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável por meio da inclusão social. Para Pacheco (2011):

É na compreensão dos aspectos essenciais dessa relação e na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial que se torna possível subverter a submissão de identidades locais a uma global. Esse caminho passa necessariamente por uma educação que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. (PACHECO, 2011, p. 21).

Durante muitos anos, o *Campus* Itapina funcionou como Escola Agrícola. As estratégias pedagógicas e administrativas implantadas eram voltadas, exclusivamente, à realidade dos cursos técnicos. Os estudantes, em sua grande maioria, eram filhos de produtores rurais e os currículos sempre direcionados à área técnica. A matriz curricular era organizada para atender, predominantemente, o ensino, uma das bases do tripé proposto atualmente.

Atualmente, este *Campus* está atravessando um momento de transição com a implantação da interdisciplinaridade e da verticalização, ou seja, os



estudantes têm acesso a todas as etapas de aprendizagens, desde o Ensino Médio Técnico Profissionalizante à Pós-Graduação *Stricto Sensu* na mesma instituição. Rompe-se com a organização de uma matriz curricular uniforme, estruturando-a de forma ampla com a intenção de atender às exigências das ações educacionais formadas pelo tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Com a reestruturação do ambiente institucional no referido *Campus*, acredita-se que a Licenciatura em Ciências Agrícolas, ao longo dos seus dez anos de implantação, vem contribuindo para o estabelecimento de diálogos por meio de processos educativos dinâmicos entre educadores, educandos e comunidades. A LICA promove a integração do conhecimento teórico com as práticas pedagógicas inovadoras numa estreita articulação com o contexto socioeconômico da região. Inclusive, ela promove também o desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção cidadã, uma das finalidades dos Institutos Federais. Segundo Pacheco (2011):

Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade. Há de se considerar que local e universal não existem como antítese, não expressam necessariamente oposição de ideias, um não existe em detrimento do outro, mas por vezes se justapõem, permeiam-se, complementam-se e separam-se. (PACHECO, 2011, p. 21).

Nesse contexto, Pacheco (2011, p. 22) afirma que “os Institutos Federais se revelam como espaços que privilegiam a aprendizagem, inovação e transferência de tecnologia capazes de mudar a vida de milhares de brasileiros”. Partindo dessa ótica, o tripé das ações educativas, ensino, pesquisa e extensão, presente nos IFES, oportuniza a produção de tecnologias que busquem solucionar problemas locais e regionais, além de habilitar a atuação dos sujeitos, considerando as condições produtivas, sociais e culturais. Para Silva (2009):

O desenvolvimento de processos educativos que levem a geração de trabalho e renda em prol do desenvolvimento local consolida a construção de uma proposta de formação que conduza o educando a novas possibilidades de ampliação de suas capacidades educativas e cognitivas. (SILVA, 2009, p. 44).



Assim, as parcerias entre as instituições de ensino e as comunidades no entorno das escolas do campo, tão discutidas, podem ser um caminho de consolidação do desenvolvimento rural sustentável. O desafio é dar continuidade aos processos educativos de valorização do desenvolvimento local e regional pautado em conhecimentos, em princípios e em valores que potencializem a ação humana na busca de caminhos mais promissores como, por exemplo, o empoderamento da agricultura orgânica e agroecológica familiar.

A pesquisa, o ensino e a extensão são fortes instrumentos de articulação e de constituição das políticas públicas enquanto espaços de intervenção na comunidade escolar, principalmente, se forem articulados com as forças sociais da região com vistas à possibilidade de construção de novos caminhos. É oportuno sinalizar que a prática de atividades de pesquisa e extensão faz parte das atribuições dos Institutos Federais, práticas, inclusive, recomendadas em alguns incisos do art. 6º da Lei nº 11.892 de 29/12/2008.

I – Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

VII – Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII – Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX – Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, é importante que os Institutos Federais promovam o desenvolvimento local por meio de soluções educacionais que contemplem o



ensino, a pesquisa e a extensão, permitindo, de maneira efetiva, o acesso gratuito e de qualidade à educação profissional em todas as regiões do Brasil. É através do estímulo à pesquisa e dos programas de extensão, em articulação com as forças sociais da região, que os Institutos Federais terão condições de elaborar ações voltadas para as demandas peculiares de cada território.

O desafio, no campo da pesquisa, é ir além da descoberta científica. Seu principal objetivo é se fazer presente no processo de formação dos educadores, dos educandos e da comunidade. É importante compreender, ainda, que os conhecimentos produzidos pela pesquisa devem ser disponibilizados em favor do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Tal desenvolvimento, no seio da sociedade, pode ser essencial no trabalho de resgate da cidadania e da transformação social.

Como o principal objetivo no campo da pesquisa é se fazer presente em toda comunidade escolar, a seguir, apresentaremos alguns projetos de ensino, de pesquisa e de extensão desenvolvidos na Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus Itapina*.

Conhecendo os Projetos de Ensino, de Pesquisa e de Extensão na LICA / IFES, *Campus Itapina*.

Etimologicamente, a palavra “projeto” vem do latim *projectus* que significa “plano, noção inicial e detalhada do que se pretende desenvolver”. Ao se construir projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, pretende-se planejar, predominantemente, os objetivos e resultados que poderão ser alcançados. Segundo Gadotti (1994),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. (GADOTTI, 1994, p. 38).

Nessa perspectiva, os projetos buscam direcionamentos, tornando-se ações explícitas quando executadas em conjunto e não se limitando aos muros da escola. Quando as ações são exercidas em conjunto e destinadas a toda comunidade escolar, podem oportunizar aos sujeitos, individuais e coletivos,



uma formação cidadã que respeite e valorize o meio em que se estuda, trabalha e produza as condições materiais de existência. Segundo Saviani (1983, p. 93), “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Nessa conjuntura, mapeamos três projetos que dialogaram com as políticas públicas de educação do campo e com a agricultura familiar:

Projeto de ensino “Aprendizagem e Vivência Prática da Agroecologia via instalação de Sistema Agroflorestal”.

Projeto de pesquisa “Implantação de ‘Brinquedotécnica’ na Área das Ciências Naturais na Escola Família Agrícola de Marilândia (ES)”.

Projeto de extensão “Semana da Agricultura Familiar de Colatina”.

O principal critério de escolha dos projetos foi a sua ligação diretamente com os sujeitos do campo. Os três projetos supracitados envolveram diretamente os estudantes da Licenciatura em Ciências Agrícolas do IFES, *Campus* Itapina, as escolas do campo de Colatina e os agricultores familiares da região. Nesse contexto, foi possível compreender os benefícios que esse tripé representa para toda comunidade local, mostrando como tais ações, intercaladas, são importantes no desenvolvimento rural sustentável do município.

Projeto de ensino: Aprendizagem e vivência prática da agroecologia via instalação de sistema agroflorestal

Este projeto está ligado à atividade de ensino. Ele foi aprovado pelo edital PROEN nº 01/2017 e teve como coordenador o professor Leandro Glaydson da Rocha Pinho. A proposta inicial é produzir, concomitantemente, espécies arbóreas, lavouras e hortaliças. A partir da leitura do projeto de ensino, ficou explícito a preocupação com o desenvolvimento sustentável do projeto em decorrência das várias discussões levantadas nos fóruns sobre sustentabilidade e sistemas de produção ecológicos.

A proposta foi desenvolver, no *Campus* Itapina, uma área produtiva adaptada com tecnologias do sistema florestal. Essa mesma área foi aproveitada para aulas práticas das disciplinas oferecidas pela Licenciatura em Ciências



Agrícolas. As práticas agrícolas foram aliadas aos estudos teóricos, validando para os estudantes a possibilidade de intensificar e de diversificar a produção agrícola em áreas produtivas ou em estágio de recuperação.

A importância desse projeto para os estudantes da LICA foi extremamente relevante. Os autores do projeto, o professor e os estudantes do curso de LICA e Agronomia, destacaram a necessidade de ampliar a produção de conhecimento sobre a instalação do sistema agroflorestal, valorizando os saberes da agroecologia em diálogo com a realidade e os saberes cotidianos das comunidades envolvidas. Nesse projeto, educadores e educandos, a partir de seus conhecimentos prévios, comprovaram na prática, através de estudos comparativos e pesquisas, as teorias que embasaram o projeto em questão.

Projeto de Pesquisa: Implantação de “Brinquedotécnica” na Escola Família Agrícola de Marilândia (ES)

Esse projeto de pesquisa originou-se a partir de uma monografia produzida por Taíse Légora, estudante da Licenciatura em Ciências Agrícolas, durante seu estágio supervisionado na Escola Família Agrícola de Marilândia. Esta unidade pertence à rede “Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo” (MEPES).

A implantação de uma “Brinquedotécnica”, associando teoria e prática por meio da ludicidade, teve como objetivo principal auxiliar o processo de ensino e aprendizagem na estreita relação com educadores e educandos. Com este projeto, foram criados materiais didáticos para realização de aulas nas quais foram utilizadas metodologias lúdicas. No desenvolvimento da “Brinquedotécnica”, a autora contou com a ajuda dos estudantes na produção dos materiais utilizando itens recicláveis de baixo custo e de fácil aquisição. Foram confeccionadas maquetes de construções, contemplando a produção agrícola, o sistema de irrigação e a coleção de insetos.

Destacamos que o processo de implantação da “Brinquedotécnica” ocorreu em articulação com as atividades desenvolvidas junto à gestão da escola de maneira articulada e institucionalizada. Esse projeto de pesquisa, desenvolvido com docentes, discentes e com a comunidade escolar de



Marilândia, contribuiu para aproximar os sujeitos, individuais e coletivos, em prol da educação emancipadora.

Projeto de Extensão: Semana da Agricultura Familiar de Colatina

O referido projeto de extensão possui uma considerável amplitude, pois envolve a participação de servidores e estudantes do *Campus* Itapina, além de vários órgãos e entidades do município de Colatina como; o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o Instituto Capixaba de Pesquisa (INCAPER), a Assistência Técnica e Extensão Rural, a Secretaria de Desenvolvimento Rural, as Associações de Produtores Rurais, entre outros atores sociais.

A proposta desse projeto é oferecer aos pequenos produtores e órgãos ligados ao meio rural formação crítica e emancipadora por meio de minicursos, palestras e oficinas com temas variados. As temáticas são selecionadas por meio da realização de pesquisas acerca das demandas apresentadas pelos sujeitos camponeses e, posteriormente, atendidas por instituições públicas e privadas de Colatina. A preocupação maior do projeto foi manter um diálogo constante entre os diversos atores, especialmente, os produtores da região na interface com o IFES do referido *campus*.

O impacto social desse projeto na formação e na atuação dos estudantes é extremamente relevante. Eles se tornam os protagonistas do evento desde a organização das palestras até a participação nos minicursos e demais atividades. Nesse sentido, reiteramos que o objetivo do projeto é produzir conhecimento crítico que incentive a produção alternativa de renda e, conseqüentemente, melhore a qualidade de vida dos agricultores familiares de Colatina e região.

Educação do campo: rumo ao desenvolvimento rural sustentável

Na relação entre educação e desenvolvimento, devemos considerar que o ato educativo desempenhado pelas escolas do campo, com suas funções sociais, tem por natureza realizar ações políticas e intencionais que serão utilizadas na formação de sujeitos críticos, capazes de influenciar a sociedade

onde vivem como agentes de transformação e desenvolvimento. Para Borges (2001), a educação, em sua essência, deve possibilitar a socialização e contextualização do ser humano na sociedade. Segundo Romanelli (2001), o processo de desenvolvimento social e as necessidades econômicas estão diretamente ligados à oferta da educação.

Os processos educativos devem colaborar com a leitura crítica e problematizadora da realidade, estabelecendo relações humanas com a escola e com a comunidade no seu entorno. Os diferentes tipos de desenvolvimento se relacionam a determinados modelos de educação.

No caso do desenvolvimento rural sustentável, os aspectos educacionais correspondentes estão voltados à valorização das políticas públicas no campo, considerando uma série de fatores: os valores locais, as questões culturais, históricas e ambientais que contribuam para formação integral dos sujeitos, individuais e coletivos. Afinal, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

Podemos afirmar que a escola é o território das vivências e convivências de educadores, de educandos e da comunidade. A escola é um espaço de encontros, de trocas e de busca pela produção crítica e emancipadora do conhecimento. Nesse sentido, a educação que se faz nas escolas do campo deve estar relacionada com as histórias, memórias, identidades e realidade das pessoas. Nessa perspectiva, Lima, Pires e Botelho (2010) declaram que:

No Brasil há uma mobilização nacional e um movimento de resistência em defesa de uma escola social e culturalmente referenciada para o mundo da agricultura familiar. Já existem inúmeras experiências exitosas neste sentido. Nestas modalidades educativas, a escola utiliza-se de pedagogias baseadas na abordagem construtivista, etnometodológicas, ou seja, a aquisição do conhecimento acontece num processo de construção. A construção de saberes é uma tarefa complexa, porque requer uma visão multidisciplinar. (LIMA; PIRES; BOTELHO, 2010, p. 03).

É preciso não perder de vista os aspectos sociais e culturais, as questões identitárias, os costumes e o contexto de vida das pessoas nas comunidades. A escola do campo deve considerar todos esses aspectos, respeitando o que tradicionalmente é realizado. São os processos de ensino e aprendizagem que



vão se ampliando a partir das práticas etnometodológicas voltadas para o contexto de vida e realidade.

Na medida do possível, a escola do campo deve romper com as adaptações e improvisos, valorizando as características, as necessidades e as especificidades dos sujeitos que vivem e atuam neste território. Lima, Pires e Botelho (2010) afirmam que, historicamente, os movimentos sociais vêm reivindicando um sistema educacional que seja compatível culturalmente com as demandas apresentadas pelos agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, indígenas e quilombolas.

Freire (2001) afirma que as diferenças interculturais existem e apresentam-se sob a forma de divisão de classes, raça e gênero. Essas diferenças formam grupos sociais que, dependendo do nível de compreensão de tais diferenças, podem contribuir para aumentar o processo de discriminação. O autor ressalta, ainda, a importância da escola no processo de entendimento e de respeito às ideologias, enfrentando a discriminação. Em diálogo com a diversidade dos sujeitos, a escola tem a oportunidade de conhecer as especificidades de cada grupo.

Na compreensão dos movimentos sociais, as escolas do campo, na luta pela ampliação da educação básica, sinalizam que a pedagogia da alternância pode ser uma enorme possibilidade de fixação das suas bases. Elas lutam por uma pedagogia diferenciada no que tange as questões de organização, os modos de vida das pessoas e suas ruralidades. A pedagogia da alternância, segundo Bicalho e Oliveira (2017), é reconhecida como referência curricular e metodológica:

Ela tem origem no anseio de agricultores familiares em suas comunidades e no intuito de garantir educação e formação profissional diretamente articulada às histórias de vida, familiar, comunitária, cultural, de sustentabilidade local, entre outros aspectos. Propõe gestões participativas e colegiadas, estabelecendo relações cotidianas e de responsabilidade coletiva entre escola e comunidade. A alternância se fortalece nas ações dos sujeitos envolvidos num projeto local-nacional, que na nossa ótica é de educação popular, marcadamente sintonizado com os objetivos de organização da cultura e do trabalho do campo, o que difere das políticas neoliberais que estão sintonizadas com uma educação impessoal, de metas e mercadológica. (BICALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 3).



Em diálogo com Bicalho e Oliveira (2017), poderíamos utilizar a nomenclatura “Alternâncias”. Este termo pode se referir à pluralidade de valores humanos, socioambientais e afirmação de identidades diante de si e do mundo. Sendo assim, em diferentes ambientes, nos espaços camponeses e urbanos, os sujeitos, individuais e coletivos, vivem a pluralidade de ideias e possuem diferentes realidades históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

É preciso sistematizar algumas ideias que colaborem com o desenvolvimento rural sustentável na perspectiva da educação do campo, focando, principalmente, os jovens agricultores. Acredita-se que a educação emancipadora pode contribuir como elo de fortalecimento e de construção de conhecimento em bases sustentáveis.

Como descreve Tavares de Lima e Carneiro (2006), a trajetória de vida dos agricultores e agricultoras é marcada por lutas permanentes em relação à melhoria das condições de vida e conquista da terra, uma vez que eles lutam arduamente por mudanças e vislumbram as possibilidades de implementação da diversidade de instâncias educativas. As escolas do campo, nessa conjuntura, são peças fundamentais na trajetória de defesa da educação pública como direito de todos e dever do Estado.

Compreendemos que as políticas públicas de educação do campo são mecanismos que colaboram na construção de propostas e de ações acerca do desenvolvimento rural sustentável. Por outro lado, ao se depararem com a ausência histórica das políticas de educação do campo, os movimentos sociais se articulam, especialmente, em lutas travadas por uma educação condizente com suas realidades.

Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável

A agricultura familiar no Brasil desempenha um importante papel na economia uma vez que é a responsável por grande parte da produção de alimentos que abastecem os centros urbanos. Todavia, Abramovay (2007) reconhece que, apesar da agricultura familiar estar ligada à inserção no mercado, o estado é o principal responsável por sua manutenção e seu desenvolvimento, principalmente por meio da adoção de políticas sociais e de



financiamento que garantem sua existência. Segundo o referido autor, “o reconhecimento do trabalho do agricultor, mais do que isso, sua moldagem e a determinação de suas modalidades de organização, dependem do estado” (ABRAMOVAY, 2007, p.79).

Abramovay (2007) afirma que, no Brasil, o setor da agricultura familiar somente conseguiu um destaque no cenário econômico depois de serem implementadas medidas de financiamento sustentadas pelo governo, como é o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). O programa foi regulamentado em junho de 1996 pelo governo brasileiro que contava com a parceria dos governos municipais e estaduais, além da iniciativa privada. O PRONAF tem como proposta o apoio ao desenvolvimento rural, amparando-se na agricultura familiar como segmento gerador de emprego e renda, visando o aumento da capacidade de produção e melhorando, conseqüentemente, a renda dos agricultores familiares.

A partir dessa abordagem, podemos observar que o espaço rural vai deixando de ser um lugar tido como “atrasado” e mero produtor de alimentos para os centros urbanos modernos, passando a ter uma visão contemporânea que ganha força em todas as dimensões do desenvolvimento.

Uma conquista recente diante de um passado, não tão distante, em que a agricultura e o meio rural eram vistos como obstáculos internos do desenvolvimento ou setores apenas subordinados aos ditames da urbanização e da industrialização. O rural era associado ao atraso, à pobreza e de onde se precisaria sair para alcançar os direitos básicos da cidadania. Apenas o setor dominante da grande propriedade era visto como produtivo e legítimo público da política econômica. Aos poucos o país vai tirando da invisibilidade imposta vários setores sociais e descobrindo a diversidade da agricultura e do meio rural, suas potencialidades para uma ocupação mais equilibrada do território e das regiões e para a própria sustentabilidade e o dinamismo do desenvolvimento nacional (FRANÇA; SORIANO, 2010, p.223).

Partindo dessa premissa, França e Soriano (2010) situam a abordagem territorial dos programas de desenvolvimento rural como uma flexão fundamental nas políticas anteriores. Dentro dessa ótica, Wanderley (2011) analisa a contribuição da abordagem territorial em relação ao debate contemporâneo sobre o futuro da agricultura familiar e do mundo rural brasileiro, destacando os



desafios que se impõem à efetivação de uma estratégia de desenvolvimento fundada na participação cidadã e no empoderamento dos agricultores e comunidades rurais.

A partir dessa abordagem, podemos inferir que, para alcançarmos um desenvolvimento local/rural, é de suma importância que o desenvolvimento sustentável esteja pautado nas discussões relativas à conservação da natureza e ao crescimento econômico. Nessa perspectiva, o conceito de desenvolvimento sustentável que se encontra no relatório do Brundtland¹ é:

O desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades. Ele contém dois conceitos chaves: o conceito de necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; e a noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo de atender às necessidades presentes e futuras. (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1998, p.46).

Esse contexto nos remete a pensar que a escolha de um meio rural melhor está relacionada à necessidade de se construir uma agricultura mais sustentável e que promova uma relação de qualidade de vida e do bem-estar das pessoas que vivem dela. É importante destacar que as políticas públicas que geram renda têm importante papel na melhoria das condições sociais dos agricultores familiares. A organização dos agricultores, a educação básica e profissionalizante, bem como a descentralização de políticas públicas são os caminhos primordiais para o desenvolvimento sustentável.

Agricultura familiar em Colatina: desafios e potencialidades

1 O Relatório Brundtland foi elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento e faz parte de uma série de iniciativas anteriores à Agenda 21 as quais reafirmam uma visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados, reproduzido pelas nações em desenvolvimento e que ressaltam os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas. O relatório aponta para a incompatibilidade entre desenvolvimento sustentável e os padrões de produção e consumo vigentes. Em 1987, a divulgação do Relatório Brundtland, intitulado “Nosso futuro comum” pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das nações unidas (1988), popularizou a expressão “desenvolvimento sustentável” e sua definição foi considerada a mais próxima do consenso oficial (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1998).



A estrutura fundiária de Colatina² retrata o predomínio das pequenas propriedades de base familiar. Os trabalhos produtivos são feitos pela própria família ou no regime de parcerias agrícolas, oferecendo importante fonte de ocupação da força de trabalho. Podemos dizer que Colatina é um município composto, em sua maior parte, por propriedades de pequeno porte que utilizam, em grande medida, a mão de obra familiar. É nesse contexto, que a agricultura familiar colatinense ganha reconhecimento. Ela é estratégica e ocupa importante papel do ponto de vista socioeconômico, contribuindo para geração de renda no meio rural.

Colatina apresenta uma taxa de crescimento anual de 1,88%. Todavia, no relatório INCAPER (2011), o percentual da população rural vem diminuindo em relação à população total, uma vez que passou de, aproximadamente, 19% no Censo de 1990 para 14% em 2008 e para 12% no Censo de 2010. Atualmente, segundo o site da prefeitura, Colatina é uma cidade de 1.416 quilômetros quadrados, com 123 mil habitantes, sendo que 88% residem na área urbana e 12% na zona rural. Nessa conjuntura, é possível percebermos uma tendência ao êxodo rural devido ao aumento das diversas dificuldades acerca da agricultura familiar.

Segundo Caldart (2004), a agricultura moderna promovida pelo capitalismo, em meados do século passado, muito contribuiu para o aumento da desigualdade entre a agroindústria e a agricultura tradicional. Essas questões motivaram, significativamente, o êxodo rural e o atraso nas relações sociais presentes no contexto atual.

A maior atividade econômica agrícola de Colatina é conduzida pela produção de café conilon. Em segundo lugar, se encontra a pecuária principalmente na modalidade de corte. O município conta hoje com o Frigorífico Rio Doce (FRISA), um dos maiores do país e responsável pela grande parte da comercialização do gado de corte e do leite que são destinados às cooperativas e aos laticínios da região.

² Disponível em <http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina=geografia> Acesso em 14 de dezembro de 2020.



Outras culturas como a do arroz, do feijão, do cacau, da goiaba, do coco, da banana, do limão e da graviola também são desenvolvidas no município. Uma das maiores dificuldades dessas culturas é a exigência de espaços para armazenamento e o acesso rápido ao mercado, além da baixa produção e comercialização de tais produtos. A fruticultura, com a produção da manga, é outro ramo que vem ganhando destaque na economia agrícola de Colatina. Seu cultivo é incentivado em função das características climáticas favoráveis e das garantias de comercialização através da estruturação do polo de manga em Linhares.

O agroturismo em Colatina é outra potencialidade do município com destaque para a região de São Pedro Frio. Este território possui uma quantidade significativa de nascentes preservadas pelos agricultores familiares que construíram barragens em suas propriedades com equipamentos cedidos pela prefeitura. Existe, ainda, a oferta de linhas de crédito como, por exemplo, o Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF), utilizado por várias associações de produtores rurais, sindicatos e demais parceiros ligados à cadeia produtiva do município.

Por outro lado, fatores como a queda da fertilidade do solo, a distribuição irregular das chuvas, a diminuição do volume de água, o baixo nível de organização social dos produtores, a baixa qualidade, a produtividade e a comercialização das culturas, além da dependência em relação ao café e à pecuária, tem provocado o empobrecimento de grande parte das propriedades agrícolas, limitando a capacidade de investimento dos produtores e causando um efeito cíclico retroalimentado pelo atual contexto da agricultura colatinense, conforme dados do INCAPER (2011).

Tratamos de uma região que possui um número considerável de pequenas e médias propriedades rurais que, basicamente, vivem da agricultura familiar que necessita de acesso às políticas de educação, de cultura e de outros direitos sociais para que consigam transpor esses desafios. Um aporte extensionista, com projetos e propostas voltados para as demandas locais, são ações que podem cooperar para a solução desses empasses.



Na interface com seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, o Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus Itapina*, tem trabalhado para buscar soluções de enfrentamento aos problemas mencionados. Acreditamos que a socialização das tecnologias e a abordagem do conhecimento participativo podem potencializar o desenvolvimento rural sustentável, além de promover a qualidade de vida dessas famílias em diálogo com suas histórias, memórias e identidades.

Durante grande parte da sua história, o Campus Itapina vem executando a política de educação profissional no município de Colatina, formando força de trabalho para atuar no setor agrícola. Acreditamos que o referido Campus e a LICA terão seus resultados potencializados, cumprindo, assim, sua missão social acerca do ensino agrícola quando políticas públicas de educação e pesquisas colaborarem na ampliação de novas tecnologias de irrigação, de colheita e de cultivo, fortalecendo os agricultores familiares e suas organizações como as associações de produtores rurais, os movimentos sociais e os sindicatos. No entanto, transpor essas barreiras por meio das ações de ensino, de pesquisa e de extensão no município de Colatina é desafiador para o curso de LICA no Campus Itapina.

Considerações Finais

A oferta da Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) no *Campus Itapina* é essencial na formação dos educadores do campo. Com essa Licenciatura, muitos jovens agricultores, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de realizar um curso superior em uma Instituição Pública de ensino. A LICA tem se tornado um importante aliado para os sujeitos do campo, individuais e coletivos, além de formar educadores preocupados com as especificidades camponesas. Essas questões podem potencializar o desenvolvimento sustentável da região, especialmente, a valorização da agricultura familiar e suas implicações sociais, políticas e econômicas.

O educador formado pela Licenciatura em Ciências Agrícolas pode exercer mudanças diretas e indiretas que atendem às expectativas de melhoria da qualidade de vida dos produtores rurais e da sociedade como um todo. Ele toma posse do ensino agrícola profissionalizante num estreito diálogo com a



produção do conhecimento vinculada às ciências agrárias, ao meio ambiente, à sustentabilidade, à agricultura familiar agroecológica e orgânica, à agroindústria, entre outros.

Buscamos entender as ações que colaboraram com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos camponeses e compreender a realidade dos pequenos produtores por meio da valorização da ciência, do saber popular e da consciência ambiental. Certamente, essas articulações podem ser a chave para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. A luta por políticas públicas de educação do campo articuladas às questões teóricas e práticas desenvolvidas nos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, voltados para as demandas locais, são ações que cooperam para o desenvolvimento sustentável do território rural de Colatina.

Por fim, evidenciamos que a oferta da Licenciatura em Ciências Agrícolas, no *Campus* Itapina, foi uma decisão bastante acertada. Ela oportunizou conhecimento científico e popular a um conjunto significativo de educadores e de educandos, além de alcançar a comunidade no entorno composta por sujeitos com inúmeras limitações de acesso ao mundo acadêmico e ao desenvolvimento de tecnologias. Novamente ressaltamos que, os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, em diálogo com as demandas locais, foram essenciais nos debates e na promoção do desenvolvimento rural sustentável. Tais projetos, certamente contribuíram para a transformação e o desenvolvimento econômico e social dos produtores rurais de Colatina, representantes legítimos da agricultura familiar brasileira.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, R. **Agricultura familiar e assentamentos**. Estudos prospectivos territoriais e temáticos referenciados no território. Subsídio à elaboração do PPA. São Paulo. 2007.

BICALHO, R.; OLIVEIRA, J. R.. **Interfaces entre educação profissional e pedagogia da alternância**. SÉRIE-ESTUDOS (UCDB), Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 195-212, set./dez, 2017.

BORGES, H. S. **Construção do currículo da educação de jovens e adultos**. In: Núcleo de Publicação (UFSC/CED). 2001.



BRANDENBURG, A. **Agricultura e Desenvolvimento Sustentável**. In: AGUIAR, D. R. D.; BENEDITO, J. (Ed.). **O agronegócio brasileiro: desafios e perspectivas**. Sociedade brasileira de economia e Sociologia Rural. 102 p. 2 v. 1998.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 2 abr.2019.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 15 abr. 2019.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Resolução do conselho superior nº14/2010, de 9 de junho de 2010**. Disponível em https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2016/Res_CS_14_2010_-_Alterada_pela_Res_CS_28_2016_-_Licenciatura_em_Ciencias_Agricolas_-_Itapina.pdf Acesso em: 3 set. 2019.

CALDART, R. S.. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A.. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Políticas Públicas - Educação**. Incra/MDA. p.67-86. Brasília, DF, 2008. Disponível em https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf Acesso em 03 mar. 2019.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

CORRÊA, C. H. P. **História oral, teoria e técnica**. Florianópolis: UFSC, 1978.

COSTA, F. A. CARVALHO, H. M. Agricultura Camponesa. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, et. al. Rio de Janeiro, São Paulo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. **Política e Educação**. Cortez. Coleção Questões da Nossa Época, v.23, 2001.

GADOTTI, M.. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MAC**, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. 28/8 a 2/9. Brasília, 1994.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Itapina.



2011. Disponível em <https://www.ifes.edu.br/cursos/graduacao/licenciatura-em-ciencias-agricolas> Acesso em 05 de maio de 2019.

LIMA, I. S.; PIRES, A. H. B.; BOTELHO L. C.; **A Educação do Campo para o Desenvolvimento Rural e a Formação de Agricultores.** XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.2010, Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2433-1.pdf> Acesso em 28 abr. 2020.

MORAES, M. A.. **A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias:** o conhecimento e suas conexões. Educação v.39, n.3. set./dez. Rio de Janeiro. 2014.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, São Paulo, 2011.

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL PROATER 2011 - 2013. PLANEJAMENTO E PROGRAMAÇÃO DE AÇÕES. **INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural.** - Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Noroeste/Colatina.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil.** Vozes 25. ed. Petrópolis, 2001.

SAVIANI, D.. Para além da curvatura da vara. In: **Revista Ande** no 3. São Paulo, 1983.

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos federais – Lei nº 11.892, de 29/12/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 70 p. 2009.

TAVARES DE LIMA, J.; CARNEIRO, S. Q. Desenvolvendo o Local com Severinos e Quitérias. In TAVARES DE LIMA, J. R. (org.). **Extensão Rural e Desenvolvimento Sustentável.** Recife: Bagaço. 03. P. 71-92, 2006.

WANDERLEY, M. N. B.. **Um saber necessário:** os estudos rurais no Brasil. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2011.

Sobre os autores

Ramofly Bicalho

ramofly@gmail.com

Professor Associado II na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF. Atua com as seguintes temáticas:



História da Educação do Campo e Movimentos Sociais. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

Suêda caliari

scaliari@ifes.edu.br

Assistente em Administração no IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina. Mestrado em Educação Agrícola na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PPGEA - Program de Pós-Graduação em Educação Agrícola.



Reflexões sobre práticas docentes na educação do campo no município de Japeri - Rio de Janeiro

Reflections about teaching practices in rural education in the municipality of Japeri - Rio de Janeiro

Amarildo Paes Leme de Mello
Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto

Resumo: A formação docente e as práticas pedagógicas são alguns dos principais fatores no processo ensino-aprendizagem. Quando se trata de educação do campo, a necessidade da formação continuada para esses docentes se torna fundamental. Neste contexto, este artigo busca apresentar uma reflexão sobre a concepção de professoras de uma escola do campo do município de Jarperi/RJ sobre a formação continuada e as práticas docentes resultantes desta formação. Dessa forma, o trabalho se caracterizou em uma pesquisa qualitativa devido às suas especificidades; também documental, por fazer uso de referências publicadas por meios escritos e eletrônicos e, para o levantamento dos dados, a pesquisa de campo, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos. O resultado demonstrou que a professora que tem maior formação acadêmica, busca formação continuada, consegue enxergar a realidade do campo e procura entender as questões locais, numa proposta pedagógica que articula saberes e transcende a sala de aula. A professora com formação de nível Médio não busca uma formação continuada e não se envolve com o contexto vivido pela escola. Sua prática pedagógica reproduz o planejamento da Secretaria de Educação sem articulação com a realidade do campo. Assim, com base nestas práticas docentes distintas em um mesmo contexto, ressalta-se a importância da formação continuada do professor do campo em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Práticas docente, educação do campo, formação continuada.

Abstract: Teacher training and pedagogical practices are one of the main factors in teaching-learning process. When it comes to rural education, the need for continuing education for these teachers become essential. In this context, the this article seeks to present a reflection on the conception of teachers from a rural school in the municipality of Japeri/RJ about continuing education and the teaching practices resulting from this education. Thus, the work was characterized in a qualitative research due to its specificities, also documentary for making use of references published by written and electronic means and, to collect the data, the Field research, where it was carried out semi-structured interviews with the subjects involved. The result showed that the teacher who has the most academic education, seeks continuing education and can see the reality of the field and seeks to understand local issues, in a pedagogical proposal that articulates Knowledge and transcends the classroom. The teacher with a secondary education does not seek continuing education and is not involved with the context experienced by the school. Its pedagogical practice reproduces the planning of the Department of Education without articulation with the reality of the Field. Thus, based on these different teaching practices in the same context, the importance of continuing education for rural teachers in their pedagogical practices is emphasized.

Key-words: Teaching practices, Field education, continuing education.



Introdução

A formação docente e as práticas pedagógicas tem sido tema de estudo muito discutido na atualidade, principalmente pelo fato da tão almejada e necessária melhoria na qualidade de ensino. Nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a formação continuada surgem como protagonistas neste processo na busca do desenvolvimento de práticas docentes que promovam a melhoria da qualidade de ensino nas escolas do campo, não se furtando da importância das especificidades desta realidade que agregam valores ao desempenho das práticas pedagógicas.

Neste contexto, este artigo, que é parte de pesquisa de dissertação em andamento, do Mestrado em Educação Agrícola no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PPGEA/UFRRJ, foca atenção para reflexão sobre a concepção de professoras de uma escola do campo do município de Jarperi/RJ sobre a formação continuada e as práticas docentes resultante desta formação. Sendo assim, foi utilizado como objeto de análise, as experiências docentes e as práticas pedagógicas das professoras da Escola Municipal Carlos Alberto dos Santos Pereira, do município de Japeri/ Rio de Janeiro.

Esse artigo não busca aqui esgotar o debate sobre a formação dos professores das escolas do campo e as práticas docentes e sim contribuir para que este tema se desdobre em outras pesquisas mantendo, assim, o diálogo sobre o assunto. Desse modo, podemos sinalizar para os agentes públicos uma reflexão que possibilite melhoria para a prática docente e para educação do povo do campo oportunizando o exercício pleno da cidadania do povo do campo.

Um breve panorama da Educação do Campo no município de Japeri/RJ

O município de Japeri localiza-se na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, faz parte da Baixada Fluminense e está a uma distância de 70Km da capital do Estado. Com cerca de 70% de seu território composto por área rural, o município possui 31 bairros e uma população estimada em 2017 pelo



IBGE¹ em 101.237 habitantes e só foi elevado à condição de município em dezembro de 1991 através da lei estadual nº1902.

A educação pública municipal de Japeri, representada pela SEMED - Secretaria Municipal de Educação, é responsável pela Educação Básica (Educação infantil e Ensino Fundamental) no sistema municipal de educação e tem sob a sua gestão trinta e quatro escolas, sendo que de acordo com a sua localização geográfica, oito delas estão situadas em zona rural e classificadas como escolas do campo pelo IBGE, enquanto vinte e seis estão situadas em zonas urbanas. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Japeri, uma das escolas do campo, Escola Municipal Teófilo Cunha, não é classificada pelo IBGE como Escola do Campo devido estar localizada próxima a uma via pavimentada, porém a SEMED lhe confere tal classificação por contemplar um público predominantemente campestre e estar em uma área rural. A inclusão desta escola na classificação de escola do campo pela SEMED está em consonância com a resolução n.1 de 03 de abril de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo concebe a identidade das escolas do campo da seguinte forma.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciências e Tecnologia disponível na Sociedade e Movimentos Sociais em defesa dos projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2002, p. 37).

Nesse sentido, a identidade da escola do campo vai além da localização geográfica e vários outros fatores e as especificidades do campo devem ser considerados.

Embora o município de Japeri tenha um número considerável de escolas, apenas três escolas oferecem a Educação de Jovens e Adultos, EJA, mas nenhuma das Escolas do Campo é contemplada com a modalidade. Essa modalidade de ensino se torna muito importante para o povo do campo à medida que a vulnerabilidade, no que tange o acesso à educação e conseqüentemente

¹ IBGE – Instituto Nacional de Geografia e Estatística



eleva o número de analfabetismo no campo, é muito presente e grande parte dos jovens e adultos precisam estar presentes nas atividades do campo durante o dia. Bortolotti (2011) destaca a questão do adulto que além de trabalhar, precisa se deslocar por uma longa distância para chegar até a escola,

teriam que, uma longa jornada de trabalho, se deslocar para a cidade mais próxima e assim poder frequentar a escola? Para aqueles que não conhecem a realidade desse universo rural, podem concluir que essa questão é totalmente irrelevante, acabando por reduzi-la e negar o debate sobre o assunto. E se o debate não for estabelecido, já se teria instalada uma situação de opressão e/ou negação do direito de um povo, uma classe, localidade, etc. (BORTOLOTTI, 2011, p.6).

Nesse contexto podemos dizer que a EJA no campo não é apenas uma questão de educação é também uma questão de inclusão social. É uma questão de cidadania oferecendo uma formação para que torne o povo do campo crítico socialmente e autônomo. Sendo assim, a SEMED deve cumprir com o compromisso político-social da oferta dessa modalidade de ensino nas escolas do campo, de modo a contemplar uma população que não teve e não tem a oportunidade de realizar os seus estudos devido a diversas barreiras, como a longa jornada de trabalho durante o dia, distância da escola, dentre outras que lhes são impostas.

A Secretaria Municipal de Educação de Japeri está organizada em onze departamentos/setores e dentre eles está o setor de Coordenação da Educação do Campo, subordinada ao Departamento de Coordenação Pedagógica. A coordenação da Educação do Campo surgiu em 2011, no período em que o município de Japeri aderiu ao Programa Escola Ativa, que teve as suas atividades encerradas no final do ano de 2013. Porém, com a participação do município na capacitação dos professores das escolas do campo no Programa Escola da Terra, uma parceria entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com algumas prefeituras do Estado do Rio de Janeiro, no final de 2018, foi recriado o setor de Coordenação da Educação do Campo.

Com a recriação deste setor, o município de Japeri volta a ter um olhar mais atencioso para a Educação do Campo, à medida que recria um setor onde trata especificamente das questões da educação e, do povo do campo do



município, fazendo-se mais presente com visitas nas escolas, com o objetivo de se informar sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas e também, realizando encontros com os professores para apresentar o que foi a capacitação do Programa Escola da Terra, uma vez que nem todos os professores foram contemplados com a capacitação do programa.

Apesar da recriação do setor de Coordenação da Educação do Campo, ainda não há o tratamento distinto nas orientações e planejamento pedagógico que atenda as escolas do campo, respeitando as suas especificidades, pois, estas ainda seguem com as orientações e planejamento único, direcionados às escolas urbanas, delegando o esforço de adaptação para iniciativas individuais dos professores e, desobrigando o poder público municipal deste compromisso.

A formação dos professores e as Escolas do Campo

As escolas do campo sempre tiveram carência de professores com formação acadêmica, concomitante com a vivência da realidade do campo, criando assim, uma lacuna entre o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido. Sendo assim, Tardif (2006) apresenta a necessidade de aproximar a experiência individual e coletiva do docente para a construção dos saberes do professor. Para este autor, estes saberes se moldam às experiências individuais e coletivas e, se transforma em hábitos e habilidades de saber, saber fazer e saber ser.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96², em seu artigo 62, para o professor atuar no magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a exigência de formação mínima é o curso na modalidade Normal oferecido em nível Médio:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9394/96, 1996).

² LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.



Sendo assim, esses professores com a formação rasa não tem, em sua maioria ou até mesmo em sua totalidade, o conhecimento sobre o que seja uma classe multisseriada, que se constitui por turmas que são organizadas com alunos de diversas séries (nível de escolarização) e diferentes idades em um mesmo espaço (salas) sob a responsabilidade de um mesmo professor, como destacam Fagundes e Martini (2003). Vale destacar que este não é um modelo de turma que se vê nas escolas urbanocêntricas, inclusive nem todas as escolas do campo são multisséries, porém esta é uma realidade presente na maioria das escolas do campo em Japeri, como as E.M. Carlos Alberto dos Santos Pereira e a E. M. Tânia Mara da Silva Carnaval Basílio que fazem parte deste artigo.

Desse modo, Tardif (1991) ao mesmo tempo em que afirma que o professor já possui uma bagagem, questiona se esse conhecimento trazido pelo professor é todo o saber que precisa para atender satisfatoriamente os discentes. Se tratando de um público do campo este questionamento se torna mais evidente na necessidade de uma formação continuada, pois através dela que serão adquiridos saberes que irão complementar aqueles já conquistados e trazidos pelos professores.

O docente que vai trabalhar em uma escola do campo, primeiramente, precisa entender a grande importância que existe em conhecer a proposta de Educação do Campo, para que possa convergir os seus saberes com os saberes produzidos pelo campo. Caldart (2012) apresenta a identidade deste modelo de educação:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas; nasceu da combinação da luta dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder as suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2012, p.15).

É com essa identidade que a educação do campo surge, trazendo elementos culturais, vivências e, juntamente com a dinâmica do campo, um novo modelo de educação, saberes necessários para o bom desempenho do docente nas escolas do campo e conseqüentemente uma nova forma de se olhar uma



escola. Nesta linha argumentativa, Tardif (1991) acrescenta que o professor padrão seria aquele que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, possuir certos conhecimentos das ciências da educação e pedagogia, mas não deixar de incluir tudo aquilo que assimilou com a prática, com as suas experiências vividas no cotidiano com os seus alunos. Este argumento se remete, necessariamente, a uma formação continuada, mesmo que não sendo adquirida na academia, mas no chão da escola.

Seguindo esta linha de pensamento, para Caldart, “escola é mais do que escola”, pois a escola é formadora de opinião e é através dela que o discente sai do estado da escuridão e passa a enxergar mais claramente o que acontece ao seu redor. Nas palavras da autora:

Eu nunca me esqueço de uma frase linda do educador, alfabetizador, um camponês sem terra, de um assentamento enorme no Rio Grande do Sul aonde eu fui: um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existiam outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo. (CALDART, 2000, p.172)

Conhecer implica um movimento recíproco entre os educadores, educando e demais sujeitos envolvidos com o ato de educar. Implica também em ir além das demandas da escola tradicional e conservadora, pois o conhecimento emancipador não pode ser baseado apenas em mera exposição de conteúdos, lições e exercícios de fixação, esse conhecimento tem que ser produzido através do coletivo e não na individualidade e interesse de alguns. Vale destacar a reflexão que Arroyo e Fernandes (1999) fazem sobre as políticas educacionais em âmbito nacional bem como o termo “educação do campo”:

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de Campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento/ Social. Vai-se, portanto, além da “escolinha de



letras” (ler, escrever e contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do Campo. Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma “educação básica do campo”, portanto, com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos. (ARROYO; FENANDES, 1999, p.6)

Complementando e sustentando este argumento, Bicalho (2018) ressalta que a política educacional até então destinada ao campo considerava esse espaço a extensão da cidade de modo que a instituição escolar, currículos, histórias, identidades e memórias dos educadores foram constantemente ignorados e a produção dos saberes partia dos centros urbanos para o campo.

Diante deste contexto e com o aparecimento das escolas do campo, surgiu também uma nova forma de fazer pedagógico, onde vários ajustes tiveram de ser feitos para atender de forma qualitativa esse público do campo. A LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 28, diz:

Na oferta de uma educação básica para a educação rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação a natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, art.28).

Surgiu não só a organização curricular e estrutural, mas houve também, ou melhor, há a necessidade de profissionais capacitados para desenvolverem as atividades desse modelo de educação. Assim, relata Molina (2012), que não é só da infraestrutura, do acesso e também da formação que a educação do campo precisa. Para a autora existem outros fatores que precisam ser contemplados no ensino rural. A cultura, o saber local e a forma de produção das comunidades em que essas escolas estão inseridas são alguns fatores que devem receber também uma boa atenção, não se limitando apenas em um padrão de saber universalizado pelas instituições.

Molina vai além em sua argumentação sobre a organização curricular das graduações em educação do campo, em especial a Licenciatura em Educação



do Campo (LEC), ressaltando a busca por atitudes e processos que venham a exigir uma sinergia entre teoria e prática respeitando a bagagem social e cultural trazidas pelos estudantes.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso direcionado a formação docente para aqueles que desejam atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas do campo. A LEC/UFRRJ³ é oferecida na modalidade presencial e em regime de alternância, o que possibilita uma melhor condição de oferta de ensino superior para a população do campo que deseja ingressar em um curso superior. O regime de alternância se divide em dois tempos educativos: o tempo escola/universidade (TE) e o tempo comunidade (TC), no qual o estudante vivencia o que aprendeu na academia nos acontecimentos na comunidade. Então, esse estudante não se forma em uma disciplina específica, mas sim em umas das grandes áreas do conhecimento. No caso da LEC/UFRRJ, se formam em Ciências Sociais e Humanas (Sociologia e História).

A importância de uma formação ampliada para o professor do campo é também reforçada por Arroyo (2004), ao ressaltar que se deve direcionar todos os esforços para que a população do campo tenha acesso ao conhecimento e produza saberes, e que apenas as habilidades com a língua portuguesa e a matemática não sejam suficientes para a sua formação plena como cidadão.

A caminho das escolas do campo: o percurso da pesquisa

Para atender aos objetivos deste estudo, foi realizada uma abordagem qualitativa, pois a pesquisa não se preocupou com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização (MINAYO, 2001). Para compreender melhor a abordagem qualitativa Michel (2015, p.40) afirma que “o ambiente da vida real é a fonte direta para a obtenção de dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar esta realidade”. Nesta perspectiva, Marconi e Lakatos (2007, p.185) destacam que “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já

³ LEC/UFRRJ – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico“.

A pesquisa também foi documental, sendo consultados documentos oficiais. Como procedimento para o levantamento e coleta dos dados foi realizada pesquisa de campo no qual foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas. Foram contactadas duas escolas do campo do município com a participação de dois professores, duas gestoras no período de fevereiro a maio de 2020. Após o levantamento e coleta dos dados foi realizada uma análise em relação ao tema em foco possibilitando uma reflexão sobre a pesquisa. Neste artigo a ênfase reflexiva será em torno das práticas pedagógicas reveladas por duas professoras da Escola Municipal Carlos Alberto dos Santos Pereira e sua relação com as escolas e a educação do campo.

Práticas docentes nas Escolas do Campo do município de Japeri.

A necessidade de valorização dos docentes, suas práticas pedagógicas e os espaços menos privilegiados que estes docentes ocupam vem sendo reforçada em vários estudos sobre a Educação do campo. O difícil acesso às escolas, condições de trabalho, salários inferiores, escassez de qualificação profissional, infraestrutura precária são alguns fatores que contribuem para essa pouca valorização (INEP, 2007; RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

Nesse sentido, faz-se necessário conceituar práticas pedagógicas para que se compreenda a importância do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, logo Caldeira e Zaidan (2010) assim definem:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor- -aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da



escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, p.21).

Iniciaremos a discussão sobre práticas pedagógicas abordando a formação do docente no município de Japeri que, diferentemente de muitos quadros apresentados nas diversas literaturas, apresenta a formação mínima como condição ao exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que é o ensino Médio na modalidade Normal, como já apresentado.

Embora a exigência mínima seja o ensino Médio na modalidade Normal, grande parte dos professores que atuam no município de Japeri, nas escolas do campo possui nível superior além de alguns docentes com pós-graduação lato senso.

A formação docente é um fator muito importante para as práticas pedagógicas, pois é através dela que o professor adquire ferramentas e recursos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ser um fator importante não refuta a necessidade de outros fatores agregarem elementos significativos na aprendizagem dos alunos, pelo contrário, reforça a necessidade de criar um diálogo entre os diversos saberes produzidos no campo, com as particularidades em que a escola está inserida.

Nesse contexto, a formação continuada tem grande relevância no desempenho das práticas docente, conforme Freire (2001) destaca, que

a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p.75).

Rever as práticas docentes que estão sendo aplicadas, se configura em um modelo de formação continuada, porém há outras maneiras de possibilitar ao professor uma formação continuada. Política pública direcionada ao desenvolvimento de capacitação docente das escolas do campo pode ser uma dessas possibilidades, de fazer com que o professor reflita sobre a forma na qual

está desenvolvendo a sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que o coloca diante de outras formas de fazer pedagógico.

Nesse sentido, em 2011, a Secretaria Municipal de Educação do município de Japeri – SEMED, deu um passo importante em direção à educação do campo, ao aderir ao Programa Escola Ativa em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que tinha como proposta, a melhoria da qualidade de ensino das escolas do campo através da formação continuada dos professores e, junto a esta formação, a promessa de melhoria nas infraestruturas destas escolas (SEMED, 2020).

Outro fator muito importante para a prática docente é o espaço onde ocorre a produção dos saberes, onde acontecem as relações, a zona de aproximação, se assim podemos chamar, pois é onde o aluno se aproxima dos diversos elementos que irão dar significados ao seu aprendizado, e no caso da educação do campo se tornam fundamentais. Nesta perspectiva, o campo é um espaço dinâmico com uma variedade de elementos que, a todo o momento se convergem transformando a natureza em fonte de conhecimento, numa proposta pedagógica que se alinha a de Freire (1996, p.25) ao sustentar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Sendo assim, as escolas do campo do município de Japeri, possuem estrutura, na sua maioria, seguindo os padrões das escolas urbanas, pois embora sejam classificadas como escolas do campo pelo IBGE, o município não faz distinção entre as escolas do campo e as escolas urbanas no que tange às infraestruturas. Exceto a Escola Municipal Carlos Alberto dos Santos Pereira, as demais escolas do campo possuem prédio próprio, abastecimento de água encanada, luz, esgoto, coleta de lixo, algumas com quadra poliesportiva coberta e laboratório de informática.

A Escola Municipal Carlos Alberto dos Santos Pereira é uma escola do campo diferenciada das demais dentro do sistema de ensino do município de Japeri, no que se refere a infraestrutura e via de acesso. A escola não possui abastecimento de água encanada, a água é oriunda de nascentes próximas a escola, possui energia elétrica, não possui coleta de lixo nem saneamento



básico. A escola está situada em uma comunidade com uma população de aproximadamente 200 pessoas onde a maioria de seus moradores é formada por trabalhadores rurais autônomos, que não tem sítios próprios e terceirizam sua mão de obra em sítios da região.

A escola atende 18 crianças, atualmente organizados em duas classes multisseriadas, uma turma com 11 alunos que atende a Educação infantil e o 1º ano do Ensino fundamental e a outra turma com 07 alunos e atende do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para atender esta demanda a escola conta com uma estrutura de um pavimento, com duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, um pequeno espaço coberto como uma espécie de varanda que é utilizado como refeitório para servir a merenda, uma sala que conjuga a secretaria, sala de direção e sala de professores e um pequeno espaço aberto onde são realizadas as atividades de educação física e recreação.

O quadro de funcionários é composto por quatro profissionais: uma gestora, uma subgestora que acumula a função de professora, uma professora e uma cozinheira que acumula função de serviços gerais.

A reflexão realizada sobre a importância da prática docente comprometida com o contexto do campo para além da sala de aula nos leva a analisar o perfil das duas professoras que atuam nesta escola que possuem características bem distintas sobre o papel docente na proposta da educação do campo. A primeira delas, chamaremos de professora 1, é graduada em matemática e possui pós-graduação em letramento e demonstra interesse em sua formação continua, o que a levou à capacitação do Programa Escola Ativa e ao Programa Escola da Terra. A professora 2, possui a formação mínima exigida para o cargo, ou seja, o nível Médio na modalidade Normal. Apesar de ter participado da capacitação do Programa Escola Ativa, não chegou a concluir. Da mesma forma, revelou não participar de nenhuma outra formação, seja ela direcionada ao público do campo ou não.

Uma característica marcante na educação do campo é a relação de pertencimento que o docente tem com a escola e com o local em que ela está inserida, o que irá influenciar de forma significativa na sua prática pedagógica. Sendo assim, podemos observar uma grande diferença entre os docentes das



escolas do campo entre aqueles que vêm para campo e aqueles que são do campo.

A professora 1 não reside em uma região rural, mas trabalha há mais dez anos como professora em escola do campo, nessa mesma escola. Em seu trabalho busca conhecer a realidade local e com isso criou um sentimento de pertencimento ao campo que faz com que as suas práticas pedagógicas articulem o contexto de sala de aula com seu entorno proporcionando interação entre o que se vive e o que se aprende num processo complexo que se retroalimenta conforme proposto por Morin (2007, p.38-39) em sua teoria da complexidade.

[...] de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivo do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Nesse contexto, a professora 1 se considera uma professora do campo pois, além de possuir a dupla função de subgestora e professora, acumula uma vivência do campo e conhecimentos sobre a educação do campo adquirida em cursos de formação continuada como o Programa Escola Ativa, Programa Escola da Terra, entre outros. Sua prática pedagógica é pautada no diálogo entre a experiência docente, articulação entre o planejamento enviado pela Secretaria Municipal de Educação e a cultura local, e suas aulas acontecem dentro e fora da sala de aula, usando o campo como recurso para a produção de conhecimento. Para ela, os cursos de formação continuada e a vivência na escola e o convívio com a comunidade tem sido os elementos que tem construído a sua identidade profissional e é isso que tem motivado cada vez mais seu desejo em trabalhar nesta escola.

Eu estou trabalhando no município há mais de dez anos, vivenciei muitas coisas aqui neste bairro, nesta escola, e mesmo não morando aqui, e sabendo das dificuldades que é trabalhar em uma escola do campo, não quero e nem pretendo sair desta escola, mesmo sabendo que as unidades urbanas tem mais recursos e mais acesso. (PROFESSORA 1)



A medida que a professora 1 se envolve cada vez mais com as questões da comunidade, da escola e do campo, constrói uma relação de pertencimento e identidade rural. Esta prática pedagógica demonstra atender às reivindicações dos movimentos do campo por uma educação *do* campo, que como vimos, tem o sentido de melhorar a qualidade de ensino nas escolas do campo contemplando os saberes produzidos pelos sujeitos do campo a medida que se discute uma educação feita no campo e pensada para o campo respeitando as especificidades existente no campo. É nesse sentido que Kolling, Cerioli & Caldart (2002) fundamentam o sentido da expressão “Por uma Educação do campo”:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: Pela ampliação do direito à educação e a escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da pedagogia do oprimido (KOLLING; CERIOKI & CALDART, 2002, p. 13).

A professora 2, traz consigo características de professora urbana, suas práticas pedagógicas estão pautadas exclusivamente no planejamento enviado pela SEMED, que não se articula com a realidade das escolas do campo. Conseqüentemente, suas aulas são realizadas somente em sala de aula, sem o emprego de instrumentos e metodologias pedagógicas, que seriam possibilitadas através de seu envolvimento com espaços de formação continuada e que, além de enriquecer sua atuação docente, a aproximaria da realidade em que atua. Para Caldart (2002), esta conduta pedagógica está próxima da concepção da escola que *está* no campo que infere apenas o sentido de localização geográfica, indicando que a escola está situada em um espaço rural, apresentando uma educação construída por sujeitos sem raízes com o campo e sem ouvir os sujeitos do campo para saber o que eles desejam, acreditam e querem para os seus filhos.



Considerações finais

A formação docente é, indubitavelmente, importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e quando se fala de educação do campo, a formação continuada ganha um papel de destaque no desempenho das práticas docentes. Pudemos ver claramente essa importância nas duas professoras da Escola Municipal Carlos Alberto dos Santos Pereira – Japeri/RJ, que trabalham na mesma escola, com o planejamento criado pelo mesmo setor, porém possuem práticas pedagógicas distintas dentro do mesmo sistema de ensino. Pudemos perceber claramente a diferença entre estar no campo e ser do campo.

Vale reafirmar que a formação continuada do professor do campo não deve ser uma iniciativa particular, mas promovida pela gestão pública através da SEMED, que deve cumprir com a sua responsabilidade com a educação do campo para além da manutenção da infraestrutura das escolas. Implica compreender esta educação e as escolas como espaço que promovem a construção e a reprodução de saberes e de vida. A formação continuada dos professores é uma via para a construção dessa concepção, que também deve se fazer acompanhar da oferta de condições dignas de trabalho, materiais pedagógicos, entre outras necessidades, que viabilizam a garantia de concretizar o direito a educação de qualidade para o campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo – Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília – DF, Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº2, 1999.

BICALHO, Ramofly. **Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à formação Superior**. ECCOS – Revista Científica, São Paulo, N.45, p.221-236, 2018.

BORTOLOTTI, F. **EJA no Campo: Limitações e Conquistas**. Monografia aperfeiçoamento/Especialização em Educação do Campo. Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2011.



BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE). **Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. Instituiu diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDBEN. Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra: Escola é mais do que escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____, **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

_____, **Educação do Campo. In: Dicionário da educação do campo.** CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALANTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDEIRA, Anna M. S.; Z Aidan, Samira. Práticas pedagógicas. In: Oliveira, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Org.) Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. V.1.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. **Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. Olhar de Professor,** Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação: Ensaio.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da educação do campo.** Brasília, DF, 2007.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo,** Brasília, V.4, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos, 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2007.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, Maria Célia de Souza (Organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Ed. Vozes – Petrópolis, 2001.



MOLINA, M. C; SÁ, L. M. **A Licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília: Estratégias Político pedagógicas na formação de educadores do campo.** In: Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____, **NOVA ESCOLA;** disponível em <http://novaescola.org.br/conteudo/970/entrevista-monicamolina-especialista-em-educacao-do-campo>. Acesso em 23 de junho de 2020.

102

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

SEMED; disponível em <http://www.semed-novo.semedjaperi.rj.gov.br/>. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: Um esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação. nº4, p.215-233 Porto Alegre, RS, 1991.

_____, **Saberes docentes e formação profissional.** (6ª Ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

Sobre os autores

Amarildo Paes Leme de Mello

amarildo_adm@yahoo.com.br

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA/UFRRJ

Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto

monicadelrio@UFRRJ.br

Professora titular do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da UFRRJ.



Um olhar sobre a Escola Comunitária Municipal Rural “São João Bosco”.

A look at the Rural Municipal Community School “São João Bosco”.

Lucas Silva de Souza

Taysnara Rodrigues Hastenreiter

Jardel Zanette Fabem

Resumo: A educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos sociais há mais de 20 anos. Neste contexto as Escolas em Alternância tem se destacado em garantir uma educação própria e apropriada para os filhos dos camponeses. Este artigo tem como objetivo relatar a experiência da Escola Comunitária Municipal Rural “São João Bosco”, localizada na comunidade Dezoito, Município de Jaguaré, ES, enfatizando o seu processo organizacional, os instrumentos pedagógicos realizados na escola, práxis, currículo e avaliação. Esta vivência permitiu visualizar a importância dessa escola para a comunidade local e a contribuição desses conhecimentos práticos e teóricos para os agricultores, tendo em vista o elo que existe entre Família – Monitor – estudante.

Palavras – Chave: Educação do Campo. Alternância. Estudante

Summary: Rural education has been built by social movements for over 20 years. In this context, the Alternating Schools have stood out in ensuring their own and appropriate education for the children of the peasants. This article aims to report the experience of the Municipal Rural Community School “São João Bosco”, located in the Dezoito community, Municipality of Jaguaré, ES, emphasizing its organizational process, the pedagogical instruments carried out in the school, praxis, curriculum and evaluation. This experience allowed us to visualize the importance of this school for the local community and the contribution of this practical and theoretical knowledge to farmers, in view of the link that exists between Family - Monitor - student.

Key- Words: Rural Education. Alternation. Student.

Vários debates coletivos são realizados a cerca da Educação do Campo, buscando reflexões sobre as questões e as possibilidades dessa educação e as tendências da transformação da escola “DO” e “NO” campo juntamente com os processos pedagógicos trabalhados. Para melhor análise e compreensão da forma escolar, nas escolas do campo, é necessário conhecer os espaços em que a Educação do Campo e a pedagogia da Alternância vêm sendo praticada.

A Escola Comunitária Rural Municipal “São João Bosco” (ECORM) está localizada na Comunidade Dezoito, Zona rural, Município de Jaguaré, Estado do Espírito Santo. Neste sentido esta proposta nos permite olhar dentro das escolas do Campo possibilitando-nos uma análise e reflexão, em relação aos processos pedagógicos desenvolvidos dentro do ambiente escolar.



O texto trará elementos relacionados à forma escolar, juntamente com os processos organizativos, planejados e trabalhados na escola; elementos referentes à formação curricular, conteúdos trabalhados, relações entre as disciplinas, processos avaliativos desenvolvidos. Isto foi possível através de diálogos com sujeitos que atuam nos processos organizativos da escola (monitores, coordenadores e estudantes) diante da observação e referências teóricas a cerca da Educação do Campo.

A luta pela escola comunitária de São João Bosco se deu, a partir da organização dos agricultores da região no ano de 1990, pois almejavam uma escola diferente da cidade, proporcionando a seus filhos estudarem em um ambiente familiar, dentro da realidade camponesa.

“Pelos agricultores motivados pelo desejo de verem seus filhos e filhas estudando próximo ao ambiente familiar e numa escola que se opusesse ao discurso hegemônico estabelecido. Assim, essa escola não poderia ser nos moldes da escola urbana ou meramente adaptada à realidade rural. Pelo contrário, os agricultores sabiam exatamente que escolas queriam, porque já conheciam a experiência da escola em alternância, pois muitos deles eram ex-estudantes dessa escola. Eles queriam uma escola “igual” a Escola Família Agrícola de Jaguaré”. (Projeto Político Pedagógico, 2009, p.29.)

O processo de luta pela educação do campo se dá nos anos de 1990, pelos movimentos sociais populares rurais/do campo, liderados pelo MST (Movimento dos Sem Terra), que incluem a educação como uma das primeiras demandas (MST, 2005). Podemos perceber que a luta da educação do campo não possui uma concepção concreta, ela vem sendo construída junto aos movimentos sociais, e esse processo vem sendo delineado há mais de 20 anos, (Ribeiro, 2010, p.41).

A educação oferecida aos estudantes camponeses da escola “São João Bosco” é compreendida pelos pais, estudantes e professores como educação do campo, pois acreditam em uma escola transformadora e democrática sendo capaz de analisar e interferir na realidade. Mas para o município é percebida como simplesmente “rural” como o próprio nome da escola já diz Escola Comunitária Rural São João Bosco, isto demonstra a deficiência de



conhecimentos sobre a luta da educação do campo, nas Secretarias Municipais de Educação.

Assim é possível destacar que as escolas ligadas à Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), organização esta vinculada à via Campesina, que promove a articulação e integração das Escolas Famílias Agrícola (EFA's) e as Escolas Comunitárias Rurais Municipais (ECORM's), e visa manter a unidade político pedagógico com base na pedagogia da alternância, a distinta entidade, oferece cursos de formação que possibilita aos professores estudo e reflexão da educação do campo, ou seja, a formação continuada de professores.

A educação do campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços das florestas, da pecuária, das minas e da agricultura, mas o ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (*In*: Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p.176).

A Escola Comunitária Rural São João Bosco trabalha na modalidade da Pedagogia da Alternância, atendendo as séries finais do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano, deste modo duas turmas estudam na escola durante uma semana, denominada “*sessão escolar*” e outras duas permanecem em casa no conjunto da família, denominado “*Estadia*” e assim sucessivamente, realizam essa alternância entre o meio familiar e o escolar, garantindo a práxis entre a teoria e a prática. É importante ressaltar que dentro da estrutura organizacional das escolas em alternância, os ciclos maiores, coordenam os ciclos menores, a fim de que os alunos que estão em séries mais avançadas possam ajudar os estudantes que estão nas séries menores, nesse sentido o 8º ano coordena o 6º ano, e o 9º coordena o 7º ano, garantindo a auto – organização dos mesmos, durante o período escolar.

O funcionamento da escola acontece de tal forma que os estudantes chegam à escola às 07: 00 h da manhã e permanecem na escola durante o dia,



de forma integral, com aulas, atividades práticas e organizativas, e retornando para as suas famílias as 17: 00 h.

Ao longo dos anos a escola atendeu filhos de camponeses que trabalham com a família na propriedade e meeiros, mas ao passar do tempo com o aumento do monocultivo do café, chegam à comunidade trabalhadores de outros Estados, a fim de trabalharem nas fazendas cafeeiras, principalmente na época da colheita, mas de certa forma acabam trabalhando como assalariados e diarista nas fazendas, permanecendo por definitivo na comunidade. Sendo assim a escola também passa a atender os filhos destes trabalhadores.

Com as atuais mudanças no conjunto social das famílias a escola vê a necessidade de reorganizar seus processos pedagógicos, para atender os filhos dos trabalhadores que vivem uma realidade diferente no campo, sendo agricultores assalariados e diarista. Seus filhos não tendo um contato direto com as atividades agropecuárias, a escola percebe a necessidade de desenvolver processos pedagógicos que dêem conta de trazer o educando mesmo estando em alternância para dentro da escola, realizando atividades de lazer e cultura, leitura, informática e também atividades práticas na propriedade da escola.

Com o passar do tempo, famílias se mudaram e outras vieram. A escola já não atende somente estudantes filhos de agricultores (meeiros- 20% e proprietários- 70%), cerca de 10% dos estudantes são filhos de trabalhadores rurais empregados nas fazendas da região. Mora nas propriedades ou em torno da escola, na comunidade local, esta começa a se configurar como favela rural. (Projeto Político Pedagógico, 2009, p. 15.)

Para o que bom andamento da escola aconteça é necessário um processo organizativo que dê conta de suprir as necessidades da escola, mas para que isto definitivamente incida é indispensável uma relação *MONITOR – ESTUDANTE - FAMÍLIA*, onde todos os processos organizativos são desenvolvidos de uma forma democrática que se dá em assembléias.

No entanto, cada um possui as suas funções dentro do processo de organização escolar, onde os monitores são responsáveis em transmitir os conhecimentos sistematizados aos estudantes, também se organizam em setores como, agropecuário, pedagógico, administrativo para abranger todas as



especificidades da escola, e planejem as atividades a serem executadas, em suas áreas de atuação.

Os três setores: agropecuário, pedagógico e administrativo está intrinsecamente ligado e são interdependentes. O setor administrativo pode ser entendido como aquele que garante o funcionamento dos demais setores. Este dá o suporte necessário para que o setor pedagógico e agropecuário possa cumprir com suas finalidades. (Projeto Político Pedagógico, 2009, p. 113.).

Aos estudantes cabe a tarefa de realizar a auto-organização do Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA), eles se organizam em associação, e depois se subdividem em equipes de trabalho para realizarem suas tarefas de organicidade, cabe a eles organizar e planejar todos os espaços educativos no qual estão inseridos como, por exemplo: refeitório, sala de aula, tarefas práticas, esporte, etc. Este processo organizativo é de fundamental importância na formação do estudante.

As famílias se organizam em associação tendo presidente e vice, secretário, tesoureiro e fiscais, estes por sua vez correspondem com o funcionamento da gestão escolar, onde são realizadas assembléias que democraticamente se discuta e encaminhem as decisões em prol do bom andamento da escola. Durante o ano letivo as atividades a serem efetuadas são planejadas no conjunto da equipe de monitores, para que isso aconteça são realizados três tipos de planejamento: anual, trimestral e semanal.

O planejamento anual é realizado no início do ano letivo, a fim de visualizarem todas as atividades a serem realizadas durante o ano; deste modo as atividades correspondem um calendário anual a ser executado neste período. Para dar seguimento ao planejamento anual é realizado o planejamento trimestral que visualiza as atividades a serem executadas no determinado período, a fim de direcionar a atividade aos determinados responsáveis. O planejamento semanal é executado todas as terças-feiras a fim de organizar as disciplinas, e as atividades propostas pelo planejamento anual e trimestral a serem executados na determinada turma.

O currículo escolar proposto pela escola comunitária é construído no coletivo de todas as EFAs e ECORM's ligadas a RACEFFAES, o currículo é



construído a partir das diferentes realidades nas distintas comunidades camponesas. A partir do currículo pautado na realidade local, são definidos os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas específicas por áreas do conhecimento. De acordo com o corpo pedagógico da ECORM São João Bosco, os conteúdos construídos pelo coletivo das escolas do RACEFFAES não podem ser mudados, apenas acrescentados de acordo com a realidade das diferentes escolas.

De acordo com as orientações construídas coletivamente dentro do conjunto da RACEFFAES, os temas geradores a serem trabalhados durante o ano estão propostos no currículo da escola. Em cada trimestre um tema gerador é estudado no coletivo de monitores e estudantes; a partir do tema gerador os estudantes e monitores se juntam em sala de aula para realizar um estudo prévio do tema a ser estudado durante este período. Diante disto, os estudantes se reúnem em grupo para construir um roteiro de questionamentos, que será levado para serem pesquisados nas famílias, onde este tem por finalidade retirar a maior quantidade de informações da realidade decada sujeito.

O currículo da escola deve ser entendido como a organização dos tempos e espaços do processo educativo, visando a construção de conhecimentos e, na concepção que tem embasado as discussões da educação do campo, envolve a totalidade da escola, para além dos tempos aulas. (Projeto Político Pedagógico, 2009 p.121).

No retorno à sessão escolar, os estudantes se reúnem em grupos para colocação em comum dos questionamentos pesquisados, ponderando as diferentes realidades de cada sujeito. Na colocação em comum são levantadas as hipóteses, constatações e questionamentos. A partir desta atividade, os monitores se organizam para planejar os aspectos que cada disciplina deve aprofundar, diante disso, estas fazem um maior aprofundamento do tema a ser estudado e da metodologia a ser usada.

Os processos avaliativos da ECORM de São João Bosco exercem um movimento contrario daqueles executados nas escolas tradicionais do Estado. O processo avaliativo da escola comunitária, não está somente ligado à escola ou



em específico a sala de aula, o processo de ensino aprendizagem se presta na estadia e na sessão escolar.

“A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem; inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis; é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo nos moldes desejados. É um sistema de controle da qualidade, pelo qual será determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade; é ainda um instrumental da prática educacional para verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de um conjunto de fins educacionais. Envolve uma coleta sistemática de dados, por meio dos quais se determinam as mudanças que ocorrem no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e em que medida estas mudanças ocorrem” (Projeto Político Pedagógico, 2009, p. 77).

A sessão escolar é compreendida como espaço de formação do indivíduo, onde o monitor é o mediador dos conhecimentos sistematizados a serem transmitidos aos estudantes.

A estadia é abarcada com momentos de relações sociais, onde os estudantes estão presentes na comunidade e no seio familiar, espaço onde os mesmos desenvolvem atividades construídas no coletivo dos estudantes, são direcionadas a fim de serem executadas na comunidade como, por exemplo, o Plano de Estudo.

O processo avaliativo da escola comunitária se dá, em diversas formas sendo elas na *sessão escolar* e também na *estadia* como exemplos: Avaliação de habilidade e convivência, Avaliação Coletiva, Avaliação das disciplinas, e Avaliação Final. Estes são instrumentos da Pedagogia da Alternância que demanda uma contribuição das famílias e também dos monitores.

A avaliação de habilidade e convivência é realizada ao final de cada trimestre na sessão escolar, onde os próprios educandos e os acompanhantes de cada turma, ou seja, os professores responsáveis por cada turma constroem



a avaliação, o sujeito realiza auto-avaliação e são avaliados nas relações sociais, atividades práticas e estudo, na comunidade e na escola.

A Avaliação coletiva é uma atividade que garante a integração por áreas do conhecimento, possuem uma relação entre os conteúdos vivenciais e científicos, a avaliação é construída a partir do Plano de Estudo, ela é realizada em grupo pelos estudantes no período escolar. A avaliação das disciplinas é desempenhada ao final de cada trimestre, a forma de executar a avaliação fica a critério de cada monitor.

Durante o período da sessão escolar ao final de cada semana de estudo, os estudante, professores e funcionários agrupam-se, para efetuar uma avaliação que garanta uma gestão dentro da escola, essa avaliação é denominada de “*avaliação de sessão*”, que visa possibilitar, o amadurecimento do coletivo, discutir os problemas da escola, incentivar o companheirismo entre os estudantes, destacando os pontos positivos e negativos durante aquela semana, e sugerindo encaminhamentos para as sessões futuras.

Ao final de cada ano letivo os estudantes executam uma atividade que é considerada um trabalho de aprofundamento sobre um problema existente na comunidade, tanto no agropecuário, social, econômico, possibilitando então, ao estudante ver, analisar, descrever, observar os seguintes problemas a ser estudada pelos estudantes, esta atividade é conhecida como “Avaliação Final”. Esta avaliação é orientada pelos monitores responsáveis por cada turma, no meio do ano letivo, para que o estudante possa ter tempo em realizar todos os passos de forma eficaz, garantindo uma melhor participação da comunidade e da família neste processo.

Durante o período de inserção na Escola Comunitária Rural Municipal São João Bosco, percebemos o grande potencial em relação à organização do currículo escolar, e os métodos avaliativos, planejamentos que a partir da organização regional da RACEFFAES, é construído no coletivo de todas as EFA’s e ECORM’s, este processo é de extrema importância na construção da educação própria e apropriada do campo e para o campo. Os processos organizativos da escola se da em âmbito coletivo, pois é neste espaço em que a comunidade e a escola se fazem presente, a fim de organizar o ambiente



escolar. Acreditamos que este processo nos permite refletir como é importante conhecer e fazer parte desta dinâmica construída no coletivo entre família, estudante e professor.

A partir da prática de inserção na escola, tomamos o uso do Projeto Político Pedagógico da instituição, como um documento norteador da pesquisa, que é de fundamental importância para o bom andamento da escola, e que parte da construção coletiva entre as famílias, a comunidade e os estudantes, garantindo o elo que torna a escola acessível e apropriada para os jovens do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli; (org.) **Caminhos para transformação da escola**. 1. Ed.-Bela Vista, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Projeto Político Pedagógico. Escola Comunitária Rural Municipal “São João Bosco”, 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1.Ed.-São paulo: Expressão Popular, 2010.

Sobre os autores

Lucas Silva De Souza

lucas.agronomia@hotmail.com

Educador na Escola Municipal Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguite, graduado em Licenciatura em Educação do Campo (Ciências Agrárias) pela UNIOESTE, Cascavel – PR; Especialista em Educação do campo pelas UFSCAR; Mestre em Educação Agrícola pela UFRRJ, Seropédica – RJ.

Taysnara Rodrigues Hastenreiter

thaysnarah@hotmail.com

Educadora no Centro Integral de Educação Rural de Águia Branca; graduado em Licenciatura em Educação do Campo (Ciências Agrárias) pela UNIOESTE, UFRB, Amargosa – BA.



Jardel Zanette Fabem

jardel.fabem@hotmail.com

Educador na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação Rural Camponesa Conjunto Familiar Agostinho Partelli; graduado em Licenciatura em Educação do Campo (Ciências Agrárias) pela UNIOESTE, Cascavel – PR.



Educação do Campo e Memória Coletiva: Limites e Possibilidades das Escolas do Campo

Rural Education and Collective Memory: Limitations and Possibilities of Rural Schools

Cristina Xavier
Ramofly Bicalho

Resumo: A investigação examina os limites e as possibilidades das Escolas do Campo como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas dos movimentos camponeses. A problemática é a percepção da presença dessas memórias nas práticas pedagógicas. Objetivo geral: reconhecer nas práticas escolares a presença das memórias coletivas dos movimentos camponeses em Japeri/RJ. Objetivos específicos: conhecer as práticas educativas dessas escolas; conjecturar sobre os limites e as possibilidades dessas escolas como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas; pensar a Educação do Campo como instrumento de construção das memórias coletivas. A investigação fundamenta-se na pesquisa quantitativa, agregando elementos das pesquisas bibliodocumentais e de história oral, produzida na perspectiva da observação participante. Teoricamente dialoga com Paulo Freire e Pierre Bourdieu. A pesquisa constatou que há dificuldades em promover ações pedagógicas que remetam à memória dos movimentos camponeses decorrentes da ausência do conhecimento sobre os conflitos pela posse da terra em décadas passadas. Nesse contexto confirma-se a importância da Educação do Campo como instrumento de construção das memórias coletivas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Memória Coletiva. Movimentos Sociais. Japeri.

Abstract: The investigation examines the limits and possibilities of the Schools of the Countryside as promoters and mediators in the construction of collective memories of the peasant movements. The problem is the perception of the presence of these memories in pedagogical practices. General objective: to recognize in school practices the presence of collective memories of peasant movements in Japeri / RJ. Specific objectives: to know the educational practices of these schools; conjecture about the limits and possibilities of these schools as promoters and mediators in the construction of collective memories; think of Rural Education as an instrument for building collective memories. The investigation is based on quantitative research, aggregating elements of bibliographic and oral history research, produced from the perspective of participant observation. Theoretically dialogues with Paulo Freire and Pierre Bourdieu. The research found that there are difficulties in promoting pedagogical actions that refer to the memory of peasant movements resulting from the lack of knowledge about conflicts over land tenure in past decades. In this context, the importance of Rural Education as an instrument for the construction of collective memories is confirmed.

Keywords: Rural Education. Collective Memory. Social movements. Japeri.



Introdução

O presente artigo tem como foco examinar os limites e as possibilidades das Escolas do Campo de Japeri¹ como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas possíveis sobre os movimentos campestinos ocorridos entre as décadas de 1940 e 1970 nesse município, tendo como problemática a percepção da presença das memórias desses movimentos sociais² nas práticas pedagógicas cotidianas.

Propõe também pensar a Educação do Campo como instrumento viável dessa construção e, de forma especial, das memórias coletivas relacionadas ao movimento de luta pela terra dos lavradores³ de Santo Antônio, bairro pertencente aquele município fluminense.

Para tal desafio, o objetivo geral é reconhecer nas práticas escolares cotidianas a presença das memórias coletivas dos movimentos campestinos no município. Como objetivos específicos, almeja-se: conhecer as práticas educativas cotidianas desenvolvidas pelas escolas municipais rurais, percebendo a presença das memórias coletivas dos movimentos campestinos; conjecturar sobre os limites e as possibilidades dessas escolas como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas possíveis sobre esses movimentos e pensar a Educação do Campo como possibilidade de construção das memórias coletivas.

O desenvolvimento da discussão é composto por três tópicos. Na primeiro – As escolas municipais rurais e suas práticas pedagógicas cotidianas - a ênfase é inteirar-se sobre as práticas escolares desenvolvidas no dia a dia, escudadas

¹ Japeri é um município pertencente ao estado do Rio de Janeiro, situado na região metropolitana.

² Como movimento campestino, nessa pesquisa adota-se a noção teórica de Gohn (1997, p. 251; 2014, p. 13), para movimentos sociais: “ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil”. Vide: GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997. e GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

³ Nessa pesquisa os termos lavradores e camponeses tem a mesma conotação, sendo entendidos como aqueles cuja produção de condições de existência se dá a partir do uso da terra, havendo o envolvimento dos membros da família na plantação e criação pastoril, mantendo-se relação com o mercado através da comercialização de seus excedentes.



nas concepções educativas de Pierre Bourdieu (1992) e de Paulo Freire (1979); (1998).

No segundo ponto - Limites e possibilidades das escolas municipais rurais na construção das memórias coletivas dos movimentos camponeses -, especula-se sobre o papel e os desafios das escolas de Japeri, mediada pelas ações do governo municipal e pelos trabalhos realizados pelos docentes dessas escolas.

Por fim, no terceiro tópico - Educação do Campo: instrumento possível na construção das memórias coletivas camponesas - reflete-se sobre a educação do campo como um instrumento possível na construção da memória dos lavradores, a partir da fundamentação teórica baseada em Arroyo e Mançano (1999); Molina (2006) e Souza (2012).

Metodologia da Pesquisa

A investigação fundamenta-se na pesquisa de caráter quantitativo, agregando elementos das pesquisas bibliodocumentais e de história oral, desenvolvida metodologicamente na perspectiva da observação participante. Seu arcabouço teórico geral para as análises empreendidas dialoga com Paulo Freire e Pierre Bourdieu.

Como estratégias metodológicas, foram adotadas: a pesquisa bibliográfica; os relatos orais como instrumentos de conhecimento e de compreensão sobre os movimentos de luta pela terra em Japeri/RJ; a análise documental envolvendo o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Santo Antônio, locus empírico da investigação; a realização de entrevistas abertas, estruturadas e semiestruturadas que contemplaram as equipes diretiva e pedagógica e os corpos docente e discente da unidade escolar pesquisada.

Procedeu-se a coleta e análise de dados estatísticos de instituições oficiais sobre a educação deste município e para a retenção dos dados obtidos, foram utilizados os seguintes recursos: caderno de campo, gravador de áudio e máquina fotográfica.



As escolas municipais rurais e suas práticas pedagógicas cotidianas

Nesse tópico a ênfase é conhecer as práticas escolares desenvolvidas cotidianamente nas escolas rurais, fundamentada nas concepções educativas de Paulo Freire e Pierre Bourdieu, tendo como referência a Escola Municipal Santo Antônio situada no bairro de mesmo nome e lócus empírico da pesquisa, que chamaremos aqui de EMSA.

Para Paulo Freire (1979; 1998), a educação não se limita tão somente ao contexto escolar indo além através do diálogo com as relações sociais que se estabelecem na sociedade.

Freire (1998) acreditava numa prática educativo-crítica na qual as condições de genuína aprendizagem fazem com que os educandos se transformem ao longo do processo em sujeitos concretos da construção e da reconstrução do saber ministrado, assumindo-se como ser social e histórico junto ao educador, este que é também sujeito do processo de conhecimento.

Partindo de outra vertente sobre Educação, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) evidenciaram em seus estudos que a escola, longe de ser neutra e de oferecer uma real igualdade de chances, contribui na reprodução e na legitimação da hierarquia social ao disseminar, de maneira diferenciada, determinados conhecimentos. Segundo os autores, de todas as funções ideológicas do sistema escolar, o da legitimação da ordem social é a mais disfarçada.

Propondo conhecer as ações pedagógicas cotidianas da EMSA, faremos a seguir uma apresentação a partir das informações colhidas no trabalho de campo durante o ano letivo de 2018.

A primeira escola em Santo Antônio estava ligada ao Plano Agrário⁴ do Governo de Roberto Silveira e foi implantada por volta de 1959/1960. Sabe-se pelos relatos que ela funcionava num imóvel precário com turmas multisseriadas nos turnos da manhã e tarde e que foi fechada no ano de 1972 devido, dentre outras coisas, a extinção da Estrada de Ferro Rio d'Ouro (EFRD) - que dificultou

⁴ Dentro dos princípios do Plano Agrário (PA), alguém ou instituição cedia o terreno e/ou o prédio e mobiliário, ficando os governos municipal e estadual responsáveis por enviar e pagar os professores.



e, até mesmo impossibilitou, o acesso dos professores à região - e por disputas políticas ligadas aos governos pós-1964⁵.

Por volta de 1993 a prefeitura de Japeri⁶, após mobilização dos moradores de Santo Antônio e adjacências, alugou um espaço com o objetivo de estabelecer a atual Escola Municipal Santo Antônio. Legalmente, conforme consta no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), foi criada através da Lei 715/1999. Posteriormente, o município adquiriu o espaço e realizou obras de ampliação e adaptação, sendo a última em 2014.

Classificada como escola rural, ela situa-se em uma localidade afastada do centro urbano, gerando dificuldades que acarretam numa considerável transferência das famílias para outras regiões, dificultando não somente o desenvolvimento das ações pedagógicas como também a perda de alunos, uma vez que a maioria do alunado mora em áreas distantes da EMSA (Km 56, Rio d'Ouro, Olaria, Adrianópolis, Jardim Cachoeira e São Judas, bairros situados nos municípios de Japeri e Nova Iguaçu).

Por conta disso, o transporte escolar, que é compartilhado com a Escola Municipal Rio d'Ouro também situada na região, é vital para a vida da escola, pois o serviço de transportes públicos da região é precário e caro e não atende alguns bairros onde moram muitos alunos. Sem ele, além das aulas, as reuniões com os responsáveis, as festas e as comemorações na escola dificilmente aconteceriam.

A estrutura física da EMSA é pequena e contempla quatro salas de aula climatizadas além das utilizadas pela equipe gestora e a de informática que, embora equipada, não funciona por falta, ironicamente, das redes de telefonia

⁵ Outras estratégias que teriam sido utilizadas para erradicar as lutas camponesas foram o fechamento de quatro escolas rurais, das cinco existentes, na região entre Pedra Lisa (que abarcava Pedra Lisa, Jaceruba, 56 e Santo Antônio) e Rio d'Ouro que funcionavam nos moldes do PA de Roberto Silveira, e a construção e centralização da vida escolar nas Escolas Estaduais de Jaceruba e de Rio d'Ouro em 1974, passando o controle efetivo do ensino para a esfera estadual, onde o governante era um interventor nomeado pelo regime militar.

⁶ Importante lembrar que o município de Japeri pertencia à Nova Iguaçu de quem se emancipou em 30/06/1991, sendo a sua instalação em 1º/01/1993.



fixa e móvel⁷ e de funcionários habilitados; porém, ela é ocupada como sala de leitura.

Possui ainda dispensa para armazenamento da merenda e refeitório; dois banheiros para os alunos que são adaptados para atendimento à pessoa com necessidades especiais e um para os funcionários.

O pátio coberto é pequeno e com piso cimentado tendo alguns brinquedos de uso coletivo pelos alunos e são utilizados para a realização de festas, exposições, reuniões de pais e responsáveis, etc.

Das informações acima, percebe-se que a EMSA apresenta o perfil de escola rural apontados por diversos estudos, dentre eles os de Arroyo e Mançano (1999) e de Souza (2012), tais como: estrutura física que carece de melhor adequação ao ambiente em que ela se insere; dificuldade de locomoção até a escola tanto por parte do alunado, dos professores e demais funcionários como também dos responsáveis dos alunos, o que acarreta a dependência do transporte escolar que na maioria dos casos assume as funções de transporte público; a precariedade (muitas vezes ausência) de meios tecnológicos de comunicação que impedem a comunidade escolar de vivenciar outros instrumentos de conhecimento; a vulnerabilidade diante dos interesses dos poderes políticos instituídos.

O PPP/2018 apresentado constava como sendo o “resultado de discussões e contribuições de toda a comunidade escolar”, sendo seu objetivo “buscar, ao educar, o conhecimento necessário à vida, a prática pedagógica eficaz, para que possamos atender aos educandos que chegam cheios de sonhos e veem na escola o local perfeito para atingir seus ideais”. (p. 3).

Ainda em seu PPP/2018, a escola cita o artigo 5º da Resolução CNE/CEB 1/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no que se refere à “proposta pedagógica que crie condições para a construção de identidades”. (p.9).

Analisando o PPP/2018 percebe-se que, embora haja informações de uma construção coletiva e de que se pauta pelas diretrizes para as escolas do

⁷ A região não é atendida pelas empresas de telefonia fixa e móvel sob a alegação de que não há número suficiente de assinantes, tornando a prestação desses serviços economicamente inviável.



campo, nas visitas realizadas observou-se claramente os obstáculos à implantação dos referenciais da Educação do Campo, a despeito dos esforços empregados pela equipe escolar.

Pelo fato da unidade atender a Educação Infantil - Pré-Escolar (EI/PE) e os Anos Iniciais / Ensino Fundamental (AI/EF) do 1º ao 3º ano, o seu alunado era composto por crianças cujas idades variavam dos quatro aos nove anos. No ano de 2018 havia 95 alunos matriculados, sendo 30 da EI/PE e 65 dos AI/EF. Existiam duas turmas de EI/PE; uma de 1º e uma de 2º anos, e duas de 3º ano dos AI/EF⁸.

O corpo docente compunha-se de seis professores regentes de turma, sendo um licenciado por motivos de saúde. Um era do sexo masculino e os demais do sexo feminino. Dois deles são pesquisadores sobre a história da região com bom conhecimento sobre a mesma. O tempo médio em que os professores estavam alocados na EMSA era de dois anos e meio, tempo que consideramos razoável para os docentes terem contato com a história do lugar.

Como parte deles trabalhava em outras escolas e não residia em bairros próximos, a relação com a unidade escolar no sentido de ter tempo disponível para conhecer a sua história, conhecer a região onde ela se localiza e seus moradores, ficava sensivelmente prejudicada.

A equipe gestora era formada por uma gestora geral e uma subgestora; uma orientadora pedagógica; uma auxiliar de secretaria, dois dirigentes de turno e duas auxiliares de sala de leitura. As gestoras tinham cinco anos na unidade escolar. Os demais membros da equipe estavam na EMSA desde a sua fundação em 1993 e alguns em vias de se aposentarem. Professores e gestores tinham, em média, vinte anos de magistério e estavam numa faixa etária entre 36 e 55 anos.

Os docentes regentes de turma e os componentes da equipe diretiva, em sua maioria, possuíam nível de formação superior, alguns com pós-graduação *stricto e latu sensu*. Dois participaram do curso de formação em Educação do Campo do Programa Escola Ativa (MEC/UFRRJ) entre os anos de 2009 / 2011

⁸ Dados do Censo Escolar Anual – QEduc. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 22 jul.2019.



e um no Programa Escola da Terra, ofertado nos anos de 2018 / 2019. Todos eram servidores públicos concursados.

Dos relatos acima, destacamos duas informações. Uma se refere à questão dos docentes morarem longe da unidade escolar dificultando um olhar mais profundo dos mesmos sobre o lugar em que ela se insere, acarretando uma lacuna em suas práticas pedagógicas que deveriam conectar-se a realidade do seu entorno.

A segunda diz respeito à formação desses docentes que foge, ainda hoje, do padrão da maioria das escolas do campo, pois boa parte deles possui ensino superior, inclusive mestrado.

Completando o quadro funcional, a unidade escolar contava com uma merendeira e dois auxiliares de serviços gerais, sendo dois contratados e um servidor concursado.

A EMSA dispunha de recursos pedagógicos, dentre eles, um pátio coberto com alguns aparelhos para a recreação dos alunos; aparelho de televisão, projetor de imagem e computador (sem o uso da internet), lápis de cor, tintas guache, papéis, tesouras escolares, colas etc.

Em termos de livros didáticos, os do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – triênio 2016/2018 específicos para a Educação do Campo, da Coleção Campo Aberto – Editora Global, estavam sendo utilizados pelas turmas de 1º, 2º e 3º anos.

A exposição acima traçou um perfil da EMSA, que nos ajudará a conhecer as práticas escolares desenvolvidas cotidianamente nas escolas rurais, auxiliando-nos a responder ao objetivo geral proposto que é perceber nessas práticas a presença das memórias coletivas dos movimentos camponeses no município de Japeri.

Um dos procedimentos que nos chamou a atenção foi o cultivo de uma pequena horta em um caixote de madeira, provavelmente uma embalagem reutilizada de algum produto da merenda escolar, driblando as barreiras impostas pelo piso cimentado, que dificulta o desenvolvimento desse tipo de atividade.



Segundo os professores, a presença da horta tinha como objetivo despertar o olhar das comunidades escolar e externa para o entorno da EMSA que é serpenteado pela Reserva Biológica do Tinguá, por áreas de plantio e criação de gado.

Como alguns desses docentes conhecem a história do lugar, a existência da pequena horta pretendia provocar a memória dos moradores mais antigos para um tempo em que a região era criadora de gado e produtora de hortifrúteis e leite que eram vendidos na região e na Capital Federal. Essa lembrança remeteria as agitações dos lavradores e dos movimentos de luta pela terra ocorridos entre os anos de 1940 e 1970.

Outra atividade extracurricular interessante foi a realizada por um docente com alunos de algumas turmas e que consistiu ensiná-los a cozinhar (que por motivos de segurança eram acompanhados por outros professores) utilizando algum produto da região, como por exemplo, a banana.

Na verdade, essa ação objetivou estimulá-los a conhecer os gêneros alimentícios ali produzidos e, dessa forma, valorizar tanto os produtos quanto o trabalho dos lavradores. Mas não somente isso. A atividade pretendia fazer com que os alunos comentassem com seus familiares sobre o que aprenderam sobre os produtos da região, provocando naqueles as lembranças de um tempo em que havia uma grande produção de alimentos.

Em alguns momentos verificou-se uma roda de conversa com os alunos onde cada um era incentivado a falar sobre o que tinha aprendido sobre a região através dos seus pais, avós, vizinhos e mesmo deles próprios mediante o convívio diário no bairro em que moravam.

Havia também um morador do lugar muito ativo, ex-funcionário da escola, e que conhecia bastante a região e conversava com as crianças contando histórias do lugar.

Embora as atividades listadas acima pareçam de pouca importância, elas vão ao encontro daquilo que Paulo Freire acreditava: que aprendemos enquanto ensinamos e que ensinamos enquanto aprendemos e que a educação não se limita tão somente ao contexto escolar. O aprendizado está onde a humanidade está.



Mas, como também observaram Bourdieu e Passeron, a EMSA, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, é um instrumento para promoção e legitimação da cultura dominante, através da desvalorização do saber dito popular e dos apagamentos das memórias que nesse caso diz respeito àquelas ligadas aos movimentos de luta pela na região de Japeri em um tempo passado.

Limites e possibilidades das escolas municipais rurais na construção das memórias coletivas dos movimentos camponeses

Nesse tópico o desafio será investigar os limites e as possibilidades das escolas do campo como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas possíveis sobre os movimentos camponeses.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1/2002 (BRASIL, 2012, p. 33), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros.”

Ancorados nessa resolução, compreendemos que as pesquisas sobre Escolas do Campo não devem perder de vista a construção das memórias coletivas das comunidades onde elas se localizam, pois são as memórias a pedra fundamental sobre a qual ergue-se a Educação do Campo tal como preceitua, como vimos, a resolução CNE/CEB nº 1/2002, e cujas bases foram as propostas concebidas coletivamente pelos movimentos sociais de luta pela terra (Souza, 2012).

Sendo assim, iniciaremos esse tópico com uma breve exposição histórica desses movimentos na região onde a EMSA se localiza, pois julgamos ser ela necessária para entender a problemática aventada nesse artigo.

Para tal, visto serem os movimentos de luta pela terra⁹ um assunto muito amplo para os objetivos aqui propostos, apresentar-se-á uma memória coletiva

⁹ A luta dos camponeses fluminenses pela terra é um assunto extenso que não cabe nesse espaço de investigação. Para a melhor compreensão, consultar os seguintes trabalhos: GRZYNSZPAN, Mario. **Mobilização camponesa e competição política no estado do Rio de**



possível sobre a luta empreendida pelos lavradores de Santo Antônio, bairro onde se localiza a EMSA, lócus da investigação.

As terras em que esse bairro se situa, pertenceram a Fazenda Santo Antônio do Mato que fazia parte da sesmaria doada a Inácio Dias Velho, filho de Garcia Rodrigues Paes, e integrava a Freguesia de Sacra Família do Caminho Novo de Tinguá. Com a morte de Inácio, parte das terras passou a pertencer ao seu herdeiro e sobrinho Pedro Dias Paes Leme, Marquês de São João Marcos.

Tal como nos relatos do século XVIII, que dão conta de que a região produzia gêneros alimentícios que abasteciam a Corte, as narrativas e manchetes de meados do século XX, também destacavam que a mesma era um importante centro fornecedor de gêneros alimentícios, os quais seguiam de trem pela extinta Estrada de Ferro Rio d'Ouro (EFRD) em direção ao Rio de Janeiro, abastecendo as feiras ao longo do seu percurso – de Vila de Cava, bairro de Nova Iguaçu, até Vieira Fazenda, atual bairro de Jacarezinho, no Rio de Janeiro.

Destacamos o relato do Narrador A¹⁰ que faz-nos saber como era realizado o transporte e a venda dos produtos agrícolas da região:

Quando tinha o trenzinho ... quando encostava o cargueiro aos sábado ... quando nois tinha menos ... tinha duzentos volume pra botar dentro do trenzinho ... os sacos né ... embarcava aquilo tudo ... de noite ... de manhã cedo [riso] domingo ... tava todo mundo nas feira ... aqui nessa linha [refere-se a EFRD] daqui a vieira fazenda ... essa era jacarezinho né ... ficava nada ... era uma coisa forte isso aqui ... uma maravilha ... plantando aipinho ... banana laranja ... quiabo ... tinha jiló era muita coisa ... (informação verbal).

Janeiro (1950-1964). 1987. 392p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 2 v. Disponível em: <http://nmspp.net.br/arquivos/para_leitura/conflitos_no_campo_no_rj/Mobilizacao%20camponeisa%20e%20competicao%20politica%20no%20estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro%201950-1964.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017. MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. (Coord.) **Conflitos por terra e repressão no campo no Estado do Rio de Janeiro (1946-1988)**. Relatório final. Disponível em <http://www.nmspp.net.br/arquivos/para_leitura/camponeses_e_ditadura/Conflitos%20por%20Terra%20e%20Repressao%20no%20Campo%20no%20Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro%20-%201946-1988.pdf>. Acesso em 18 nov. 2017. PUREZA, José. **Memória Camponesa**. Organizado por Eliane Cantarino O'Dwyer. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

¹⁰ Por residirem na região com seus familiares, optamos por não identificar os narradores pelos seus nomes, preservando-lhes a identidade. O Narrador A concedeu entrevista ao senhor J.P. em 18/01/2001, que nos cedeu e autorizou, gentilmente, o material para fins de pesquisa em 18 de março de 2019, sendo transcrita em 25 de abril de 2019.



Em seu depoimento, o Narrador B¹¹ corrobora, dizendo que:

O pessoal colocava na estaçãozinha de Santo Antônio... eles colocava os caixotes de banana tudo ali ... aí o trenzinho parava ali ... ficava quaies uma hora enchendo ... banana ... aipim ... tinha muita laranja também ... discia o trem ... discia cheio ... o cargueiro ... aí saltava tudo na feira de Areia Branca ... Jacarezinho... Belford Roxo... Vicente de Carvalho... Eles mandava um cargueiro só pra escoar a mercadoria... tinha dois ... três vagão ... tinha estação que ficava meia hora ... quarenta minutos ... até uma hora colocando caixa pra dentro ... (informação verbal).

124

Pelos relatos acima, fica claro que os lavradores produziam uma gama diversificada de gêneros alimentícios em quantidades significativas que abasteciam os bairros situados ao longo da via férrea na região do outrora município de Nova Iguaçu, alcançando o subúrbio da então Capital Federal por onde a estrada de ferro passava, como o atual Jacarezinho próximo a área central da capital onde os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário da República do Brasil estavam instalados.

A matéria publicada pelo jornal *Imprensa Popular* no dia 30 de julho de 1954, página 5, nos dá a dimensão da importância da luta desses lavradores, que vinham sofrendo ataques de grileiros e pretensos proprietários das terras, e de seu papel no que diz respeito ao fornecimento de produtos alimentícios para a Capital Federal:

Pedra Lisa¹² abastece diariamente o Distrito Federal de frutas e legumes e se não for posto um imediato paradeiro ao avanço do grilo, a capital sofrerá novo baque no seu abastecimento. Cerca de 600 posseiros detêm as terras dessa região há mais de 30 anos, terras que tradicionalmente pertencem à União e ninguém tem escrituras ou documentos de domínio sobre as mesmas.

¹¹ O Narrador B concedeu-nos entrevista e autorizou, gentilmente, o uso do material para fins de pesquisa em 19 de novembro de 2018, sendo transcrita em 02 de março de 2019.

¹² Cabe destacar que Pedra Lisa, no contexto das lutas camponesas entre as décadas de 1940 e 1970, era identificada como uma região que abrangia, politicamente falando, os atuais bairros de Pedra Lisa, Jaceruba, Limeira e Santo Antônio. Sua Associação de Lavradores exercia grande influência sobre esses camponeses, embora as Associações das demais regiões fossem autônomas, conforme percebemos nas falas de alguns narradores ao longo da pesquisa.



A reportagem destaca que havia um número significativo de posseiros que estavam na região há muitos anos e que as terras pertencentes ao Estado estavam sendo disputadas por grileiros¹³ de forma violenta.

Outra informação evidencia que havia o temor de um novo desabastecimento de gêneros alimentícios na Capital Federal devido ao fato de que os conflitos entre posseiros e grileiros afetariam gravemente o cultivo agrícola na região.

Portanto, esses relatos exemplificam e nos dão a dimensão da importância das lutas travadas pela terra e da produção agrícola da região para o abastecimento da cidade do Rio de Janeiro, que na época dos movimentos camponeses era a capital do Brasil e de forma especial, em Santo Antônio.

Relevante também para a construção das memórias coletivas dos movimentos camponeses em Japeri, são os relatos de Bráulio Rodrigues da Silva (2008), importantíssimo ativista dos movimentos fluminenses de luta pela terra, em especial Japeri, através da Associação dos Lavradores e Posseiros de Pedra Lisa, da qual foi presidente.

Esses relatos, confirmados com outras fontes, revelam que os camponeses do bairro de Santo Antônio foram alvo de intensas disputas pela terra e pelo domínio político sobre eles.

Competiam entre si: a Federação das Associações dos Lavradores do Estado do Rio de Janeiro (FALERJ), com fortes vínculos com o Partido Comunista Brasileiro (PCB); forças políticas ligadas ao então governador Roberto Silveira (1959/1961) do Partido Social Democrata (PSD), por meio da Federação de Lavradores do Estado do Rio de Janeiro (FLERJ) e a Federação dos Círculos Operários Fluminenses (FCOF) sob a figura do Padre Carvalho, fortemente influenciada pela Igreja Católica.

Observando os conflitos das décadas de 1940/1970 e pensando nos interesses envolvidos, veremos que o que estava em jogo não era somente a

¹³ A Companhia Fazendas Reunidas Normandia, cujos sócios majoritários eram os irmãos Guinle, era proprietária de vastas áreas na região de Nova Iguaçu e, por vezes, invadiam terras públicas para aumentar o seu domínio territorial, servindo-se de falsos grileiros que atuavam como verdadeiros capangas da empresa, intimidando os lavradores.



questão da posse da terra. Era também uma disputa de projetos políticos e econômicos de ocupação dessas terras.

Do ponto de vista socioeconômico, tratava-se de uma disputa pela hegemonia de projetos de ocupação territorial da região completamente opostos. Grileiros e proprietários das mais diversas origens (empresários, políticos, delegados, militares, fazendeiros, dentre outros) propunham ótimas terras para a exploração de grandes indústrias, sítios, granjas e fazendas de criação, considerando-as como um bem especulativo e de *status* de poder (aliás, como o é desde a colonização até os dias atuais).

O Governo Federal era um grande ausente em suas terras e, quando presente, os seus projetos se atrelavam aos interesses do capital privado, como no caso das obras de saneamento ocorridas nas décadas de 1919 e 1930, com o objetivo de drenar e tornar as terras alagadiças e insalubres da região em áreas propícias as atividades agropastoris e aos loteamentos privados.

Apesar do grande e importante complexo público de captação de água (represas e adutoras) para o abastecimento da Capital Federal¹⁴, havia uma percepção de que as terras devolutas estavam abandonadas, dando a sensação de que as mesmas encontravam-se disponíveis para a ocupação de terceiros.

Para os posseiros e os lavradores, a terra significava a sua vida, a sua morada e o seu sustento. Seu uso e sua ocupação destinavam-se para o viver e o produzir para assegurar a sua sobrevivência.

Na vertente política, as disputas travadas entre o PCB, o governador Roberto Silveira e a Igreja Católica - através da FALERJ, da FLERJ e da FCOF, respectivamente – evidenciaram as visões e os projetos dos mesmos para o campesinato fluminense. O PCB propunha o confisco das grandes propriedades latifundiárias sem indenização e a entrega das terras aos camponeses, confrontando com o projeto da classe dominante brasileira fundamentado no latifúndio agropecuário-exportador.

¹⁴ Para a realização dessas obras em 1876, o então Governo Imperial adquiriu e promoveu diversas desapropriações de vastas extensões de terra dentre elas, as áreas dos herdeiros do Marquês de São João Marcos, incluindo Pedra Lisa e as Fazendas de Limeira e Santo Antônio do Mato. Parte dessas terras será desapropriada pelo Governo Estadual através do Decreto nº 6.081 de 23/06/1958.



Roberto Silveira pavimentava a sua estrada rumo à presidência da República cooptando os lavradores fluminenses via FLERJ. O seu carro-chefe era o Plano Agrário que atuava como um interlocutor entre os camponeses e os proprietários (devidamente documentos ou não), ficando claro que esse projeto buscava evitar os enfrentamentos oriundos das desigualdades seculares impostas à sociedade brasileira, camuflando-os num falso pacto entre lavradores e donos de terras.

A Igreja Católica foi outro agente político na disputa como representante dos camponeses, atuando através da FCOF com o objetivo de afastar tanto trabalhadores urbanos quanto os camponeses da influência, principalmente, do PCB. Também visava resgatar e ampliar o seu poder como instituição, firmando-se como um interlocutor junto ao Estado e mediador relevante na relação capital-trabalho, cujo posicionamento conservador e vinculado aos grandes proprietários de terras, não objetivava a mudança na estrutura agrária brasileira, mudança essa reivindicada e promovida pelos camponeses.

Os ventos que sopraram sobre o Brasil pós-1964, infligiram à região e aos seus lavradores uma intensa e brutal repressão, sendo utilizadas diversas estratégias de *apagamento* dos movimentos de luta pela terra e de suas memórias.

No caso de Santo Antônio, elas se materializaram na extinção da EFRD (1970) que, como vimos nos relatos, era praticamente a única forma de escoamento da produção campesina, e no fechamento da primeira Escola Municipal de Santo Antônio (1972), cuja criação se deu no bojo das políticas agrárias do Governo de Roberto Silveira (1959/1961).

Após conhecermos brevemente os movimentos campesinos, passaremos a conjecturar sobre os limites e as possibilidades das escolas do campo de Japeri/RJ, em especial a EMSA, como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas possíveis sobre esses movimentos.

Trabalhar na construção de memórias coletivas possíveis - os termos no plural significam a não existência de uma memória, pois, mesmo individualmente, nossa memória é composta pelas memórias de outras pessoas - requer sensibilidade porque, para se tornarem memórias coletivas, nossas



lembranças terão de ser reveladas e socializadas, tornando-se fatos sociais. (BOSI, 2003; PORTELLI, 2016).

Em suas análises sobre memória e identidade social, Pollack (1992, p. 203) argumenta que “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”. Portanto, sendo a memória individual seletiva, ela grava, exclui, lembra, esquece, reprime, rebela. Desse modo, pode-se dizer que memória se constrói.

Após a rápida exposição sobre memórias coletivas, falemos sobre os limites e as possibilidades de sua construção mediante o exemplo das ações empreendidas pela SEMED/Japeri¹⁵ e pela EMSA, lócus da pesquisa.

Sabendo-se das dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo, cabe a pergunta: é possível elas atuarem como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas sobre os movimentos camponeses ocorridos no município? A resposta é sim.

A princípio, avaliamos que são necessárias ações internas ligadas as informações do que é uma escola do campo, suas especificidades e bases legais. Para tanto, é preciso que os docentes recebam formação específica para atuarem em escolas do campo.

Avançando, é necessário por parte dos docentes um exame dos seguintes quesitos: de que forma o PPP e as práticas pedagógicas estão atrelados à realidade dos alunos como preceitua a LDB para as escolas rurais¹⁶? Os mesmos percebem e conhecem o entorno da escola? Conhecem a história da escola e da região onde ela se situa?

¹⁵ A rede de educação pública municipal possuía, segundo dados da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e do Censo Escolar de 2018, 33 escolas atendendo aos segmentos da Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, com um total de 14.663 matrículas. Desses totais, 07 eram escolas rurais acolhendo 1.081 alunos da Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Fonte: QEduc. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/2768-japeri/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em 11 de jul. 2019.

¹⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 em seu artigo 28, que trata do ensino básico voltado aos povos camponeses, preceitua que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 2017, p. 39).



Respondidos esses quesitos, é necessário analisar: o PPP dessas escolas contempla as memórias das lutas dos lavradores? Existem materiais escritos, publicações ou relatos escritos/gravados dessas memórias?

Feita a avaliação dos quesitos acima expostos, cabe uma pergunta: como docente eu quero e posso atuar como promotor e mediador na construção das memórias coletivas sobre os movimentos dos lavradores da região onde a escola está situada? O que e como devo fazer?

Ao observar e analisar os dados e as informações obtidos através do trabalho de campo realizado na EMSA em 2018, pode-se considerar que parte das inferências sobre os limites e as possibilidades das escolas do campo de Japeri/RJ, em especial a EMSA, como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas possíveis sobre esses movimentos já foram realizadas e, porque não dizer, de forma muito satisfatória se levarmos em consideração as dificuldades encontradas.

Com relação às ações ligadas a percepção do que é uma escola do campo, suas especificidades, bases legais e formação docente para a Educação do Campo, desde o ano de 2009 o governo municipal vem efetivando uma série de atos com o objetivo de aproximar as suas escolas rurais dos princípios que norteiam a Educação do Campo, dentre elas o Programa Escola Ativa¹⁷ em que participaram 03 docentes da EMSA, entre os anos de 2009-2011.

Entre os anos de 2018/2019 alguns docentes que atuavam em escolas rurais, inclusive os da EMSA, participaram do Programa Escola da Terra¹⁸, que teve como finalidade promover a formação continuada dos docentes que atuam em Escolas do Campo de forma repercutir numa melhora nas condições de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos dessas escolas.

No tocante ao exame dos quesitos sobre o atrelamento do PPP e das práticas pedagógicas à realidade dos alunos como preceitua a LDB para as escolas rurais por parte dos docentes, pode-se dizer que há um esforço coletivo no sentido de conhecer e reconhecer as escolas situadas em áreas rurais como

¹⁷ Programa oferecido pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e realizado em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁸ Programa oferecido pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada e empreendida em conjunto com a UFRRJ.



escolas do campo e, mediante isso, promover a mudança nas práticas pedagógicas de forma a se aproximar da realidade e das peculiaridades da vida nessas regiões.

No que diz respeito à EMSA, lócus da pesquisa, tanto gestores quanto docentes reconheceram que a escola precisa de práticas pedagógicas voltadas à realidade do lugar em que está inserida e a dos alunos. Exemplos disso, são a adoção de livros didáticos específicos para a Educação do Campo e a pequena horta plantada numa caixa de madeira reutilizada já que o pátio é cimentado.

Sabemos que as mudanças necessárias são feitas de forma muito lenta e que os frutos são colhidos cotidianamente e em pequenas proporções. Porém, o mais importante é que passos têm sido dados em direção a uma genuína Educação do Campo pela comunidade escolar.

Sobre a percepção e o conhecimento do entorno da escola e da sua história e a história da região onde ela se situa, para o ano letivo de 2019 a SEMED/Japeri desenvolveu ação ligada ao avanço do projeto da Educação do Campo no município e o seu aprimoramento, com a criação de um plano objetivando que cada escola concebesse meios para construir a história do lugar em que ela está inserida.

No caso da EMSA, foram dados alguns passos: a preocupação e a disposição em conhecer e divulgar a história do lugar a partir das histórias de seus alunos contadas por eles mesmos e pelos seus familiares, bem como o estreitamento dos laços com o meio acadêmico no sentido de compartilhar informações e história do lugar.

Segundo Machado et al. (2020 apud BICALHO et al, 2020, p. 126-127),

Ao perceberem que o processo educacional ocorre em ambientes bem mais amplos do que a escolarização, sendo inserido num contexto cultural específico e que a escola não é o único agente do processo educacional, os educadores e educadoras da Escola Municipal Santo Antônio elegeram a Educação Patrimonial como uma das aliadas da Educação do Campo, uma vez que seus objetivos, princípios e diretrizes concorrem para descoberta, redescoberta e criação vínculos identitários entre os sujeitos do campo.

Analisando o PPP das escolas do campo no sentido de perceber se o mesmo contempla as memórias das lutas dos lavradores, e respondendo se



existem materiais escritos, publicações ou relatos escritos/gravados das memórias coletivas das lutas camponesas, podemos dizer que as memórias dessas lutas ainda se encontram submersas nas mentes daqueles que dela participaram direta e ativamente bem como daqueles que as acompanharam de longe, como também de seus descendentes, havendo muito pouco material pesquisado, sistematizado e publicado.

Desse modo, refletindo sobre o acima exposto, temos que considerar que muitas vezes a presença das memórias coletivas das lutas pela terra travadas em Japeri nas práticas pedagógicas do cotidiano das escolas rurais pode não ser percebida, num primeiro momento, na ‘superfície’ das mesmas, tendo em vista que os elementos envolvidos – corpos docente e discente - têm poucas informações sobre as mesmas. Mas elas estão lá.

Uma das estratégias para que elas ‘venham até a superfície’, está no encontro, na conversa e no compartilhamento dos saberes e memórias das gerações mais antigas desses lugares com as gerações mais novas no espaço formal da escola. Não necessariamente, pensar em projetos tal como a área educacional concebe, mas iniciar abrindo esses espaços, puro e simplesmente, para o sentar e ter ‘um dedo de prosa’ entre moradores antigos e os alunos, lembrando que muitos desses moradores são avós e bisavós dos docentes e discentes dessas unidades escolares.

Sendo assim, mesmo que haja dificuldades decorrentes da ausência do conhecimento sobre os conflitos pela posse da terra em décadas passadas, entendemos que é viável, oportuno e necessário que essas escolas continuem a desenvolver e a ampliar as ações que possibilitem a construção das memórias coletivas de forma que, no futuro, elas passem a integrar suas práticas pedagógicas.

Respondendo as perguntas: como docente eu quero e posso atuar como promotor e mediador na construção das memórias coletivas sobre os movimentos dos lavradores da região onde a escola está situada? O que e como devo fazer?, os docentes da EMSA elaboraram um projeto de Educação Patrimonial cujos objetivos, dentre outros, destacamos o “*envolver a participação*



da comunidade no processo de levantamento dos bens culturais de lugar ou de grupo(s) social(s) que possuem referências no território”. (IBIDEM, p. 129-130).

Embora existam barreiras que possam inibir e desestimular os docentes da EMSA no sentido de desenvolver e aplicar práticas escolares que remetam aos princípios da Educação do Campo, os mesmos renovam as forças e buscam, por exemplo, conhecer a história e a realidade do entorno da escola.

E não somente isso. Como vimos acima, eles têm procurado apoio nos meios institucionais para continuarem a sua formação pedagógica, procurando aprender, dominar e aplicar os princípios da Educação do Campo em seus fazeres educativos cotidianos na EMSA.

Educação do Campo: instrumento possível na construção das memórias coletivas campesinas

Na caminhada da investigação para alcançar o escopo pretendido, propõe-se nesse tópico pensar o modelo de Educação do Campo como instrumento possível na construção da memória coletiva sobre os movimentos de luta pela terra.

Paulo Freire, que compreendia a educação como não limitada tão somente ao contexto escolar, mas indo além através do diálogo com as relações sociais que se estabelecem na sociedade, acreditava numa prática educativo-crítica na qual as condições de verdadeira aprendizagem fazem com que os educandos se transformem ao longo do processo “em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”, assumindo-se como “ser social e histórico, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1998, p. 29) e cuja essência é o homem como “sujeito de sua própria educação” e não como “objeto dela”. (IDEM, 1979, p. 28).

Conforme preceitua a Resolução CNE / CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2012, p. 33), “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros.”



Essa resolução reconhece que a escola do campo tem uma dinâmica e uma realidade que lhe é peculiar, cuja identidade é delineada por essa realidade que por sua vez é construída mediante os saberes que os alunos trazem consigo.

Já a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (IBIDEM, p. 54), aponta no sentido de que a nucleação das escolas do campo e os deslocamentos dos alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sejam sempre evitados e que, quanto aos anos finais, havendo a necessidade da nucleação, que sejam considerados os seguintes aspectos: a participação da comunidade na decisão a ser tomada; a distância do percurso e o tempo a ser dispendido para o deslocamento casa-escola, bem como a garantia do transporte dos alunos.

Dessa forma, a partir das abordagens acima, podemos dizer que Educação do Campo, tal como gestada no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) (1997) e na I Conferência Nacional de Educação do Campo (1998)¹⁹, pode ser compreendida como uma construção coletiva oriunda das “demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária” (MANÇANO, 2006 apud MOLINA, 2006, p. 28) e vinculada às questões sociais específicas à cultura e à luta do campo (MANÇANO, 1999 apud ARROYO, 1999), extrapolando os limites de uma escola do ABCdário desconectada da realidade do aluno e do seu território, seu espaço de vida.

Sendo norteada por esses princípios, a Educação do Campo é um espaço favorável para se pensar a respeito da necessidade das disciplinas se comunicarem entre si e consigo mesmas, seguindo um objetivo comum no contexto daquilo que é próprio da realidade campesina.

Mas para que isso ocorra, é necessário que o profissional da educação tenha uma postura crítica em relação a sua prática pedagógica. Souza (2012, p. 24) destaca que:

Uma prática pedagógica crítica necessita de um profissional que desafia sua própria formação, que exercita a tomada de posicionamento na escolha e na construção da sua concepção de educação. [...] Três atitudes são fundamentais para uma prática pedagógica crítica: saber observar rostos, gestos, traços culturais; saber ouvir e saber conhecer; inquietar-se com as

¹⁹ Nessa Conferência foi criado o Movimento Por Uma Educação Básica do Campo.



características da realidade. [...] Conhecimento é muito mais do que busca ou transmissão de informações. [...] Conhecimento requer compromisso, planejamento, reflexão e indagação especialmente. Surge do encontro (estabelecimento de relações) entre saberes cientificamente reconhecidos e aqueles saberes do cotidiano, da experiência.

Ou seja, a autora chama-nos a atenção para a questão do educador adotar uma postura crítica, primeiramente, em relação a si mesmo, a sua postura, ao seu saber, bem como reconhecer as especificidades de cada realidade respeitando os saberes oriundos e construídos nas trajetórias do ser humano.

Portanto, na perspectiva da Educação do Campo, o espaço formal da escola é apenas um ambiente de conhecimento que pode e deve ser compartilhado e integrado aos chamados espaços não formais.

Nesse sentido, alguns passos já têm sido dados pela prefeitura de Japeri, conforme apresentado no tópico *Construção das memórias coletivas possíveis dos movimentos camponeses: limites e possibilidades das escolas municipais rurais*, mas que reforçamos aqui, de acordo com o relato de Machado et al. (2020 apud BICALHO, 2020, p. 104-105):

Em Japeri, os primeiros passos dados no sentido de refletirmos acerca das práticas pedagógicas nas escolas do campo ocorreram no ano de 2009, quando o município participou do Programa Escola Ativa. Naquele momento, educadores e educadoras das escolas do campo tiveram a oportunidade de participar de uma série de encontros e formações destinados às unidades que atuavam com turmas multisseriadas.

Pelo exposto acima, evidencia-se o despertar dos docentes de Japeri no sentido de, ao proporem refletir sobre suas práticas pedagógicas, caminharem ao encontro de uma educação que abarque diversas formas de conhecimento, reconhecendo a diversidade e a realidade das escolas do campo.

Assim sendo, partindo do fundamento de uma escola organizada coletivamente, concebendo-a enquanto espaço formal de conhecimento mas, também, como uma de suas dimensões, entende-se ser oportuno que os moradores das regiões onde se situam as escolas municipais rurais de Japeri junto com a comunidade escolar e Secretaria de Educação permaneçam dialogando no sentido de ampliar as práticas pedagógicas em direção ao que



preceitua a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino para as suas escolas do campo.

Apoiado no acima exposto, é que defendemos a Educação do Campo como instrumento possível de construção das memórias coletivas camponesas no município de Japeri.

Considerações Finais

A presente investigação, que se propôs examinar os limites e as possibilidades das Escolas do Campo de Japeri/RJ como promotoras e mediadoras na construção das memórias coletivas possíveis sobre os movimentos camponeses ocorridos entre as décadas de 1940 e 1970 nesse município constatou que há dificuldades decorrentes da ausência do conhecimento sobre os conflitos pela posse da terra em décadas passadas, mas que é viável, oportuno e necessário o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a construção das memórias coletivas de forma que, no futuro, elas passem a integrar as práticas pedagógicas dessas escolas.

A investigação indica caminhos possíveis de serem percorridos pelas escolas do campo no sentido de conectar às suas práticas pedagógicas as memórias coletivas daqueles movimentos, mediante o reconhecimento dos saberes que seus alunos trazem da vivência cotidiana consigo mesmos, com os outros e com a natureza. Ou seja, ligar os saberes que seus alunos possuem sobre o lugar em que moram com saberes da escola.

Dessa forma, acredita-se na possibilidade da soma dos esforços dos vários elementos envolvidos na construção de uma concepção de Educação do Campo, defendida aqui como um instrumento viável dessa construção, voltada para as Escolas do Campo, educação essa que pode e de ser um instrumento de construção das memórias coletivas dos movimentos de luta pela terra.

Por fim, os dados obtidos pela pesquisa mostraram-se importantes para os futuros estudos sobre os movimentos camponeses de luta pela terra, em especial Japeri, conectados ao fazer pedagógico das escolas do campo, como preceitua a Educação do Campo.



Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; MANÇANO, Bernardo. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: NEAD, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

BICALHO, Ramofly et al. (Orgs.). **Classes multisseriadas, práticas pedagógicas e estudo da realidade nas escolas do campo do Estado do Rio de Janeiro**. Goiânia: Kelps, 2020.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Legislação brasileira sobre educação**. 4. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017, p. 27-68.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília, DF: SECADI, 2012, p. 33-56. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em 20 de abr.2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, vol. 1).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenação da Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e do Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JAPERI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Santo Antônio**. Japeri, RJ, 2018.

MACHADO, Romário Silveira et al. Raízes de Japeri e o Programa Escola da Terra: uma proposta para a Educação do Campo no município. In: BICALHO,



Ramofly et al. (Orgs.). **Classes multisseriadas, práticas pedagógicas e estudo da realidade nas escolas do campo do Estado do Rio de Janeiro**. Goiânia: Kelps, 2020, Cap. 4, p. 101-135.

MANÇANO, Bernardo. Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; MANÇANO, Bernardo. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: NEAD, 1999, p. 39-50. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

MANÇANO, Bernardo. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castanha. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39. Disponível em: <gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>. Acesso em: 02 set. 2017.

MOLINA, Mônica Castanha. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>. Acesso em: 02 set. 2017.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Coleção Ideias).

SILVA, Bráulio Rodrigues da. **Memórias da luta pela terra na Baixada Fluminense**. Organizado e apresentado por Leonilde Sérvolo de Medeiros. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Sobre os autores

Cristina Xavier

crisrochax@gmail.com

Mestre em Educação pelo PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em História do Brasil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora Docente I da Rede Pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Ramofly Bicalho

ramofly@gmail.com

Professor Associado na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo,



Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF. Atua com as seguintes temáticas: História da Educação do Campo e Movimentos Sociais. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.



Educação do Campo e Formação de Professores: Um Diálogo sobre as Relações Étnico-Raciais

Rural Education And Teacher Training: A Dialogue On Ethnic-Racial Relations
Cheirla dos Santos Souza
Lucilene Moura
Ana Cristina Nascimento Givigi

Resumo: O artigo tem por objetivo tecer reflexões sobre o trato das questões étnico-raciais a partir da Educação do Campo, buscando compreender a importância da formação de professores para o desenvolvimento de práticas engendradas na superação do racismo. O Brasil é um país de maioria populacional negra e parte dessa população reside no campo, e é marcada por uma série de desigualdades, sejam elas de classe, gênero e raça. No entanto, no campo da produção científica ainda são poucas as produções com a temática racial, no contexto da Educação do Campo, o que pode indicar o silenciamento e a invisibilização em relação à temática. Considerando a existência e o vasto legado do campesinato negro é urgente que a Educação do Campo pautasse as discussões das relações étnico-raciais de forma mais efetiva. Como metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, sendo eleitos autores/as como, Gomes (2003; 2005; 2011; 2013); Cardoso (2004); Munanga (2008); Souza (2016); Farias e Faleiro (2017); Molina (2015); Caldart (2008; 2009); Almeida (2008); Guimaraes (2009); entre outros que vem, ao longo do tempo, se debruçando em pesquisas, que nos ajudam a aprofundar nosso olhar e nosso engajamento na luta por uma educação antirracista. Conclui-se que este olhar e prática política não é menor, uma vez que problematiza o caráter racista do estado, que pode-se notar na estrutura fundiária brasileira, sendo importante não suprimir o campesinato negro da memória da luta pela terra e nas estratégias para a reforma agrária.

Palavras-chave: Educação do Campo; relações étnico raciais; formação de professores, campesinato negro

Abstract: The article aims to reflect on the treatment of ethnic-racial issues from the Rural Education, seeking to understand the importance of teacher training for the development of practices engendered in overcoming racism. Brazil is a country with a majority black population and part of that population resides in the countryside and is marked by a series of inequalities, whether of class, gender and race. However, in the field of scientific production there are still few productions with a racial theme, in the context of Rural Education, which may indicate the silencing and invisibility in relation to the theme. Considering the existence and the vast legacy of the black peasantry, it is urgent that Rural Education guides the discussions of ethnic-racial relations more effectively. As a methodology, we adopted qualitative research, with bibliographic review, being elected authors such as, Gomes (2003; 2005; 2011; 2013); Cardoso (2004); Munanga (2008); Souza (2016); Farias and Faleiro (2017); Molina (2015); Caldart (2008; 2009); Almeida (2008); Guimaraes (2009); among others that has been, over time, focusing on research, which helps us to deepen our view and our engagement in the fight for an anti-racist education. It is concluded that this political view and practice is not less, since it problematizes the racist character of the state, which can be seen in the Brazilian land structure, being important not to suppress the black peasantry from the memory of the struggle for land and in the strategies for land reform.

Keywords: Rural Education; ethnic-racial relations; teacher training, black peasantry



Introdução

O artigo em questão foi desenvolvido a partir do desejo de instigar algumas reflexões sobre o trato das questões étnico-raciais pela Educação do Campo. A atenção das autoras para com essa temática é fruto do processo de discussões e formação junto ao Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desde o ano de 2015 temos esse importante curso de Mestrado no estado da Bahia, que tem se lançado, dentre outros, no propósito de pensar sobre o campesinato e suas experiências políticas e de conhecimento. Sabemos que a região Nordeste concentra a maior proporção de negros do Brasil e que essa é também uma realidade da Bahia, sendo significativo o percentual na área rural do estado, totalizando 77,55% - somando pardos e negros autodeclarados -, segundo o censo do IBGE de 2010. Isso tem despertado, neste curso de Mestrado, trabalhos atentos à questão racial no Campo, entre eles os das pesquisas das autoras, que teceram reflexões sobre as questões étnico-raciais, algumas das quais retomamos aqui. O interesse em discutir essa temática surge da observação de que no campo da produção científica ainda são raras as produções com a temática racial no contexto da Educação do Campo, o que pode apontar o silenciamento e a invisibilização em relação a isso. Também sugere o pouco desenvolvimento sobre o conceito e legado do campesinato negro. Nesse sentido, consideramos urgente que a Educação do Campo pautasse as discussões das relações étnico-raciais de forma mais intensa, considerando a existência desse campesinato negro, que também é marcado por uma série de desigualdades que se interconectam, sejam elas de classe, raça, gênero, região, entre outras, que vem ao longo do tempo produzindo muitas opressões para essa população.

Acredita-se que a Educação do Campo, com todo seu histórico de luta e organização, seja capaz de dar visibilidade às questões raciais, considerando os processos histórico, social e cultural que envolvem o povo negro camponês e sua trajetória de vida, buscando estratégias para consolidação da Lei 10.639/03 e a construção de uma Educação do Campo antirracista. Outrossim, seja também capaz de discutir a formação do estado racista que foi condição para o



capitalismo brasileiro, o que implicará imediatamente no (re)exame da estrutura fundiária brasileira e dos pactos feitos pelas elites, mas também das ocupações e lutas em torno da terra, mediadamente racializadas.

Temos na história do nosso país, um legado marcado pela colonização baseada no regime escravocrata, que se fez presente por quase quatro séculos, e mesmo após a abolição da escravatura no ano de 1888, sabe-se que negros e negras seguiram sentindo o peso e as consequências deste regime – especialmente pelos modos com que as hierarquias raciais se arranjaram depois da abolição, que incide sobre suas vidas até a atualidade, fazendo-os experimentar todos os dias os efeitos do racismo, que se reproduz através dos indivíduos e das instituições.

Desta feita, devemos considerar que o sistema educacional é um meio de socialização e que em muitos momentos acabam por reproduzir a ideologia em relação à raça, reforçando os privilégios de uma etnia em detrimento de outras. Uma vez que nas escolas encontraremos o tempo todo professores e professoras – formados por uma educação de cunho racista - estimulando tipos de comportamentos, apagando saberes, invisibilizando lutas raciais, que só reforçam atitudes de superiorização da branquitude em relação às demais etnias. De forma que a escola, que seria um local ideal para refletir e integrar as diferentes realidades culturais e raciais, na maioria das vezes, acaba reproduzindo a lógica etnocêntrica, e, em consequência disso, valores e preconceitos sustentam os mecanismos de produção das várias formas de exclusão e desigualdades sociais na instituição escolar (SANTOS, 2017). Assim, é urgente que a escola reflita e (re)examine suas estruturas, concepções ideológicas e metodológicas, a fim de realizar um trabalho educativo que de fato atenda a todos/as. Diante dessas reflexões iniciais, apresentamos o objetivo do trabalho que é tecer reflexões sobre o trato das questões étnico-raciais pela Educação do Campo, buscando pautar questões que instiguem o reconhecimento de um campesinato negro e a necessidade de um trabalho específico com as questões étnico-raciais no campo para a construção de uma educação que de fato seja emancipadora e antirracista.



Para desenvolvimento deste artigo adotamos a análise qualitativa de dados conjunturais e estruturais retirados de apontamentos bibliográficos circunstanciados pela dimensão étnico racial. Segundo Minayo (2011, p.21) esta abordagem qualitativo volta-se para “(...) um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes”. Nesse sentido o trabalho propõe levantar dados argumentativos sobre a Educação do Campo e as questões étnico-raciais. Para tanto, recorreremos aos autores como Gomes (2003; 2005; 2013); Munanga (2008); Souza (2016); Farias e Faleiro (2017) Molina (2015); Caldart (2008; 2009), entre outros, que vem, ao longo do tempo, se debruçando em pesquisas, que nos ajudam a aprofundar nosso olhar e refletir as realidades postas.

Embora muito mais que responder questões, esse trabalho deseja problematizar o trato das questões étnico-raciais pela Educação do Campo. Algumas questões precisam ser pontuadas, como necessárias dentro desse debate, a saber: Como a Educação do Campo tem trabalhado as Relações étnico-raciais? As formas de trabalho são compatíveis com a necessidade de combate as práticas de exclusão e racismo no ambiente escolar camponês? A formação inicial e continuada para professores que atuam na Educação do Campo tem tratado de que forma essas discussões?

Estado e campesinato negro

Estamos aqui caracterizando como campesinato negro não somente aquele que, definido pela sua condição auto declarada de preto ou pardo compõe o campesinato brasileiro, mas também aquele que habita o que Almeida (2008) define como terra de preto – aquelas ligadas ao uso tradicional ou religioso, que se organiza por meio de normas definidas pela tradição. Diz Almeida (2008) que estas normas de controle das terras, estão para além do código vigente (sem o infringir), aceitas por todos e por “(...) relações sociais estabelecidas entre vários grupos familiares, que compõem uma unidade social” (idem, p. 133). O acesso a estas terras pode ter ocorrido desde a colonização brasileira, como em (re)ocupações recentes, cujas lutas estão baseadas no direito ao território. O



grupo identifica-se por laços de territorialidade e significação coletiva sobre a sua importância. Estas terras, ocupadas por comunidades negras, podem ter sido doadas, entregues ou adquiridas, com ou sem formalidade legal, para famílias ou grupos de ex-escravizados e/ou concedidas pelo Estado em virtude de serviços nas guerras coloniais, cuja descendência lá permaneceu, cultivou e criou regras próprias e distintas do marco jurídico atual. Diz Almeida:

“Além de detectáveis na Baixa da Ocidental, nos Vales dos Rios Mearim, Itapecuru e Parnaíba, no Estado do Maranhão, e na zona limítrofe deste com o Piauí, são também observáveis no Amapá, na Bahia, no Pará, bem como, em antigas regiões de exploração mineral de São Paulo e Minas Gerais, onde as agriculturas comerciais não chegaram a se desenvolver de maneira plena (ALMEIDA, 2008, p. 147)

Também são terras de preto aquelas de quilombos ou terras de antigos alforriados, identificadas por Almeida, próximas a núcleos de mineração, em regiões do “Tocantins Goiano e da Serra Geral no Norte de Goiás, no Vale do Maracassumé, no Maranhão; e nas antigas áreas mineradoras de Goiás e São Paulo” (idem, p. 148). Ou também aquelas habitadas por camponeses negros, ex-escravizados que lá vivem em uso comum, e que, são designados como foreiros, pagando quantias simbólicas aos herdeiros proprietários, sem que isso represente interferência na liberdade, mas que mantém como questão a ser resolvida o caráter privado de sua posse.

Almeida, no entanto, não agrega a seu conceito as atividades exercidas nos interstícios da plantation, especialmente no período de desarticulação da escravatura, quando escravizados cultivavam no fundo das fazendas, nas roças cedidas à meia pelos senhores, nas beiradas das terras, etc de onde tiravam seu sustento e que foi alvo de muitas rebeliões para manutenção de dias livres para o cultivo próprio. Foram também lugar de habitação de duas a três gerações de famílias (FRAGA, 2014).

Cardoso ([1987]2004), por sua vez, constrói o conceito de “proto-campesinato escravo”, uma vez que a noção de camponês é para ele “(...) uma das mais escorregadias que existem, por referir-se a realidades muitíssimo variadas no tempo e no espaço” (CARDOSO, 2004, p.55). Estava Cardoso interessado em situar as atividades econômicas nas colônias escravistas que



escapavam ao sistema plantation e apresentavam outras configurações. Estas atividades, para Lepkowski (apud in CARDOSO, 2004) conformavam uma ‘brecha camponesa’: diziam respeito àquelas que eram realizadas para subsistência nos quilombos e aos pequenos lotes concedidos aos escravizados por senhores, para uso destes que, também trabalhavam na produção de seus senhores. Cardoso também examina as ideias de Mintz, em suas incursões de pesquisa no Caribe para quem as atividades camponesas estavam distintas entre: camponeses proprietários, quilombolas e o protocampesinato escravo, este que interessou a Cardoso. Assim, este conceito abrange as “(...) as atividades agrícolas realizadas por escravos nas parcelas de tempo para trabalhá-las, concedidos no interior das fazendas, e à eventual comercialização dos excedentes obtidos” (CARDOSO, 2004, p. 55).

Outra autora, Elione Guimarães (2009) também volta seus estudos para pensar as terras de preto. Ao utilizar fontes nominativas¹ e, voltada à busca de historiografia da escravidão, ela analisa um inventário que se arrasta por 20 anos em Mar da Espanha, Minas Gerais, a partir de 1867, substrai dele reveladores discursos de seus depoentes, dentre outros, que mostram a gênese de um campesinato negro nesta região agroexportadora. Pode-se identificar a economia autônoma de escravos enredando-se a outros modos de uso da terra por parte de libertos, com provas de significativa importância disto para a construção da liberdade e da vida negra. Assim, ela propõe ampliar o conceito de Almeida (2004) que define como terra de preto aquelas ligadas ao uso tradicional e religioso, incorporando a este conceito as terras recebidas por legado ou herança pelos ex escravizados na vigência do escravismo, mas que por motivos variados deixaram de pertencer a seus descendentes. Dessa maneira, essa ampliação permite que se coloque em relevo as lutas pela terra, seus usos, seus significados e todo esforço do povo preto para lá permanecer.

¹ A ligação entre fontes nominativas foi muito utilizada pela historiografia da escravidão na década de 80 para estabelecer relações entre nomes que apareciam em variadas fontes, de maneira serializada ou não, podendo segui-las em contextos diferentes, desvendando características deste contexto e formando percursos de biografias coletivas. A história social e a micro história inspiraram o uso destas fontes - inventários, censos, listas de compras ou matrículas, processos crime, listas paroquiais de batismo, etc – para reconstruir histórias de escravizados, operando verdadeiras descobertas sobre as estratégias de negros libertos, alforriados, aquilombados, assenzalados (SLENES, 2011)



Outros autores também percebem que havia extrema capilaridade na constituição dos padrões de propriedade, questionando a fundo a generalização da plantation, inclusive na região sudeste.

De todo modo, a existência de inúmeras pesquisas procuram rever a existência de camponeses, colocando em discussão o conceito e a forma de entender as relações econômicas na plantation, de modo que isso reconfigura a importância das estratégias negras desde o século XVII. As lutas pela liberdade ligam-se umbilicalmente à terra e às estratégias de luta do povo preto escravizado para manutenção de seu legado. Falemos disso um pouco mais.

O pacto agrário e burguês feito pelo estado brasileiro, privatista e racista, violou diretamente a população negra, produzindo estruturas desiguais e invisibilizando as inúmeras lutas e configurações camponesas negras durante o Império. Entender como, ainda que escravizados, o povo negro construiu estratégias nos poros e capilaridades da economia agrária exportadora, nos faz voltar os olhos para a estrutura agrária brasileira e os estudos sobre o tripé colonização-escravidão-plantation (BARICKMAN, 2003).

Atualmente, já é impossível negar a ausência de capilaridade e porosidade no sistema plantation – agrega-se a isto os estudos de formação de mercados internos e de diversidade relativa da estrutura agrária - e, com isso, avistar as insurgências, redes e rebeliões que incidiram para desestabilizar o poder senhorial ainda antes da abolição, bem como o papel fundante destas insurgências na abolição e na continuidade das relações que se estabeleceram depois disso (MATTOS, 2013; SLENES, 2011). As pesquisas históricas que emergem sobre o século XIX, a partir da virada historiográfica da década de 80, retomam essas configurações e, por isso, reacendem o debate sobre a importância da terra para o povo negro (GOMES, MACHADO, 2015; GOMES, REIS, 2007; GUIMARÃES, 2009; FRAGA, 2014), inclusive para a construção das significações da liberdade no pós-abolição. São variadas as pesquisas sobre a importância de negros e indígenas na abertura de fronteiras agrícolas, na mediação e abastecimento de alimentos de regiões, no garimpo e na abertura e utilização de estradas, etc.



O acesso a esta historiografia constrói um novo sentido para pensar nos marcos da luta negra pela terra, seja para quilombados, seja para negros e negras livres, seja para grupos escravizados e assenzalados que resistiram durante os séculos de escravização, construindo estratégias e (re)fundando um legado complexo e enredado à terra que não pode ser desprezado. Slenes (2011) diz da importância do legado africano para a manutenção de laços e formação de comunidades negras, cultivados nas relações com a terra e entre famílias. Tais estudos também dão acesso a formas de cultivo, de sociabilidade, de formação de parentesco consanguíneo e ritual, de complexas formas de comércio e organização, de relações políticas entre campo e cidade, de utilização de transportes, de formas de abastecimento de redes entre negros – um complexo campo negro (GOMES, 2006) – mas, especialmente nos permite acessar uma história esquecida pela educação do campo – sendo primordial saber por quais motivações – que nos permite pensar sobre a construção das hierarquias raciais e a relação destas com o não direito à terra. Podemos adiantar que, sendo o povo negro àquele que trabalhou (trabalha) no campo brasileiro é primordial para a emancipação de uma nação negra como a nossa, que excluiu os negros e estabeleceu privilégios aos brancos, entender como se deu esta construção e estes jogos de acesso à cidadania, por meio da dissimulação das hierarquias (ALBUQUERQUE, 2009). Esta compreensão deve ocupar o cerne dos projetos de educação, especialmente àqueles que voltam-se à luta de classes, cuja estrutura é eminentemente racial, uma vez que isso também foi determinante no direito à educação destes povos, restringido oficialmente pelo estado brasileiro durante décadas e/ ou não possibilitado pela ausência de políticas específicas.

Embora essas reflexões mais detidas sobre o conceito de campesinato negro não seja objeto direto deste trabalho, é importante que o indiquemos como campo a ser explorado pela Educação do Campo e apresentemos questões quanto ao descaso do uso das fontes referentes a esse conceito para constituir o legado preto no campo, inferindo sobre questões de privilégio epistêmico e sobre o sujeito das epistemologias desenvolvidas sobre o campo brasileiro.



As violências do Brasil Colonial resultaram na exclusão, na inferiorização e mitificação de corpos negros, mas também na constituição de um rico legado de luta. Onde isto está na Educação do Campo? Durante todos estes séculos um legado mantido por mulheres negras, indígenas e povos tradicionais guardou conhecimentos sobre a terra, cultivo e organização no campo constituindo um legado circunscrito não só aos territórios negros (GIVIGI, 2020), mas que não está contemplado nas memórias da Educação do Campo. Não deveríamos perguntar por que?

A colonização do Brasil configurou, em meio ao conflito, um estado patriarcal, patrimonialista e racista, que excluiu grande parcela do campesinato e da população negra das instituições e dos espaços jurídicos de poder, cujas desigualdades também se pode ver no investimento racializado que configura as regiões brasileiras (GONZALEZ, 2008). O resultado é um desenvolvimento excludente, de segregação racial e de gênero, que esconde o jogo político de construção dos privilégios em detrimento da desigual construção de políticas públicas, inclusive para o campo.

É essencial que a Educação do Campo fale de como o racismo e o patriarcalismo configuram relações sociais que mitificam os sujeitos reais ou os subsume em nome de uma identidade nacional, edificada sob o signo da invenção da miscigenação (MUNANGA, 2008). Se a nação se amalgamou sob o “mestiço”, qual o lugar social do negro nesta composição? E mais, qual o lugar social do branco?

Desta maneira, há muito trabalho para o campo brasileiro. A Educação do Campo não está imune à diminuição do legado negro em suas elaborações e muito menos às ciladas do lugar do privilégio branco na construção e elaboração acadêmica. Precisamos pensar sobre isso, sob pena de continuarmos mantendo, entre nós, espelhos das hierarquias raciais. Enquanto isso, o campo brasileiro, majoritariamente negro, não se percebe assim, ou, quando se percebe, entende essa constituição como uma particularidade, herança também de uma compreensão abstrata da classe, sem raça e sem gênero.

Contudo, para compreensão deste contexto, precisamos entender que um dos perigos da interlocução com os sujeitos é, ao deslocá-los de sua faticidade



e materialidade, dissimular sua existência. A indivisibilidade entre as determinidades múltiplas que produzem o sujeito é que pode nos garantir o acesso a ele, a partir de sua experiência existencial e coletiva. Afastar-se disso e/ou fragmentar suas opressões pode falsear a sua condição nas hierarquias sociais (COLLINS, 2015). Desde modo, a condição racial, especialmente no Brasil, não pode estar separada da condição de classe e/ou gênero para que, ao pensarmos nos sujeitos, os alcancemos em suas potencialidades.

Educação do campo, raça e classe

A educação deveria ter papel fundamental na alteração das desigualdades que marcam as hierarquias sociais no Brasil e justificam a posição inferior da população negra na pirâmide social. De fato, muitas lutas de sujeitos subalternos destinam-se a isso. Mas, é preciso dizer que a educação brasileira é marcada por um processo excludente, que favoreceu e reproduz os interesses da elite e do capital, por longo tempo. Também não podemos deixar de falar que estes interesses também são racializados e foram responsáveis por diversos arranjos políticos para a manutenção de privilégios de brancos no acesso à cidadania, e, por consequência à educação. Quando se trata do campo brasileiro as distâncias entre negros e brancos também se aprofundam, e especialmente podemos notar os investimentos capitalistas regionais que também são racializados, como já dissemos (GONZALEZ, Lélia, 2008). Nesse sentido, a Educação do Campo está para além de ser apenas uma proposta educacional, ela é construída na década de 80, como uma proposta emancipatória de educação – à esteira dos movimentos sociais do campo - na contramão do modelo vigente de educação do nosso país e eminentemente ligada a uma proposta de classe. Especialmente, nasce questionando o modelo da educação rural que desconsidera os saberes camponeses, conformando os sujeitos às necessidades técnicas do mercado capitalista (RIBEIRO, 2012) e preparando-os à servilidade ao agronegócio, destituindo-lhes de autonomia e direitos.

Para Molina (2006) o que diferencia o diálogo da Educação do Campo, em relação a outros sobre educação, é o fato de que aquela esta permanente ligada às questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza,



constituindo-se como um modelo de educação que apresenta uma reflexão sobre o Projeto de nação que se deseja construir, de tónus popular e revolucionário, tendo como centro a desigualdade entre as classes e, por isso, ocupando-se dos trabalhadores camponeses e suas perspectivas. Logo, pensar a Educação do Campo é pensar em um projeto educacional que perpassse o território e dialogue com as formas de vida, com a cultura, com o trabalho, com os conflitos, com a organização desses sujeitos. Para Caldart (2008; 2009) é necessário pensar o campo como espaço que está em pleno movimento epistemológico, ontológico e educativo, contextualizando diversas existências.

A respeito da origem da Educação do Campo, Molina (2015) destaca que,

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (MOLINA, 2015, p. 381).

São inegáveis, portanto, as contribuições da Educação do Campo e dos movimentos sociais no que tange as lutas pelo direito a reforma agrária, aos direitos previdenciários, ao acesso ao crédito, saúde e educação da população do campo, sendo entendida como um projeto voltado à formação integral do sujeito do campo. Esses movimentos vêm, ao longo da história, contribuindo com diversos debates e também construções teóricas, relacionados à vida no campo e a defesa de elementos que representam a própria existência dos camponeses. Deste modo, trabalhar com as questões étnico-raciais no contexto da Educação do Campo é urgente e necessário para o enfrentamento do racismo, preconceitos e exclusões que afetam e oprimem a população negra camponesa.

Nesse sentido, é urgente compreender que,

Dentre os povos que lutam pela Educação do Campo, está o camponato negro, que compõem o campo brasileiro de forma heterogênea, nos quilombos, comunidades rurais negras, nos movimentos sociais do campo, são os trabalhadoras e trabalhadores do campo, assentamentos, ou seja, estão nos diversos espaços que marcam o território camponês brasileiro (FARIAS; FALEIRO, 2017. p,3)



Além de todas estas experiências políticas, de matrizes variadas, e que, por isso, alteram profundamente a memória da luta, e, ao serem incorporadas na Educação do Campo, ressemantizam a reforma agrária (STARLING, Heloisa, RODRIGUES, TELLES, Marcela, 2007), há outras questões que envolvem a incorporação do povo preto à educação do campo que precisam ser tratadas. A principal delas, que tem como consequência a existência deste povo camponês negro, em diversos agrupamentos, é a formação racista do estado brasileiro, cuja compreensão altera profundamente qualquer projeto de educação que se queira emancipatório.

A Educação do Campo precisa olhar para essa diversidade de sujeitos que compõe o campesinato e afirmar que, concomitantemente às questões de classe, há uma intensa problematização sobre a diversidade racial, e as hierarquias que daí advém, incidindo sobre os lugares a serem ocupados e a forma de tratamento dessa população. Estes sujeitos “possuem suas vivências, historicidade, ancestralidade e cultura marcada pelas questões de ser camponês e ser negro, pois essa dupla identidade estrutura suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo (FARIAS; FALEIRO, 2017. p, 3).

Nessa perspectiva, questionamos como tem sido feito o debate das questões étnico-raciais na Educação do campo, de que forma essa modalidade de educação que representa um conjunto de sujeitos tem conseguido dar visibilidades para as questões de raça.

O enfrentamento do racismo

Acreditamos que para tratar das questões das relações étnico-raciais é necessário que a Educação do Campo se aproprie dos conceitos de etnia, raça, identidade negra, racismo, e tenha uma compreensão dos processos históricos, sociais, econômicos, e culturais que envolvem a história do povo negro. Dessa forma, vamos aqui apresentar reflexões sobre as construções históricas que envolvem a população negra, refletindo a partir de alguns conceitos que tem sido fundamental para a compreensão da produção das desigualdades, bem como para o fortalecimento dos movimentos de lutas contra- hegemônico.



A cultura ocidental vem por muito tempo determinando os padrões culturais, da ciência, da religião, do mercado e também os padrões da estética. A respeito disso, Gomes considera que:

[...] construir uma identidade negra de forma positiva em uma sociedade que nos apresenta uma história deturpada, cheia de negações e nos ensina, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, tem sido um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2005, p.43).

A história dos povos não ocidentais, incluindo o povo negro, foi contada dentro de uma perspectiva que coloca esses sujeitos no lugar de inferioridade, constringendo-os a embranquecer – buscar meios (seja emocionais, psíquicos ou sociais) para aproximar-se do polo branco, como estratégia para existir (FANON, 2008). Ora, se a vida negra é invisibilizada e/ou tomada como uma não-existência pelo projeto colonial, então há uma formação que nos ‘obriga’ a embranquecer. É preciso que se diga que, tais mecanismos articulados também produzem a manutenção do privilégio branco, uma vez que as desigualdades assentam-se na omissão do branco e ou/ na atividade de manter-se silente, conivente, sem marcar seu lugar (BENTO, 2014).

Seja a invisibilidade ou a negação são processos produzidos. Desta maneira, ao reconhecer que tudo de negativo que foi dito e escrito sobre o povo negro e a nossa história é uma construção social, preconceituosa e racista, que vem ao longo do tempo determinando a forma de tratamento e os lugares que ocupamos nessa sociedade, também sabemos que há mecanismos por meio dos quais é possível desconstruí-la e reconstruí-la em outras bases. Diz Nascimento:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos os métodos e recursos – a história não oficial registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos por dentro e por fora (NASCIMENTO, 2016, p. 111)



Diante de tal construção, nascem movimentos sociais organizados de valorização da identidade negra, que contrapõem a história dita sobre nós e busca reconstruir sua história a partir da narrativa e participação do povo negro. Tais movimentos operam na denúncia do genocídio do povo negro, na denúncia da negação dos saberes e legado negro, na denúncia da assimilação (a coação para embranquecer) e na afirmação da população negra desde a década de 30 (NASCIMENTO, 2016).

Nas últimas décadas as mobilizações e movimentos de valorização da cultura e da identidade racial tem se intensificado, seja através das universidades, coletivos, comunidades negras, movimentos negros, grupos organizados, e comunidades virtuais. Acredita-se que a educação ainda seja um espaço privilegiado para se discutir as questões da identidade negra, para estratégias na luta e enfrentamento do racismo, das discriminações, dos preconceitos e desigualdades sociais. Contudo, discutir identidade racial é também discutir privilégios, o que imediatamente faz que o conflito seja a tônica do debate, requerendo das instituições de ensino, formação adequada e comprometimento com as questões étnicas raciais.

Para Souza (2016, p. 13):

as demandas étnico-raciais requeridas e produzidas no cotidiano escolar por meio das relações inter-subjetivas impõem aos profissionais da educação o desenvolvimento de recursos, repertórios e práticas que possibilitem a ampliação do debate das relações étnico-raciais com o objetivo de dirimir a discriminação racial que se manifesta sobre os segmentos populacionais negros.

Como primeiro passo, as instituições de ensino e de formação de professores precisam encarar que o racismo é real e atinge toda a população brasileira, das periferias ao campo, e é algo que as pessoas negras experimentam desde a infância e que interfere em toda a sua vida, com impactos negativos na sua autoestima, nas relações, na participação social, nos lugares que ocupam, e outros.

Segundo Gomes (2005, p. 52), o racismo é

[...] por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem



um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Embora no Brasil a construção do pensamento na década de 30, em resposta às questões sobre a Nação, tenha dedicado-se a promover a ideia de coesão nacional, amalgamando uma identidade mestiça, onde os conflitos resolviam-se harmonicamente entre a casa grande e a senzala, os saldos foram muitos. As relações sociais organizadas a partir do patriarcalismo, para onde convergiam as sociabilidades, conforme o pensamento gilbertiano logo mostraram-se inconsistentes para resolver as disparidades estruturais entre as raças; contudo, contraditoriamente, continuam a movimentar os esquemas analíticos vigentes até o dia de hoje. É que o jogo de dissimulação que orientou a incorporação dos sujeitos negros no pós-abolição, onde a segregação racial não se mostra como tal, criando simulacros na política para a interdição dos sujeitos negros é complexo e articulado (ALBUQUERQUE, 2009). Para fugir de suas armadilhas é necessário observar os procedimentos de exclusão e demarcá-los como tal, evidenciando o racismo, algo mais visível diante das diferenciações atuais. Mas, são inúmeras as tentativas de negar o racismo, a partir da perspectiva da “democracia racial”, reproduzindo-se de diversas formas. Para Munanga (2008) a falsa ideia de democracia racial do nosso país é baseada, portanto,

[...] na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: Exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2008, P.77)

Por conta dessas tentativas de negar a existência do racismo, nossa sociedade tem dificuldades de falar sobre ele, querendo nos fazer acreditar na tese da democracia racial. Entretanto, a partir do momento que iniciamos um debate sobre essas questões, começam a surgir depoimentos a partir de



experiências próprias de pessoas que já experimentaram o racismo, ou daquelas que já presenciaram algum ato de preconceito ou injúria racial. Infelizmente, em nosso país não é necessário ter vivido muito para se ter uma experiência ou ouvir a história de vida de pessoas negras que já sofreram com o racismo. Essas vivências são precoces e desde a infância as crianças negras sentem o peso de nascer negra/negro em um país que hierarquiza o outro a partir do fenótipo, que por vezes, define as relações, os papéis, as oportunidades, e os espaços a serem ocupados pelos indivíduos em nossa sociedade. Nesse sentido, compreende-se que quanto mais o indivíduo tem a pele retinta, o cabelo crespo, nariz arredondado, mais sofrerá com o preconceito. Se tratando dos povos camponeses negros, esses preconceitos se ampliam, na medida em que o indivíduo é negro e camponês, pois incide sobre ele o racismo (sobretudo marcado pelo fenótipo) e o preconceito de uma construção social, que coloca os camponeses como povos atrasados, sem conhecimentos, que por muito tempo foi representado pela figura do “jeca tatu”, do analfabeto. Logo, compreende-se que se reconhecer enquanto negra/negro camponês nesse país não é algo simples e necessita de todo um processo de formação e reconstrução da sua história, da sua ancestralidade, do seu lugar, e de si mesmo.

Gomes (2005) apud Borges, Medeiros e d'Adesky (2002) aponta que o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional. “Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (GOMES, 2005, p. 52).

Quanto à forma institucional do racismo, considera que,

implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada. (GOMES, 2005, p. 52)



As representações positivas do branco, visto como belo, inteligente, racional, e superior às demais etnias, impõem sobre o negro o lugar de inferioridade, que tem grandes impactos na construção da identidade da mulher/homem negro, infelizmente a escola por vezes contribui para a valorização da branquitude em detrimento das demais etnias, seja através da literatura, das figuras, das festas, dos vocabulários e outros. E infelizmente ao invés de contribuir com o processo de valorização das identidades étnico-raciais, reforçam os preconceitos, mesmo que de forma implícita. Por vezes, chegando até naturalizar experiências de racismo e violência, denominando de “brincadeiras”.

Para Gomes (2003, 171-172) é preciso pensar a escola

[...] como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

As escolas do campo precisam incluir na organização do trabalho pedagógico, no currículo, nos projetos e ações cotidianas o trabalho com as questões étnico-raciais, construindo junto com a comunidade estratégias para problematizar e desconstruir as narrativas hegemônicas sobre o negro e construir uma narrativa (que seja também autobiográfica) a partir da valorização do povo negro e da sua cultura, bem como a valorização da diversidade de identidades e culturas que permeiam o chão da escola e do território.

Formação de professores: (re) construindo a história

Dona Isabel que história é essa? De ter feito a abolição? De ser princesa boazinha que libertou a escravidão, tô cansado de conversa, tô cansada de ilusão. Abolição se fez com sangue que inunda este país, que o negro transformou em luta cansado de ser infeliz. (Mestre Toni Vargas)

A contradição entre a história contada nos livros da escola e as narrativas vindas das experiências coletivas, de grupos como a capoeira (símbolo de



resistência) sempre “encucou” a cabeça de muitas crianças. De um lado, a professora apresentava uma Princesa como uma mulher doce, e “boazinha” que libertou o povo negro da escravidão. Enquanto nos becos, vilas e terreiros do campo se ouvia que não havia nada de bondade na abolição, e que a luta se fez com sangue, sangue do povo negro.

Pouco se ouviu no quadrado das escolas sobre a luta e resistência do povo negro contra a escravidão, nem sobre o processo pós-abolição, em que o povo negro não tinha nenhum direito básico assegurado, e passou a viver de forma marginalizada. Entre a negação de direitos para o povo negro, estava o não direito a terras e a educação formal, o que conseqüentemente fez com que essa população permanecesse em condições de subalternidade e constante exploração da força do seu trabalho, longe da escola, fazendo surgir uma nova perspectiva de exclusão do povo negro, a “intelectual”. Para o enfrentamento desse processo de exclusão e marginalização do povo negro, alguns movimentos passaram a se formar ao longo do tempo, reivindicando direitos básicos e valorização dos negros/as.

Quando os negros/as conquistam o direito de acesso à educação formal, esbarraram-se em uma organização educacional submergida por uma estrutura racista, que reproduzia preconceitos e estereótipos em relação ao negro, uma vez que o modelo vigente de sociedade não reconhecia a população negra como parte dela, nesse contexto na escola não tinha espaço para um trabalho voltado para a reflexão do processo de escravidão e muito menos de valorização da cultura negra de forma positiva.

Diante desses processos históricos que precisam ser lembrados para a compreensão da realidade que hoje cerca a população negra, no caso do trabalho a compreensão por exemplo dos altos índices de analfabetismo que atinge a população negra camponesa, o trabalho análogo a escravidão, os índices de desemprego e subdesemprego, a violência, a condição de pobreza e extrema pobreza, entre outras mazelas sociais.

No contexto educacional, um discurso é bastante decorrente entre alguns professores ao afirmar que não sabem trabalhar a questão racial em sala de aula e que sua formação não ofereceu condições para lidar com as questões étnico-



raciais no ambiente da escola. De acordo com Souza (2016) a partir de uma pesquisa desenvolvida junto a professores de uma escola pública do ensino fundamental no interior da Bahia, a resistência de alguns professores no trabalho com os projetos sobre relações étnico-raciais está relacionada ao fato de que,

“a presença de conteúdos não tradicionais da proposta curricular da escola, exige mais empenho na busca sobre o conhecimento da temática, bem como maior abertura para compreender outros pontos de vista que, historicamente, ficaram de fora da seleção cultural do currículo” (SOUZA, 2016, p.129).

Não deixamos de reconhecer a importância da formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais, no entanto, por vezes, o que dificulta esse trabalho está para além da perspectiva da formação docente, em sentido restrito. É quando o professor esbarra em seus valores religiosos, morais, os preconceitos enraizados, e prefere colocar suas crenças como verdade absoluta- sem entendê-las como parte de um contexto racista - e se fecha para trabalhar com a diversidade. Na contramão dessas situações, acredita-se que as instituições formadoras precisam trabalhar na perspectiva da diversidade multicultural e multirracial, sem perder de vista os processos históricos e sociais que colocam os povos que foram colonizados num lugar de inferioridade em relação as demais etnias. É necessário desenvolver um trabalho político no sentido de demonstrar que só teremos uma sociedade verdadeiramente democrática, quando conseguirmos desarticular o racismo e toda violência provocada e legitimada a partir dele. Certamente, este trabalho desloca o exercício de poder, desnudando os lugares desiguais criados para manter privilégios de uns em detrimento de outros.

Na trajetória do povo negro, observa-se que a escola desempenhou por muito tempo o papel de ocultar o racismo, através do currículo, por muito tempo legitimou uma perspectiva política/ideológica de representações universalizadas, tendo o modelo hegemônico como exemplo de organização, de sociedade, de pessoas, de relações. Sem nenhum espaço para a valorização das diferenças entre os povos, e esse, sem dúvida, foi um forte mecanismo para ocultar a presença e história do outro.



Nesse sentido, diversos movimentos sociais, entre eles o movimento negro, que de acordo com Gomes (2012 p. 740) “contribuiu para mudanças nas políticas educacionais reformulando os currículos com a implantação da Lei 10.639/03 da qual torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira”, passaram a questionar a ausência das questões raciais nos currículos escolares e criticar a reprodução da imagem do negro e da cultura de forma estereotipada. O desejo era de que para além de uma data simbólica (20 de novembro), que muitas vezes era tratada de forma folclorizada pelas escolas, que as questões étnico-raciais passassem a ser tratadas com mais seriedade, fazendo parte dos planejamentos políticos e pedagógicos de forma contextualizada e de forma contínua.

Mesmo diante de todo processo de lutas, em nosso país de maioria populacional negra, foi necessário criar uma lei para que os currículos escolares viessem atender a necessidade de incluir a história e valorização do povo negro de forma política e pedagógica. Sem sombras de dúvidas a aprovação da Lei 10.639/2003, sancionada no dia 9 de janeiro de 2003, pelo então presidente da República Luiz Inácio da Silva, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da cultura afro-brasileira na escola, foi uma grande conquista para o povo negro e toda sociedade que se coloca junto na luta antirracista nesse país. Essa Lei representa um compromisso com o combate e superação do racismo. Contudo, sabe-se que a lei por si só não tem o poder de se materializar, sendo necessário o engajamento e compromisso de todos/as.

Considerando que a formação inicial de muitos professores, antecedem a perspectiva da Lei 10.639/2003 e que a ausência de discussões e informações sobre o processo histórico e social do povo negro, dificulta para uma atuação consistente do professor, para que ele dê conta de uma discussão ampla em sala de aula. E não acabe por reforçar a ideia cristã de que “somos todos iguais”, de que o “mundo é assim desde que é mundo”, que é melhor deixar pra lá e etc. Nesta lógica, compreende-se que professores, coordenadores e diretores precisam de formação continuada, com base sólida, trazendo a perspectiva histórica a partir de intelectuais negos/as e também a partir daqueles que se propõe do lugar da branquitude assumir a responsabilidade da educação



antirracista, por compreender que esse é também papel dos não negros/as. Os educadores precisam também recorrer às experiências comunitárias, de grupos que construíram um legado de conhecimento sobre as ervas, culinários, sobre o cuidado com a biodiversidade, a manutenção com as sementes crioulas, por fim precisam construir uma prática baseada na ética, responsabilidade e sensibilidade para trabalhar com as questões étnico-raciais.

As escolas do campo devem tornar-se ambientes ricos de vivências e aprendizagens quanto às questões de igualdade racial, assim como também de valorização do campesino, de sua relação com a terra, com as forma de organização, com as vivencias baseadas na coletividade. Professores devem apresentar para as crianças, jovens, adultos e idosos uma nova perspectiva de história do povo negro, colaborando assim para que elas venham construir uma autoimagem positiva, e venham valorizar as diferenças do outro.

O professor precisa trocar as lentes e desenvolver um planejamento cuidadoso e atento, que tenha espaço para a escuta, para o diálogo, para desmistificar conceitos, para a valorização de novas narrativas. Para a escolha sábia dos materiais, para selecionar biografias, para pensar em atividades que tragam as experiências do povo negro, de organização, de trabalho, as manifestações artísticas e culturais, para dentro da escola. E pensar também na valorização da estética, na valorização da corporeidade negra, buscando sempre materiais imagéticos que contribuam para a identificação e reconhecimento dos estudantes de forma positiva e a realização de projetos de intervenção que dialoguem com essa perspectiva.

Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou diálogos e reflexões sobre o trato das questões étnico-raciais a partir da Educação do Campo, considerando que o Brasil é um país de maioria populacional negra, e diante dessa realidade devemos compreender a existência de um campesinato negro, marcado por um processo histórico de exploração e exclusões sócio-raciais. Inicialmente, afirmamos que o preconceito racial se constitui em um grave problema que envolve toda a sociedade e, conseqüentemente, nossas comunidades e



instituições escolares que não estão imunes a este processo e, muitas vezes, o promove. O preconceito racial no espaço escolar é um assunto que causa desconforto e divide opiniões. Porém, diante de atitudes racistas no espaço educativo, é notório que tais atitudes comprometem a autoestima, a participação, a autonomia, e, conseqüentemente influenciam no processo de construção do conhecimento desses sujeitos.

Salientamos que diante de uma sociedade racista é fundamental que a educação se coloque na contramão desse processo, e colabore através das suas práticas pedagógicas, do planejamento, do currículo, dos projetos, análise de materiais e discussões em sala de aula e com a comunidade ao entorno, para mudanças engendradas na construção de uma educação antirracista. Acredita-se que o primeiro passo para esse processo é o comprometimento de professores, pesquisadores e movimentos sociais para aprofundar os conhecimentos sobre a temática e contribuir com a construção de outras narrativas e com a valorização do povo negro e de todo seu legado.

Não queremos com esta pesquisa generalizar, pois sabemos que há espaços de educação promovendo entre os sujeitos processos de aprendizagem e de convivência baseados no respeito às diferenças. O que inclusive nos leva a acreditar que é possível contribuir para o combate ao preconceito, através da escola a partir de um trabalho efetivo com práticas antirracistas que busquem a construção de uma história e autoimagem positiva do povo negro. Nesse sentido, as instituições devem desenvolver um trabalho significativo em relação à diversidade, sobretudo quanto à questão étnico-racial, deve abordar e pensar com toda equipe escolar, propostas de trabalhos para inserir de maneira sistemática e contextualizada conteúdos que abordem a questão racial, para que os educandos tenham uma aprendizagem significativa. As instituições devem proporcionar formação continuada para que os professores tenham mais facilidade de trabalhar com a temática e ser capazes de colaborar para que na escola se construa práticas promotoras da equidade, justiça, alteridade e do respeito às diferenças.

Sobretudo, destacamos que a vivência de povos negros no campo, habitantes das terras de preto, mas também presentes em todo campo brasileiro,



traz consigo experiências múltiplas de luta e permanência na terra, de enredamento ontológico a terra, cujas narrativas podem (e devem) abastecer as pedagogias desenvolvidas pela educação do campo e, em grande medida, (re)orientar a luta da reforma agrária como uma luta também antirracista e contrária ao espólio histórico sofrido pelo povo negro – junto ao povo indígena - primeiros trabalhadores camponeses desta terra brasileira.

Através deste artigo constatou-se a necessidade da Educação do Campo ultrapassar os limites das relações de classe, para reconhecer a existência de um campo que tem cor, tem traços, marcas históricas, o que exige da Educação do Campo a apropriação e aprofundamento dos novos estudos sobre o campesinato negro, sob pena de que o legado negro não seja reconhecido como produção da luta negra. Desta forma, devemos considerar que não há perspectiva de efetivação da Lei 10639/03 na Educação do Campo, sem a presença das discussões que envolvem o campesinato negro nos cursos de formação, como as licenciaturas em Educação do Campo, como aponta (FARIAS; FALEIRO, 207).

Diante das discussões apresentadas, salientamos que a Educação do Campo como projeto emancipatório avançou muito nas últimas décadas e precisa avançar ainda mais, sobretudo considerando que não se pode realizar movimentos contra hegemônicos desconsiderando o aspecto racial como produto de desigualdades no nosso país. Assim como consideramos que tratar as questões étnico-raciais e as desigualdades raciais são fundamentais para consolidar uma Educação do Campo potente para realizar movimentos contra hegemônicos (FARIAS; FALEIRO, 2007).

Um projeto emancipatório de fato enreda-se às vidas concretas e reais, com todas as suas determinidades, apontando seus paradoxos e cooptações, potenciais para a produção de aprendizados emancipadores. Isto implica que excluir o caráter racista do capitalismo brasileiro é desconhecer sua dinâmica e, portanto, não poder fazer-lhe frente. A Educação do Campo, nascida entre os povos, abastecida pela memória da luta pela terra, pela defesa da classe trabalhadora no campo e na cidade, é também negra e como tal deve



reconhecer-se para não correr o risco de colar-lhe a máscara branca na face. Avante camponeses! Temos muito a fazer!

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. De. **O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. – 2.^a ed, Manaus: pgsca–ufam, 2008. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2010. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BARICKMAN, Bert Jude. **Um contraponto baiano. Açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BENTO, Maria Aparecida S., Branqueamento e branquitude no Brasil In: BENTO, Maria A. S / CARONE, Iray (org). **Psicologia social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-58.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas – educação**. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-97.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Escravo ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas**. 1^a reimpressão da 1^a edição de 1987. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão In MORENO, Renata. Reflexões e práticas de transformação feminista. **Cadernos Sempre Viva Organização feminista**, São Paulo: SOF, 2015, pag. 13-42.

FARIAS, M. N., & FALEIRO, W. (2018). Educação do campo e as relações étnico-raciais. **Campo - território: Revista de geografia agrária**, v.12, n. 26, p 289- 312, abril de 2017.

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da Liberdade. Histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.



GIVIGI, Ana Cristina N. Mulheres do candomblé e suas lutas ontológicas: Caxuté, um terreiro camponês e a educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, Vol. 17, nº 28, 02 2020.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para todos)

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação**: Ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. Ed. ver. e amp. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Flávio, MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Da abolição ao pós-emancipação**: ensaiando alguns caminhos para outros percursos in MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo, CASTILHO, Celso Tomas (org). **Tornando-se livres**: Agentes Históricos e Lutas Sociais no Processo da Abolição. São Paulo: Editora da Universidade, p. 19-41, 2015.

GUIMARÃES, ELione. **Terra de Preto**: Usos e ocupação de terra por escravos e libertos (Vale do Paraíba Mineiro, 1850-1920), Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos, REIS, João José. Roceiros, camponeses e garimpeiros quilombolas na escravidão e na pós-emancipação in STARLING, Heloisa Maria Murgel, RODRIGUES, Henrique Estrada, TELLES, Marcela (org). **Utopias Agrárias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

MOLINA, M. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Rev. Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta**. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis- RG. Vozes, 2011.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio**. Significados da liberdade no sudeste escravista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MUNANGA, kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. Ed., Belo Horizonte: Autentica, 2008.



NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. IN: CALDART, Roseli Salete et. al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, M, Lucilene. **Infância e racismo:** a construção da identidade negra no contexto escolar. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2017.

SLENES, Robert W. Na senzala, uma flor. **Esperanças e recordações na formação da família escrava.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2011.

SOUZA, M.M. **Projetos Pedagógicos na escola e relações étnico-raciais:** o que dizem as experiências de professores. Curitiba, CRV, 2016.

STARLING, Heloisa Maria Murgel, RODRIGUES, Henrique Estrada, TELLES, Marcela (org). **Utopias Agrárias.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 287-305, 2007.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

Sobre as autoras

Cheirla dos Santos Souza

cheirlinha@gmail.com

É Mestre em Educação do Campo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEducampo) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do Centro de Formação de Professores (CFP). É Especializada em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Candido Mendes. Integrante do Núcleo CAPITU - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade. Tem experiência em Coordenação de Alfabetização de Jovens e Adultos e na área de Direitos Humanos e Mediação de Conflitos. Atuou como Conselheira Tutelar do município de Mutuípe (2010 - 2013) e como Coordenadora do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - TOPA (2014). Atualmente é funcionária pública no município de Mutuípe onde exerce a função de Orientadora Social junto ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS. É Integrante do grupo de Capoeira Axé Bahia de Mutuípe.

Lucilene Moura

llupreciosa@hotmail.com

É graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e mestranda em Educação do Campo pela mesma universidade. Atualmente, é professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e pesquisa as questões de racismo e identidade negra.



Ana Cristina Nascimento Givigi

kikigivigi883@hotmail.com

Professora Associada do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Pós Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher/NEIM/UFBA, Vice Coordenadora do Núcleo CAPITU - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade /Cnpq e professora do Mestrado em Educação do Campo/UFRB, desde 2012, integrando hoje a Linha 3: Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo. Orienta trabalhos em gênero, culturas e resistências, soberania alimentar, ancestralidade e decolonialidade, lutas ontológicas pela terra em intersecção com a raça e a questão agrária brasileira. Membro do Conselho Municipal de Educação de Amargosa-BA, representando 'Diversas religiões'. Atualmente, também é Pesquisadora Associada do NEIM/UFBA.



A Contação e Cantação de Histórias: A Formação dos Sujeitos e a Manutenção das Práticas Culturais da Vila De Regência Augusta

The telling and singing of stories: the formation of subjects and the maintenance of cultural practices in the village of Regency Augusta

Patrícia Flávia dos Santos Cau
Ailton Pereira Morila

Resumo: Regência Augusta faz parte do município de Linhares. Trata-se de um pequeno vilarejo rodeado pela foz do Rio Doce e o mar. Em maior parte, a comunidade é descendente da miscigenação entre indígenas, negros e brancos, comumente chamados na região de nativo ou caboclo. Estes sujeitos estão intimamente ligados a duas práticas culturais locais: a pescaria e o Congo. Nesse estudo, alguns apontamentos se mostraram expressivos: a memória coletiva e a transmissão dos saberes tradicionais, o trabalho da pescaria como prática cultural local e a proximidade entre a pesca e o congo. Os testemunhos aparecem nas ações de contação e cantação das histórias, influenciando e mobilizando a formação dos sujeitos. As identificações trazidas nas narrativas, tanto da Pesca como do Congo, demonstraram que as práticas contribuem para formação da vida prática, nos aspectos culturais e sociais da vila.

Palavras-chave: Memória Coletiva. Práticas Culturais. Saberes Tradicionais.

Abstract: Regência Augusta makes part of the city of Linhares. It is a small village surrounded by the mouth of the river Doce and the sea. Most of the community descends from the miscegenation of indians, black and white people, commonly named in the region as *native* or *caboclo*. Such actors are intimately bound to two local cultural practices: fishing and *Congo*. In this study, some notes were expressive: the collective memory and the transmission of traditional knowledge, the work of fishing as a local cultural practice and the proximity between fishing and Congo. The testimonies appear in the actions of telling and singing the stories, influencing and mobilizing the formation of the actors. The identifications brought in the narratives, both from Fishing and from Congo, demonstrated that the practices contribute to the formation of practical life, in the cultural and social aspects of the village.

Key-word: Collective Memory. Cultural Practices. Knowledge Tradition.

Introdução

Este trabalho apresenta um estudo sobre as práticas culturais da vila de Regência Augusta¹, observando como as práticas culturais mobilizam saberes tradicionais da vila e influenciam na formação dos sujeitos locais. Por se tratar

¹ Regência Augusta faz parte do município de Linhares. Trata-se de um pequeno vilarejo rodeado pela foz do Rio Doce e o mar. Em maior parte, a comunidade é descendente da miscigenação entre indígenas, negros e brancos, comumente chamados na região de nativo ou caboclo. Estes sujeitos estão intimamente ligados a duas práticas culturais locais: a pescaria e o Congo.

de uma comunidade tradicional, em que os saberes são compartilhados por meio da oralidade, na contação e cantação² das histórias, a memória coletiva aparece como possibilidade de conservação e perpetuação desses saberes, sendo as histórias repetidas e ressignificadas nos acontecimentos sociais da vila. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de campo, usando como instrumento de coleta de dados a Metodologia em História Oral (Meihy, 2015).

A metodologia em História Oral necessita de uma aproximação direta com os sujeitos envolvidos na pesquisa. É um momento de conversa, com perguntas abertas, e embora haja um planejamento estruturado para o encontro, todo o momento é direcionado para que o entrevistado se sinta confortável e possa narrar sua história de forma espontânea no seu tempo e do seu jeito. Para Meihy (2015, p. 58) “Nada deve ser espontâneo num encontro de história oral. Apenas a liberdade de fala deve gozar de prerrogativas descontraídas.”

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. Alguns fragmentos aparecem ao longo do texto. O estudo buscou interpretar os acontecimentos relacionando-os com o contexto em que foram criadas, considerando que os sujeitos constroem suas histórias no “processo de vivê-las” (GEERTZ, 1997).

A pesquisa se apoia em autores que discutem o conceito de história e memória com Halbwachs (2003) e Le Goff (2013). Por se tratar de uma comunidade tradicional não se poderia deixar de abordar a questão cultural, deste modo as reflexões de Burke (2008) e Canclini (1983) são os suportes teóricos. Nas análises dos dados se considerou, também, as concepções de Geertz (1997) sobre a interpretação das culturas. Em relação aos contadores/narradores da história, as teorias de Benjamin (1994) apoiaram as discussões.

A memória coletiva e a práticas culturais locais

² Contação e cantação de histórias se refere ao hábito local de se contar histórias: tanto os pescadores na beira do rio ou do mar, como também nas músicas cantadas no congo. De forma geral, as histórias e as músicas se referem ao testemunho dos moradores da vila: falam sobre os santos, sobre a pesca, sobre os fatos heróicos e históricos significativos da comunidade.



A vila de Regência Augusta fica na região litorânea do município de Linhares. Ao longo dos anos a comunidade tem se envolvido com práticas tradicionais locais como a pescaria, o artesanato, a devoção aos santos, as festas, as apresentações da banda de congo. Os primeiros moradores da localidade eram indígenas, e aos poucos com o desenvolvimento econômico da cidade de Linhares, brancos e negros também povoaram a vila. Esse encontro é observado na construção familiar dos moradores da vila de Regência Augusta. Dona Alda (2018) conta que “Aqui é tudo pé misturado, tem índio, branco, negro. A mãe do meu pai foi pega de laço. Minha mãe também era índia. ” E da miscigenação desses povos os moradores da vila se autodenominam como caboclos³.

Ao iniciar este estudo, a pesquisa estava direcionada a investigar a prática cultural do congo da vila de Regência Augusta, tentando entender a manutenção do evento na dinâmica de interação entre os participantes da banda adulto e a banda de congo mirim. No decorrer das entrevistas, na análise dos testemunhos dos sujeitos envolvidos, e simultaneamente as leituras de Maurice Halbwachs (2003), que discute Memória Coletiva e no entendimento do que Burke (2008) chamou de história da memória, memória social ou memória cultural, observei que não conseguiria separar o trabalho da pescaria da prática cultural do congo. Os eventos são mobilizados pelos saberes tradicionais da memória desses sujeitos, numa dinâmica de interação e construção individual e coletiva. Dessa forma, o trabalho da pescaria neste estudo é tratado como uma prática cultural tradicional da vila.

Tomemos como exemplo, o testemunho de Dona Alda⁴, pescadora e conguista local, a história dela está relacionada ao contexto social da vila. Ela diz “A minha história é (pausa) até uns anos atrás eu pescava”. Quem é ela está

³ Caboclo segundo o dicionário da Língua Portuguesa Houaiss: 1 mestiço descendente de índio e branco 2 caipira, roceiro matuto. Adj. 3 relativos a esse mulato e caipira, seus aspectos, seus hábitos, sua índole 4 da cor morena do cobre. O conceito de Caboclo usado no propósito desse trabalho vai além da ideia de descendente de índio e branco, mas também da concepção dos moradores da vila que se autodenominam caboclos por serem nativos da região.

⁴ Dona Alda Ribeiro Lourenço Ivo. Nascida em Regência Augusta, 70 Anos, pesca e faz trabalhos manuais com linhas.



condicionada as histórias construídas na vivência com a prática da pescaria local. Ela não consegue separar sua identidade das relações sociais. E quando ela não consegue se identificar diante do contexto atual, ela se remete ao passado. “ Até uns anos atrás eu pescava. ” Ela se apegava a prática cultural da pesca para falar de sua história. As lembranças são essas experiências trazidas do passado que se materializaram por meio das histórias contadas. E por sermos seres sociais não podemos separar a história individual da história coletiva.

Em outra história, Leônidas Carlos⁵, também pescador e conguista, diz que a história dele começa a ser contada a partir de recordações do tempo de criança, ele descreve que passava horas à beira do rio vendo o trabalho com peixe, observava atentamente a entrada e a saída dos barcos, a puxada da rede e a retirada do pescado. “Minha infância, meu pai me levava muito para roça, não tinha muito estudo não, eu pedia ao meu pai para pescar de lança e meu pai não deixava. Ele era jangadeiro, não era pescador. E eu ia escondido. Deixava de ir para a escola. ” (LEÔNIDAS CARLOS, 2018)

Na entrevista de Zé de Sabino⁶, pescador e filho do primeiro mestre da Banda de Congo de Regência Augusta, ele conta que “A minha história começa pelo nome lá em casa. O nome do meu pai é Sabino Bispo, aí por morar no interior e todo mundo ser um pouco Zé de alguma coisa: Zé de Oliveira, Zé de Juju e eu era o Zé de Sabino, mas meu nome é Elcio José Souza de Oliveira”. A história de Zé de Sabino está diretamente relacionada a história do pai e a de outros pescadores que também são Zé de alguém, a formação foi elaborada dentro de uma construção social, ele é Zé filho de alguém, ele é Zé pescador. A história do pai, a história de Zé de Sabino e a de tantos outros pescadores estão entrelaçadas pela significação que a prática cultural possui na vida do grupo. Para Halbwachs (2003, p.68), “[...] se a memória coletiva tira sua força e sua

⁵ Leônidas Carlos é presidente da Associação de Pescadores de Regência Augusta (ASPER). A associação recebeu o nome de Sabino Bispo de Oliveira em homenagem a dedicação e compromisso que Sabino sempre prestou aos pescadores como também seu envolvimento com Congo e com toda comunidade da vila.

⁶ Elcio José Souza de Oliveira, Zé de Sabino, atualmente com 51 anos de idade é um participante ativo da vila, assim como seu pai, ele faz parte da associação de pescadores no cargo de tesoureiro, ajuda na associação de moradores atuando no conselho fiscal, e depois do crime ambiental (será tratado mais a frente) é membro do conselho consultivo da Fundação Renova.



duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo”.

É importante ressaltar a relação íntima da comunidade com o rio e o mar. A boca da barra é um lugar de encontro, um lugar de construção social de vivências e de formação dos sujeitos nas práticas tradicionais. As crianças, de olhos e ouvidos atentos, observam com curiosidade as práticas: querem aprender com o pescador o manejo do barco, o ritual para puxada da rede, escutam as conversas sobre os ventos e mudança de mares, os casos de peixes grandes, as aventuras que acontecem mar adentro, e assim dia após dia constroem suas experiências em relação ao rio, ao peixe. “[...] a partir daí compreenderemos melhor que a representação das coisas evocada pela memória individual não é mais do que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas.” (HALBWACHS, 2003, p.61).

Esse é o mesmo lugar onde Leônidas Carlos aprendeu a pesca, aprendeu sobre o vento, a entrada e saída de barcos, ouviu histórias dos antigos pescadores; é também o lugar onde Luciana Oliveira⁷, responsável pela banda de congo mirim, descreve momentos felizes da sua infância, é o lugar também onde Abdon Claudino⁸, poeta e músico local, criou grande parte das suas poesias e músicas, é o lugar onde histórias são construídas, compartilhadas e ressignificadas.

História da banda de congo São Benedito de Regência Augusta

⁷ A entrevista com Luciana Oliveira foi realizada em janeiro de 2018. Luciana Souza de Oliveira é professora de Língua Portuguesa e trabalhou nos anos anteriores na escola E.E.F.M Vila Regência. Atualmente ela é responsável pelo ensaio da banda de Congo-mirim. É nativa da vila, filha do pescador Sabino Bispo (um dos primeiros mestres do Congo São Benedito). Ela se envolve em vários projetos da vila. Recentemente criou a marca “Pimenta Nativa”. Junto com costureiras locais e com a ajuda do projeto TAMAR produz uma linha de camisas dialogando com as práticas culturais de Regência. Trabalha no posto de saúde da vila e participa da Associação de moradores.

⁸ Abdon Claudino é um poeta local, compositor de grande parte do repertório de músicas da banda de Congo de Regência (São Benedito). Faleceu em fevereiro deste ano (2018), período em que eu estava na vila por causa dessa pesquisa. Sua morte foi uma grande perda para a comunidade local. Escreveu um livro de poesia chamado Regência em Prosa e Verso no ano de 2011, onde mostra com muita sensibilidade a beleza da vida e do cotidiano da vila.



As bandas de Congo têm origem indígena. É o que diz Lins (2009) no livro “O Congo do Espírito Santo: Uma panorâmica musicológica das bandas de Congo”, trazendo relatos de Guilherme Santos Neves, Padre Antunes de Sequeira e Auguste-François Biard em que informações descritas em diários náuticos comprovam que práticas semelhantes foram vistas no início do século XIX na região capixaba. Os primeiros viajantes que passaram por essas terras fizeram descrições gerais dessas atividades, sem muito interesse nos detalhes, pouco se sabe o que era cantado, o motivo dos arranjos e a disposição dos elementos nas performances. Lins (2009, p. 25) explica que,

Infelizmente, os primeiros documentaristas de nossas bandas de Congo não registraram o que era cantado pelos conjuntos de então. Padre Antunes da Sequeira, citados por Guilherme Santos Neves afirma que, “acocoram-se todos em círculo, batendo com as palmas das mãos no peito e coxas, e soltando guinchos horríveis. Fazem caretas e trejeitos, acompanhados de uma música infernal. Auguste-François Biard opina que os índios de Santa Cruz “não cantavam, gritavam” (...)

Considerando o período dos relatos trazidos por Lins (2009), as bandas de Congo teriam surgido por volta de 1855, data próxima a abertura da navegação do Rio Doce, e dos primeiros relatos de reconhecimento das terras ao redor da área de passagem pelo rio. Nesse processo, Lins (2009, p.29) descreve que,

Originadas de índios e mescladas posteriormente de elementos europeus e africanos, as outrora “bandas de índios”, depois “bandas de tambor”, passaram a ser denominadas “bandas de Congos”, expressão que, na atualidade, foi simplificado para “bandas de Congo”

Como destaca Lins (2009) na citação acima, a prática passou por processos de mudança, absorvendo influências dos negros escravos e dos colonizadores europeus.

Aos negros se atribui a inserção de um ciclo rítmico chamado de “padrão luba”. Esta estrutura rítmica também é encontrada no frevo e no maracatu. (LINS, 2009, p.30). Por outro lado, a referência europeia está na melodia quase sempre tonal:

Fruto da herança musical portuguesa no Brasil, o tonalismo (sistema harmônico ocidental) só não se fixou entre nós na música religiosa de origem africana, como é o caso do candomblé e de outras religiões afro



brasileiras [...] constante no nosso folclore desde "Ciranda cirandinha", o sistema tonal é fundamento básico de toda a música popular brasileira. (LINS, 2009, p.67)

Em relação ao nome "Banda de Congo", Lins (2009, p.30), explica ainda,

As expressões Congo, congado, conguês, terno de Congo, Congo de máscaras, Congo de calçola, rocongo, sinfônico, e outras que, no âmbito da música recorrem às palavras Congos ou Congo, remetem, todas elas, ao antigo Reino do Congo, o maior Império que se tem notícia na África, até 1482, quando Diogo Cão, navegador português, "descobriu" a bacia do rio Zaire.

172

Em 1902 a partir do Tambor de Congo ou Tambor de São Benedito a prática já é descrita com recorrência na região do Espírito Santo. Contudo, "[...] apenas em 1951, por ocasião dos festejos comemorativos do IV Centenário da fundação de Vitória, que o ritmo do Congo entrou oficialmente nos festejos culturais no Espírito Santo, acontecendo nesta data a primeira concentração de Bandas de Congo." (BERGAMIM, 2017). Em específico em Regência Augusta se tem registro do congo nos festejos comunitários desde 1930 (Informação retirada do Museu Histórico de Regência).

Moradores mais antigos da vila contam que, antigamente, a banda de Congo São Benedito de Regência Augusta era chamada de dois Tambores e dois Ganzás e apenas estes instrumentos eram usados. Os tambores eram confeccionados de troncos de árvores ocas e revestidos com couro e os ganzás, pedaço de madeira com cabeça esculpida, barriga oca, revestida com taquara que só existe no Espírito Santo, conhecido também como casaca ou reco-reco. Leônidas Carlos (2018) "Antes eram dois tambores e dois ganzás, depois outros instrumentos foram sendo colocados".

Os conguistas se revezavam comandados pelo capitão que conduzia o ritmo usando um apito e um bastão na mão. (LINS, 2009). Dona Alda (2018) conta que "De primeiro eu tocava ganzá, que muitos chamam de reco-reco, mas na nossa língua chamamos de ganzá⁹. É a nossa língua, a língua do índio né?"

Sobre a origem do nome da banda de Congo São Benedito acredita-se que seja pela devoção ao santo. Lins (2009, p. 25) comenta que,

⁹A palavra é de origem africana. "Ganzá" se originou do quimbundo nganza, que significa "cabaça".



No Espírito Santo, as bandas de Congo são profundamente ligadas à religião e principalmente à festa de São Benedito e abrimos aqui um parêntese para explicar um pouco essa ligação. No estado do Espírito Santo, mais especificamente no município da Serra, a festa ocorre entre os dias 24 e 27 de dezembro, mas pode ter suas datas alteradas em outros municípios. Segundo Elmo Elton em seu livro *São Benedito, sua devoção no Espírito Santo*, a devoção este santo, no estado, vem desde o século XVII e é posterior a 1686. Embora a igreja católica celebre oficialmente o dia de São Benedito na data de sua morte 4 de abril de acordo com catálogo oficial da Igreja Católica Romana era costume naquela época os senhores da região virem a sede da cidade para celebrar o natal e traziam consigo seus escravos e Bugres. Estes aproveitando a ocasião celebravam também a festa de São Benedito no dia 25 de dezembro. Tal costume permaneceu até 1833 quando o padre André Massela transfere a festa para o dia 26 de dezembro. A devoção a São Benedito e sua ligação com as bandas de Congo vem a partir de uma lenda que conta a história do Navio Negroiro Palermo que traria uma leva de escravos para o Brasil e naufragou no litoral de Nova Almeida, Espírito Santo, conta-se que os negros se salvaram agarrados ao mastro do navio orando a São Benedito, origina-se aí é fincada do mastro de São Benedito nas praças das igrejas.

Em 1976 quando a banda de Congo Vila do Riacho, que já usava vários tambores e casacas veio a Regência, a Banda de Congo São Benedito de Regência passou a utilizar também, mais tambores, ganzás, triângulos e chocalho, conseqüentemente incluindo um maior número de integrantes segundo Leônidas Carlos (2018).

Daí adiante as atividades foram organizadas pelos capitães¹⁰ (mestres) que estão à frente da prática e orientam as apresentações, ensaios, viagens, guiam o ritmo e criam a maioria das músicas.

Memória coletiva e a manutenção das práticas culturais locais

A criação da Banda de Congo Mirim surge do desejo de sustentação dos saberes tradicionais. As crianças tendo contato com os mais velhos, conhecendo sobre o trabalho e os sentidos do Congo e ao mesmo tempo sobre as histórias de santos, de heróis, da pesca, num processo de construção histórico e cultural das práticas. Por outro lado, os mais velhos teriam um público disposto a ouvir e

¹⁰ O mestre também é chamado de capitão no Congo de Regência Augusta.



aprender com as histórias, valorizando as experiências, o fazer manual, as crenças e as origens. Benjamin (1994, p.221) questiona,

[...] se a relação entre o narrador e sua matéria prima – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?

Tentando responder a inquietação trazida por Benjamin (1994), no contexto da Vila de Regência Augusta, poderíamos dizer que a memória coletiva seria um produto construído por esse armazenamento de experiências estabelecido ao longo dos anos. É comum aos moradores mais velhos da vila a prática de contação e cantação de histórias, transmitindo por meio da tradição oral, um conjunto de conceitos, valores e representações historicamente elaboradas pela comunidade.

Cabe observar, que muitas vezes, essa ação acontece sem a elaboração de uma estrutura complexa, é muito mais espontânea e instintiva, contudo o que vemos e não poderíamos ignorar, é a ação pedagógica desses encontros. São momentos atravessados por uma significação própria e reflexiva da comunidade.

Sangália (2018)¹¹ conta que o Congo Mirim foi criado em 1987 por vontade de Dona Mariquinha junto a outras lideranças comunitárias: Ilona Húngara, Alaíde, Elenita, Eliar. A Banda de Congo Mirim Caboclo Bernardo foi a primeira Banda de Congo de Crianças do Estado do Espírito Santo.

Foi aí que Bibiu conseguiu lá no DEC (Departamento Estadual de Cultura) todos os panos, tecidos para fazer roupa do Congo Mirim. As mulheres daqui costuraram, depois ela conseguiu todos os instrumentos do Congo Mirim, que eram as barrigas igual era do Congo lá de Vitória, que foi o mestre Antônio Rosa, lá da Serra que fez. O mestre Antônio Rosa é referência do Congo Capixaba. E dessa época uma parte das pessoas que já faleceu.

¹¹ Carlos Sangália nasceu em Linhares. Formado em Arte Educação. Trabalha no Projeto TAMAR com Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário (fomentação de instituições comunitárias, projetos culturais, educação ambiental com a escola, artesanato). Para além do trabalho no Projeto TAMAR se envolve com questões sociais e culturais da vila desde 1987. Junto com a comunidade Carlos Sangália ajudou a fomentar algumas associações em Regência Augusta: Em 1998 foi criada a Associação de Moradores em ocasião do SOS Regência; em 1888 foi criada a Associação de Pescadores; Ajudou a criar a Associação de Artesanato; A Associação do Congo São Benedito de Regência Augusta.



Com o passar dos anos as crianças da Banda de Congo Mirim Caboclo Bernardo foram crescendo e a Banda acabou. Em 2012 surge um projeto Mais Cultura na Escola e a Banda de Congo Mirim começa a surgir numa nova proposta se unindo a escola. Glória (diretora) e a professora Luciana começaram a desenvolver um trabalho de identidade cultural de Regência, num esforço de resgate da prática por meio de oficinas, que exploravam os significados do Congo para comunidade.

Algumas crianças começaram a entrar. Aí começa a fortalecer o Congo Mirim dentro da escola. Mas, infelizmente, tem um tempo que a Glória saiu da direção da escola e a professora Luciana também, o Congo Mirim ficou tudo parado, mas mestre o Guinaldo quis continuar com o projeto, aí o Congo saiu da escola. (SANGÁLIA, 2018)

No espaço escolar, a elaboração intelectual das significações comuns a comunidade se apresenta articulada aos conteúdos obrigatórios do currículo. A tentativa do projeto foi sistematizar o conhecimento popular das práticas culturais locais e, ao mesmo tempo, agregar valores culturais ao currículo. Mas o projeto não funcionou por muito tempo.

No projeto elaborado justificando a inserção do Congo na escola encontramos o seguinte objetivo,

O projeto tem como objetivo auxiliar a comunidade escolar a sensibilizar a população local em relação à preservação das tradições culturais locais, principalmente o Congo. Apesar de essa manifestação fazer parte do calendário cultural do distrito de Regência Augusta é pouca difundida e preservada, fato em que a E. E. E. F.M Vila Regência passou a tratar tal manifestação como pesquisa dos múltiplos saberes populares a ser sistematizado e transformado em conhecimento acadêmico no conteúdo escolar. (PROJETO CONGO MIRIM.)

O trabalho desenvolvido na escola, por meio do projeto, retoma e valoriza as memórias coletivas da vila sobre os aspectos culturais das práticas. As crianças se aproximam das narrativas históricas e da coletividade existente e próprias da comunidade. Estes desdobramentos revelam saberes e reforçam a identidade cultural tanto da prática da pescaria quanto do congo. Durante o ano, algumas oficinas são oferecidas aos tocadores mais novos. De um desses momentos Oliveira (2018) conta que,



Mestre Umberto ensinou os meninos a fazer a casaca e enquanto isso eles iam ouvindo as histórias dos antigos mestres e ajudou a enriquecer a identidade cultural das crianças e é muito diferente construir seu próprio instrumento, tem sua identidade. As crianças foram para a mata para ver qual o tipo de madeira utilizar para a casaca e também aprenderam a fazer redes de pesca.

O trecho acima narrado por Oliveira (2018) fala especificamente de uma experiência de oficina com a Banda de Congo Mirim. A vivência permitiu aos aprendizes refazerem o caminho dos primeiros conquistados, desde a escolha e retirada de material da natureza à produção coletiva de objetos manuais. Ao mesmo tempo, eles conhecem as histórias do passado que são contadas e cantadas durante a feitura das peças por meio da transmissão oral das histórias e das músicas. E aqui se retoma uma história trazida por Mestre Guimaldo em uma de suas primeiras lembranças construída em torno do Congo, revivendo o mesmo processo de feitura de instrumentos musicais que as crianças. “Tudo aqui era mata virgem, a gente entrou nessa mata doida pra catar aquelas toras broqueadas. Cortamos em tamanhos de 40 e 50 cm. e fizemos 10 pedaços. Deu pra fazer 10 tambor, 10 ganzá e 1 cuíca. E saímos para brincar.”

Ao retomar a história do passado e compartilhar no tempo presente Mestre Guimaldo cria um elo, permitindo que as crianças construam ou simulem a lembrança trazida por ele, se apropriem dela de acordo com suas percepções. Para Benjamin (1994, p.210) “[...]a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado”.

A prática de contação de histórias é bastante comum na vila, os mais velhos sentem prazer e orgulho de suas histórias, querem manter viva as lembranças, as práticas encentrais, seus hábitos e costumes. Benjamin (1994, p. 205) diz que “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve história.”

Hoje, o Congo Mirim de Vila Regência são os alunos da escola, mas não estão diretamente ligados à escola, eles estão dentro da Casa de Congo junto com Mestre Guimaldo e as professoras Luciana e Morena. Junto com a comunidade.



Para a Banda de Congo Adulto ter as crianças perto representa simbolicamente a renovação e conseqüentemente perpetuação da prática. As crianças mantêm viva a esperança de dias melhores, o desejo de continuar existindo e resistindo às problemáticas econômicas, sociais e culturais. As crianças hoje representam o motivo de continuar cantando e compartilhando a memória.

Ao falarmos de memória coletiva dentro de comunidades tradicionais acreditamos que as festas são momentos de reviver as histórias e fortalecer as práticas culturais locais, mantendo por meio da transmissão oral de contação e cantação os saberes tradicionais da comunidade.

Contação e cantação das histórias: a formação do sujeito para vida prática

As festas são sempre momentos de resistência e força, de ressignificação e atualização das práticas, uma maneira de continuar existindo, adaptando-se às necessidades do tempo. De forma espontânea e natural essa transmissão de saberes tradicionais constrói vínculos sociais afetivos de pertencimento, construindo entre os membros dos grupos ou comunidades elementos comuns a todos. Halbwachs (2003, p.165) diz que, “Os grupos [...]estão naturalmente ligados a um lugar, porque é o fato de estarem próximos no espaço que cria entre seus membros as relações sociais[...]”

O ciclo festivo do congo em Regência Augusta envolve três momentos específicos: começa com Fincada do Mastro em novembro (em devoção a Santa Catarina), Derrubada do Mastro em Janeiro, (festa de São Sebastião) e a festa de Caboclo Bernardo em junho, uma homenagem ao Herói Caboclo Bernardo. É importante dizer que existem outras festas na vila durante o ano, mas as citadas foram as celebrações descritas durante as entrevistas como festividades tradicionais em que as Bandas de Congo se apresentam e por isso a importância para o trabalho. Gilberto Giménez (apud CANCLINI,1983, p.113) aponta algumas características das festas tradicionais,

a)Ruptura do tempo normal; b) Caráter coletivo do fenômeno da festa, sem exclusão de nenhuma classe, como expressão de uma comunidade local; c) Caráter compreensivo e global, uma vez que a festa abrange os elementos mais heterogêneos e diversos sem



disgregação nem “especialização” (jogos, danças, ritos, música etc. ocorrem no interior de uma mesma celebração global; d) Com a conseqüente necessidade de ser realizada em grandes espaços abertos e ao ar livre (praça, o pátio da igreja...) e) Caráter fortemente institucionalizado, ritualizado e sagrado(a festa tradicional é indissociável da religião); f) Impregnação da festa pela lógica do valor de uso (como conseqüência: festa-participação e não festa-espetáculo); g) Forte dependência do calendário agrícola no quadro de agricultura sazonal.

Das particularidades citadas acima observamos que a maioria delas condiz com as três festas descritas como tradicionais de Regência Augusta. São ditas festas tradicionais os eventos festivos que assumem as expressões culturais da comunidade e se realizam dentro de um sentido de reprodução simbólica de práticas e vivências compartilhadas comuns aos moradores. Como já falamos, essas festas são abertas, com interação constante com o público. Normalmente fazem caminhadas pela vila, indo em cortejo da igreja a casa do Congo ou vice-versa.

Se distingue do “calendário agrícola”, e segue um calendário ligado às questões religiosas, aos santos e heróis, fortemente unida aos elementos do rio e o mar e a pescaria. Não se nota também o aspecto de “ruptura com o tempo normal”, mas metaforicamente podemos dizer que o tempo, durante as festas, adota um momento de suspensão, onde passado, presente e futuro convergem reciprocamente se influenciando.

Vemos nesta ocasião a função da memória coletiva em assumir um desempenho essencial que se movimenta entre as representações de práticas tradicionais às experiências do tempo presente, atualizando as histórias do passado. Para Le Goff (2013, p. 437), “A memória na qual cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar passado para servir ao presente e ao futuro.”

Ao examinarmos as três festas citadas acima verificamos que elas representam o interesse de perpetuação das práticas culturais da vila. Para a maioria dos moradores conservar as manifestações locais é uma questão muito maior do que o desejo de promoção econômica. São momentos em que o fazer cotidiano, as práticas culturais e a memória coletiva estabelecem meios de sobrevivência na ação repetitiva e alegórica da festa. A análise de Canclini (1983) sobre a interferência mercadológica em comunidades tradicionais



distingue as celebrações que ocorrem no interior dessas comunidades como elemento de força e resistência diante dos conflitos entre os sistemas culturais.

As festas em Regência Augusta são momentos especiais na vida cotidiana da vila. Grande parte da comunidade elabora e reestrutura seu dia a dia considerando o calendário festivo. É um preparo que começa muito anteriormente ao evento e como são três encontros anuais, divididas entre os meses do ano, início, meio e fim - a comunidade se ocupa entre os afazeres do dia-a-dia, aos ensaios, arrumações, decorações, produções de artesanatos para venda e apreciação, hospedagem, alimentação e recepção dos turistas. Lembrando Canclini (1983) essa organização coletiva é uma das características das festas populares tradicionais. Ele diz ainda que,

As festas camponesas, de raízes indígenas, coloniais, e ainda as festas religiosas de origem recente são movimentos de unificação comunitária para celebrar acontecimentos ou crenças surgidas da sua experiência cotidiana com a natureza e com outros homens [...].(CANCLINI 1983, P.54)

De modo geral, no Espírito Santo, a festa relacionada ao Mastro se divide em três momentos, “1. Derrubada ou arrancada do mastro; 2. Puxada, levantamento e fincada do mastro; 3. Retirada ou descida do mastro. A derrubada – em que é abatida uma árvore na mata para servir de mastro na festa.” Atlas de Folclore Capixaba (2009, p.88)

A primeira festa do ano é a festa em homenagem a Santa Catarina, acontece a tradicional “Fincada do Mastro” ou “levantada do mastro”. O evento é realizado no final de semana próximo ao dia 25 de novembro, quando é feita a procura e levantada do mastro. A Banda de Congo São Benedito, de Regência Augusta, é a única banda de congo do Espírito Santo que faz a Fincada nesta época do ano.

Os conguistas saem à procura do mastro que foi escondido na noite anterior. Após acharem, o Mastro é levado, em meio a brincadeira e cantoria, até a igreja onde é fixada a bandeira de Santa Catarina e São Benedito. Para Dona Alda (2018), “É um momento de fé”. E continua,

Na festa de Santa Catarina a gente faz a comida, nós somos em três cozinheiras. No ano passado, em novembro, eu fiz uma promessa para Santa Catarina. Eu estou muito doente com uma



tosse forte, fiz uma promessa que se Santa Catarina me deixasse eu boa pra 'mim' pode cantar de novo a cantiga do Congo, eu ia de casa até a igreja de joelhos. Minha filha, eu estraguei meu joelho, mas a promessa foi cumprida. Fui nascida e criada na igreja católica. Deus e São Benedito vai ser meu curador! E eu vou ficar boa.

O Atlas de Folclore Capixaba descreve que,

No dia ou na véspera do dia do santo, dá-se a puxada do mastro, já preparado e ornamentado para conservar no topo, depois de fincado, um quadro em forma de tela com a figura do santo. [...] Tanto a puxada como a fincada do mastro são marcadas por intenso foguetório e pelo som das batidas e toadas das bandas de congo. Antes de ser fincado no local onde permanecerá por algum tempo, o mastro é atirado várias vezes para o ar e recebido nos braços dos devotos que dançam e cantam com entusiasmo. A retirada, retirada ou descida do mastro somente ocorre meses depois, quando se dá por encerrado o ciclo de homenagens ao santo, e mais uma vez as bandas de congo participam do evento. Atlas de Folclore Capixaba¹² (Atlas de Folclore Capixaba, 2009, p.71)

Para completar o ritual, o Mastro é fincado em frente à igreja, permanecendo ali até o mês de janeiro. As festas relacionadas ao Mastro são ocasiões mais intimistas, com pouca participação de turistas e conseqüentemente pouco investimento financeiro. Por um lado, vemos uma prática que sofre menos interferência externa por ser mais restrita.

A Festa da Derrubada do Mastro que acontece em janeiro, próximo a data de São Sebastião. Um ponto fundamental dessa festa é a procissão que segue pelas ruas da vila entoando as músicas do Congo e as rezas tradicionais da igreja católica, Salve Rainha, Ave-Maria, Pai Nosso, Santa Maria, Santa Catarina.

As comemorações que envolvem a Fincada e a Derrubada do Mastro fazem alusão a uma história antiga sobre o naufrágio de um navio negreiro, em que os tripulantes, a maioria negros escravizados, conseguem se salvar segurando ao Mastro do navio. De acordo com o Atlas de Folclore Capixaba (2009, p.88),

¹²Atlas do Folclore Capixaba / Usina de Imagem; Coordenação de Humberto Capai ; Fotografias da Usina de Imagem - Espírito Santo, SEBRAE, 2009.



A tradição tem propagado a versão de que escravos se salvaram de um naufrágio sustentando - se ao mastro do navio. Devido a essa crença, as Bandas de Congo seguem o ritual do mastro, fazendo as festas da Arrancada, Cortada ou Derrubada; da Puxada e Fincada; e da Retirada do Mastro de São Benedito.

A história dos escravos que se salvaram de um naufrágio agarrados ao mastro vem sendo contada há anos. A ideia de bravura e heroísmo se perpetua em cada novo ciclo. E esse sentimento de manter vivo as histórias é tão forte para as comunidades tradicionais, que se torna necessário criar momentos envolvendo os acontecimentos significativos à memória social do grupo, numa tentativa de que o fato possa continuamente ser lembrado. Canclini (1983, p.126) diz que a festa é um momento de tensão entre “o passado e o futuro, o perdido e o prometido”. O encontro dos tempos, na relação que se constrói entre os participantes mais jovens e os mais velhos. ” No momento de rememoração das histórias, os ouvintes que se identificam com as situações descritas sofrem um processo de reconhecimento, de afinidade, tomando para si a história. Benjamin (1994, p.211) acredita que “A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. ”

A memória sobre o evento passa a pertencer a este ouvinte, de maneira que mesmo não vivendo essa experiência, cria a sensação de pertencimento. Halbwachs (2003, p. 108) explica que, “No momento em que examina seu passado, o grupo nota que continua o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo. ” Assim, as pessoas, também, constroem suas histórias com base na memória dos outros, as histórias contadas por outros, as experiências dos avôs, dos parentes, vizinhos e vivem essas memórias como se fossem suas, mesmo que muitas vezes não as presenciaram, por terem ocorrido há muito tempo. E nessa organização se verifica a possibilidade de permanência e preservação da memória coletiva.

Segundo o pensamento de Halbwachs (2003, p.109) A memória coletiva “[...] apresenta ao grupo um quadro de si mesma que certamente se desenrola no tempo, já que se trata de seu passado, mas de tal maneira que ele sempre se reconheça nessas imagens sucessivas. A memória coletiva é um painel de semelhanças [...]. ” A festa reconstrói o cenário, na repetição simbólica, revivendo o momento do naufrágio. É também o momento de conflito entre as

transformações sociais e o desejo de permanência e continuidade das tradições. “Os atos cerimoniais não devem ser separados dos cotidianos.” (CANCLINI, 1983, P. 128)

Le Goff (2013) comenta que a palavra memória na antiguidade clássica foi atribuída a deusa “Mnemosine” responsável por recordar aos homens os feitos dos heróis. E aqui, vemos uma história heróica, de sobrevivência, de força, de luta, de um povo que por anos vem sendo subjugado, todavia se reafirma na coletividade e nas histórias do seu povo. Benjamin (1994, p. 210) completa dizendo que “ A memória é a mais épica de todas as faculdades. ”

Com isso, podemos dizer que a memória social permite ao indivíduo ou um grupo, experimentar o que não viveu, durante as festas os participantes experimentam a rememoração da cultura, dos saberes e das práticas, retomam e fortalecem as origens culturais.

Diferentemente das festas que envolvem o Mastro e os santos, a festa de Caboclo Bernardo é genuinamente de Regência Augusta, o festejo ao herói acontece próximo a data de sua morte, 03 de junho. A data do evento guarda a lembrança da morte do herói. Le Goff (2013, p.408\409) explica que “A associação entre a morte e a memória adquire, com efeito, rapidamente, uma enorme difusão no cristianismo, que a desenvolveu na base do culto pagão dos antepassados e dos mortos. ” Uma forma de homenagear após a morte pessoas geralmente benévolas, conservando na memória da comunidade a data de sua morte.

Este evento não se realiza em nenhum outro lugar. São três dias de comemoração, e o ponto alto acontece no domingo com o encontro das Bandas de Congo que vem de vários municípios do Espírito Santo. As comemorações do feito heróico de Caboclo Bernardo acontecem desde 1930 (REIS, 2003) com o Auto do Caboclo Bernardo¹³. A festa com a proposta de “Encontros de Bandas de Congo” só começou em 1991. Essa lembrança é narrada por Sangália (2018),

A gente estava lá em Vitória ajudando o Congo de lá, ai dona Mariquinha e Claudio Lins apareceram por lá, com a seguinte ideia: “estamos querendo levar mais Congo lá na festa Caboclo

¹³ Alto do Caboclo Bernardo é uma peça teatral que retrata o nascimento, a infância na beira do rio, o salvamento, a condecoração e a morte de Caboclo Bernardo.



Bernardo porque a festa é só futebol e tal.” E como a gente tinha muito contato lá em Vitória, a gente conseguiu o apoio da UFES, convidamos várias Bandas do Estado, a gente tinha muito contato. Por causa do apoio da UFES, precisamos colocar no cartaz do evento como o segundo encontro da Banda de Congo, mas era o primeiro, tinha que ser evento que já havia começado, aí a gente falou “esse aqui já começou já” (rindo). Aí organizamos o encontro de Bandas de Congo em Regência Augusta na festa do Caboclo Bernardo. Recebemos 10 Bandas neste ano, em 1992 nos mudamos pra cá e continuamos a ajudar na organização da festa.

É a festa mais popular da vila. Normalmente um grande número de turistas enche o lugar. Nesta festa também há apresentações de shows musicais regionais e nacionais, atividades esportivas, barracas de produtos e comidas típicas, mais parecida com o que Canclini (1983) chama de festa espetáculo.

Quando questionada sobre como é a festa, Dona Alda (2018) descreve a celebração explicando o lado ritualístico, o encontro das Bandas de Congo, a entrada na igreja, o respeito aos santos. Em nenhum momento ela fala sobre as outras atividades que acontecem durante o final de semana, shows nacionais, teatro, apresentação de danças etc. Para ela, a festa era naquele momento do Congo.

Na festa do Caboclo Bernardo a gente faz uma caminhada lá do começo da vila até a igreja. Vem um monte de bandas do Congo de fora. A chegada na igreja é a parte de muita alegria, parece que a gente está entrando no céu assim. Quando a gente chega dentro da igreja com aquele pessoal todo do Congo é muito emocionante. A gente entra e faz uma continência no altar, dança e canta e a gente sai e deixa os outros entrarem pra fazer a continência deles. Depois da igreja a banda vai para pracinha da vila e ali encerra a festa. Ai a gente vai na casa de Congo para guardar os instrumentos. Dona Alda (2018)

De forma semelhante o Atlas do Folclore Capixaba (2009, p.82) descreve a festa do Caboclo Bernardo como um evento basicamente tradicional, de comemoração ao ato heroico e aos festejos da Banda de Congo,

Festa realizada há mais de 60 anos em Regência, distrito de Linhares, em homenagem ao Caboclo Bernardo, filho mais ilustre de Regência, condecorado pela Princesa Isabel em 1887, como herói nacional, por salvar de naufrágio, na foz do rio Doce, 128 marinheiros do navio Imperial Marinheiro. Bernardo José dos Santos, o Caboclo Bernardo, recebeu na corte do Rio de Janeiro uma medalha humanitária de primeira classe cunhada em puro ouro. Os grupos folclóricos da região, Bandas de Congo, Reis de Boi e Ticumbi, festejam esse herói, consagrado



como santo pela comunidade local. No dia seguinte se realiza o Encontro de Bandas de Congo, com a participação de bandas da região. O público estimado para esse evento é de 5.000 pessoas. Data: primeiro final de semana de junho, data móvel.

A organização dessa festa é compartilhada com a Associação de Moradores de Regência Augusta, por demandar mais recursos e afazeres. A Banda de Congo se ocupa com os ensaios, manutenção dos instrumentos, preparo da alimentação, questões relacionadas a ritualidade. Nos dois primeiros dias da festa são realizadas apresentações de bandas de fora com estilos musicais de Reggae e Forró pé de Serra.

No terceiro dia acontece a passagem mais esperada do final de semana: o encontro das Bandas de Congo do Espírito Santo. A Banda de Congo São Benedito e a Banda de Congo Mirim são responsáveis em receber e direcionar o cortejo das bandas visitantes. Eles esperam pelos visitantes na praça da vila, onde fazem a primeira recepção e seguem para a igreja e casa do Congo.

Considerações Finais

Todos os testemunhos trazidos aqui, nesta pesquisa, e tantas outras pessoas que contaram sua história, trazendo suas percepções, ideias, pensamentos e lembranças, embora sejam únicas, particulares, diferentes em tempo e espaços, se encontram na teia maior da construção da memória coletiva da comunidade, evitando talvez o que Peter Burke (2008, p. 88) chamou de “reação a aceleração das mudanças sociais e culturais que ameaçam as identidades, ao separar o que somos daquilo que fomos.”

Observei que as histórias contadas nas entrevistas, significavam as lembranças originadas das experiências de cada uma daquelas pessoas ligado ao contexto de suas vidas, principalmente sobre o rio e o mar e as práticas culturais tradicionais da vila. E ainda, ao contar sua história de vida, esses sujeitos narram a si mesmo, numa relação em que não se separa aquilo que se vive daquilo que se é. Nesse sentido, a construção da memória coletiva é um processo ligado às especificidades que cada sujeito traz de si e do grupo.

Sobre a prática da pescaria, posso dizer que os pescadores possuem uma relação diferenciada com o trabalho. O ritmo desse trabalho é particular e próprio

ao contexto dos pescadores da vila. O cuidado com o barco, a feitura das redes, as trocas de experiências entre uma conversa e outra, a contação de histórias e a brincadeira com as crianças na beira do rio, tudo isso faz parte da prática da pescaria em Regência Augusta.

Voltemos a história celebrada na Festa do Mastro, ela guarda a trajetória dos escravos que se salvaram de um naufrágio agarrados ao pau de um navio e vem sendo contada e cantada há anos, ou ainda a história do herói Caboclo Bernardo que é símbolo de bravura e orgulho para comunidade. As festas em Regência Augusta celebram a superação, a força de um povo, que muitas vezes é subjugado na história dos livros, mas para a comunidade possui o sentido de resistência e fé. Dona Alda conta a promessa que fez a Santa Catarina em busca de força diante da enfermidade que estava passando. De joelhos ela seguiu a procissão, cantando e rezando, pedindo cura a Santa Catarina, revivendo na festa a coragem dos que se agarraram ao mastro e se salvaram.

No momento da “contação e cantação” das histórias as pessoas revivem as lembranças e as transmitem. Por isso se traz no trabalho a preocupação sobre o hábito de contar histórias. Para que a história continue existindo é preciso que ela seja contada, e que haja ouvintes, e que estes se identifiquem com aquela reminiscência. No momento de rememoração das histórias, os ouvintes que se identificam com as situações descritas sofrem um processo de reconhecimento, de afinidade, tomando para si aquela memória.

Para a Banda de Congo Adulto ter as crianças por perto, no convívio com a prática, é um indício de que as atividades continuarão existindo. Posso dizer que as crianças, para eles, são um motivo para cantar, um motivo para acreditar em dias melhores.

A casa do Congo e a boca da barra são lugares de encontro, onde as histórias são contadas e cantadas. Há na aproximação entre adultos e crianças uma ação pedagógica, momentos atravessados por uma significação própria e reflexiva da comunidade. Se a memória é uma construção coletiva, a memória coletiva é a construção da história do cotidiano dessas pessoas, num movimento de manter os saberes tradicionais acumulados ao longo dos anos, como a Pesca e o Congo, para as próximas gerações.



Referências

ATLAS do Folclore Capixaba / Usina de Imagem; Coordenação de Humberto Capai; Fotografias da Usina de Imagem - Espírito Santo, SEBRAE, 2009.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERGAMIM, Evelyn Reis; RABELO, Marcos Prado. **AS MEMÓRIAS DE MESTRE TAGIBE ENTRE AS BATIDAS DO CONGO.** Revista Espacialidades [online]. 2017, v. 12, n. 2. ISSN 1984-817X.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **As culturas populares no capitalismo.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa.** Petrópolis: Vozes, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LE GOFF, Jaques. **História & Memória.** 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LINS, Jacequay. **O Congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de Congo.** Vitória - ES/2009

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola. **História Oral: Como Fazer Como Pensar.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015

Histórias Orais

CARLOS SANGÁLIA. **História oral temática.** 2018. Entrevista cedida a Patrícia Flávia dos Santos Cau. Regência Augusta/Linhares. 14 de novembro de 2018.

DONA ALDA IVO. **História oral temática.** 2018. Entrevista cedida a Patrícia Flávia dos Santos Cau. Regência Augusta/Linhares. 06 de janeiro de 2018.

LUCIANA OLIVEIRA. **História oral temática.** 2018. Entrevista cedida a Patrícia Flávia dos Santos Cau. Regência Augusta/Linhares. 03 de janeiro de 2018.

LEÔNIDAS CARLOS. **História oral temática.** 2018. Entrevista cedida a Patrícia Flávia dos Santos Cau. Regência Augusta/Linhares. 27 de janeiro de 2018.

MESTRE GUIMALDO (Guinaldo Firmino). **História oral temática.** 2018. Entrevista cedida a Patrícia Flávia dos Santos Cau. Regência Augusta/Linhares. 03 de junho de 2018.



ZÉ DE SABINO (Elcio José Souza de Oliveira). História oral temática. 2018. Entrevista cedida a Patrícia Flávia dos Santos Cau. Regência Augusta/Linhares. 10 de fevereiro de 2018.

Sobre a autora

Patrícia Flávia dos Santos Cau

patriciaflaviacau@gmail.com

Professora de Artes da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Atualmente na função de Supervisora Escolar na SRE/Linhares. Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

Ailton Pereira Morila

apmorila@gmail.com

Doutor e mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Engenheiro Mecânico pela Escola de Engenharia de São Carlos-USP. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro Permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica da UFES.



Análise da formação de educadores do Assentamento Paulo César Vinha a partir dos conceitos de vivência e experiência de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía

Analisis of the formation of educators of the Paulo César Vinha Settlement taking as a reference the concepts of isolated experience and long experience by Walter Benjamin and Jorge Larrosa Bondía

Júlio de Souza Santos

Resumo: O presente estudo objetiva caracterizar as experiências de formação de educadores das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo, na Escola Córrego do Cedro, do Assentamento Paulo César Vinha, que está vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e situado no município de Conceição da Barra, na região Norte do Estado do Espírito Santo. Tomando como referência os conceitos de vivência e experiência, de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía; e de formação num sentido amplo, na perspectiva de Edna Castro de Oliveira, a pesquisa se beneficiou do aporte metodológico da Observação Participante com oito educadores de jovens e adultos. Considerando as concepções teórico-metodológicas adotadas, constatou-se, por um lado, um cenário de empobrecimento das experiências dos educadores, com o predomínio da vivência e, por outro lado, a existência de raras experiências dos educadores no contexto do Assentamento Paulo César Vinha.

Palavras-chave: Experiência. Formação. Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo.

Abstract: This study aims to characterize the training experiences of educators in the modalities of Youth and Adult Education and Field Education, at the Córrego do Cedro School, from the Paulo César Vinha Settlement, which is linked to the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [Movement of Landless Rural Workers] and located in the municipality of Conceição da Barra, in the Northern region of the State of Espírito Santo. Taking as a reference the concepts of isolated experience and long experience, by Walter Benjamin and Jorge Larrosa Bondía; and formation in a broad sense, from the perspective of Edna Castro de Oliveira, the research benefited from the methodological contribution of Participant Observation with eight youth and adult educators. Considering the theoretical-methodological concepts adopted, it was found, on the one hand, a scenario of impoverishment of the educators' experiences, with the predominance of the isolated experience and, on the other hand, the existence of rare long experiences of the educators in the context of the Paulo César Vinha Settlement.

Keywords: Experience. Formation. Youth and Adult Education. Field Education.

Introdução

Esse texto tem como objetivo caracterizar as experiências de formação de educadores, considerando as suas “trajetórias” de vida e a atuação docente nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação do Campo, na Escola Córrego do Cedro, do Assentamento Paulo César Vinha, que



está vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e situado no município de Conceição da Barra, na região norte do Estado do Espírito Santo.

No contexto brasileiro, constata-se que os estudos sobre formação de educadores nos âmbitos da educação de jovens e adultos e da educação do campo são fundamentados predominantemente na concepção restrita de formação, que a reduz à formação inicial e à formação continuada, com ênfase na problemática das implicações da ausência dessas experiências formativas nas práticas educativas desenvolvidas nessas modalidades da educação básica.

Como contraponto a essa perspectiva reducionista da formação, Oliveira (2005) explora a concepção de formação num sentido amplo, denominada de poética de formação, não restrita às concepções de formação inicial e continuada, ao analisar as experiências de formação de educadores do MST.

Desse modo, na perspectiva de abordar os processos formativos de educadores do Assentamento Paulo César Vinha, a partir de uma concepção ampla de formação, essa exposição explorou a seguinte problemática: Como se caracterizam as experiências de formação de educadores de jovens e adultos do Assentamento Paulo César Vinha, considerando as suas “trajetórias de vida” e a atuação docente nas modalidades de EJA e da Educação do Campo?

Nesta tarefa, lanço mão de aportes teóricos que exploram os conceitos de vivência e experiência, de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía; e de poética de formação, na perspectiva de Edna Castro de Oliveira. Em seguida, o percurso metodológico da observação participante é explicitado em seus vários momentos, e, por fim, resultados são apresentados sobre as experiências de formação de educadores do Assentamento Paulo César Vinha.

Os conceitos de vivência, experiência e formação

“Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro enterrado em seus vinhedos. Com a chegada do outono, as vinhas produzem



mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho”.

Walter Benjamin

No percurso de desenvolvimento do estudo, o conceito de experiência, na perspectiva do filósofo judeu alemão Walter Benjamin (1989; 1994), emergiu inicialmente como categoria de análise apropriada na caracterização das experiências de formação de educadores do Assentamento Paulo César Vinha.

Benjamin (1989) realiza a distinção entre vivência e experiência. O conceito de “vivência” refere-se à “experiência” vivida solitariamente pelo indivíduo isolado, enquanto a experiência propriamente dita é coletiva e se funda na arte de narrar, sendo transmitida de pessoa para pessoa. Na abordagem dessa diferenciação realizada por Benjamin, Konder (1999) destaca:

[...] O nosso crítico distinguia entre duas modalidades de conhecimento, indicadas por duas palavras diversas em alemão: *Erfahrung* e *Erlebnis*. “*Erfahrung*” é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em alemão, é *fahren*); O sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo. “*Erlebnis*” é a vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos [...] (p.83).

No aprofundamento dessa oposição conceitual, Benjamin delimita que a experiência diz respeito ao mundo das tradições, em que o tempo era o da totalidade, enquanto a vivência consiste na experiência de caráter pessoal e individual, característica do mundo moderno (GONÇALVES, 2015).

A partir dos conceitos de vivência (*Erlebnis*) e experiência (*Erfahrung*), Benjamin (1994) afirma que a sociedade moderna é marcada pelo fenômeno do empobrecimento da experiência comunicável, apontando como uma das causas as experiências desmoralizadoras da guerra, da inflação, do corpo pela fome, moral dos governantes.

Na condição de contemporâneo da geração do período entreguerras, Benjamin (1994) destaca o silêncio dos combatentes vindos dos campos de



batalha da Primeira Guerra Mundial (então Grande Guerra) para exemplificar a pobreza de experiência da modernidade:

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos [...] (p.114-115).

Dessa forma, Benjamin (1994) afirma que as experiências estão em baixa e, conseqüentemente, a arte de narrar está em vias de extinção, pois as pessoas não sabem narrar devidamente, como se estivessem privadas da faculdade de intercambiar experiências.

Para Benjamin (1994), a verdadeira narrativa, que traz em si uma dimensão utilitária, seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida, sintetizados no saber dar conselho, parece algo de antiquado em virtude das experiências estarem deixando de ser comunicáveis.

Nessa toada, é importante destacar que, apesar de não se extinguirem completamente, as experiências caminham para o desaparecimento completo, caracterizando-se como “sintoma de decadência” do período moderno (BENJAMIN, 1994).

Para Benjamin (1994), a figura do narrador torna-se tangível com a presença de dois grupos: o primeiro grupo consiste naquele que vem de longe, ou seja, aquele que viaja e tem muito a contar; o segundo grupo é formado por aqueles que ganharam honestamente sua vida sem sair do país e conhecem suas histórias e tradições. O primeiro grupo é exemplificado pelo marinheiro comerciante e o segundo grupo pelo camponês sedentário.

Na abordagem das causas do processo de enfraquecimento, destruição e decadência das experiências comunicáveis, Benjamin (1994) afirma que a informação passou a ser a principal ameaça à narrativa, a partir da consolidação da burguesia, para a qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes.



Ao discorrer sobre a incompatibilidade entre narrativa e informação, Benjamin (1994) afirma:

O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição -, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si”. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam ao miraculoso, é indispensável que essa informação seja plausível (p. 202-203).

Nesse contexto, o processo de difusão de informação, através da divulgação de fatos acompanhados de explicação, é a razão de sermos pobres em histórias surpreendentes. De acordo com Benjamin (1994, p. 203): “[...] quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da narrativa está em evitar explicações [...]”. Segundo Orlante e Salinas (2015):

A indústria da informação não exige de um narrador que sustente o relato, mas apenas a exposição do fato em si, sem o mínimo emprego daquelas mediações, próprias ao contador de histórias, nas quais a sugestão pode fluir como um recurso típico, fazendo com que o ouvinte ou leitor fique preso ao relato (p. 213-214).

Esse processo de enfraquecimento da experiência no contexto contemporâneo, em virtude do excesso de informação, é enfatizado por Bondía (2002):

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (p. 21-22).



Para Bondía (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Além disso, esse autor destaca que nunca se passaram tantas coisas, enquanto a experiência é cada vez mais rara, corroborando com Walter Benjamin.

Além da informação, Bondía (2002) aponta que, em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião supostamente pessoal, própria e crítica sobre tudo aquilo que tem informação, convertendo-se em um imperativo.

Em terceiro lugar, Bondía (2002) aponta que a falta de tempo é responsável pela raridade da experiência:

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (p. 23).

Dessa forma, além de se caracterizar como alguém que está informado e opina, o sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias e de novidades, porém eternamente insatisfeito (BONDÍA, 2002).

Além do excesso de informação, do excesso de opinião e da falta de tempo, Bondía (2002) afirma que a experiência é cada vez mais rara em virtude do excesso de trabalho. Nessa perspectiva, o sujeito moderno acredita que pode fazer tudo o que se propõe, ou seja, está sempre em atividade e, para tanto, não duvida em destruir tudo o que se apresenta como obstáculo à sua onipotência.

Desse modo, apesar de apresentarem cenários distópicos, Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía apresentam, cada qual em suas perspectivas teóricas e contextos vividos, dimensões importantes para um movimento de ressignificação desse processo de decadência da modernidade, como a



caracterização das causas do empobrecimento das experiências e as condições para a existência da experiência e do narrador.

Considerando que o estudo se propõe a caracterizar as experiências de formação de educadores, emergiu a necessidade de relacionar o conceito de experiência com um conceito de formação numa perspectiva ampla, denominada de poética de formação, que concebe o sujeito da experiência e a experiência de formação como centrais nos processos formativos (OLIVEIRA, 2005).

Para Oliveira (2005, p. 54), a poética de formação é possível através da “[...] observância de aspectos que passam despercebidos, tidos talvez como insignificantes, marcados pela fragilidade, ou mesmo, não dantes considerados, no cotidiano das práticas, pelas políticas de formação e pela tradição pedagógica [...]”.

Segundo Bondía (2002), o sujeito da experiência não é sujeito da informação, da opinião, do julgar, do fazer, do querer, pois o sujeito da experiência é o sujeito que é similar a um território de passagem, semelhante a uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de alguma forma, deixa alguns vestígios.

Portanto, na caracterização das experiências de formação dos educadores do Assentamento Paulo César Vinha, a abordagem investigativa, que considera os processos formativos, foi centrada nos sujeitos, evidenciando as suas experiências e saberes das experiências.

O percurso metodológico

Considerando que objetivava realizar um estudo com educadores da modalidade da Educação de Jovens e Adultos no contexto de territórios da reforma agrária do estado do Espírito Santo, realizei inicialmente um levantamento sobre os assentamentos rurais que possuíam escolas com oferta dessa modalidade. Constatei que, em 2014, oito assentamentos rurais do Espírito Santo apresentavam estabelecimentos educacionais que ofertavam essa modalidade de ensino (Quadro 1).

Quadro 1: Escolas das Redes Estaduais e Municipais que ofertam a EJA em Assentamentos Rurais do Estado do Espírito Santo - 2013



Nº	ESCOLA	ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	REDE ESCOLAR
1	EEEF Córrego do Cedro	Paulo Vinha	Conceição da Barra	Estadual
2	EEEF Valdício Barbosa dos Santos	Valdício Barbosa dos Santos	Conceição da Barra	Estadual
3	EEPEF Saturnino Ribeiro dos Santos	Olinda II	Pinheiros	Estadual
4	EEEF XIII de Setembro	Assentamento Córrego da Areia	Jaguaré	Estadual
5	EEPEF José Antônio da Silva Onofre	Assentamento 13 de Maio	Nova Venécia	Estadual
6	EEEF Três de Maio	Assentamento Castro Alves	Pedro Canário	Estadual
7	EMPEF Ione Azevedo Campos	Assentamento Paraíso	Alegre	Municipal
8	EMEIEF Zumbi dos Palmares	Assentamento Zumbi dos Palmares	São Mateus	Municipal

Fonte: Censo Escolar - 2013 - SEDU/GEIA/SEE.

A partir do levantamento inicial, entrei em contato com as referidas unidades escolares, a fim de dialogar sobre a possibilidade da realização da pesquisa com educadores que atuam na modalidade EJA em interface com a modalidade Educação do Campo. Nesse momento, o Assentamento Paulo César Vinha, onde está situada a Escola Córrego do Cedro, mostrou-se como o *locus* mais viável para a realização da pesquisa de campo, sobretudo, em virtude da acolhida e do apoio demonstrado por educadores.

Em 2014, a Escola Córrego do Cedro, da rede estadual de ensino, ofertava a modalidade Educação de Jovens e Adultos no 1º Segmento e no 2º Segmento do Ensino Fundamental, sendo organizada em módulos semestrais, conforme Quadros 2 e 3.

Quadro 2: Organização do 1º Segmento do Ensino Fundamental – EJA na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha

Etapa	Nº Dias	Nº Semanas	Nº Horas
1ª Etapa	100	20	400
2ª Etapa	100	20	400
3ª Etapa	100	20	400
4ª Etapa	100	20	400

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, 2014.

Quadro 3: Organização do 2º Segmento do Ensino Fundamental – EJA – na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha

Etapa	Nº Dias	Nº Semanas	Nº Horas
5ª Etapa	100	20	400



6ª Etapa	100	20	400
7ª Etapa	100	20	400
8ª Etapa	100	20	400

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, 2014.

Em 2014, a Escola Córrego do Cedro contou com 9 (nove) educandos matriculados no primeiro segmento do ensino fundamental e 10 (dez) estudantes matriculados no segundo segmento do referido nível de ensino.

Assim, tomando como referência o aporte metodológico da Observação Participante (BRANDÃO, 2007), realizei a pesquisa de campo no Assentamento Paulo César Vinha, situado no Município de Conceição da Barra, na região norte do estado do Espírito Santo (Figura 1).

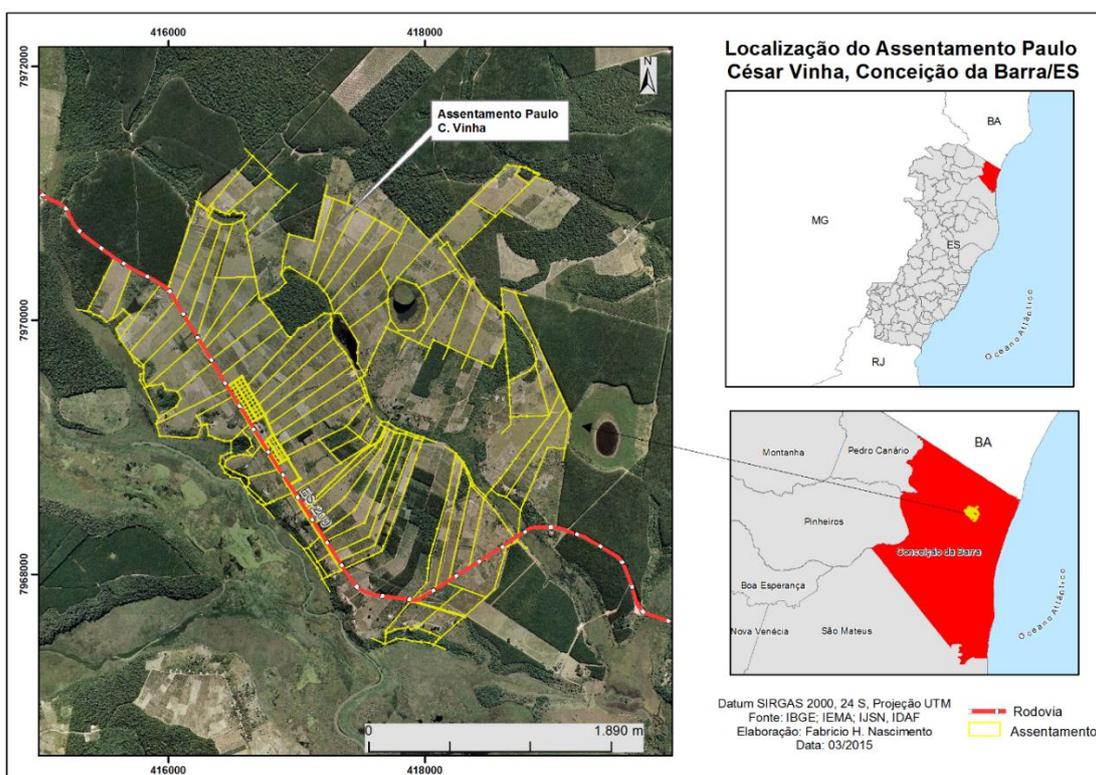


Figura 1: Localização do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra-ES
 Fonte: IDAF, 1997.

Segundo Brandão (2007), a observação participante consiste na observação que se faz de corpo presente em um determinado lugar, na perspectiva de compreender a sua realidade. Nesse sentido, ser observante consiste em estar em todos os lugares necessários para a coleta de dados, enquanto ser participante está relacionado ao envolvimento com o contexto da

investigação, com o objetivo de identificação e percepção do meio no qual se está inserido.

O Assentamento Paulo César Vinha foi criado em 5 de dezembro de 1997, após a chegada do acampamento em 1995 na Fazenda Itaúnas, localizada na zona rural do município de Conceição da Barra. As famílias, que vieram de outros municípios do Estado do Espírito Santo, como Vitória, Pinheiros e Pedro Canário, bem como da Bahia e de Minas Gerais, ocuparam as residências existentes nessa Fazenda, passaram a prestar serviços aos proprietários circunvizinhos, além de praticarem a pesca para a subsistência e comercialização no próprio acampamento e no entorno (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

Na perspectiva da Observação Participante, a experiência da pesquisa de campo foi se constituindo a partir da realização de entrevistas semiestruturadas e conversas informais com oito educadores que atuaram na modalidade EJA, na Escola Córrego do Cedro, do Assentamento Paulo César Vinha, durante o ano de 2014 (Quadro 4).

Quadro 4: Quadro Docente da Educação de Jovens e Adultos na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha - 2014

Ensino Fundamental (1º Segmento)			
Nº	Educador(a)	Escolaridade	Disciplina/Nível
01	Talita	Cursando 6º período de Pedagogia	Regência de Classe
Ensino Fundamental (2º Segmento)			
Nº	Educador(a)	Escolaridade	Disciplina/Nível
01	Lídia	Pedagogia da Terra; Cursando Letras / Português; Especialização em Gestão Integradora.	Inglês- 5ª e 6ª etapas
02	Moisés	Pedagogia da Terra; Licenciatura em Geografia e Educação Ambiental; Especialização em Psicopedagogia.	Língua Portuguesa e Matemática – 5ª e 6ª etapas
03	Débora	Licenciatura em Pedagogia da Terra; Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais.	História- 5ª e 6ª etapas
04	Miriã	Pedagogia da Terra; Especialização em Psicopedagogia e Docência; Cursando História.	Geografia– 5ª e 6ª etapas
05	Daniel	Técnico em Agropecuária; Cursando História.	Agricultura e Zootecnia – 5ª e 6ª etapas
06	Maria	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Alfabetização e Letramento.	Ciências - 5ª e 6ª etapas
07	Ester	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Alfabetização e Letramento.	Artes– 5ª e 6ª Etapa



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, 2014.

Esses oito educadores atuaram na EJA em regimento de designação temporária no ano de 2014, sendo que 1 (uma) educadora atuou no 1º Segmento e 7 (sete) educadores atuaram no 2º Segmento do Ensino Fundamental. Em relação ao grau de escolaridade, 6 (seis) educadores possuíam o nível superior completo, enquanto 2 (dois) estavam cursando o ensino superior em 2014 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

Desse total de educadores¹, apenas três eram assentados: Ester, Miriã e Talita; quatro estavam na condição de agregados: Lídia, Moisés, Daniel e Débora; enquanto a educadora Maria residia em uma propriedade próxima ao Assentamento Paulo César Vinha.

Após a pesquisa de campo, foram realizadas a sistematização dos dados, através das transcrições de entrevistas e dos registros de conversas informais; e a análise e interpretação dos dados, com ênfase na abordagem das narrativas transcritas, na perspectiva de estabelecer o diálogo entre os resultados obtidos, o problema, o objetivo e o aporte teórico desse estudo.

Em relação à análise e interpretação das narrativas das entrevistas realizadas com os educadores no contexto da observação participante, adotei a postura metodológica de distanciamento dos relatórios lineares e consequentes (CORRÊA; SOUZA, 2016), objetivando a problematização de relatos autobiográficos idealizados, com base no seguinte pressuposto de Bourdieu (2006, p.188): “tudo leva a crer que o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si, carteira de identidade, ficha de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial [...]”.

Além disso, adotei uma atitude de “estranhamento” na interlocução com os educadores com o intuito de superação de uma visão romântica. Nesse sentido, no decorrer da pesquisa realizei reflexões sobre o que eu compreendia e o que eu pensava que compreendia, assumindo também a posição de pesquisador que ignora o que sabe, considerando que anteriormente havia vivenciado experiências de envolvimento e identificação com o MST. De acordo

¹ Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Apesar disso, optei por utilizar nomes fictícios.



com Cunha e Röwer (2014, p.28), “O estranhamento não é somente do outro, mas também de si. O espanto acontece em situações que vivenciamos e diante de nossas próprias atitudes [...]”. Em outra dimensão investigativa, também busquei não induzir as respostas dos sujeitos, durante a realização das entrevistas e conversas informais, pois percebia em alguns momentos que os sujeitos da pesquisa pensavam que eu estava esperando respostas “prontas”.

As experiências de formação de educadores do Assentamento Paulo César Vinha

Conforme apresentado no tópico anterior, todos os educadores já vivenciaram ou estão vivenciando a formação inicial docente, em nível superior. Além disso, eles já estão vivenciando processos formativos contínuos no exercício profissional docente em suas respectivas áreas de atuação, inclusive os que ainda não concluíram a graduação.

No entanto, destaco que a abordagem do presente estudo leva em consideração a concepção ampla de formação (OLIVEIRA, 2005), que não se restringe à formação inicial e continuada. Assim, a análise das experiências formativas dos educadores não se restringe às experiências vividas no início da formação docente, mas se estende para outros processos vivenciados ao longo de suas vidas.

Em outra dimensão, ressalto que não concebo as experiências dos educadores como sinônimo de experiência profissional. Não desconsidero a dimensão formativa do exercício profissional docente, mas concebo a experiência para além do trabalho. Segundo Bondía (2002),

[...] às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho. (p.23).

Portanto, se por um lado, não restrinjo as experiências dos educadores à formação inicial e continuada, por outro lado, também não considero a



concepção restrita de experiência ao tempo de exercício da atividade profissional docente.

Contrapondo-me a essas concepções reducionistas da experiência e da formação, reafirmo a concepção ampla de formação. A partir dessa perspectiva e considerando os referenciais teórico-metodológicos adotados, caracterizei as experiências comunicáveis de formação de educadores de jovens e adultos do Assentamento Paulo César Vinha.

Os educadores e o declínio das experiências

A partir da realização da pesquisa no contexto do Assentamento Paulo César Vinha, evidenciou-se que as experiências de formação dos educadores, compreendidas como experiências comunicáveis (BENJAMIN, 1994), estão em declínio e, conseqüentemente, a arte de narrar também está enfraquecida.

Além desse processo evidenciado pelo estudo, que demonstra a atualidade do pensamento de Walter Benjamin, constatou-se também as causas fundamentais da pobreza de experiência e da limitação da faculdade de intercambiar experiências apresentadas pelos educadores: o acesso restrito à fonte narrativa, ou seja, à experiência que passa de pessoa a pessoa; e o caráter desmoralizador das próprias experiências vividas por esses sujeitos.

Considerando que a experiência transmitida de pessoa para pessoa é a fonte recorrida pelos narradores, concebe-se que os mais velhos, como os pais, possuem papel fundamental na transmissão de experiências para os jovens (BENJAMIN, 1994). Desse modo, na interlocução com educadores do Assentamento Paulo César Vinha, percebi que os mesmos tiveram acesso restrito às experiências compartilhadas, em virtude da dificuldade de seus pais em narrar e transmitir experiências. Ao buscar compreender essa capacidade limitada dos pais em intercambiar experiências, constatei que as principais causas estão associadas, sobretudo, às suas experiências dramáticas de alienação com a terra, carências socioeconômicas e luta pela terra, como podemos observar a seguir:



Educadora Ester: *“Os meus pais nunca tiveram terra, sempre o meu pai trabalhou de diarista, de meeiro, nunca tiveram uma oportunidade de ter uma terra.”*

Educadora Maria: *“Foi muito difícil, muito complicado, onde sobreviviam da caça e da pesca, era muito difícil mesmo, a minha mãe era muito sofredora, o meu pai fazia de tudo para não faltar as coisas em casa.”*

Educadora Débora: *“Meu pai na época trabalhava, ele era vigia de uma empresa e aí o grupo de militantes do movimento reuniu a comunidade pra estar montando um acampamento nessa região, na época minha mãe não queria ir, nós éramos todos muito pequenos, ela estava grávida e meu pai foi sozinho, largou emprego e foi acampar, aí ele ficou eu acho uns dois meses mais ou menos acampado sozinho; nós, eu, minha mãe e meus irmãos, ficamos lá no Km 13, aí depois ele veio cá, buscou a gente, nós fomos, aí nós ficamos acampados a princípio lá no Km 35, aí depois, mais ou menos dois meses depois, nós fomos para o Km 41, aí cinco meses que a gente estava acampados saiu a posse da terra, aí nós fomos pra Ecoporanga, isso eu tinha oito anos na época.”*

A partir dessas narrativas, constata-se que as experiências desmoralizadoras vividas pelos pais dos educadores, num contexto de concentração fundiária de caráter capitalista no território brasileiro e consequente proletarização, tornaram os mesmos pobres em experiências comunicáveis, quase privados da faculdade da arte de narrar, com capacidade limitada no compartilhamento de sabedoria, conselhos e ensinamentos.

Em outra dimensão, evidencia-se que o acesso restrito dos educadores à fonte narrativa está relacionado também à perda das tradições, que por sua vez está conectada às problemáticas socioeconômicas que afetam os camponeses.

Além disso, constatei que a pobreza de experiências dos educadores também se vincula às próprias experiências dramáticas vividas por eles na infância, que se caracterizaram como vivências, na perspectiva de Walter Benjamin (1989), ou seja, “experiências” vividas pelo indivíduo solitário, conforme podemos perceber a seguir:



Educador Daniel: *“A minha infância não foi muito aquela infância que toda a criança quer ter, foi um pouco assim, era trabalhoso, sempre tinha tarefa pra executar, então brincadeiras era poucas, brincadeiras, quando chegava, tinha brincadeira quando eu ia pra casa da minha mãe em Pedro Canário, vídeo game, começou a aparecer, aí tinha os coleguinhas que brincava de bola na rua, às vezes eu ia pra sede lá nessa fazenda, ia pra sede pra jogar bola com os meninos então foi um pouco misturado com trabalho mesmo, trabalhava, tinha as atividades, então era pouca atividade assim de brincadeira.”*

Educadora Débora: *“Olha, a minha infância assim, eu não lembro muito, eu lembro que a gente trabalhava muito, nós éramos muito felizes também, muitos irmãos, a gente sempre brincava, mas eu lembro que as responsabilidades de adulto já foi nos apresentada muito cedo, nós éramos em muitos irmãos, então os mais velhos cuidavam dos mais novos, então a gente já ia assumindo essa responsabilidade de cuidar da casa, meu pai pegava empreitada, logo quando formou o assentamento 22 de Julho, onde os meus pais moram até hoje na região de Ecoporanga, como no início de assentamento não se produzia muita coisa aí o meu pai pegava empreitada nas fazendas vizinhas e a gente sempre ajudava capinando, plantando, então eu lembro assim que a gente trabalhava muito.”*

Apesar dos relatos dos educadores evidenciarem a transmissão de saberes das experiências dos pais, através do trabalho na lavoura, percebe-se que o tempo da infância foi o tempo destinado predominantemente para o trabalho, que implicou no esvaziamento do tempo do brincar. Nesse sentido, o excesso de trabalho e a falta de tempo, considerados por Bondía (2002) como inimigos da experiência, limitaram as experiências desses educadores na infância.

Os educadores e as raras experiências

O estudo revelou também que, apesar de se tornarem cada vez mais raras, as experiências de formação dos educadores não desapareceram completamente, em razão da existência das seguintes condições para a sua existência no contexto do Assentamento Paulo César Vinha: as experiências



transmitidas na infância; a presença de um grupo de educadores sedentários e de um grupo de educadores viajantes (migrantes); e a constituição de uma comunidade de experiências na educação de jovens e adultos.

Dessa forma, em relação às experiências transmitidas e vividas na infância, os educadores do Assentamento Paulo César Vinha relataram:

Educadora Ester: *“Bom, momentos tristes eu não tive não, mas muito felizes eu tive, foi a questão da minha mãe falar assim, você vai ter que estudar, mas você tem também que brincar, não vou tirar a sua liberdade de brincar, então assim ao mesmo tempo que ela falava assim você vai ter que estudar, ter compromisso nas tarefas de casa e depois você pode brincar, então nisso ela deu liberdade pra mim, então hoje se eu tenho uma infância boa também dedico à minha mãe, ela soube dividir esses espaços, não me colocava pra trabalhar.”*

Educadora Débora: *“Eu lembro com saudade, na verdade porque nós éramos muitos, então a gente brincava muito, depois na adolescência também a gente sempre reunia e brincava, brincadeiras saudáveis, brincadeiras que eu cultivo e tento passar para as minhas filhas.”*

Educador Moisés: *“Foi um período muito bom, desde quando eu fui pra lá, a gente morava na roça, meu pai sempre aprendendo a lidar com a terra, aqueles valores da família, do trabalho, eu aprendi muito, devo muito aos meus pais isso aí o que eu aprendi enquanto pessoa, a própria formação da personalidade foi um trabalho que os meus pais fizeram, os valores humanos que eu aprendi dentro de casa.”*

Educadora Lídia: *“Ele orientava sobre a lua, a lua, eu aprendi praticamente essa experiência mais com a família do que na escola, porque a escola dá conta do científico, de falar da questão das fases da lua, mais nessa questão científica, mas em saber, em mostrar, apontar logo, vai vir a lua tal, aí contava lá nos dedos que era de sete em sete dias, se eu não me engano, aí ele apresentava a próxima lua que estava se aproximando e daí também na roça, ele fazia a mesma coisa, olha a gente vai começar a limpar a terra porque vai vir a lua tal que é pra plantar o feijão ou pra plantar mandioca, senão se plantar em outra lua vai encher de lagarta, vai ser assim.”*



Educadora Maria: *“Eu me lembro, nunca me esqueço da minha avó, de todas as vezes que era semana santa, que ela morava, a gente morava na parte de cima, era a parte que eu mais gostava da minha infância, na semana santa, onde ela nos recebia com todo o carinho do mundo, aquela mesinha velha, antiga, onde a gente dormia lá na esteira no chão, ela dormia na esteira e dava a cama pra gente, ela dormia na pior parte que era o colchão da esteira e dava cama pra gente e ali ela recebia a gente com tudo o que era tipo de coisa, pratos, aqueles muchás, coisas, da minha infância, a melhor parte de minha infância que eu lembro, a melhor parte é essa, onde ali a gente pescava no brejo ali, passava o dia ali com ela, dormia ali.”*

Nesses relatos, evidencia-se que os educadores mencionam os valores, tradições e ensinamentos transmitidos pelos seus pais e avós na infância. Além disso, a educadora Débora menciona que tenta ensinar as brincadeiras tradicionais para as suas filhas, ou seja, busca transmitir experiências para os mais jovens no contexto atual.

Considerando a teorização de Benjamin (1989), constatei também na observação participante com educadores do Assentamento Paulo César Vinha uma das condições para a existência do narrador: a existência de um grupo de sedentários e de um grupo de viajantes.

Os educadores que não apresentam experiências intensas de migração, uma vez que moraram a maior parte de suas vidas nessa região da comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, exemplificando o grupo de sedentários. Nesse grupo, encontramos os seguintes educadores: Ester, Talita, Lídia, Daniel e Maria. A educadora Lídia, por exemplo, que vivia nessa região antes da chegada do MST, narra a história de constituição do Assentamento Paulo César Vinha, enquanto o educador Daniel narra a importância da experiência vivida exclusivamente no interior:

Educadora Lídia: *“O que a gente sabia, o que eu sabia é que a fazenda estava à venda e que já tinha uma negociação com o INCRA, que já existia essa negociação, então só que as coisas surgiram, aconteceram de forma que não foi uma coisa assim já pré-estabelecida, que ia acontecer, de repente aconteceu a ocupação, primeira ocupação no Valdice, no Valdice a terra não deu conta de*



ocupar todas as famílias, se acamparam numa região próximo à fazenda, às margens de um córrego próximo à fazenda, então dali, desse córrego, aí já logo liberou pra ocupar a fazenda, essas pessoas que estavam acampadas na margem desse córrego próximo já entraram pra dentro da fazenda, já entraram e assim, outras famílias também chegaram no mesmo momento, nesse período se totalizou mais de trezentas famílias acampadas, então foi o acampamento se estendeu na sede da fazenda, todinha era acampamento, então assim foi um aglomerado de pessoas muito grande naquele momento, então assim pra comunidade foi uma surpresa aquilo, foi novo”.

Educador Daniel: *“Eu sempre morei no interior e no interior a gente tem esse contato com a natureza, quintal grande que não oferece perigo, os vizinhos todos amigos, então a gente era muito livre mesmo”.*

Por outro lado, o grupo de viajantes é exemplificado pelos educadores que apresentaram experiências intensas de migração em suas “trajetórias” de vida. Nesse segundo grupo, encontramos os educadores Moisés, Débora e Miriã. Os relatos a seguir evidenciam experiências migratórias desses educadores:

Educador Moisés: *“Tenho boas recordações, amigos que eu fiz nessa época que são meus amigos até hoje toda vez que eu vou lá na Bahia, todo final de ano eu vou e faço questão de reencontrar com essas pessoas, onde nós lembramos desses períodos damos risadas de coisas boas [...] eu me sinto parte de lá, na verdade eu nasci em São Paulo por acaso porque os meus pais foram pra lá, mas eu não me sinto paulista, eu me sinto baiano, a minha origem é baiana porque o meu pai e a minha mãe eram todos baianos e eles estavam em São Paulo quando eu nasci, não significa que eu sou paulista”.*

Educadora Débora: *“Meus tios moram lá ainda, eu fui lá o ano passado, vou sempre, eu passo lá quando eu vou pra casa dos meus pais porque é na beira da BR, mas eu vejo que o lugar em si desenvolveu pouco, isso tem 25 anos atrás, a comunidade já tem uns trinta anos e assim muito carente, as casas muito carentes, muito precárias, não tem o posto de saúde, a comunidade é dependente de água vinda de carro pipa, então eu acredito que se a gente tivesse morando lá até hoje a gente não teria avançado muita coisa não porque*



pelo menos 80% das famílias que moram lá até hoje não conseguiram progredir então é vejo na época a gente acampou, assentou e tudo como uma oportunidade de crescimento financeiro, pessoal mesmo”.

Educadora Miriã: *“Nasci em Vitória, mas eu falo que eu sou veneciana porque passei a minha vida toda lá em Nova Venécia [...] Vou, mas é muito difícil porque é distante daqui a Nova Venécia e eu trabalho com meu marido porque ele trabalha com, além dele ser agricultor, ele também trabalha com transporte escolar, ele que leva os alunos, ele que pega os alunos daqui da redondeza e leva pra escola, então ele trabalha aqui e em Dunas, Itaúnas, ele leva o Ensino Médio, ele leva daqui pro Ensino Médio lá, então a vida dele é corrida, uma hora ele está aqui, outra hora ele está lá em tal lugar, ele é um dos coordenadores do Assentamento também, então não é todo o dia que ele pode estar andando, eu passo seis, tem vez que eu passo seis, sete meses sem ir à casa da minha mãe, eu falo com minha mãe todo dia pelo telefone”.*

Além das narrativas compartilhadas, destaco que a atuação dos educadores na modalidade da Educação de Jovens e Adultos proporciona condições para a escuta de narrativas de experiências dos educandos, sobretudo, através da contação de histórias, conforme podemos observar nos relatos seguintes:

Educador Moisés: *“Eu tenho gostado muito, eu tenho me identificado muito com a EJA porque eu assim nunca tinha trabalhado assim de forma direta com eles e assim você aprende, eu aprendo, eu costumo dizer, tem hora que a gente aprende mais do que você leva pra eles, mais do que ensina, você aprende o que? Você aprende a vivência no dia a dia, valores que não têm preços, coisas assim do dia a dia que você [...] eles contam a história de vida deles então às vezes a gente para a aula e conversa, eles contam, isso é construção de conhecimento, tanto pra eles quanto pra mim, eles socializam o que cada um passou, o que foi a vida de cada um e aí socializam, criam aquele debate na sala de aula e isso tem sido muito maravilhoso no meu trabalho, gratificante profissionalmente falando”.*

Educadora Talita: *“Na sala de aula, eles falam da história de vida deles, como era antigamente pra hoje a diferença, eles contam as histórias deles igual*



essa semana mesmo eu estudei como eles São João como que era antigamente como que é hoje e assim eles contam cada história assim diferente tem umas diferenças assim nossa mas é muito engraçado, estou adorando a EJA”.

Educadora Miriã: *“Tem muita, trajetória de vida deles, assim têm muitos que é marcante, entendeu? Tem muitas pessoas que já sofreram muito pra chegar onde chegou até hoje, entendeu? Igual esse senhor que eu falei, Senhor Josias, finado Josias, ele foi para o acampamento, ele era casado, a mulher não foi junto com ele, a mulher falou que se ele quisesse que ele fosse sozinho, ele foi sozinho, a mulher não veio com ele aqui, ele contando tudo, a mulher não veio, ele morou sozinho, nem filho e nem a mulher dele não veio, ele ficou naquela casinha dele ali, sozinho, mas ele não desistiu da terra”.*

Dessa forma, esses educadores possuem uma posição privilegiada no contexto do Assentamento Paulo Cesar, uma vez que além do acesso às experiências de seus pais e das experiências vividas em suas “trajetórias” de vida, eles também intercambiam experiências com os educandos da EJA. Nesse sentido, diferentemente da vivência do indivíduo isolado, os educandos e educadores da EJA constituem uma comunidade de experiências nesse território da reforma agrária.

Nesse sentido, evidencia-se a existência de uma comunidade tradicional no Assentamento Paulo César Vinha, que funda a dimensão prática da narrativa tradicional, e que vem se tornando cada vez mais rara na sociedade capitalista moderna.

Considerações Finais

Considerando a concepção ampla de formação, que compreende o sujeito da experiência e a experiência de formação como centrais nos processos formativos, e a perspectiva de superação de abordagens centradas na ausência ou carência desses processos formativos nas práticas docentes desenvolvidas nas modalidades da educação de jovens e adultos e da educação do campo, o presente estudo caracterizou as dimensões das experiências formativas dos educadores do Assentamento Paulo César Vinha, valorizando as suas “trajetórias” de vida em interface com a atuação docente nessas modalidades.



Assim, o presente estudo revelou basicamente duas dimensões das experiências dos educadores do Assentamento Paulo César Vinha. Na primeira dimensão, caracterizada pelo declínio das experiências, evidenciou-se que as causas consistem no acesso restrito à fonte narrativa e no caráter desmoralizador das experiências vividas, como o excesso de trabalho e a falta de tempo. Já a segunda faceta é caracterizada pelas experiências raras dos educadores, evidenciadas nas experiências vividas na infância, bem como nas experiências dos migrantes e sedentários e na constituição de uma rara comunidade de experiências com os educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, os resultados dessa investigação evidenciam que as causas do enfraquecimento das experiências dos educadores, como o excesso de trabalho e a falta de tempo, constituem demandas formativas que precisam ser consideradas e valorizadas nos processos de formação docente.

Além disso, o presente estudo também apresenta possibilidades de constituição e de fortalecimento de momentos de compartilhamento e intercambiamento de experiências e saberes das experiências dos educadores nas políticas e práticas de formação docente.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas; v. 3).

_____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v.1).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. **Revista Brasileira de Educação**. N.19, jan./abr., 2002, p. 20-28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p.183-191.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n.1, p. 11-27, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/1719/2127>>. Acesso em: 01 jul. 2020.



CORRÊA, Carolina Salomão; SOUZA, Solange Jobim e. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. **Mnemosine**, v. 12, n.2, p. 2-25, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41651/pdf_360>. Acesso em: 25 out. 2020.

CUNHA, Jorge Luiz da; RÖWER, Joana Elisa. Ensinar o que não sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Santa Maria**, v. 39, n. 1, p. 27-38, jan./abr. 2014. p. 28. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11340>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GONÇALVES, Max Alexandre. Relampejos em Walter Benjamin: ideias e reminiscências sobre o brinquedo. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO Jr., Rubens; VEDDA, Miguel. (Orgs.). **Walter Benjamin: experiência história e imagens dialéticas**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Os Processos de Formação na Educação de Jovens e Adultos: A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES**. 172 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

ORLANTE, Emiliano; SALINAS, Martín. Notas sobre a significação da obra de Kafka no desenvolvimento do pensamento estético de Walter Benjamin. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO Jr., Rubens; VEDDA, Miguel. (Orgs.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro, Conceição da Barra-ES, 2014.

Sobre o autor

Júlio de Souza Santos

julio.santos@ifes.edu.br

Doutor em Educação (2015) e Mestre em Educação (2010) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciado em Geografia (2006) e Bacharel em Geografia (2008) pela UFES. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória, onde leciona em cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja). Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo e do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação e Cidadania.



Agroecologia no Contexto da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância

Agroecology in the context of field education and alternation pedagogy

Leonardo de Miranda Siqueira

Maria Isabel Antunes-Rocha

Luiz Paulo Ribeiro

Resumo: O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi investigar as Representações Sociais dos Educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância Sobre Agroecologia. Em especial, neste artigo, trilhamos o caminho de analisar a compreensão dos educadores do CEFFAS sobre agroecologia. Como metodologia, os dados foram coletados a partir de questionários estruturados. O grupo amostral foi composto por educadores de 18 CEFFAS do Estado do Espírito Santo, onde foram aplicados 110 questionários, tendo retorno de 65 respostas. Os resultados apontaram para uma compreensão de agroecologia ancorada em elementos do contexto dos CEFFAS, assim como elementos que se referem à trajetória dos sujeitos. De toda forma, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para aproximação das matrizes: educação do campo, pedagogia da alternância e agroecologia.

Palavras-chave: Campesinato. Agronegócio. Agricultura familiar.

Abstract: This article presents an excerpt from a doctoral research whose objective was to investigate the Social Representations of Educators at the Family Centers of Alternation Training on Agroecology. In particular, in this article, we walk the path of analyzing CEFFAS educators' understanding of agroecology. As a methodology, the data were collected from structured questionnaires. The sample group was composed of educators from 18 CEFFAS, where 110 questionnaires were applied and 65 responses were returned. The results pointed to an understanding of agroecology anchored in elements of the CEFFAS context, as well as elements that refer to the subjects' trajectory. In any case, he hopes that this research can contribute to the approximation of the matrices: field education, alternation pedagogy and agroecology.

Keywords: Peasantry. Agribusiness. Family farming.

Introdução

Este trabalho empenha-se em apresentar elementos sobre a relação dos educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS) com agroecologia. Para tanto, traçamos um percurso teórico relacionando a tríade Pedagogia da Alternância-Educação do Campo-Agroecologia, nos esforçamos também em apresentar suas consonâncias, histórias e interrelações enquanto matrizes voltadas aos povos camponeses.

A pedagogia da alternância, que é a orientação pedagógica dos CEFFAS, chegou no Brasil no fim da década de 1960 através da experiência italiana. Para



Menezes (2013), os CEFFAS brasileiros encontraram na pedagogia de Freire (1987) os pressupostos e os fundamentos epistemológicos que ajudaram na formação de sua identidade, assim, os princípios da pedagogia freiriana foram integrando pouco a pouco na prática sociopedagógica dos CEFFAS. Mesmo sendo surgidas em épocas e contextos diferentes, existem muitos aspectos comuns entre estas duas propostas pedagógicas. A educação contextualizada com a prática da vida, assim como a educação para emancipação dos sujeitos são pressupostos que as unificam, por isso Paulo Freire tem sido utilizado para fundamentar grande parte dos pressupostos pedagógicos da alternância. Ao estudá-las parece que elas tratam de uma mesma proposta pedagógica, talvez esta semelhança esteja em suas raízes humanistas e cristãs de ambas as correntes.

A agroecologia tem suas raízes no movimento da agricultura alternativa datado de meados dos anos 70 no Brasil, sua propagação se deu através de movimentos que contestavam o pacote tecnológico da Revolução Verde¹, originando posteriormente o agronegócio. A agroecologia então se fortalece como matriz contra hegemônica, crítica dos processos convencionais de produção e do sistema capitalista baseado na modernização e exploração dos trabalhadores, é a negação do agronegócio como um modelo produtivo, que expulsa o agricultor familiar do campo ou que o faz ser submisso. Assim, a defesa desta proposta agroecológica com esta abrangência se alicerça em conhecimentos científicos e saberes populares do campo, que a partir da problematização da realidade, seja ela nos aspectos da produção, dos fatos sociais e das questões políticas, estabelece de forma menos agressiva a relação agricultor-meio ambiente.

Já a educação do campo figura-se como uma matriz que faz a aliança da pedagogia da alternância com agroecologia, foi a partir dos movimentos propulsores da educação do campo que a agroecologia se fortaleceu no contexto

¹ Revolução verde foi um movimento mundial que prometia acabar com a fome do mundo através de altas produções, para isso eram utilizadas grandes quantidades de fertilizantes químicos e agrotóxicos, além de um grande aparato de máquinas agrícolas e modificação genética das plantas e animais. Todo este processo causou uma dependência dos agricultores pelo mercado, isto porque todos os insumos da propriedade eram de fontes externas, aumentando o custo de produção (SIQUEIRA, RIBEIRO e ANTUNES-ROCHA, 2020).



dos CEFFAS, isso a partir dos anos 2000. A educação do campo vem se consagrando num movimento nacional que luta por políticas públicas para oferta de uma educação de qualidade aos povos do campo. Um movimento que luta pela desigualdade educacional ofertada aos camponeses, que milita por uma educação de qualidade no campo, que além da estrutura física da escola no campo, também luta por uma proposta educacional própria e apropriada aos sujeitos que ali vivem. Para Silva (2010) foi no contexto deste movimento da educação do campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, a multiplicação das experiências de formação por alternância em nossa sociedade. O reconhecimento da pedagogia da alternância e seu potencial de transformação das realidades e emancipação dos sujeitos, fez com que sua proposta educativa rompesse o extramuro dos CEFFAS, sobretudo no âmbito do movimento da educação do campo.

A agroecologia já está presente no contexto dos CEFFAS há cerca de 20 anos, de toda forma, diferentes formas de tratá-la e compreendê-la podem ser notadas, isto porque sua formatação contra hegemônica pode provocar tensões nas formas de pensar, sentir e agir dos educadores. Portanto, este trabalho tem o objetivo de analisar as compreensões dos educadores dos CEFFAS sobre agroecologia a partir de uma análise qualitativa dos dados.

Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no Contexto da Agroecologia

Os povos do campo, dadas suas especificidades, se valem do direito a uma educação diferenciada do meio urbano, seu jeito de viver, sua organização comunitária e seus processos de trabalho proporcionam a esta população o direito de tal reivindicação. Assim, com a ascensão dos movimentos sociais, principalmente a partir dos anos 80, período de redemocratização do Brasil, passou a integrar as pautas destes movimentos, cursos que atendessem as especificidades dos povos do campo, principalmente aqueles que levassem as linhas da agroecologia e da educação do campo.

Desde então, diversas experiências de cursos com este enfoque passaram a acontecer pelo Brasil, estes protagonizados pela orientação da



pedagogia da alternância dos CEFFAS. Entre as instituições proponentes podemos destacar o MST, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), as Universidades e outras experiências pelo Brasil.

A partir de 2005, com políticas públicas de apoio a educação do campo, cursos de formação de professores sob a perspectiva da educação do campo e com enfoque em agroecologia passaram a ser oferecidos pelas universidades e instituições públicas. A partir de então, tanto agroecologia quanto a educação do campo, passam por um processo de institucionalização, principalmente pela via pública, inaugurando uma nova era e novas demandas tendo em vista a potencialização de tais movimentos nestes espaços.

A interface pedagogia da alternância, educação do campo e agroecologia se relacionam enquanto práticas pedagógicas e transformações de realidades através da conscientização dos povos do campo. Ambas têm como sujeitos os camponeses e seus territórios enquanto espaços de vida e produção para subsistência, além disso combatem o latifúndio, a monocultura e a dependência de insumos químicos propagados pelo agronegócio. A conexão entre estas três plataformas é essencial para construção de uma proposta educativa libertadora e emancipadora, assim a agroecologia é indissociável da pedagogia da alternância e da educação do campo. De acordo com Ayukawa (2005) a incorporação da agroecologia à educação agrícola, no Brasil, ocorreu a partir da I Conferência “Por uma educação do campo”, realizada em 1998, sua primeira menção foi em um texto preparatório para conferência, onde a agroecologia é mencionada como uma reivindicação dos agricultores.

As escolas que utilizam e formularam a pedagogia da alternância são anteriores a educação do campo, mas que as instituições formuladoras da pedagogia da alternância ajudaram a conceber a educação do campo e assumem todos os seus princípios. Desta forma, a pedagogia da alternância pode ser considerada uma pedagogia da educação do campo, isto nos respalda quando referenciarmos a educação do campo, estão inseridos os CEFFAS. A educação com enfoque agroecológico parte de uma visão mais ampla e complexa da realidade, a agroecologia no contexto das escolas do campo pressupõe o entendimento teórico/prático, ou seja, um ensino a partir da práxis.



O conceito de práxis, de herança marxista, associado ao conceito de prática pedagógica em Freire (1987), e, por conseguinte, à educação na acepção de sentido mais amplo e à ação transformadora é oportuno e atual. Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade, que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Teoria e prática são elementos interligados e interdependentes. Ambas são necessárias e se complementam através da práxis. A prática sem a teoria, desprovida da reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. A teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico abstrato (PIO, CARVALHO e MENDES, 2015).

A práxis agroecológica apresentou-se, inicialmente, nas escolas de forma a privilegiar o desenvolvimento de técnicas de produção agroecológica com a formação de hortas orgânicas e produção de insumos alternativos. Para tanto, estas escolas têm tentado ir além desta visão técnica, elas têm buscado tratar a agroecologia a partir das dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas. A inserção da agroecologia no contexto educacional não foi tarefa fácil, isto porque, a educação agrícola carrega consigo uma marca de comprometimento com as políticas de desenvolvimento adotadas pelo país, assim a introdução da agroecologia nas escolas representa o rompimento deste comprometimento, apresentando uma plataforma marcada pela práxis e pelas suas características contestatórias e de crítica, comprometida com a historicidade e influência dos movimentos sociais do campo (AYUKAWA, 2005).

A educação do campo e a pedagogia da alternância são instrumentalizadas pela agroecologia para enfrentamento do agronegócio. De um lado temos os latifundiários, que proclamam o agronegócio e são subsidiados pelo governo e sua política desenvolvimentista, e do outro os camponeses que têm a agroecologia como matriz organizativa de seu trabalho no campo, e que ao longo dos anos vem sendo reprimida. Assim, a agroecologia pressupõe princípios que proporcionam autonomia aos camponeses, libertando-os da dependência mercadológica ofertada à agricultura por décadas, além do respeito



ao meio ambiente, o fortalecimento das relações sociais e a geração de renda para as famílias e comunidades (CALDART *et al.*, 2012).

A agroecologia se unifica com a educação do campo através de sua pauta contra hegemônica para educação campesina, que resiste ao avanço das políticas neoliberais e pacotes tecnológicos oriundos da Revolução da Verde. A agroecologia, assim como a educação do campo e a pedagogia da alternância, não tem receitas e fórmulas, mas sim princípios que orientam ambos os movimentos em seus processos de luta. A educação do campo e a pedagogia da alternância, embasadas nos princípios da agroecologia, propõem uma diversificação de atividades profissionais, maior engajamento do jovem no seu meio, a fim de possibilitar a opção de habitar e trabalhar no campo com condições técnicas, intelectuais e ideológicas, de modo a se tornar um protagonista de sua realidade.

Para Fernandes e Molina (2017) a agroecologia foi incorporada na educação do campo como paradigma, isto porque ela é uma ciência que tem suas origens no campesinato e também porque representa hoje um pilar fundamental do confronto necessário à lógica de produção da agricultura capitalista, criadora do agronegócio. Incorporar a agroecologia na pauta da escola do campo é entender que os problemas do campo não são apenas educacionais, mas que existe uma tensão política, social, agrária e econômica gerada pela forma produtiva dos agricultores familiares e do sistema capitalista de produção, neste sentido ambas coexistem e são inseparáveis neste contexto.

De acordo com Sousa (2017), é possível afirmar que, o enfoque agroecológico e a educação do campo, no Brasil, têm a mesma base social de construção inicial, que é a resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização a partir dos movimentos sociais.

A defesa de uma nova proposta de desenvolvimento rural e a negação do modelo amparado no agronegócio são partes integrantes dessa aproximação político-filosófica da agroecologia com e a educação do campo. A disputa social e a defesa de mudanças estruturais no campo, como a proposta da reforma agrária massiva no Brasil, também são características comuns dos dois enfoques (SOUSA, 2017, p.7).



A articulação entre a educação do campo, pedagogia da alternância e a agroecologia pode contribuir para o encontro de uma relação mais harmônica entre o ser humano, a produção e o meio ambiente em todos os aspectos (técnico, econômico, social etc.). Projetos educacionais que vinculem a soberania alimentar, a justiça social, o enfrentamento aos pacotes tecnológicos e o fortalecimento da organicidade dos trabalhadores instrumentalizam os estudantes no enfrentamento e nas lutas futuras, isto porque atravessamos um cenário inserto e de mudanças sociais aceleradas. A escola do campo com esta perspectiva assume um papel especial na formação dos sujeitos camponeses, criando um espaço de convivência democrática, onde se respeitam às diferenças e se privilegiam ações coletivas, com objetivos humanos, sociais e técnicos. Adotar uma proposta pedagógica mais interacionista, almejando ser uma instituição que colabore com a comunidade nos processos de fortalecimento da cultura, engajamento social e transformação da realidade social, econômica e psicológica da região, deve estar entre os objetivos do enfoque agroecológico na educação do campo.

Por toda essa discussão, é que a interface entre a agroecologia e a educação do campo adquire extrema importância, uma vez que ambas, enquanto práticas pedagógicas, estão fundamentadas em um modelo alternativo de produzir e socializar conhecimentos. Tanto a educação do campo quanto a Agroecologia pressupõem transformação da realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão. Para isso, torna-se necessária a quebra das estruturas econômicas, sociais e políticas de dominação que existem há séculos em nosso país. Assim, entendemos que a conjugação entre a educação do campo e a Agroecologia se apresenta como primordial para a construção de uma educação libertadora, proporcionando aos camponeses e camponesas uma melhor qualidade de vida (RIBEIRO, FERREIRA e NORONHA, 2007, p.262).

É no contexto de reação a ofensiva do agronegócio que a agroecologia e o movimento da educação do campo se encontram e se afirmam, figurando como um instrumento importante na geração de outro projeto de desenvolvimento de campo e de sociedade. Assim, a educação do campo e a agroecologia buscam romper com paradigmas tradicionais, tanto no campo produtivo agrícola, como educacional, solidificando princípios do protagonismo dos camponeses como



produtores de conhecimento, pesquisadores de suas próprias experiências, que buscam e reivindicam alternativas que contemplem seus modos de produção de vida, de trabalho e cultura (SILVA e MIRANDA, 2015). Os CEFFAS têm oferecido a agroecologia de forma interdisciplinar e não como uma disciplina específica, através de temas geradores ou temas transversais e buscam trabalhar a agroecologia como eixo orientador de suas propostas educativas.

No Brasil, a agroecologia e a educação do campo coexistem e são inseparáveis, portanto é possível traçar pontos de convergência e desafios entre a educação do campo e agroecologia, conforme indicado na figura 1. Um dos pontos de convergência é atuar com intenção de transformar a realidade, através de sua problematização, faz parte da agroecologia assim como da educação do campo, produzir conhecimento científico através dos saberes populares afirmando práticas e metodologias próprias e apropriadas aos camponeses. Portanto, apresentamos na figura 1 uma sistematização dos aspectos desafiadores e convergentes destas duas matrizes tão importantes para o campesinato.

Figura 1: Pontos de Convergência e Desafios entre Agroecologia e Educação do Campo/Pedagogia da Alternância



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Dentre estas convergências destaca-se a pedagogia da alternância como uma estratégia pedagógica e metodológica utilizada em escolas campesinas, isto porque ela tem elementos pedagógicos que estão em constante diálogo com a realidade do jovem. Projetos educativos pautados pela alternância alimentam uma coerência pedagógica entre teoria e prática, entre o social e o cultural e entre o natural e o estranho. São esses paralelos que levam os estudantes despertar o senso crítico das coisas, de que a sociedade não pode ser aceita da forma como é apresentada, por isso é importante que a vida seja problematizada na escola, para que posteriormente ações transformadoras sejam projetadas. Portanto as matrizes da agroecologia e da educação do campo se convergem e se completam em prol da transformação humanizada do campo.

Percurso Metodológico

Este trabalho se enquadra como uma pesquisa qualitativa, desta forma para a produção dos dados foram utilizados questionários estruturados que tiveram a função de auxiliar na compreensão destes com relação à agroecologia.

Através dos questionários aplicados foi possível conhecer desde o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa até sua inserção socioprofissional, escolaridade, participação sociopolítica, experiência prévia com o objeto (prática e teórica), dentre outras questões de interesse. Os questionários foram aplicados durante o XXXII Encontro Regional dos Monitores dos Ceffas do norte do estado do Espírito Santo, promovido pela Raceffaes em 2019. As instruções foram dadas ora em grupo, ora individualmente, obedecendo às circunstâncias. Foram distribuídos 110 questionários, com a devolução de 65 questionários respondidos ($n = 65$).

Os sujeitos da pesquisa foram os educadores dos CEFFAS do norte do estado do Espírito Santo, Brasil. Esta escolha se deve em consideração que a região norte do Espírito Santo é composta por oito CEFFAS mantidos pelo MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) e dezesseis CEFFAS mantidos pelo poder público municipal, totalizando vinte e quatro CEFFAS. A escolha destes CEFFAS se deu devido aos mesmos receberem assessoria pedagógica da Raceffaes (Regional das Associações dos Centros



Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo), além do suporte pedagógico na metodologia da alternância, ela contribui na parceria da formação dos educadores, na articulação da escola às instâncias nacionais e internacionais da Alternância.

Apresentação e análise de dados

Dos 65 educadores pesquisados, 37 são do sexo masculino (57%) e 28 são do sexo feminino (43%). Em relação à idade dos respondentes, foram adotados critérios censitários com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para a classificação de grupos de faixas etárias. Houve predominância (88% dos respondentes dos questionários) entre a faixa etária de 25 a 49 anos. Verificamos a frequência mais acentuada nas faixas dos 25 aos 29 anos, 30 a 34 anos e 35 aos 39 anos, assim como uma frequência menos acentuada nas faixas dos 20 a 24 anos, 50 aos 54 anos e 55 aos 59 anos. Nota-se que temos um grupo de educadores adultos jovens, isso mostra que as equipes têm se renovado.

Como ferramenta para alcançarmos nosso objetivo, solicitamos aos educadores que relacionassem cinco palavras que eles associam à agroecologia. Tivemos um total de 325 evocações de palavras, entre as quais relacionamos 52 palavras que se repetiram duas ou mais vezes e 60 palavras que foram evocadas de forma aleatória, sem repetição. Assim, as 52 palavras que tiveram evocações repetidas (conforme tabela 1) somaram 265 evocações, uma média 5 evocações por palavra.

Tabela 1: Relação das palavras evocadas pelos educadores respondentes associadas à agroecologia (evocações e porcentagem, n = 325)

Palavra	Evocações	Porcentagem
Vida	35	11%
Sustentabilidade	23	7%
Saúde	19	6%
Respeito	15	5%
Equilíbrio	10	3%
Natureza	7	2%
Alimentação	6	2%



Autonomia	6	2%
Cultura	6	2%
Diversidade	6	2%
Integração	6	2%
Amor	5	2%
Cuidado	5	2%
Preservação	5	2%
Soberania	5	2%
Solidariedade	5	2%
Técnica	5	2%
Biodiversidade	4	1%
Ciência	4	1%
Conhecimento	4	1%
Desenvolvimento	4	1%
Meio Ambiente	4	1%
Qualidade	4	1%
Sabedoria	4	1%
Agricultor	3	1%
Ambiente	3	1%
Bem-Estar	3	1%
Consciência	4	1%
Ecologia	3	1%
Humanização	3	1%
Igualdade	3	1%
Justiça	3	1%
Liberdade	3	1%
Luta	3	1%
Movimento	3	1%
Orgânico	3	1%
Produção	3	1%
Coletivo	2	1%
Educação	2	1%
Estudo	2	1%
Organização	2	1%
Persistência	2	1%
Popular	2	1%
Prática	2	1%
Relações	2	1%
Renovação	2	1%
Resistencia	2	1%
Responsabilidade	2	1%



Sementes	2	1%
Sobrevivência	2	1%
Terra	2	1%
Palavras aleatórias	60	18%
Total	325	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020)

Conforme solicitado na questão, as 5 palavras mais evocadas pelos educadores foram, respectivamente: “Vida” com 35 evocações, “Sustentabilidade” com 23 evocações, “Saúde” com 19 evocações, “Respeito” com 15 evocações e “Equilíbrio” com 10 evocações. Neste sentido, a compreensão de agroecologia é construída por meio de um processo psicossocial marcado por valores, ideologias, conceitos e práticas provenientes da história de vida dos educadores e de sua relação no contexto dos CEFFAS, isto compreende sua vivência no CEFFA e fora dele, por isso estas palavras representam elementos importantes na relação entre sujeito (educador) e objeto (agroecologia).

As cinco palavras com maior número de evocações indicam que os educadores ao relacionarem agroecologia estão ancorados numa perspectiva de vida. Ao pensarem na agroecologia, os sujeitos priorizam os aspectos da vida, em detrimento aos aspectos técnicos que estariam relacionados a agricultura em si. Ao evocarem “vida”, “sustentabilidade”, “saúde”, “respeito” e “equilíbrio”, evidencia-se o propósito da agroecologia baseada no respeito a todas as formas de vida e também em uma vida com princípios éticos, sociais, políticos e ambientais, assim a agroecologia é colocada como um modo de vida sustentada por pilares de respeito e equilíbrio. A palavra “vida” foi evocada por 54% dos educadores respondentes, por isso nossa amostra, em sua maioria, associa a agroecologia como uma forma de viver e respeito aos seres vivos, e não apenas como uma forma de trabalhar na terra, sendo esta uma consequência da agroecologia e não o pilar central.

A agroecologia vincula-se com muitas questões práticas, por isso diversas foram as práticas delineadas pelos educadores vinculadas com a agroecologia, estas permearam desde as práticas de cunho técnico até as práticas de cunho pedagógico. Foi possível perceber que a agroecologia é ao mesmo tempo

composta por elementos práticos, de fácil mensuração, e de elementos reflexivos que alguns educadores têm certa dificuldade de mensuração. A prática agroecológica é importante, mas a prática da agroecologia deve ser refletida e pedagogizada, não basta plantar sem veneno, é preciso fazer reflexões e intervenções de formação da classe trabalhadora, militar e fortalecer os grupos organizados são algumas ações que podem contribuir na pedagogização da agroecologia. Apresentamos na tabela 2 algumas citações dos educadores para definir suas práticas vinculadas a agroecologia, ao mesmo tempo as dividimos em práticas de cunho técnico, voltadas a produção e as práticas reflexivas de cunho pedagógico.

Tabela 2: Práticas relacionadas a agroecologia desenvolvidas pelos educadores respondentes do questionário

Técnico	Pedagógico
Uso de plantio orgânico Plantio sem agrotóxico	Cursinhos Experiências agroecológicas Defesa e preservação de sementes crioulas Defesa das organizações sociais do campo Estudos/pesquisas em agroecologia
Caldas Adubação orgânica Compostagem Manejo do Solo	A pedagogia da alternância como um projeto de educação transformadora
Produção de alimentos Uso de produtos naturais Produção de sementes	Práticas de estudo
Homeopatia Prática agrícola Preservação e recuperação da natureza	Na construção do conhecimento com os estudantes Nos diálogos de grupo Auto-organização Nas relações sociais
Plantio de leguminosas Cobertura morta Não utilizar agrotóxico Resgate de sementes crioulas Consortiamentos de culturas	O trabalho do monitor no CEFFA As intervenções A mística A auto-organização
A não utilização de agrotóxicos Preservação do meio ambiente Preservação da água	Respeito com as pessoas Valorização do campesinato Defender a educação do campo
Compostagem Minhocário Horta medicinal	Organização dos estudantes Plano de curso Formação de mulheres Manejo sustentável

<p>Uso de homeopatia Cultivo de hortaliças sem agrotóxico cuidado com o meio</p>	<p>Os momentos de estudo seguindo as orientações do plano de cursos numa perspectiva agroecológica. As relações solidárias respeitando a autonomização e os saberes populares além da utilização da ciência para explicação de fenômenos naturais sociais que possam contribuir na construção do conhecimento agroecológico e da prática agroecológica</p>
<p>Utilização de adubos orgânicos</p>	<p>Minha profissão de educador nos CEFFAS, meu relacionamento com as pessoas e com a natureza, minha família e meu trabalho na roça</p>

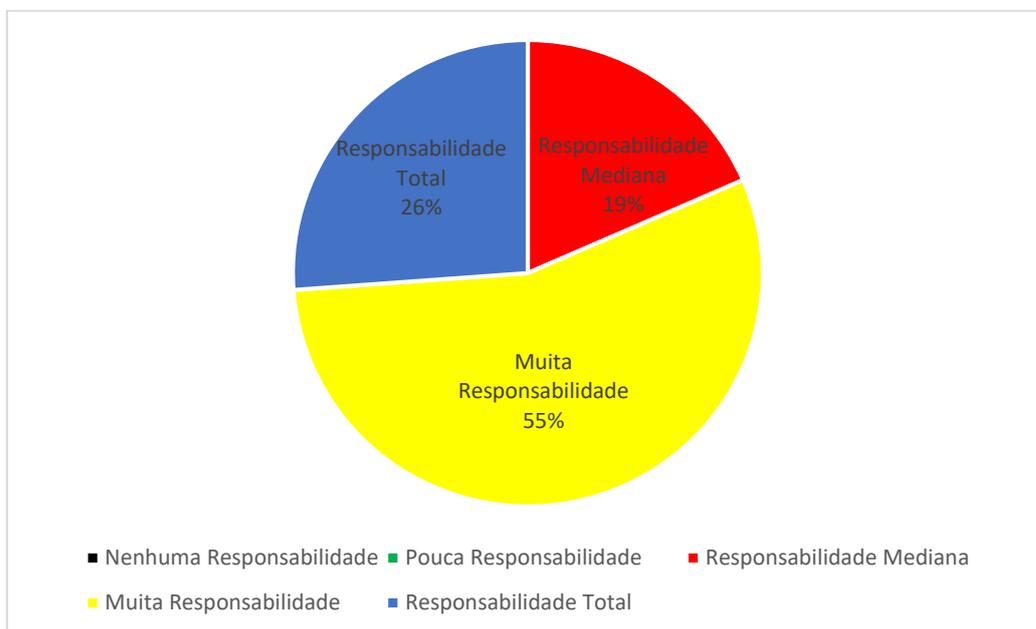
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Quando o assunto é prática agroecológica, os educadores, em sua maioria, 57%, ancoram no viés técnico para delinearem suas práticas agroecológicas, que em sua maioria estão relacionadas ao manejo com a terra e a produção e a utilização de insumos orgânicos na produção, com isso os educadores citam como laboratório tanto a propriedade dos CEFFAS como agricultores ligados aos CEFFAS e movimentos sociais. Por outro lado, 43% dos educadores ancoram no viés pedagógico para definirem suas práticas agroecológicas, estes materializam a agroecologia no contexto pedagógico dos CEFFAS, são momentos de reflexão com estudantes e agricultores, construídos, na maioria dos casos, a partir dos instrumentos pedagógicos dos CEFFAS.

O educador do CEFFA é o sujeito, não o único, que tem a responsabilidade de mostrar elementos aos estudantes que subsidiem a eficácia da agroecologia como alternativa de vida e produção. Assim, tendo em vista está prerrogativa do educador do CEFFA medimos também quanto estes sentem-se responsáveis pela agroecologia no CEFFA. Para tanto foram dadas 5 opções de escolha aos educadores: nenhuma responsabilidade, pouca responsabilidade, responsabilidade mediana, muita responsabilidade e responsabilidade total. Observamos (conforme o gráfico 1) que nenhum educador escolheu as opções “nenhuma responsabilidade” e “pouca responsabilidade”, isso mostra que os educadores se sentem responsáveis com o trabalho da agroecologia, cabendo a estes a tarefa de incentivar a reflexão junto aos estudantes e famílias sobre a temática da agroecologia e que mesmo com todos os desafios existe o espírito de responsabilização por parte destes educadores.



Gráfico 1: Responsabilização dos educadores respondentes do questionário com a agroecologia (responsabilidade e porcentagem, n = 65)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2020)

Os educadores participantes desta pesquisa carregam consigo um conjunto de lutas que são expressas em palavras de ordem como emancipação e liberdade. Emancipação no sentido de ser protagonista de sua própria história, que sua subsistência não está condicionada aos pacotes tecnológicos do agronegócio; e a liberdade, onde o sujeito é livre para fazer escolhas, livre para plantar o que e quando quiser, livre para vender para quem e onde quiser. São estas expressões que nos levaram a apontar elementos que configuram suas compreensões de agroecologia.

Percebe-se, de acordo com as análises, que a agroecologia não é uma prática exclusiva dos educadores da área técnica, a responsabilização acontece em todas as áreas do conhecimento com relação a agroecologia, até mesmo os educadores recém-chegados nos CEFFAS compreendem a essência e a sua função. Percebemos que ela tem desafios no contexto dos CEFFAS, mas que também vem superando as barreiras políticas, sociais e técnicas de sua difusão, ela tem se afirmado nos CEFFAS como um movimento contraditório ao avanço do capital no território camponês e para tanto, espaços de formação e reflexão estão sendo constantemente sendo promovidos pela Raceffaes. Quanto a

compreensão destes educadores, esta relaciona-se a determinados referenciais que são construídos de acordo com os contextos acessíveis aos sujeitos.

Considerações finais

De forma geral a agroecologia foi colocada como uma nova matriz que precisa ser assumida com maior intensidade pelos CEFFAS, espera-se que a agroecologia quando assumida por mais camponeses possa ajudar na formação de pessoas mais comprometidas e protagonistas de seu meio, é preciso mostrar para a sociedade que um jeito de produzir com baixo impacto ambiental e bom retorno financeiro e social é possível. Para os educadores respondentes, a agroecologia é uma forma de viver no campo com dignidade resistindo a opressão do capital, ela é colocada como um movimento, uma ciência e uma prática capaz de promover mudanças no campo e na cidade, para tanto é preciso reinventar e recriar-se, guardando suas essências, tendo em vista o perfil do jovem camponês que é constantemente atraído pelo capital numa perspectiva consumista e financeira. É preciso que a agroecologia se fortifique não só como uma alternativa de enfrentamento ao agronegócio, mas como um movimento de práticas acessíveis aos camponeses, que seja capaz de propor uma qualidade de vida no campo e na cidade, para tanto os CEFFAS têm um papel fundamental na difusão desta ciência.

Sobre a compreensão de agroecologia para estes educadores, pontuamos o lado prescritivo que o contexto exerce na formação de opinião destes educadores. O contexto dos CEFFAS exerce uma força sobre os educadores para militância na agroecologia, assim a compreensão de agroecologia é resultado desta combinação, contexto e militância, que os educadores exercem no cotidiano dos CEFFAS. Este diagnóstico foi possível porque os educadores com menos de 1 ano de trabalho nos CEFFAS e que não conheciam agroecologia antes, conseguiram responder o questionário com elementos relevantes e que refletem a agroecologia dos CEFFAS. Com relação as práticas da agroecologia, encontramos que a maioria dos entrevistados materializam a agroecologia através de elementos de cunho técnico agrário, pontuando ações que remetem a produção sustentável. Isto mostra que a

agroecologia nos CEFFAS está circulando e se movimentando entre os educadores, tencionando os sujeitos a conhecer e compreender os objetos que os circundam.

Os dados também nos permitem considerar a agroecologia a partir de uma condição pedagógica, ou seja, o termo agroecologia não é apenas uma forma ecológica de manejar a terra, mas também uma proposta horizontalizada de estabelecer relações, pois a mesma pode estar em sintonia com as dinâmicas da natureza e com processos de descentralidade do saber e do ser. Por isso um curso agroecológico e na perspectiva da educação do campo deve dialogar com as diversas instâncias e com as pessoas em seus diversos lugares, também tem como característica a democratização dos espaços coletivos e dos sistemas agroalimentares, isto porque considera que a crise mundial perpassa pela instância ambiental e social.

De modo geral, comprovamos que a agroecologia, assim como a educação do campo, tem vínculo histórico com as lutas dos trabalhadores do campo, por isso é fundamental considerar sua historicidade de contrapor as práticas agrícolas dominantes, que ao longo dos anos sua pauta contra-hegemônica foi se ampliando, implicando em desdobramentos práticos e teóricos sobre os processos que orientam as lutas dos camponeses.

Referências

AYUKAWA, Marcia Lie. **Limites e Possibilidades do Ensino de Agroecologia: um estudo de caso sobre o currículo do curso técnico agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC**. 2005. 164f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Monica Castagna. Análises de Experiências Brasileiras e Latino-Americanas de Educação do Campo. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 38, n. 140, p.539-544, set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



MENEZES, Rachel Reis. **As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil**. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandis. Práxis e Prática Educativa em Paulo Freire: Reflexões para a Formação e a Docência. In: FARIAS, Maria Isabel et al. **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015. pp. 5770-5781.

RIBEIRO, Simone; FERREIRA, Ana Paula; NORONHA, Suely. Educação do Campo e Agroecologia. In: PETERSEN, Paulo; DIAS, Ailton (Orgs.). **Construção do Conhecimento Agroecológico: novos papéis, novas identidades**. Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, 2007. p. 259-269.

SILVA, Lourdes Helena. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 180-192, 2010.

SILVA, Lourdes Helena; MIRANDA, Élide Lopes. Educação do Campo e Agroecologia: diálogos em construção. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Reunião**. Florianópolis: ANPEd, 2015. p. 1-17.

SIQUEIRA, Leonardo; RIBEIRO, Luiz; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Agroecologia como paradigma. **Cadernos de Agroecologia**, Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe - v. 15, n. 2, 2020.

SOUSA, Romier da Paixão. Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.631-648, set. 2017.

Sobre o autor

Leonardo de Miranda Siqueira

leobsf0640@gmail.com

Professor no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES Campus Barra de São Francisco. Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestrado em Administração de Empresas, Graduação em Administração de Empresas, Licenciatura e Pós-Graduação em Matemática. Desenvolve projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão com ênfase na Formação de Professores, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.

Maria Isabel Antunes-Rocha

isabelantunes@fae.ufmg.br



Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983), Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Presidente Prudente. Professora Associada da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Coordena projeto no âmbito do Programa Pesquisador Mineiro (PPM XI/2017). Coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (COMFIC/UFMG), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais - GERES). Coordenadora de Projetos de Pesquisa e Extensão nas áreas atingidas por rompimento de barragens. Desenvolve projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão com ênfase na Formação e Prática de Educadores, Psicologia Social, Educação do Campo.

Luiz Paulo Ribeiro

luizribeiro@live.com

Professor Adjunto A no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE - FaE - UFMG). Fez sua residência pós-doutoral estudando as correlações entre identidade e representações sociais. Possui doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE-UFMG), mestrado em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (FM-UFMG) e é graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atualmente coordena as atividades do Grupo de Estudos sobre Representações Sociais (GERES), participa do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e coordena as atividades da linha de Pesquisa de Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE-UFMG.



Formação de professores da educação do campo: limites e possibilidades

Training of field education teachers: limits and potentialities

Sandra Madalena Valentim de Souza

Andrea Brandão Locatelli

229

Resumo: O presente estudo, é resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada no contexto de uma investigação que pretende compreender a educação do campo por meio de sua contextualização histórica, sua expansão e rupturas, os saberes dos professores da educação do campo a luz das contribuições dos estudos de Maurice Tardif e Clermont Gauthier a respeito dos saberes docentes dos professores. Apresentamos a relação entre si e os pontos de convergência das teorias apresentadas. E por fim, a conceituação do Tema Gerador e o processo de constituição dos temas geradores adotado pelas Escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância na região Norte do Estado do Espírito Santo. Em síntese, apresentou-se a Educação do Campo e seu contexto tempos/espacos baseado na Pedagogia da Alternância que encontra-se na formação de professores a aplicabilidade de sua proposta pedagógica e metodológica, reconhecendo os saberes dos professores e o seu papel como interlocutor no processo de investigação, limites e possibilidades acerca dos temas geradores. Observou-se o processo de constituição dos temas geradores amplia ou limita a formação dos sujeitos. Concluiu que em partes o processo amplia no sentido da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância que se assemelha a proposta da Educação Popular, por outro lado, limita no processo de aprofundamento da definição dos temas, observou que não há participação dos sujeitos na totalidade, haja visto, que os temas são em sua maioria iguais a todas as escolas, porém, são espaços diferentes, tempos diferentes e sujeitos com culturas diferentes.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação do Campo. Saberes Docentes. Temas Geradores.

Abstract: The present study is the result of a bibliographic research carried out in the context of an investigation that aims to understand rural education through its historical context, its expansion and ruptures, the knowledge of rural education teachers in the light of the contributions of studies by Maurice Tardif and Clermont Gauthier regarding teachers' teaching knowledge. We present the relationship between themselves and the points of convergence of the theories presented. And finally, the conceptualization of the generator theme and the process of constitution of the generator themes adopted by Schools that work with Pedagogy of Alternation in the Northern region of the State of Espírito Santo. In summary, the Education of the Field and its context of times / spaces was presented based on Pedagogy of Alternation, which is found in the training of teachers the applicability of their pedagogical and methodological proposal, recognizing the knowledge of teachers and their role as interlocutor in the research process, limits and possibilities regarding the generating themes. It was observed whether the process of constitution of the generating themes expands or limits the formation of the subjects. He concluded that in parts the process expands towards the pedagogical proposal of Pedagogy of Alternation, which resembles the proposal of Popular Education, on the other hand, it limits the process of deepening the definition of themes, he observed that there is no participation of the subjects in full, there is since the themes are mostly the same as all schools, however, they are different spaces, different times and subjects with different cultures.



Keywords: Teacher Education. Rural Education. Teaching Knowledge. Generating themes.

Introdução

No que concerne a Educação do Campo no Brasil e no Estado do Espírito Santo, dentre outros fatores, destaca-se a contextualização histórica, sua expansão e rupturas, assim como, a formação de professores e os saberes docentes. Neste sentido, far-se-á neste estudo um recorte da região Norte do Estado do Espírito Santo onde concentra o maior número de escolas do campo.

Como elemento norteador das atividades pedagógicas que emergem do diagnóstico, de motivações e interesses das pessoas e da realidade de abrangência da escola, propusemos para o estudo conceituar os Temas Geradores e seu processo de constituição adotado pelas Escolas Multisseriadas do município de São Mateus e a escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância.

Para tanto, consideramos importante discorrer inicialmente sobre o processo de luta pela formação de professores ocorrido no Brasil a partir do final da década de 1970. De acordo com Alves (2001), os processos relacionados ao movimento pela democratização do país, no final da década de 1970 do século XX, foram realizados por lutas que visavam mudanças pela Educação. Enquanto isso nesse momento a França criava por todo o seu território o Instituto Superior de Educação, em 1982, o Ministério da Educação (MEC) realizava em Brasília, um colóquio ao qual comparecem franceses e brasileiros, em uma tentativa de tencionar que esse poderia ser o caminho o qual o Brasil podia seguir.

Nesse Encontro Nacional, Alves (2001), considera que contrariando as tentativas de condução oficial, respaldados por ampla discussão nacional, os representantes de todos os estados e do Distrito Federal, das diversas universidades e secretarias de educação produziram um documento que analisava e propôs mudanças possíveis para todos os níveis do sistema de ensino, entendendo que devem ser pensados articuladamente.

Alves (2001), ainda destaca que esse documento nunca foi incorporado como orientador pelo MEC, mas, em contrapartida, foi o documento inicial para as ações da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do



Educador, que teve como sua primeira presidente Márcia Ângela Aguiar e continuou a sê-lo quando a ANFOPE foi criada, tendo Luiz Carlos de Freitas como seu primeiro presidente (1990).

Em suma, esse documento de 1983, quando pensado a formação docente, foi criada a ideia de possibilitar a existência de uma base comum nacional, para o qual é explicitada uma metodologia de trabalho. Acompanhando experiências que vinham sendo realizadas em poucas universidades, a exemplo, a Universidade Federal de Goiás (UFG) que foi uma delas e a ela foram dedicados diversos debates. Naquele momento, indicava que essas instituições deveriam propor currículos diversos, em acordo com seus docentes e discentes e com ampla relação com as questões regionais.

Nesse movimento de luta e mobilização a favor da educação diversos atores corroboraram como protagonista. Professores, pesquisadores foram atores fundamentais dessas mobilizações, enxergavam como horizonte um modelo de educação/formação que incluíssem os professores nos processos de formulação do currículo de formação docente.

Na mesma perspectiva, retomamos o diálogo sobre a educação do campo, no Brasil e no Espírito Santo, teve como protagonistas a Igreja Católica, os movimentos sociais do campo e educadores/as do campo.

Assim, buscamos antes compreender a educação do campo por meio de seu contexto de lutas por uma educação crítica e libertadora que respeita as diversidades sociocultural dos sujeitos de direitos residentes no campo no Estado do Espírito Santo, assim como em outros Estados brasileiros.

Para contextualizar a história da Educação do Campo, evidenciamos alguns atos concretos de um processo de anos de lutas pela educação do campo. Nessa perspectiva, destacamos a 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo em 1998, a 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004. Ressaltamos também, um importante marco para a Educação do Campo a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo em 2002.

Nesse movimento de lutas e conquista da educação do campo, outras demandas foram surgindo. Dentre elas, estão a formação de professores que



considera e respeita a cultura dos sujeitos do campo, os saberes dos professores e sua trajetória pessoal e profissional.

Os professores detêm saberes específicos da profissão docente, saberes adquiridos na sua formação inicial universitária que são aplicados em diversas situações de sua prática profissional. Esses saberes profissionais são próprios da docência que vem se tornando mais reflexivo no ensino e na aprendizagem.

Pesquisas brasileiras relacionadas a formação de professores e saberes docentes vem crescendo. A partir da década de 1980, fez surgir diversas pesquisas no mundo, mais recentemente na Europa (TARDIF, 2002. p. 10). Para conversarmos sobre essa temática, buscamos embasamento teórico com os autores Maurice Tardif e Clermont Gauthier, ambos contribuíram em pesquisas no campo da formação de professores e saberes docentes.

Além dos autores Tardif (2002) e Gauthier e outros (2013), embasamos também em Arroyo (2011) e Caldart (2002), esses autores apresentam importantes contribuições acerca da formação docente, preconizam que existem na própria formação de professores acúmulo de história, vivência e diálogo com diferentes saberes. Do mesmo modo, para conceituar os Temas Geradores e a constituição destes, Freire (1987) e Silva (2007) reverberam reflexões que apontam como o processo de investigação dos Temas Geradores são relevantes para identificar determinados problemas a partir da realidade concreta de grupos e ou comunidades.

Educação do campo: contextualização histórica, sua expansão e rupturas

No que se refere à formação de professores permite nos verificar as singularidades existentes entre os sujeitos que participam de um processo de formação. Compreendemos que cada professor tem o seu jeito, forma de mediar o conhecimento, pois, o modo de agir do docente se distancia substancialmente de toda forma de padronização. Nesse sentido, é necessário reafirmar qual o professor que pretendemos formar.

Diferente das perspectivas padronizadas que visam criar modelos únicos de ação, como a cultura do apostilamento, pretendemos discutir concepções de formação docente que considerem os sujeitos como autores dos seus processos



formativos, colocando em destaque os processos de formação e a contextualização histórica da Educação do Campo, percebendo os elementos que configuram as transformações, as rupturas e quais reflexões foram evidenciadas nesse processo.

Desse modo, os caminhos percorridos, as vivências cotidianas e coletivas das experiências singulares, transfiguram-se e partem das ideias delineadas aqui, visa evidenciar a contextualização histórica da Educação do Campo no Brasil e Espírito Santo, com recorte da região norte do Estado, de modo, a abordar a expansão das escolas do¹ e no campo e a formação de professores na perspectiva da construção dos saberes.

Nesse contexto histórico, o modelo de educação do campo tem suas origens na França, a primeira *Maison Familiale* ou Escola da Família Agrícola nasceu em 21 de novembro de 1935, na ocasião pelo Padre Granereau que observou por parte do Estado e da Igreja o desinteresse aos problemas do campo que estavam intimamente ligados a educação, (NOSELLA, 2012. p. 45).

Nesse diálogo, a educação do campo alicerçada na Pedagogia da Alternância, surgiu no Brasil e no Espírito Santo no início de 1968 com a colaboração de Padre Humberto Pietrogrande, constituindo na ocasião, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), entidade responsável pelas Escolas da Família Agrícola.

Com a abertura das escolas e perspectiva de expansão, logo, foi pensado na possibilidade da evasão dos alunos, com isso, surge a necessidade de criação do Centro de Formação em Pedagogia da Alternância para atuar com múltiplas funções, além de formar professores.

O Centro de Formação e reflexão, que, nas intenções da Entidade devia ser um centro plurivalente, de formação variada e de verdadeira pesquisa (Reflexão), acabou sendo única e exclusivamente um Centro de Formação de

¹ Escolas no campo: Escolas localizadas no campo, porém não trabalham com a proposta metodológica e pedagógica da Pedagogia da Alternância.

Escolas do campo: conceito de Escolas localizadas no campo e adotam a proposta metodológica e pedagógica da Pedagogia da Alternância, consideração a identidade sociocultural dos sujeitos residentes no campo.



Professores/Monitores das Escolas da Família Agrícola.
(NOSELLA, 2012. p. 65).

O Centro de Formação de em Pedagogia da Alternância foi criado com objetivo de várias funções ou utilidades. Portanto, se tornou exclusivamente um Centro de Formação de Professores em Pedagogia da Alternância, o qual surgiu da necessidade de formar professores para atuar nas Escolas Família Agrícola.

234

Cabe informar, que o primeiro Centro de Formação em Pedagogia da Alternância constituído foi na Itália. Do ponto de vista prático e pedagógico, sobretudo, da expansão das EFAs no Espírito Santo, criou-se também o Centro de Formação em Pedagogia da Alternância no município de Anchieta, Estado do Espírito Santo.

De acordo com Nosella (2012), após a criação do Centro de Formação em Pedagogia de Alternância, inicia-se em 1971 a primeira turma do curso, chegando em 1976 com um total de realização de seis cursos de Formação em Pedagogia da Alternância, preconizando assim, a formação e qualificação de professores para atuar nas Escolas da Família Agrícola no Estado. Assim, compreendemos que o sentido da criação do Centro de Formação em Pedagogia da Alternância foi o seguinte:

[...] tentativa de racionalizar a experiência, tentativa de mediação entre um objetivo geral (promoção do homem do campo capixaba) e um instrumento técnico de aplicação desse objetivo (a Escola da Família Agrícola), que nascera e se estruturara fora do Brasil. (NOSELLA, 2012.p. 70).

Nessa perspectiva, o Centro de Formação em Pedagogia da Alternância pretendeu tornar mais reflexiva a experiência de formação, promovendo os sujeitos do campo por meio de instrumentos apropriados a proposta pedagógica das Escolas da Família Agrícola originara da França e que se estendeu para a região Norte do Estado.

Por meio do movimento da Pastoral Diocesana de São Mateus, iniciou a expansão das Escolas-Família para a região Norte do Estado do Espírito Santo. Em 1972, inauguram as Escolas Família de Jaguaré, na época pertencente ao município de São Mateus, São Gabriel da Palha e São Mateus. Posterior a esse



período, vieram as Escolas Família de Montanha, Boa Esperança, Pinheiros, Rio Bananal, Marilândia, Nova Venécia, não necessariamente nessa ordem.

Com a expansão das Escolas Família Agrícola da região Sul para a região Norte do Estado, começa a surgir demandas específicas das escolas da região Norte, uma delas é a participação das famílias, professores e alunos nos processos decisórios necessários a dinâmica das escolas. Sendo assim, por meio de reuniões e assembleias foram constituindo as Associações das Escolas Família Agrícola da região Norte do Estado.

Com a criação das Associações das Escolas Família Agrícola era notório o movimento de rupturas, as famílias, alunos e professores buscavam a sua inserção nos processos decisórios do projeto educativo das EFAs.

Segundo Nosella (2012) outras escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância também foram surgindo no Norte do Estado, a exemplo, as Escolas Rurais Comunitárias – ECORMs, o qual dois municípios foram os pioneiros, Barra de São Francisco e Jaguaré. Com a criação das Escolas Comunitárias, o MEPES não dava suporte técnico, pedagógico e financeiro para essa nova proposta de Educação do Campo, especificamente constituído na região Norte do Estado.

Nos estudos de Nosella (2012), analisamos que a relação das rupturas estava ligada ao catolicismo do MEPES, haja visto, que a criação das EFAs na França e no Brasil se deu por meio da participação efetiva dos padres, conforme já mencionado, e com a expansão das EFAs e a criação das ECORMs no Norte do Estado, outros movimentos foram incorporados, como o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA). Assim, outras dinâmicas foram se constituindo na Pedagogia da Alternância.

Diante disso, foram se construindo novas propostas da Pedagogia da Alternância com a participação efetiva de seus pares. A partir desse movimento articulatório, no dia 22 de abril de 2003, na Escola Família Agrícola de Marilândia é realizada a Assembleia de Fundação do Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES, (RODRIGUES, 2019. p. 163).



Neste processo de expansão, outras escolas foram constituídas com a mesma proposta da Pedagogia da Alternância, destaca-se, as Escolas de Assentamento da Reforma Agrária, fruto de lutas e conquistas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que contou com apoio da Escola Família de Jaguaré na construção das propostas pedagógicas a serem implementadas pelas Escolas de Assentamentos ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Nessa perspectiva, outro movimento que luta pela educação de seus pares é o Movimento Quilombola, embora, pouco tem se avançado na concretude da materialidade das Escolas Quilombolas no território Sapê do Norte, que compreendem os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, território o qual está concentrado o maior número de comunidades quilombolas do Estado do Espírito Santo.

Todavia, esse contexto histórico da Educação do Campo do Brasil e do Espírito Santo, dispõem de compreendemos que a memória é um exercício político atual, individual e coletivo, e que por meio de dinâmicas problematizadoras, recoloca-se nas suas possibilidades permanentes de transformação” (LOCATELLI, 2012, p.35).

Dado o contexto da Educação do Campo, enfatiza que nesse processo sempre esteve pautado a formação de professores, desde a implantação das primeiras Escolas Famílias, onde surgiu a necessidade da criação do Centro de Formação de Professores em Pedagogia da Alternância, bem como, as parcerias com instituições públicas de Ensino Superior (Universidades Federais).

Em relação a Educação do Campo, destacamos como uma necessidade surgida pelos agricultores na França, experiência que se expandiu no Brasil e no Espírito Santo e na região Norte do Estado. É um modelo de educação que está sempre em movimento aproximando o ensino com a realidade dos alunos e comunidade.

Como propósito de fortalecimento da Educação do Campo, foi necessário pensar na formação dos professores. Com isso, buscou constituir um processo de formação de professores em Pedagogia da Alternância.



Para tanto, compreendemos a importância das parcerias com alguns órgãos públicos e organizações sociais. As parcerias se deram com as Secretarias Municipais de Educação, com Universidade Federal do Espírito Santo, Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo, Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, Setor de Educação do Campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além das formações internas que acontecem nas escolas de Pedagogia da Alternância e escolas multisseriadas.

Os saberes docentes na perspectiva da educação do campo: um estudo a partir de Tardif (2002) e Gauthier (2013):

Dado o contexto educacional e social do Brasil e também pelo legado histórico da profissão docente é imposta à prática educativa um número de demandas muito grande, levando assim o educador do século XXI a repensar a sua atuação em sala de aula e os enormes desafios profissionais que enfrenta para atender as exigências do contexto atual.

Nesse sentido, a profissão docente e a formação de professores a partir da década de 1980 começa a ser potencializada, ampliando espaços de debates, percebendo o ensino e o seu valor necessário a organização do trabalho. Conforme preconiza Tardif (2002).

As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou organização curricular, constata-se que atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação de professores e na organização do trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002. p. 114).

De acordo com o autor, o ensino começa a ser pensado visando a aprendizagem dos alunos, que vai além da organização curricular. Essa reflexão perpassa pela formação dos professores, sobretudo, em sua prática docente vivenciada no cotidiano escolar, da sala de aula e na comunidade.

A formação de professores da Educação de Campo tem se reinventado no sentido de aproximar os conteúdos curriculares associando as especificidades do campo utilizando de práticas e técnicas, de recursos pedagógicos e didáticos de acordo com a realidade e contexto social e cultural



dos sujeitos de direitos residentes no campo, considerando o seu modo de vida, de lidar com a terra, com a sua cultura e o cuidado com o meio ambiente.

[...] ensinar é utilizar, forçosamente, uma certa tecnologia, no sentido lato do termo. A pedagogia corresponde, na nossa opinião, a dimensão instrumental do ensino: ela é a prática concreta, esta prática que está sempre situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com eles. No interior de um determinado contexto, tendo em vista atingir determinados objetivos, finalidades, em suma, determinados resultados. (TARDIF, 2002. p. 118).

De acordo com o autor, independente de qual for o trabalho, pressupõe-se a existência de um conjunto de tecnologia e teoria, conforme Freire (1987), não há trabalho sem técnica, tão pouco, objeto do trabalho sem relação do trabalhador com este objeto. A tecnicidade é, portanto, inerente ao trabalho, relacionando com a proposta pedagogia da Pedagogia da Alternância que em seu cotidiano busca a interação dos professores com os alunos com base no contexto social onde vivem.

Contudo, o ensino e a aprendizagem não podem ser compostos somente por técnicas e teorias, é preciso relacioná-las com as condições de um determinado contexto sociocultural, o qual é defendida na proposta metodológica e pedagógica da Pedagogia da Alternância materializada em seu Plano de Ensino.

As técnicas, as teorias, os instrumentos pedagógicos, os símbolos não podem ser considerados apenas como uma maquinaria, conforme define Tardif (2002) sobre a forma de utilização de técnicas materiais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

[...] a pedagogia não se confunde, de forma alguma, com a “maquinaria”, isto é, com as técnicas materiais (vídeos, filmes, computadores, etc.). Também não se confunde com as técnicas específicas com as quais é tão frequentemente identificada: aulas expositivas, o estudo dirigido, procedimento de ensino-aprendizagem socioindividualizantes, procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes. (TARDIF, 2002. p. 119).

O autor pressupõe considerar que essas técnicas são partes ou elementos do ensino, não o todo. Para Tardif (2002), a pedagogia é muito mais



uma tecnologia imaterial, intangível, ou seja, que não pode ser tocada, que diz respeito sobre as coisas como a transposição didática, a gestão da matéria, o conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico da matéria, a gestão da classe, a motivação dos alunos, a relação professor-aluno-comunidade.

Na educação do campo, essa proposta de ensino socializantes, motivação dos alunos, relação professor-aluno-comunidade se concretiza por meio dos temas geradores, que tem como elemento principal, o diálogo com o plano de estudo que funciona como fio condutor da aprendizagem, da Integração das áreas de conhecimentos e dos conteúdos vivenciados por meio de pesquisa na comunidade, das contradições e compreensão da realidade onde vive e relaciona os problemas locais com os problemas global.

Nessa perspectiva, Foerste (2004), evidencia que a educação do campo é uma construção coletiva como prática de diálogo libertador, em cujo processo alunos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento, como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo. Além disso, interpreta a realidade a partir das contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos, nas produções de materiais e simbólicos de existência.

No processo de aproximação dos sujeitos com a sua realidade, Tardif (2002), preconiza que alguns estudos dedicados a pedagogia e a disciplina, mostram que o professor em sua ação concreta da sala de aula, constrói estratégias, técnicas, esquemas, símbolos, para transformar a disciplina em função condicionante como o tempo, da avaliação, da motivação dos alunos, e para isso, utiliza-se alguns saberes, ora próprio da docência, ora de saberes constituídos em outros espaços e tempos fora das instituições de ensino.

Diante disso, considera-se os saberes próprios da profissão docente como um elemento essencial ao exercício do professor em sala de aula, porém, “os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares” (ARROYO, 2011, p. 71), compreende que essa ausência é consequência dos moldes da formação de professores que não consideram a sua vivência cotidiana da sala de aula nos processos formativos, tão pouco na constituições de alguns saberes .



Os professores tem um acúmulo de saberes, tantas histórias e narrativas de vida da sua infância a fase adulta, e nesse processo de vivência vão se construindo novos fazeres e saberes por meio de conhecimento mútuo nas relações de convívio nas escolas e nas salas de aulas. De acordo com Arroyo (2011), será uma forma de conhecer a docência real, o trabalho real.

Tardif (2002) e Arroyo (2011) evidenciam que os saberes dos professores não são considerados na elaboração dos currículos e nas disciplinas, embora, são os professores responsáveis para colocá-los em prática na sala de aula.

[...] os currículos, as disciplinas são pensados como espaço de saberes, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e de conhecimento [...] ensinados e aprendidos sem referências aos sujeitos, contexto e experiências concretas. (ARROYO. p. 77).

Conforme o autor, os saberes curriculares e disciplinares não são elaborados por aqueles sujeitos produtores de vivência concreta, que na sua essência carrega experiências de contextos sociais que corroboram na transformação e desenvolvimento dos conteúdos ensinados e apreendidos na sala de aula.

Nessa mesma proposta, (TARDIF, 2002. p. 120) complementa que “o conteúdo ensinado na sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual”, pois é necessário transformá-lo e adaptá-lo em função da compreensão de um determinado grupo de alunos e do contexto sócio cultural que o compõem. Assim, compreendemos a relação do autor com a proposta pedagógica da Educação do Campo no desenvolvimento dos conteúdos considerando a realidade sociocultural, ambiental e do seu modo de vida.

Todavia, as escolas que adotam a Pedagogia da Alternância buscam dentre outros fatores, aproximar alunos, comunidade e professores e têm como princípios, desenvolver uma metodologia que contemple as diferenças para propiciar a formação integral, tanto dos sujeitos quanto do meio onde vivem.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância surgida na França pela União Nacional das Maisons Familiares Rurales , estabelece critérios orientadores de um Centro de Formação Familiar em Alternância - CEFFA, na intenção de uma formação baseada no desenvolvimento do campo, na ação



específica do contexto do campo, na interação das famílias para com a associação, na metodologia pedagógica da alternância capaz de conduzir o conjunto (GIMONET, 2007).

Portanto, questões relacionadas ao contexto social e cultural dos sujeitos devem ser consideradas nas formações de professores. Mostra-se necessário que as formações sejam construídas com os professores, considerando, a sua experiência profissional, que se constrói a partir de significados sociais da profissão, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios.

Além disso, Tardif (2002), enfatiza que os saberes profissionais dos professores são plurais, pois, carrega em seu próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer diversificado e adquiridos por diversas fontes, ou seja, na sua trajetória pessoal e profissional.

Esses saberes são produzidos pelos professores no âmbito de suas práticas diárias, portanto, os professores são mediadores da cultura dos saberes e recaem sobre eles a missão educativa da escola, (TARDIF, 2002. p. 228).

Em seu estudo, Tardif (2002), propõe identificar e classificar os saberes dos professores, considerando as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração no trabalho docente, conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores.	Fontes sociais de aquisição.	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos Professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes proveniente da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundário não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização.
Saberes provenientes da formação	Os estabelecimentos de formação de professores,	Pela formação e pela socialização profissionais nas



profissional para o magistério.	os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usado no trabalho.	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na própria escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiências dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

(TARDIF, 2002. p 63)

Cabe salientar, que o autor coloca em evidência todos os saberes utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula, porém, ressalva que a natureza social do saber profissional está longe de ser todos produzidos diretamente pelos professores.

Alguns desses saberes são adquiridos de forma externa ao ofício de ensinar, ou seja, são provenientes de lugares anteriores ao seu trabalho cotidiano. Há saberes que são adquiridos na família, na escola e de sua cultura pessoal, outros da universidade, de instituições ou estabelecimento de ensino e outros provenientes dos pares, dos cursos de reciclagem, conforme preconiza Tardif (2002).

Neste sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros autores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2002. p. 64).

Segundo o autor, os saberes mobilizados pelos professores advêm de diversas formas identitárias e que utiliza referenciais de espaços e tempos para legitimar as experiências vividas.



Outro ponto importante, são as contribuições de Gauthier e outros (2013), que complementa as narrativas de Tardif (2002), sobre os saberes docentes.

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino com a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER et al, 2013. p. 28).

O autor, evidencia a existência de um reservatório de saberes no qual o professor se abastece para responde as necessidades cotidianas da sala de aula. Deste modo, a tarefa de ensinar não contribui para a formalização de um saber específico.

Além disso, os saberes necessários à docência podem ser considerados como saberes profissionais, que se constituem a partir do conjunto de saberes transmitidos pelas academias durante a formação inicial de professores.

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual os professores se abastecem para responder as exigências específicas da sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER et al, 2013.p.28).

De acordo com o estudo do autor, os professores em sua prática cotidiana recorrem aos saberes provenientes da profissão docente para solucionar problemas surgidos no cotidiano da sala de aula, o qual é destacado por Tardif (2002) e reafirmado por Gauthier e outros (2013), que são saberes constituídos de diversas fontes e que se complementam. De modo que, ao discorrer sobre os saberes docentes à luz de Gauthier (2013), observa-se o quadro abaixo:

Quadro 2 – O reservatório de sabres

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinas (A matéria)	curriculares (O programa)	das ciências da educação	da tradição pedagógica (O uso)	experienciais (A jurisprudência particular)	da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validade)

(GAUTHIER et al, 2013. p. 29)



No que refere a interpretação do autor, os saberes disciplinares são os saberes elaborados por cientistas e pesquisadores, reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento. São saberes produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Embora, os professores não sejam inseridos nos processos de elaboração dos saberes disciplinares, os mesmos, tem a função de extrair desses saberes aquilo que importa ser ensinado.

Na compreensão do autor, os saberes curriculares estão relacionados aos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos). Ainda que os professores não participam da elaboração dos programas escolares, o conhecimento deles compõem seus saberes e devem aprender e aplicar.

Sobre os saberes das Ciências da Educação, segundo Gauthier e outros (2013), se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento a respeito da própria profissão docente. Portanto, esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e diferenciam de outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola. Em suma, é um saber profissional específico que não está diretamente ligado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo para a sua categoria, socializados da mesma maneira.

No entanto, os saberes da tradição pedagógica, pontua Gauthier e outros (2013), são pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente. Esses saberes referem-se à interpretação que cada professor tem a respeito da escola. O autor enfatiza que a tradição pedagógica povoa não somente as recordações de infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais.

Outro ponto relevante, segundo Gauthier e outros (2013), são os saberes experienciais, que correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual, por sua vez, aprender por meio de suas próprias experiências significa um momento particular, que não deixa de ser algo pessoal, sobretudo, privado.



Embora, o professor viva experiências das quais tira proveito, tais experiências, permanecem confinadas no ambiente da sala de aula. O autor faz uma crítica aos saberes experienciais, afirmando que o que o limita é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meios de métodos científicos.

Contudo, na visão de Tardif (2002), os saberes experienciais dos professores são resultados de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Com isso, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico.

Além disso, Guathier e outros (2013), salienta, que o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula é o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia.

Desse maneira, considerando as concepções a respeito do saber docente, tanto Tardif (2002) e Gauthier e outros (2013), deixam claro a necessidade de questionamento sobre o que é o “saber”, porém, não há uma resposta pronta para a indagação, propõem compreensão daquilo que são as interações entre saberes e ações concretas dos professores. Para os autores, tudo se torna saber, os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer, de ser, as opiniões, as ideologias, as regras, as normas, qualquer representação cotidiana.

Em suma, preocupados com uma formação que inclui os professores no processo de pesquisa e na elaboração de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, tanto Tardif (2002) quanto Gauthier e outros (2013), questionam-se, que os professores embora são responsáveis por aplicar alguns conhecimentos específico da profissão docente, estes, não participam do processo de sua elaboração. Além disso, evidencia outros saberes, não menos importantes, que os professores carregam com si, constituídos em sua trajetória pessoal e profissional.



Assim, como o movimento da Educação do Campo, Tardif (2002 e Gauthier e outros (2013), destacam a importância da construção coletiva do conhecimento, aproximando alunos, professores e comunidade. E nesse processo, a formação de professores deve considerar saberes e fazeres dos sujeitos. Nessa mesma perspectiva, (ARROYO, 2011. p.87) preconiza que na história dos saberes aprendidos pela categoria docente merece um lugar central nos cursos de formação de professores.

Tema gerador: como os sujeitos se formam nesse processo?

É notório que uma educação crítica e libertadora o processo educativo perpassa pela construção coletiva, assim, evidencia as contradições dos problemas identificados por alunos e comunidades a partir de sua realidade e de um contexto sociocultural.

Nesse sentido, os Temas Geradores são construídos ou deveria ser coletivamente a partir de uma realidade, dialogando com os sujeitos (alunos, comunidade, professores), percebendo as contradições e os significados dos problemas locais e global de um determinado lugar.

Assim, o Plano de Fortalecimento da Educação do Campo (PLAFEC), instrumento constituído pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Mateus, Estado do Espírito Santo, por meio do Setor de Educação do Campo, é composto de aspecto filosófico, pedagógico e político, sistematiza a dinâmica da alternância nas escolas multisseriada, nele, o Tema Gerador está definido como elemento fundamental da motivação e da investigação de uma pesquisa.

[...] os Temas Geradores são situações que emergem do diagnóstico, ou seja, situações de interesse e motivação das pessoas e da realidade de abrangência da escola. (PLAFEC, 2012. p. 25).

Os Temas Geradores definido no PLAFEC (2012), comunga com a mesma ideia de Silva (2007), quando enfatiza que os Temas Geradores surgem por meio do diagnóstico de determinadas situações, motivadas por pessoas dado os problemas de um contexto de uma comunidade, apreendendo a trama



pedagógica que transforma educador e educando em sujeitos do processo educativo.

No entanto, o professor educador precisa ter consciência que o conhecimento é inacabado, que precisa estar num permanente processo de busca para intervir e transformar a realidade. Do mesmo modo, o diálogo deve ser o elo entre professor e aluno, exercitando a pedagogia da escuta.

Sendo assim, num processo de uma educação libertadora os processos são construídos de forma igualitária, coletivamente, conforme enfatiza Freire (2011) e Silva (2007), é escutando que aprendemos a falar com o outro.

Dotados de saberes diferentes, porém não inferiores ou superiores uns em relação aos outros. Se o ponto de partida da educação libertadora, fundada no diálogo, é a realidade concreta e esta, nas palavras de Paulo Freire, são os dados objetivos, mais a compreensão que os sujeitos têm dela, é preciso ouvir esses sujeitos. É preciso “organizar a escuta” das populações inseridas na realidade a ser transformada. A escuta, nos trará as “falas significativas” da população, explicitando suas contradições e, portanto, os “temas geradores” de diálogo. Assim, se não houver escuta, não haverá diálogo e nossa ação se dará sobre ou para e não com ela. Consequentemente não haverá libertação, nem transformação da realidade. (SILVA, 2007. p. 11).

A reflexão evidenciada pelo do autor, diz respeito aos Temas Geradores, que necessariamente tem que partir do diálogo e da escuta dos sujeitos que trarão falas significativas da sua realidade, caso contrário, não haverá transformação da realidade, ou seja, não foi realizado com os sujeitos, foram realizados para eles, assim, não haverá libertação, tão pouco transformação.

Quando discorreremos sobre os Temas Geradores, estamos ao mesmo tempo relacionando-os com a proposta pedagógica da educação do campo e dos seus modos de fazer educação, construindo processos junto com os sujeitos, suas especificidades e contexto social, político e cultural. Conforme preconiza Cardart (2002).

As políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores (CALDART,2002. p. 72).



Na perspectiva, de construir uma educação não para, mas com os sujeitos, refuta-se qualquer forma de hierarquia. Sendo assim, não pode haver hierarquia de saberes, os saberes entrelaçam no conjunto, a partir do diálogo problematizador, que vai mostrando a realidade com consciência crítica e transformadora.

Diante disso, os professores tem um papel fundamental, pois, serão interlocutores do diálogo, são pessoas que ensinam e aprendem e se formam uns com os outros, construindo e sistematizando conhecimentos, mediando relações que vão sendo estabelecidas na construção coletiva. Vão se constituindo sujeitos da sua autoformação e transformação em sua reelaboração de mundo, reorganiza a prática educativa de forma humanizadora.

[...] nessa dinâmica de reorientação da prática educativa popular como processo de formação permanente tanto dos educadores, quanto da comunidade, o objetivo de construir coletivamente ações humanizadoras, a partir da proposta freiriana, via temas geradores, é o de transformar um espaço / tempo social em uma comunidade pedagógica, unidade educacional crítica que reflete sua diversidade sociocultural. (SILVA, 2007. p. 23).

Nesse sentido, os professores formam-se permanentemente por meio de sua prática educativa e construção coletiva. Contudo, os Temas Geradores tem como principal função transformar espaço/tempo social e reconhecimento da diversidade sociocultural de uma comunidade.

Nessa perspectiva, a construção dos Temas Geradores se dá por meio de um processo dialético, diagnosticado na investigação com contradições de visão de mundo, elaborando assim, um contra-tema (antítese) problematizando as falas significativas reelaboradas na perspectiva de transformação para um novo conhecimento (síntese), assim, define Freire (1987).

A investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural. Daí que não seja possível dividir, em dois, os momentos deste processo: o da investigação temática e o da ação como síntese cultural. (FREIRE, 1987. p. 113).



Conforme Freire (1987), a elaboração dos Temas Geradores e a investigação fazem parte de um mesmo processo, diagnosticados na investigação que resulta na evidencia de problemas identificados por um determinado grupo ou comunidade dentro de contexto sociocultural, a partir daí, as ideias são reelaboradas e sistematizadas na perspectiva de transformação daquela realidade.

No que diz respeito aos Temas Geradores, Silva (2007), preconiza que um grupo que não expressa concretamente os temas geradores, sugere, ao contrário um tema trágico: o tema do silêncio, dessa forma, imobilizando a fala a respeito das impressões de sua realidade concreta, da visão do meio onde vive.

Sendo assim, procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade (SILVA, 2007.p. 65), que parte do conhecimento das relações sociais e suas reflexões política, crítica e sociocultural da sua realidade.

Percebe-se que o objetivo da busca pelo Tema Gerador é no sentido de compreendê-lo, sobretudo, os motivos da busca por temáticas significativas dada uma

realidade o qual se referem uma comunidade ou um grupo social.

Para compreender o processo de elaboração dos temas geradores e suas contradições, tomamos como referência o modelo adotado pelo setor de educação do campo da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus.

Para tanto, toma-se como referência a experiência do Plano de Fortalecimento da Educação do Campo (PLAFEC) que teve sua base de constituição, as experiências das Escolas Comunitárias dos municípios de Colatina e Jaguaré.

Segundo Francisco José Souza Rodrigues, professor, pedagogo e representante do Setor de Formação da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Mateus, sempre foi uma preocupação do setor a formação dos professores. Dito isto, com a expansão das escolas que trabalham com a pedagogia da alternância o PLAFEC foi construído para melhorar o desempenho escolar nas escolas multisseriadas do campo.

Na concretude do processo de formação dos professores, determinado no PLAFEC, tem um período que os estudantes não vão para a escola, o qual



podemos nomear com Tempo/Escola, Tempo/Comunidade, nesse período do tempo comunidade, os alunos são orientados elaborar e fazer a pesquisa na realidade com os Temas Geradores pré-estabelecidos. Anualmente são trabalhados três Temas Geradores, divididos e organizados por semestre (1º, 2º e 3º), no 1º trimestre o Tema Gerador é a Família, no 2º o tema gerador é Alimentação e no 3º trimestre o Tema Gerador é Saúde.

Em média são realizadas seis estadias letiva: três são para os alunos aplicar e desenvolver o plano de estudo e três para a atividade de retorno. Dessa forma, a estadia letiva dos alunos (Tempo comunidade) possibilita nesse período a formação dos professores. Essas formações acontecem nas microrregiões, ou formações locais, ou seja, na própria escola ou formação geral com todos os professores.

Essas formações só se tornaram possível pelo avanço que as escolas multisseriadas tiveram, a conquista dos pedagogos e diretores itinerantes, antes, esses trabalhavam na Secretaria de Educação e eram responsáveis por essas escolas, o trabalho dos diretores e pedagogos aconteciam de forma remota, ou seja, não estavam presentes no cotidiano dessas escolas, com isso, não conseguiam contemplar entre outros fatores, os processos de formação necessária.

Com a conquista das contratações dos pedagogos itinerantes, o setor de formação da Secretaria Municipal de Educação realiza a formação com os pedagogos, e a partir daí os pedagogos realizam a formação com os professores nas microrregiões ou na própria escola, considera-se esse processo como formação de formadores.

Essas formações tem como objetivo conhecer e compreender a função dos instrumentos pedagógico da educação do campo, a conjuntura do campo e a dinâmica das escolas multisseriadas, as formações acontecem de forma teórica e por meio de oficinas práticas, compartilhando saberes e experiências entre as escolas.

Retomando ao processo de constituição dos Temas Geradores, ao analisar o Plano de Curso tanto das escolas multisseriadas quanto das escolas comunitárias, observa-se que os Temas Geradores são comuns a todas as



escolas, que vai desde a educação infantil até o 5º ano. Conforme mencionado para as escolas multisseriadas os Temas Geradores definidos são: 1º trimestre A Família, no 2º trimestre Terra, no 3º trimestre Saúde.

Na mesma dinâmica, as escolas de alternância os Temas Geradores definidos são: no 6º ano os Temas Geradores são os mesmos temas das escolas multisseriadas, para o 7º ano os TGs são: Os Meios de Comunicação e Transporte, o Clima e o Trabalho e Energia, o 8º ano os temas geradores são: Reprodução, As Atividade Econômicas Regionais e Culturas e Criações, o 9º ano os temas são: As Atividades Socioeconômicas Regionais, Culturas e Criações e Organizações Sociais

Contudo, observa-se que a metodologia utilizada para constituir os temas geradores vai na contramão do que afirma Freire (1987), “ Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 1987. p. 63), também não está explícito no documento analisado quais foram os critérios ou justificativa para definição dos temas geradores, visto que as escolas estão localizadas em regiões diferentes, com públicos diferentes.

Com isso, recorreremos a Freire (1987), pois, quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade (FREIRE, 1987. p. 63). Dessa forma, indaga se as temáticas são significativas para alunos, professores e comunidade? Se nesse processo os temas geradores limitam ou ampliam a formação dos professores? São questões problematizadoras que precisam ser aprofundadas em outro momento. Enfatiza-se que essas questões foram expostas no sentido da reflexão para a educação do campo como um processo inacabado e que está em constante construção e transformação.

Constata-se, não ser possível a apropriação dos sujeitos em relação as temáticas, isso revela que os Temas Geradores não foram constituídos em sua pureza objetiva, tão pouco, aprofundam a tomada de consciência da sua realidade.

O Tema Gerador tem que ser o ponto de partida para a prática educacional que direciona a prática educativa, pois, procurar o Tema Gerador é



procurar o pensamento do homem sobre a realidade (SILVA, 2007. p. 65). Se não acontece o exercício da busca dos Temas Geradores pelos sujeitos, compreende-se que os Temas Geradores não foram criados por eles e sim para eles, que podem ocasionar na não transformação da realidade o qual alunos, professores e comunidades estão inseridos.

Processo de constituição das escolas comunitárias em pedagogia da alternância

Em 2011 iniciou a discussão do projeto das escolas comunitárias, feito com a participação dos agricultores e famílias da região do Córrego Seco, por ter uma base do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e famílias que conheciam as escolas em alternância, iniciado esse processo de implantação de uma escola em alternância, assim, em 2012 foi criada a Escola Comunitária em Pedagogia da Alternância na comunidade Córrego Seco, região de Nestor Gomes em São Mateus.

Na região do Nativo, já existia uma escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental, porém, algumas famílias daquela região tinham o desejo e necessidade de ter uma escola família. Em 2012 iniciou um processo de discussão sobre a adaptação da escola para escola em alternância. Assim, surge então, a Escola Comunitária Maria Francisca Nunes Coutinho.

Da mesma forma, foi a discussão da proposta da escola do Assentamento Zumbi dos Palmares, no assentamento existia uma escola que em determinado momento quase fechou porque o município de Nova Venécia passava com o transporte escolar dentro do assentamento e levava os estudantes para Nova Venécia. A partir dessa problemática as famílias assentadas se mobilizaram juntamente com o (MST), o setor de educação, equipe de professores, diretor e lideranças do assentamento. Com isso, a antiga escola passou por uma adaptação e logo depois a construção de uma nova escola que utiliza a Pedagogia da Alternância.

Ademais, esse movimento e articulação da Educação do Campo no município de São Mateus resultou na criação do setor de Educação do Campo na Secretaria de Municipal de Educação, como já mencionado existia um setor



de formação, junto a esse, também ficou a Educação do Campo, esse setor é o responsável pela formação de professores das escolas multisseriadas.

Constatou-se que não adianta ter um projeto pedagógico que tem uma dinâmica, uma filosofia com uma perspectiva de formação pedagógica, política e filosófica e não preparar os professores para esse projeto.

Em relação aos educadores das escolas comunitárias o setor de formação em parceria com a RACCEFFAES articula e organiza as formações dos professores. A RACCEFFAES tem dois programas de formação organizado em módulos: a formação básica, que é para aqueles professores que chegam nas escolas em alternância sem nenhum conhecimento da proposta metodológica e pedagógica da Pedagogia da Alternância; a formação Inicial que é mais extenso, organizado em seis módulos de formação mais densa e o outro programa de formações regionais que é uma formação com todos os educadores das escolas em alternância do Norte do Estado que tem relação com a RACCEFFAES.

Todavia, a Escola do Zumbi dos Palmares que é uma escola de assentamento e tem uma relação com o setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o setor de formação orienta e organiza os professores a participar da formação dada pelo setor de Educação do MST.

Além disso, para essas escolas de alternância o setor de formação faz acompanhamento pedagógico e formações específicas. Têm-se um planejamento de acompanhamento discutido com os diretores e pedagogos dessas escolas. O setor de educação dialoga com os diretores e pedagogos que apresentam demandas de temáticas de formação, além, da autonomia das escolas em realizar as suas próprias formações no planejamento coletivo.

O setor de formação avalia que as formações tem contribuído com o melhoramento da proposta pedagógica, avançando no desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos das escolas comunitárias, outro avanço significativo é na aplicabilidade da proposta pedagógica nas escolas multisseriadas. Contudo, avalia que há um grande desafio a ser superado, devido a maioria dos professores serem Designação Temporária (DTs), ocorrem uma rotatividade constantes de professores nas escolas multisseriadas, o que exigem está sempre dando formação inicial.



Considerações finais

Eleva-se a importância das pesquisas relacionadas ao ensino, sobretudo, dos programas de formação de professores como um processo deliberativo e político que privilegia alguns valores dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa pode contribuir na compreensão e avaliação da realidade, com apontamentos de mudanças e transformações necessárias ao ensino, destacando a importância da formação de professores diante de seus desafios cotidiano.

Pode-se afirmar que o processo que torna um professor o que ele é e que permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional é complexo e marcado por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências.

Os cursos de formação inicial, se tomarmos como base a obra desses autores, não são, portanto, as únicas fontes de saberes dos professores. Ficou compreendido que a prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores.

Os saberes dos professores são, da mesma forma, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Outro ponto a considerar é que na Educação do campo mesmo com as suas rupturas ela é um processo inacabado, que necessita reconsiderar alguns aspectos, sobretudo, o modo de constituição dos Temas Geradores, que é comum as Escolas Famílias, as Escolas de Assentamentos, Escolas Comunitárias e Escolas Multisseriadas, haja visto, que os alunos atendidos por essas instituições de ensino, são públicos distintos, assentados da reforma agrária, pequenos agricultores, quilombolas e pescadores que tem suas especificidades no seu modo vida e na sua cultura. Percebemos então, a contradição do próprio PLAFEC quando expõem o conceito de Temas Geradores e seu processo de constituição. Espera-se, que nesse movimento de



reflexão essas questões sejam abordadas pelas organizações sociais, universidades, secretarias municipais de educação, professores, pedagogos, alunos, sobretudo, o setor de formação dessas instituições, retomar os conceitos e o processo de constituição dos Temas Geradores, se faz necessário quando pensamos em uma educação crítica e libertadora, constituída de diversas realidades e diferentes contextos sociais.

Referencias

ALVES, N.; Garcia, R. L. **A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo**. In: Alves, N. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel, G. **Currículo, território em disputa**. – ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CALDART, R. S. (2002) **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Kolling, E.J. et al. (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo. 25 – 36 p.

FOERSTE, Erineu. **Discussões acerca do Projeto Político da Educação do Campo**. Doc. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª edição. Unijuí, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação**. In: I Seminário internacional da pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p.39-48.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

RODRIGUES, Francisco, José, Souza. **Rupturas e permanências no processo educativo dos centros familiares de formação em alternância –**



CEFFAS-ES: EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, da Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus. 2019.

_____. Formação em Pedagogia da Alternância. Setor de formação – Secretaria municipal de Educação de São Mateus.2020.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**– Curitiba: Editora - Gráfica Popular, 2007.

Sobre as autoras

Sandra Madalena Valentim de Souza

sandra.es.valentim@gmail.com

Técnica em Agropecuária (1994) pela Escola Família Agrícola de Boa Esperança/ES, Graduação em Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências Humanas (2018) pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Especialização em Educação do Campo e Gestão Educacional e Inspeção Escolar (2020) pela Faculdade ÚNICA DE IPATINGA/MG, Mestranda em Ensino e Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santos/UFES. Professora, Pesquisa Formação de Professores na Educação do Campo.

Andrea Brandão Locatelli

andrea.locatelli@ufes.br

Graduação em Educação Física (1993), Mestrado (2007) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física/Proteoria/UFES; e professora na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Pesquisa sobre Formação de Professores, Ensino, Práticas pedagógicas e na área de História da Educação no Espírito Santo.



A Mística no contexto do movimento da Educação do Campo

The Mystic phenomenon in the context of the countryside education movement

Ozana Luzia Galvão Baldotto

Ailton Pereira Morila

Resumo: Esse artigo é parte de uma pesquisa realizada no mestrado em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), financiada pela bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa contextualizou os elementos pedagógicos das propostas pedagógicas das Escolas do Campo nos Municípios de Jaguaré e São Mateus, localizados no Estado do Espírito Santo. Os elementos pedagógicos pesquisados foram: o Plano de Estudo/Ficha de Pesquisa; a Auto-organização; a Mística; a Pasta da Realidade/Caderno da Realidade/Portfólio; o Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Acompanhamento; as Atividades/Conteúdos Vivenciais (visita/viagem de estudo, oficina/experiências, intervenções/palestras); a Visita às Famílias. A pesquisa envolveu 6 (seis) escolas, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com abrangência em 3 (três) unidades escolares no Município de Jaguaré e 3 (três) no Município de São Mateus. Neste artigo trataremos sobre a Mística, considerando os apontamentos da pesquisa nas unidades escolares. A Mística é considerada um elemento essencial no projeto pedagógico das escolas do campo por possibilitar o envolvimento dos diversos povos do campo na construção e fortalecimento desse projeto. A metodologia utilizada foi a História Oral Temática, com entrevistas gravadas, deixando o entrevistado à vontade para dialogar sobre o tema pesquisado. As entrevistas envolveram educadores, estudantes, representantes de pais e lideranças comunitárias das escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Mística. Elemento Pedagógico. Educação do Campo. Proposta Pedagógica.

Abstract: The current article is a part of a research conducted in the Masters' degree on Federal University of Espírito Santo (UFES) sponsored by CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel). This research contextualizes pedagogical elements from the proposals of the Countryside School's proposals in São Mateus and Jaguaré, cities in the north of Espírito Santo state. The researched pedagogical elements were the following: The study plan/ research form, the self-organization, the mystical, the reality copybooks, the planning and reflections copybooks/ follow up copybooks; the activities/ living contents (visits/study trips, workshops/experiences, lectures/interventions), family visits. This research has engaged 6 schools focusing on the elementary school. 3 schools in Jaguaré city and 3 schools situated in São Mateus city. This article discusses the mystical taking account the schools research notes. The mystical is considered an essential element of the countryside schools' pedagogical projects due to its possibility of involving different folks from the countryside in the construction and fortification of such project. The methodology used was Oral Thematic History, with recorded interviews, leaving the interviewee free to discuss the researched topic. The interviews involved educators, students, parents, representants and community leaders from the schools surveyed.

Key-words: mystical. Pedagogical element. Countryside school. School Pedagogical Proposal.



Introdução

“A Mística tem um valor significativo, não é só uma apresentação.

Ela tem o seu sentido, é pura reflexão.

Me alerta, chama-me a atenção, mexe com minha consciência e com todo meu coração. [...]

Mostra de forma rápida e decidida, uma coisa que já foi vivida, como forma de relembrar e reviver para nunca esquecer.

Sempre me ensina uma coisa legal, a lidar com coisas do bem e do mal.

Ensina-me não só a preservar o meio ambiente, mas a próxima geração, dos meus filhos e netos que virão.

Por fim, dá-me uma lição, de que a Mística ajuda na minha formação.”
Wesley Pereira

258

O termo Educação do Campo foi gestado a partir do primeiro Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Universidade de Brasília - UNB, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

A I Conferência *Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia-GO, em 1998, representou o alinhamento e fortalecimento das discussões iniciadas no I ENERA. Efetivamente, representou a ratificação do movimento pela Educação do Campo no Brasil.

Em 2004, com a II Conferência Nacional de Educação do Campo, definiu-se a ampliação de novos caminhos de luta, sinalizando a construção de um processo histórico da educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do território campestre.

Esse movimento realizou estudos e debates sobre a construção do projeto de educação nas escolas do campo, mas não qualquer escola: buscava-se uma escola voltada para as lutas e as necessidades dessa população. Já existiam,



entretanto, as Escolas Famílias Agrícolas – EFA's¹, que utilizavam a Pedagogia da Alternância, metodologia criada na França para o ambiente rural.

De acordo com Zamberlan (1995, p.3) a história das EFA's teve início no Espírito Santo, por meio de uma ação pastoral envolvendo várias lideranças comunitárias e diversas forças sociais. Esse trabalho de base iniciou-se por volta dos anos 65/66, pela ação do Pe. Jesuíta Humberto Pietrogrande. As primeiras Escolas foram inauguradas no norte do Estado do Espírito Santo a partir de 1972.

Essa experiência influenciou, posteriormente, as escolas de Assentamentos mantidas pelo Estado e, em alguns casos, por Municípios. Surgem também, as Escolas Comunitárias Rurais ligadas à rede municipal de ensino em vários Municípios do Estado do Espírito Santo, como: Jaguaré, Barra de São Francisco, Mantenópolis, Ecoporanga, Nova Venécia, Rio Bananal, Colatina e São Mateus.

O trabalho com elementos da Pedagogia da Alternância, gradativamente, foi inserido na prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da década de 80, pelas escolas de assentamentos e pelas escolas do Município de Jaguaré a partir de 2000, e, posteriormente em 2008, nas escolas municipais de Colatina e nas escolas municipais de São Mateus, a partir de 2012.

A pesquisa realizada teve como objetivos contextualizar as propostas pedagógicas² dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo e analisar o processo ensino e aprendizagem a partir da utilização dos elementos contidos nessas propostas em escolas dos Municípios de Jaguaré e São Mateus.

¹ As Escolas famílias Agrícolas ligadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, são instituições filantrópicas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e em algumas localidades, até o Ensino Médio. O trabalho realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFA's, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, utilizam os princípios educativos com a formação baseada em distintos tempo caracterizados como: período escolar (tempo) que se alterna com períodos no meio familiar (tempo).

² Foram analisados documentos específicos que direcionam o trabalho pedagógico nas escolas do campo como o PROVER (Programa de Valorização da Educação Rural do Município de Jaguaré), o PLAFEC (Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus) e as Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.



A pesquisa foi realizada em 6 (seis) escolas, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo 3 (três) unidades no Município de Jaguaré e 3 (três) no Município de São Mateus. Em Jaguaré, duas escolas estão em território de agricultura familiar e uma em território de assentamento. Em São Mateus, uma unidade localizada em território de assentamento, uma em território quilombola e outra em região de pesca.

A metodologia utilizada foi a História Oral Temática, que consiste em realizar entrevistas abertas e gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea (MEIHY; HOLANDA, 2010). A presença do pesquisador é fundamental por incentivar o narrador durante a o diálogo, perguntando à medida que o assunto é explanado. Essa metodologia possibilita um diálogo aberto sobre o tema pesquisado, por deixar o colaborador livre para falar sobre o assunto.

Nesse contexto, a pesquisa nas escolas aconteceu por meio de diálogos envolvendo educadores de escolas do campo, representantes de pais, lideranças das comunidades e estudantes.

Além das histórias orais gravadas e transcritas, foram pesquisados documentos referentes à Educação do Campo nos Municípios de Jaguaré e São Mateus, documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, bem como uma bibliografia específica.

A pesquisa teve como foco inicial o “fazer pedagógico” com utilização do Plano de Estudo, no entanto os entrevistados trouxeram os diversos elementos pedagógicos que interagem juntamente com o Plano de Estudo: a Mística, a Auto-organização, o Caderno da Realidade e o Caderno de Acompanhamento.

Esse artigo abordará uma parte da pesquisa realizada, onde será evidenciada a Mística como elemento pedagógico no contexto das escolas pesquisadas.



A Mística na Educação do Campo

A Mística é um fenômeno que se expressa numa liturgia, ou seja, numa linguagem de símbolos que une a palavra ao gesto, revigora a memória e fortalece a luta, uma causa, um projeto (SAMPAIO, 2002).

A Mística ultrapassa a liturgia religiosa e contempla outras formas a partir do momento que a sociedade passa a utilizá-la no cotidiano. O MST a utiliza como instrumento que “alimenta o sonho” e representa a mola propulsora da luta social, considerada como “algo que move” a caminhada (BOGO, 2002).

Nesse contexto, a Mística expressa-se através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória e se torna um momento de celebração que envolve os diversos sujeitos em um mesmo objetivo do coletivo (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999).

Nessa perspectiva, Frei Betto (2010, p. 106) destaca a importância da Mística:

Será que é possível construir homens e mulheres novos sem falar de Mística? A Mística está para esta questão como a química do solo para produzir os bons frutos. Temos de quebrar o tabu e o preconceito de falar sobre esse tema, que precisa ser discutido até numa mesa de bar, porque senão repetiremos o erro de nossos companheiros do socialismo, com toda uma ideologia objetivista das coisas, sem considerar a questão da subjetividade.

A Mística faz parte da sociedade — embora com significados diferenciados — como a Mística do futebol, a Mística do carnaval. Está presente como um elemento da sociedade que passa por transformações considerando o momento cultural, social e econômico de cada sujeito social e de cada localidade.

O termo “Mística” possui diversos significados e para o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Michaelis (2008, p. 577, grifo do autor), a Mística significa “1. Tratado a respeito das coisas divinas e espirituais. 2. *Misticismo*”, e analisando o misticismo no mesmo Dicionário: “1. Crença religiosa ou filosófica dos místicos, que admitem comunicações ocultas entre os homens e a



divindade. 2. Aptidão ou tendência para crer no sobrenatural. 3. Devoção religiosa; vida contemplativa.”

Outros sentidos para o termo “Mística” encontram-se no Dicionário da Educação do Campo no verbete escrito por Bogo (2012), o qual destaca que há pelo menos três possibilidades de explicações das manifestações das experiências místicas: pela religiosidade, pelas ciências políticas e pelos movimentos sociais.

Pensando no aspecto religioso, Bogo (2012, p. 473), referenciando Boff, diz que:

[...] as experiências religiosas, desde a antiguidade, tratam a mística como ‘espiritualidade’. Nessas experiências, ela aparece como atitudes pelas quais o ser social se sente parte, ligado e re-ligado ao todo que é o cosmos. A persistência nas mesmas atitudes éticas, durante a toda vida na prática social de seres sociais ou de sujeitos coletivos, conforme a experiência do fazer como parte do movimento da continuidade da vida e da história.

A Mística na experiência religiosa, naturalmente reflete a dimensão do sagrado, do espiritual e daquilo que transcende as explicações terrenas.

Nesse sentido, a Mística foi um elemento fundamental utilizado na atuação da Comissão Pastoral da Terra – CPT³ por meio do trabalho de base realizado junto às comunidades e lideranças na luta pela terra.

³A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e realizado em Goiânia (GO). Inicialmente a CPT desenvolveu junto aos trabalhadores e trabalhadoras da terra um serviço pastoral. Na definição de Ivo Poletto, que foi o primeiro secretário da entidade, "os verdadeiros pais e mães da CPT são os peões, os posseiros, os índios, os migrantes, as mulheres e homens que lutam pela sua liberdade e dignidade numa terra livre da dominação da propriedade capitalista".

Fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, a CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade deste sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e também, porque a igreja possuía uma certa influência política e cultural. Na verdade, a instituição eclesiástica não havia sido molestada.

No período da ditadura, o reconhecimento do vínculo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ajudou a CPT a realizar o seu trabalho e se manter. Mas já nos primeiros anos, a entidade adquiriu um caráter ecumênico, tanto no sentido dos trabalhadores que eram apoiados, quanto na incorporação de agentes de outras igrejas cristãs, destacadamente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB. (Fonte: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/-historico> ; acesso em 24/08/2015).



A CPT utilizava a Mística na propagação dos valores religiosos com uma leitura revolucionária, como destaca Stedile e Fernandes (2012, p. 22):

[...] com o surgimento da CPT, é a pastoral. Penso que é um elemento importante de aplicação prática do que foi o Concílio Vaticano II e das outras encíclicas progressistas que surgiram. E que, de certa forma, acabou sendo expresso pela Teologia da Libertação⁴. A CPT foi a aplicação da Teologia da Libertação na prática, o que trouxe uma contribuição importante para as lutas camponesas pelo prisma ideológico. Os padres, agentes pastorais, religiosos e pastores discutiam com os camponeses a necessidade de eles se organizarem.

A Teologia da Libertação nasceu na Igreja Católica como resposta à contradição existente na América Latina entre a pobreza extrema e a fé cristã de sua população.

A partir da Teologia da Libertação, a Mística passa a ser considerada experiência globalizante, integrando a vivência espiritual à vivência social em sua prática.

Na segunda possibilidade de explicação das manifestações das experiências místicas, Bogo (2012) destaca a Mística pelas ciências políticas:

[...] as revelações subjetivas no entendimento das ciências políticas são compreendidas como expressões do 'carisma' que há em cada ser social. As qualidades particulares ou habilidades próprias de cada indivíduo são colocadas a serviço da coletividade e tornam-se contribuições identificadas com cada tipo de sujeito. As qualidades particulares, que diferem um indivíduo do outro no fazer concreto, revela que, na subjetividade, é impossível desvendar os 'mistérios' das habilidades carismáticas que fazem os indivíduos assumirem funções de liderança, ocuparem o seu tempo com questões superiores ao interesse comum da coletividade, correrem riscos por insistirem em destacar-se e colocar-se à frente dos processos de mudanças, quando milhares de sujeitos como ele não o fazem (BOGO, 2012, p. 473, grifo do autor).

Logo, as qualidades e dons de cada indivíduo se configuram como fundamentos de carisma, que, por meio das habilidades essenciais de cada um, movimenta-se num coletivo com objetivos específicos de uma causa ou de um projeto.

⁴Teologia da Libertação - Corrente pastoral das Igrejas Cristãs que aglutina agentes da pastoral, padres e bispos progressistas que desenvolveram uma prática voltada para a realidade social.



De acordo com Bogo (2002), existem autores que, em vez da palavra “mística”, preferem usar a palavra “carisma”. A diferença entre elas está numa análise mais focada na “sociologia política e menos na visão antropológica e cultural” (BOGO, 2002, p. 19).

Assim, se as propostas dos Movimentos Sociais passam pela construção de um projeto social que supere o modelo liberal, então a motivação coletiva e individual passa pelo estímulo da prática Mística, no sentido antropológico mais amplo. Nesse aspecto, Bogo (2002, p. 177) afirma que “são muitas as tarefas da Mística”.

Além disso, esse elemento destaca a criação de uma nova consciência com valorização no ser humano que supere a quantificação mercadológica de consumidores descartáveis e que impulse a motivação na construção de valores. A Mística seria capaz de dar essa motivação para que o “desânimo e a falta de esperanças sejam dominados e vencidos” (BOGO, 2002, p.177).

Nessa perspectiva, Leonardo Boff (2010) destaca que a palavra mistério significa *mysterion*, que em grego provém de *múein*, que quer dizer “perceber o caráter escondido, não comunicado de uma realidade ou intenção”.

Bogo (2012) destaca, como terceira possibilidade de manifestações místicas, a experiência dos movimentos sociais:

[...] pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção aos **topos**, a parte realizável da utopia. A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais. Fundamentalmente, os movimentos camponeses, a partir do final do século XX, compreenderam que a totalidade do projeto de mudanças sociais não se realiza apenas pela força e pela inteligência, os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto e não podem ser ignorados. A subjetividade de cada um torna-se objetividade no processo que efetiva a antecipação da utopia (BOGO, 2012, p. 474, grifo do autor).

Como um sentimento de utopia, a “mística se coloca como a paixão que anima a militância” e se concretiza como ação representativa da mudança que almeja e que tem a ver com a finalidade do sonho e com o caminho percorrido para alcançá-lo (PELOSO, 1994).



Nas últimas décadas, “os movimentos populares tiveram a ousadia de assumir a mística, dando a ela um conteúdo próprio” (BOGO, 2012), utilizando-a como símbolo que impulsiona as experiências de lutas e também as utopias.

Nessa caminhada, a corrente da Teologia da Libertação teve um importante papel para a estruturação do MST, o que possibilitou, por meio do trabalho de base dos agentes religiosos, a ascensão da luta pela reforma agrária.

Entretanto, a prática litúrgica da Igreja engessava formalmente a celebração da vida e a história do Movimento. Por isso, e aos poucos, a Mística passou a não se encaixar mais dentro dos rituais moldados pelas Igrejas. Era necessário constituir uma nova forma de expressar a própria caminhada. Nesse sentido é que o MST inova dentro deste contexto, passando a vivenciar sua visão própria de Mística.

Assim, oficializado em 1984, o MST assume as ações contemplando e ressignificando a prática vivenciada até o momento junto aos agentes religiosos.

A Mística do MST recebe outro sentido para sua realização, como destaca Pizetta (2007, p. 96), sendo vivenciada como um:

[...] mecanismo de celebrar, de cultivar o projeto político, por intermédio dos símbolos, da cultura, da memória, dos sonhos. A mística ensina a cultivar o projeto; por isso, não existe projeto sem mística, como não existe mística sem projeto, sem causa. A massa deve ser contagiada pela mística para que possa carregar em seus braços a causa da revolução, da liberdade.

Nesse contexto, a Mística expressa a cultura, a arte, a política, a economia, a memória de um povo e os diversos valores de justiça e indignação, edificando a luta pela transformação. Peloso (1994, p. 5) destaca que o jeito de expressar a Mística é sempre diferente, porque as pessoas e a realidade são diferentes:

Não pode ser igual no sul e no norte, no campo e na cidade, no meio dos cristãos e dos não-cristãos, entre homens e mulheres, para os jovens e os adultos. A tentativa de ‘exportar’ os ‘modelos’ é sempre encarada como uma imposição arrogante, mesmo que não tenha sido de propósito. [...] A celebração da mística entre os negros não pode esquecer seus ritos, seus ritmos, seus valores culturais, seus protestos e sua religião. Assim como entre os gaúchos tem que incorporar seus costumes, sua dança, seus trajes típicos e suas sadias tradições. E assim, em todas



as regiões junto com a cultura e a geografia, a mística leva em conta as histórias de luta do povo.

Considerando as ações do MST na realização da Mística, Bogo (2002, p. 53 - 136) destaca cinco aspectos que sustentam e conduzem a Mística numa perspectiva ética e revolucionária:

A causa e os sonhos: A causa é, por um lado, a razão pela qual vivemos e lutamos, mas é também a estruturação dos meios para realizá-la. Quem não tem causa, não tem sentido para se organizar, para se mover; aceita a dominação sem reclamar. [...]

A consciência: A consciência acima de tudo é o conhecimento. Não existe consciência sem conhecimento. [...] A consciência, porém, não é um bloco fechado constituído de um jeito apenas. Ela se movimenta, se desdobra e evolui de acordo com os conhecimentos e experiências adquiridas. [...]

A ética e a moral: A mística também é alimentada pela ética e amoral. Elas organizam a conduta dos lutadores. [...] O que unifica ética e moral? São os princípios. Os princípios⁵, embora possam ser interpretados diferentemente e evoluam em seu conteúdo com o decorrer dos tempos, são referências básicas, tanto para o comportamento social, quanto para a organização política ou para um movimento social.

A simbologia: Quando tratamos de utopia, devemos dizer que ela se compõe de fantasias que formulamos e corremos atrás para alcançá-las. [...] Os símbolos fazem parte da mística porque eles materializam os sentimentos, as vontades, os sonhos e criam sua própria linguagem, ultrapassando a realidade do visível. [...]

A arte: Com a forma da consciência estética é que se relaciona a arte. Esta forma de consciência é constituída por sentimentos, gostos, impressões, imaginação etc., tanto assim que, a estética, palavra de origem grega 'aisthesis', é definida como a 'faculdade de sentir' ou a 'compreensão pelos sentidos'. [...] A arte acompanhou a produção da existência; foi e é parte da cultura. Ajuda a compor a consciência estética dos indivíduos e dos grupos sociais.

A Mística está em movimento e está presente na luta por projetos e políticas públicas essenciais aos povos do campo, resguardando sua identidade e cultura.

⁵Princípio é o que está na origem das coisas, ou o que fundamenta, sustenta e garante a preservação dos aspectos centrais da filosofia. Em tudo há princípios. Interessa aqui tratarmos dos princípios na política (BOGO, 2002, p. 77).



Atualmente, a Mística faz-se presente na Educação do Campo como um elemento pedagógico importante na produção e ressignificação do conhecimento, sobretudo no reconhecimento da identidade coletiva, da memória e também, como fortalecimento da luta do movimento pela Educação do Campo.

Pizetta (2002) destaca que a Mística é uma prática que se manifesta com teoria, conteúdo e ideologia, a qual, utilizando as categorias da dialética, evidencia-se com conteúdo e forma. Esses dois aspectos se requerem e se impulsionam e, ao mesmo tempo, proporcionam o desenvolvimento político no cotidiano da militância e o enriquecimento do imaginário dos sonhos e esperanças para o cultivo de um projeto.

Na educação, pela experiência do Instituto de Educação Josué de Casto, pode-se perceber que:

A mística integra em nosso método pedagógico a intencionalidade do trabalho nessa dimensão da convivência. Aprendendo do MST, no IEJC se considera que a mística é uma forma de cultivar sobretudo sentimentos combinados com convicções e valores que nos ajudam a enfrentar os desafios de cada momento, de cada conjuntura. Ela trabalha no intercâmbio humano no patamar simbólico-artístico, ideológico e emocional e, na escola, precisa ser compreendida como mais do que um tempo educativo. A mística é 'uma energia que perpassa o cotidiano. Por isso precisamos dela no início das grandes atividades e resgatada em vários momentos do dia. Ela é a forma de já ir concretizando, no aqui e agora, a nossa utopia' (ITERRA, 2004) (CALDART et al., 2013, p. 345).

Na Educação do Campo, a Mística esteve presente nos diversos momentos, alimentando o sentimento de pertença das comunidades camponesas na discussão e construção do projeto de educação.

Nesse contexto, existe um movimento dentro das escolas do campo pesquisadas, onde a Mística é compreendida enquanto elemento pedagógico importantíssimo na produção e ressignificação do conhecimento.



Fotografia 1 - Mística



Fonte: EPM São Sebastião do Zanelato (2015).

Fotografia 2 - Mística



Fonte: EEEF XIII de Setembro (2015).

Durante a pesquisa nas escolas foi possível perceber a Mística do ambiente escolar por meio da organização do espaço com simbologias do campo, na acolhida da pesquisa pelos estudantes da EPM São Sebastião do Zanelato e foi muito emocionante vivenciar esse momento com os estudantes. A Mística esteve presente em mais duas escolas — a EEEF XIII de Setembro e a EPM Bernadete de Lourdes— que estavam desenvolvendo atividades relacionadas ao Plano de Estudo com os estudantes.

As propostas pedagógicas de Jaguaré, São Mateus e do MST destacam a Mística nos diversos momentos pedagógicos da escola, utilizando-a como um elemento essencial nas principais ações desenvolvidas no cotidiano da escola.

A proposta utilizada no Município de Jaguaré destaca que a Mística deve se manifestar:

[...] na organização do espaço escolar, no preparo da alimentação, no alimentar-se, no cuidado com a horta, na motivação do Tema de Plano de Estudo, em suma, em diversos momentos educativos. Assim, um ambiente escolar místico, em uma escola do campo, é aquele organizado de forma dialógica, com ornamentos e objetos significativos para a cultura e os saberes camponeses; com cadeiras organizadas de forma circular, em que os sujeitos possam se olhar e se respeitar; com apresentações culturais que dialoguem com esta realidade. Enfim, o espaço escolar deve ser também, um instrumento de emancipação, de reflexão do pensamento crítico (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011-2013, p. 31, grifo nosso).

Sobre a Mística apresentada pela EPM São Sebastião do Zanelato durante a realização da pesquisa na escola, a educadora⁶ Ruth Vailati Fidêncio Arariba (2015) destaca que:

Na verdade a Mística ela não é feita por mim, nós organizamos juntos, trabalhando, essa música, um tema bacana, o que a gente pode envolver dessa música para fazer uma apresentação? Ah tia se a gente fizesse isso? Vamos pegar o cachorro! Eu tenho! Eu trago o meu! Eles que... Junto comigo... eu não faço sozinha (ARARIBA, 2015).

No PLAFEC – Plano de Fortalecimento da Educação do Campo, proposta pedagógica do Município de São Mateus, a Mística também recebe um importante destaque nas etapas do Plano de Estudo e no momento da auto-organização, o que possibilita a sua realização nos diversos momentos do cotidiano escolar.

⁶ Ruth Vailati Fidêncio Arariba, educadora da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 20 mar. 2015.



A educadora⁷ Jane do Carmo de Jesus de Souza, da EPM Enedino Monteiro, relata a utilização da Mística na introdução do Plano de Estudo com os estudantes

[...] nos anos anteriores eu fiz um vídeo com eles da primeira moradora da comunidade, eles tem um vídeo dela dando entrevista, para você ver, a Mística, a motivação, essa questão de motivar eles para o plano de estudos, o ano passado no quinto ano eles prepararam a Mística, eu já agrupei eles, o quinto ano eles fizeram um vídeo, a cultura camponesa, eles apresentaram em forma de vídeo, no terceiro e quarto ano eles apresentaram em forma de ilustrações a Mística, do ano passado. Este ano como foi a Mística? Trabalhei uma música, [...], para o tema a Minha Família, nós fizemos uma coreografia, aí a Mística para os alunos foi a motivação de uma música (SOUZA, J, do C.de J. de, 2015).

Importante destacar que esse trabalho iniciou-se em São Mateus no ano de 2012, envolvendo os educadores das escolas multisseriadas, como relata a educadora:

Aí sim, por fazer esse trabalho todo, conhecer um pouco da história, a metodologia, os instrumentos da Escola do Km 41, tive a oportunidade de visitar também escolas de Jaguaré na época com você, aí manuseamos, essa questão da Mística. Então assim, essa dificuldade de estar manuseando o PLAFEC eu não tive muito, estou aprendendo cada dia coisas novas, e aí em 2012, aí foi onde nós tivemos a formação, o meu primeiro portfólio com o PLAFEC (SOUZA, J, do C.de J. de, 2015).

Essencial destacar que a educadora se coloca na posição de estudante e aprendiz de sua prática, o que é fundamental para a efetivação da proposta pedagógica no contexto em que a escola está inserida, neste caso, em região de pescadores.

Djoni do Nascimento (2015) destaca que “a motivação ela garante, a meu ver, 50% da atividade do Plano de Estudo”. A Mística faz parte dessa motivação e os estudantes são protagonistas desse momento:

Ai a gente vai tentando colocar o aluno para ele ser mais protagonista ainda do que o professor, no caso, a gente orienta, mas o aluno que vai fazer mais, produzir mais. No ano passado essa Mística, quem fazia era nós. Nós que fazíamos a Mística,

⁷Jane do Carmo de Jesus de Souza, educadora da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.



hoje se eu pedir um estudante, “ah, faz uma Mística montada para mim, por favor, vocês vão fazer uma Mística relacionada ao tema tal”, eu fico observando e eles fazem a Mística, e tem tudo a ver com o contexto do tema. Então o aluno hoje, ele já é mais protagonista na questão do plano de estudo, na questão da motivação, [...], mas isso a gente vem trabalhando também no dia a dia (NASCIMENTO, D. do, 2015).

Nessa mesma unidade escolar, durante o diálogo com os estudantes sobre o trabalho realizado em sala de aula com o Plano de Estudo, a estudante⁸ Tayná Tiburcio Carvalho (2015), destaca que:

Nós organizamos a Mística, alguns estudantes entram apresentando as culturas, aí a gente canta a música com relação ao tema, depois faz a motivação, dividimos o grupo, saímos pra fora pra montar as perguntas, aí depois nós lemos a pergunta lá para os professores (CARVALHO, 2015).

As escolas utilizam a Mística como um elemento pedagógico no cotidiano escolar e no processo formativo dos estudantes. No entanto, cabe destacar que não se trata de utilizá-la como uma tarefa ou dinâmica, minimizando o sentido desse elemento.

Nesse contexto, Caldart (2013) chama atenção para a padronização desse elemento pedagógico:

[...] a mística, do ponto de vista de sua natureza, em certo sentido estética, deve estar submetida a pressupostos pedagógicos, ideológicos, ou seja, a serviço de um objetivo. Nesse sentido, sua eficácia fica comprometida, tornando-se algo didático, palatável, formal. Quer dizer com palatável que, à medida que a mística se enquadra em padrões, em formalidade, perde o seu sentido originário de motivação, de animação, seja para a luta, seja para outras tarefas, como a do estudo (CALDART, 2013, p. 348).

Em contrapartida, faz-se importante destacar que, à medida que as apresentações vão se desenvolvendo no cotidiano escolar:

[...] vão se criando padrões, intencionais ou não, pois o ato de fazer a mística também é um ato de cópia, mas não uma cópia fiel, pois se assim fosse, as místicas seriam todas iguais.

⁸Tayná Tiburcio Carvalho, estudante da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.



Dizemos “cópia” porque sempre se mantém algo de uma apresentação para outra (CALDART, 2013, p. 348).

A Mística possui aspectos essenciais que a posicionam como revolucionária (BOGO, 2002), como um momento que precisa contagiar, cultivar, celebrar e até denunciar as injustiças. Assim, a utilização da Mística enquanto elemento pedagógico requer uma fundamentação, preparação e atenção especial pelo coletivo escolar, resguardando sempre o seu sentido.

O sentimento produzido pela Mística mobiliza as pessoas em direção a um ideal e prepara as pessoas para buscar esse ideal. Na Educação do Campo, esse ideal se direciona à “ocupação” das escolas do campo com o projeto específico discutido com o povo que vive no campo.

Nessa perspectiva, a respeito da legitimidade da estratégia de ocupação, José Gomes da Silva, ex-presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), enfatiza que:

As ocupações existem porque, no contexto social que vivenciamos, o ocupante procura por trabalhos em espaços vazios, abandonados, sem destinação, empurrado pela necessidade de fome, de trabalho, como imperativo de emergência. Assim, em razão de ser famélica esta ocupação, ela não pode ser punível. Ocupar terra para plantio [e para moradia] não é delito; delito é o estoque especulativo de terras. Merecem punição, de acordo com a lei, os proprietários que mantêm a terra ociosa, sem destinação social (SILVA, J. G. da, 1996, p. 2).

No contexto educacional, a ocupação das escolas representa a luta por direito a educação, contextualizada e condizente com os povos do campo, com valorização da cultura e identidade desses povos.

Nessa direção, existe, ainda, a luta por escola e sua manutenção, considerando as demandas administrativas e o contexto pedagógico ao qual a unidade escolar encontra-se inserida. Em muitas ocasiões, a ocupação de órgãos públicos acontece para que estes assumam sua responsabilidade em oferecer o ensino e, em outros momentos, pela contratação de profissionais e, assim, sucessivamente. Os povos do campo lutam incansavelmente para movimentar as escolas do campo e “fazer valer o direito a uma educação digna”.

Nessa perspectiva, Lindomar Panni⁹ (2015) relembra o percurso para efetivar a especificidade da Educação do Campo no Município de São Mateus:

[...] a ideia de fazer uma discussão com as famílias aqui da região [região do assentamento Zumbi dos Palmares – São Mateus] e criar então um grupo mais amplo de discussão em relação à educação no Município de São Mateus, que a gente via que as escolas, que tinha no Município, no campo elas estavam se perdendo, iam fechar. Em muitas regiões, as famílias optavam leigamente por deixar com que levasse para onde quisesse os filhos para estudar, então não se tinha resistência. Como nós resolvemos puxar a discussão naquele momento, então outras comunidades se inseriram, e teve um resultado significativo, que foi a partir dessa discussão, desse fato [...] que foi criada uma comissão de educação no Município e daí pôde expandir a discussão para a região do Córrego Seco, onde foi criada a escola lá, a ECORM que já iniciou com a pedagogia da alternância e aí com o tempo podendo garantir os instrumentos, num segundo momento começou aqui no Zumbi [...]. E eu acho que o fruto dessa discussão que gerou a necessidade de criar um núcleo de Educação do Campo dentro da própria secretaria de educação [São Mateus] (PANNI, L., 2015).

Onde está a Mística nessa situação?

Como não rememorar as palavras de Pizetta (2007, p. 96) mediante a lembrança de Panni durante a realização desse diálogo “A Mística ensina a cultivar o projeto; por isso, não existe projeto sem Mística, como não existe Mística sem projeto, sem causa”.

Nesse contexto reside a essência da Mística que alimentou a memória de uma causa coletiva e, como destaca Bogo (2002), a memória fica marcada pelos fenômenos que temos capacidade de produzir seja na “vida pessoal, no companheirismo, nas atitudes, no trabalho produtivo, na participação, na maneira de fazer as reuniões, nas mobilizações, no zelo ao cumprir cada tarefa (PELOSO, p. 09 1994).

Nessa perspectiva, Edgar Soares dos Santos¹⁰ destaca a utilização da Mística na realização da pesquisa com os estudantes:

⁹ PANNI, Lindomar, Professor da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 6 maio. 2015.

¹⁰ Edgar Soares dos Santos, Educador da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.



Na primeira semana já precisa aplicar a introdução [do Plano de Estudo], que é preciso fazer uma motivação para os educandos buscarem conhecimento com as famílias, e aí é feita toda a Mística, toda a preparação, a gente prepara da melhor forma possível, com carinho, para que eles realmente sintam vontade mesmo de buscar, aprofundar naquela temática. E aí a gente vai atrás muito assim, cada vez a gente busca meios para que realmente traga sempre uma novidade para eles, e aí nesse sentido a gente faz esse debate com eles, leva música, leva pequenos vídeos, é leva poemas, depoimentos dos próprios pais, comunidade e tal, vem pra fazer depoimento e tal, então pra gente estar fortalecendo o entendimento apriorístico sobre a importância de pesquisar, da importância da pesquisa, porque a pesquisa é à priori, assim, fundamental para que eles consigam aprofundar nas discussões do curso (SANTOS, E. S. dos, 2015).

O educador exemplifica a prática pedagógica com os estudantes, no entanto a Mística está presente como um elemento que sustenta essa ação no cotidiano escolar.

Durante o diálogo com os estudantes da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares sobre o Plano de Estudo, eles trouxeram a Mística como um momento marcante e que gostam muito no cotidiano da escola. Perguntado às crianças qual parte do Plano de Estudo que mais gostam, Gustavo Menon Silva (2015)¹¹ foi taxativo: “Da Mística”, quem completou o raciocínio foi Ariane A. dos Santos (2015):

Eu [gosto] da Mística e também que eu não sabia antes como que era o tempo, que eu não tinha nascido ainda, aí fala muitas coisas sobre a ocupação, sobre os povos antigos, num tem? Assim, vai falando e a gente cada vez vai aprendendo mais (SANTOS, A. A. dos, 2015).

A estudante destaca os conteúdos que aprendeu durante as Místicas que participou na escola. Nesse contexto, a Mística é considerada um elemento essencial na proposta pedagógica das escolas do campo, por toda a sua abrangência, movimento e por possibilitar o protagonismo dos estudantes na sua construção e execução.

¹¹Gustavo Menon Silva: estudante do 5º ano do Ensino Fundamental na EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, morador do assentamento Zumbi dos Palmares, São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 6 maio. 2015.



Importante relatar aqui a memória do início da Educação do Campo na rede municipal de São Mateus, em 2010, em que a Mística sempre esteve presente em todos os momentos de reuniões, atos realizados pelas famílias camponesas e nas atividades pedagógicas realizadas pelas escolas do campo. As Místicas daquele momento sempre trouxeram muito conteúdo e a mensagem presente naquele período era a definição do que era uma escola do campo e o direito à educação aos povos do campo.

A Mística tornou-se um elemento pedagógico de fundamental importância no cultivo e construção da modalidade Educação do Campo, sendo utilizada como estratégia de consolidação da identidade dos sujeitos do campo, possuindo, assim, no processo de aprendizagem, um papel extremamente formativo.

Portanto, muito presente na religiosidade, a Mística foi tomando contornos de um movimento de luta e denúncia, contemplando a utopia, sem perder a memória que fortalece a identidade e a cultura de um povo.

Considerações Finais

A Mística migrou dos espaços do sagrado para o contexto das lutas sociais, assumindo múltiplos sentidos. Ela esteve presente desde o surgimento do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, em suas primeiras ocupações, acampamentos, assentamentos e segue em tempos atuais nos mais variados espaços do movimento como: congressos, reuniões, encontros, cursos, seminário e nos diversos atos realizados como bandeiras de luta.

Ao longo da trajetória do Movimento da Educação do Campo no país, a Mística esteve presente marcando o tempo e o espaço com foco na construção desse projeto voltado a identidade dos povos do campo.

Sim! A Mística alimenta a caminhada e motiva a luta por uma causa ou projeto, pela dimensão de elementos e conteúdos que mobiliza para trabalhar determinado tema.

Dessa forma, ela é considerada um elemento essencial nos projetos pedagógicos das escolas do campo nos Municípios de Jaguaré e São Mateus



por possibilitar o envolvimento dos diversos povos do campo na construção e fortalecimento desses projetos.

Nesse sentido, a Mística é um elemento com diversas dimensões capaz de educar, politizar, manter viva a memória de um povo, mobilizar e contribuir para a consolidação da identidade cultural do sujeito, um elemento enriquecedor da Educação do Campo.

Referências

ARARIBA, Ruth Vailati Fidêncio. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Educadora da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 20 mar. 2015.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Mística na EEEF XIII de Setembro, São Mateus, ES, 2015**. 2015. 1 fotografia.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Mística na EPM São Sebastião do Zanelato, Jaguaré, ES, 2015**. 2015. 1 fotografia.

BETTO, Frei. Mística e compromisso social. In: BETTO, Frei; BOFF, Leonardo. **Mística e espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 103-106.

BOFF, Leonardo. Que é mística? In: BETTO, Frei; BOFF, Leonardo. **Mística e espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 49-68.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473 – 477.

BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. Caderno de cultura, nº 02. [S.l.]: MST, 2002.

CALDART, Roseli Salete et al. **Escola em Movimento**: Instituto de Educação Josué de Castro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CARVALHO, Tayná Tiburcio. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Estudante da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Massacres no Campo**. 2010. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/-historico> . Acesso em: 24 ago.2015.



MACROCENTROS NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do Espírito Santo**. Produção 2011-2013. 127 p.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2 ed.. São Paulo: Contexto, 2010.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008. Edição revisada pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Como fazemos a escola de Educação Fundamental**. Caderno de Educação nº 09. Nov./1999. 48 f.

NASCIMENTO, Djoni do. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Professor da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 14 abr. 2015.

PANNI, Lindomar. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Professor da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 6 mai. 2015.

PELOSO, Ranulfo. **A Força que anima os militantes**. São Paulo: MST, 1994. p. 10.

PEREIRA, Wesley Pereira. Poema: O verdadeiro sentido da mística. In: SÃO MATEUS – ES. **Educação do Campo: caminho novo com a Pedagogia da Alternância**. 2011. p. 33. Estudante do 9º ano, EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares.

PIZETTA, Adelar João. A formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade. In: Escola Nacional Florestan Fernandes. **A política de formação de quadros**. Cadernos de estudos n. 1. 2007. p. 91-99.

PIZETTA, Adelar João. Apresentação. In: BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. Caderno de cultura, nº 02. [S.l.]: MST, 2002. p. 07-12.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. **A mística**. Estudos, depoimentos e referências. Novem. 2002. Disponível em: <http://www.landlessvoices.org/vieira/archive-05.php?rd=MSTICAOF657&ng=p&sc=3&th=42&se=0>.

SANTOS, Ariane Alexandre dos. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Estudante da EMEIEF Assentamento Zumbi dos



Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 6 maio. 2015.

SANTOS, Edgar Soares dos. **Educação do Campo em movimento:** dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Educador da **EEEF XIII de Setembro**, localizada no **Assentamento Córrego da Areia**, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

278

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS - ES. **PLAFEC Plano de Fortalecimento da Educação do Campo.** São Mateus, ES: [s.n.], 2012. 43 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JAGUARÉ. **PROVER Programa de Valorização da Educação Rural.** Jaguaré, ES: [s.n.], 2006. 18 p.

SILVA, Gustavo Menon. **Educação do Campo em movimento:** dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 6 mai. 2015.

SILVA, José Gomes da. **A reforma agrária brasileira na virada do milênio.** São Paulo: Abra, 1996.

SOUZA, Jane do Carmo de Jesus de. **Educação do Campo em movimento:** dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Professora da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola.** Coleção Francisco Giust 1. Anchieta: MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1995.

Sobre os autores

Ozana Luzia Galvão Baldotto

ozananv@yahoo.com.br

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, São Mateus-ES, Brasil; Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de São Mateus, na função de



Gestora da Educação do Campo – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – Espírito Santo, Brasil.

Ailton Pereira Morila

apmorila@gmail.com

Doutor e mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Engenheiro Mecânico pela Escola de Engenharia de São Carlos-USP. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro Permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica da UFES.



Práticas pedagógicas em classe multisseriada na educação do campo

Pedagogical practices in multiseriate class in rural education

Suelem Cardoso Miranda Rodrigues

Sandra Mara Santana Rocha

Rita de Cassia Cristofoleti

Resumo: O presente trabalho, que é fruto de uma dissertação de mestrado, busca contextualizar o plano de estudo, enquanto elemento pedagógico da Educação do Campo. A pesquisa aconteceu em uma classe multisseriada localizada na zona rural do município de São Mateus-Espírito Santo. O objetivo da pesquisa foi analisar se a Educação Ambiental, como tema transversal, pode ser entrelaçada aos processos de alfabetização dos estudantes de 4 a 8 anos de idade e nos temas geradores propostos pelo currículo das escolas multisseriadas do campo. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação de abordagem qualitativa em que foram utilizadas a observação participante, assim como atividades de intervenção pedagógica para desenvolver uma sequência didática no ensino de Educação Ambiental. Os resultados encontrados revelam as possibilidades de inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar a partir dos temas geradores das escolas do campo, ressaltando a importância desse trabalho como forma de dialogar com o contexto social e ambiental de meninos e meninas do campo, além de possibilitar práticas de alfabetização significativas e contextualizadas acompanhadas de práticas situadas de letramento. Neste sentido, o presente artigo abordará uma parte da pesquisa realizada evidenciando uma prática significativa e contextualizada a partir do plano de estudo que é um elemento pedagógico das escolas do campo.

Palavras-chave: Plano de estudo. Elemento pedagógico. Classe multisseriada. Educação do campo.

Abstract: The present work, which is the result of a master's thesis, seeks to contextualize the study plan, as a pedagogical element of Rural Education. The research took place in a multiseriate class located in the rural area of the municipality of São Mateus-Espírito Santo. The objective of the research was to analyze whether Environmental Education, as a cross-cutting theme, can be intertwined with the literacy processes of students from 4 to 8 years of age and in the generating themes proposed by the curriculum of multiseriate schools in the field. The methodology used was action research with a qualitative approach in which participant observation was used, as well as pedagogical intervention activities to develop a didactic sequence in the teaching of Environmental Education. The results found reveal the possibilities of insertion of Environmental Education in the school daily life from the themes that generate rural schools, emphasizing the importance of this work as a way of dialoguing with the social and environmental context of rural boys and girls, in addition to enabling practices meaningful and contextualized literacy courses accompanied by situated literacy practices. In this sense, this article will address a part of the research carried out showing a meaningful and contextualized practice based on the study plan, which is a pedagogical element of rural schools.

Keywords: Study plan. Pedagogical element. Multiseriate class. Rural education.



Introdução

As classes multisseriadas fazem parte do processo de constituição da Educação do Campo. As salas multisseriadas, têm como principal característica a junção de alunos de diferentes idades, diferentes séries e diferentes níveis de aprendizagem, em uma mesma classe onde a responsabilidade de ensino é de, na maioria das vezes, apenas um professor. Sabemos, ainda, que por muito tempo as atribuições do professor das escolas multisseriadas foram as mais variadas. Nelas deviam exercer a função de diretor, de pedagogo, de secretário escolar, recepcionista e outras, juntamente com a função docente. Entretanto, essa realidade vem mudando, e compreendemos que a partir da história encontramos pistas que nos desafiam a produzir outros discursos acerca da escola multisseriada. Nesse contexto, esse artigo evidencia práticas pedagógicas relevantes desenvolvidas em uma classe multisseriada, ressaltando a importância da mesma como uma alternativa para não afastar as crianças de sua realidade propiciando, uma formação escolar adequada às condições das crianças do campo.

É importante ressaltar que este artigo originou-se de uma pesquisa de mestrado financiada pela FAPES e CAPES, cujo objetivo foi analisar se a Educação Ambiental, como tema transversal, pode ser entrelaçada aos processos de alfabetização dos estudantes de 4 a 8 anos de idade e nos temas geradores propostos pelo currículo das escolas multisseriadas do campo. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação de abordagem qualitativa, tendo em vista que a pesquisadora não foi uma mera observadora dos acontecimentos, mas interagiu e trabalhou juntamente com os atores envolvidos nesta pesquisa buscando elucidar a realidade em que se inserem. Gerenciando mudanças necessárias, ou seja, realizando ajustes entre as novas informações e acontecimentos na busca por soluções em situações reais (GIL, 2014).

A produção de dados foi realizada por meio de observação participante, assim como, atividades de intervenção pedagógica para desenvolver uma sequência didática no ensino de Educação Ambiental. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante, rodas de conversas, relatos orais, o registro das falas com anotações em diários de campo e



gravações das rodas de conversa realizadas com as crianças em áudio, produção textual, relatos escritos, visitas de estudo, fotografias, filmagens, desenhos, ilustrações e demais atividades realizadas pelos estudantes para análise dos dados.

A pesquisa foi realizada em uma classe multisseriada localizada na zona rural do município de São Mateus-Espírito Santo. O Plano de estudo¹ foi um elemento pedagógico que esteve presente durante a pesquisa realizada, desenvolvendo ações que aperfeiçoaram o fazer pedagógico por meio da teoria e prática, garantindo a realidade da comunidade no cotidiano escolar. Por isso, esse artigo abordará uma parte da pesquisa realizada, o qual será evidenciado o “fazer” pedagógico por meio do Plano de estudo no contexto da escola pesquisada.

Contextualizando a Educação do Campo

O movimento inicial da Educação do Campo representa uma articulação política dos movimentos sociais do campo em resposta à precária educação ofertada nas escolas do meio rural. Ao mesmo tempo, tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências camponesas, estabelecendo assim, uma luta por políticas públicas de educação no e do campo e mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2004). Pois a Educação do Campo vincula-se à luta pela Terra e aos movimentos sociais, contribuindo para a construção de um projeto educativo que prioriza e respeita o ser humano em suas especificidades. Assim, a proposta de Educação do Campo

1 O Plano de Estudo, enquanto elemento pedagógico, busca problematizar a realidade concreta dos estudantes, por meio da investigação da realidade, na qual os estudantes expressam os seus saberes prévios, bem como trazem as reflexões feitas na família. Diante disso, os educadores vão mediando, na escola, um processo de colocação em comum e síntese dessas realidades, a fim de, juntamente com os estudantes, elencar situações que necessitam de aprofundamento científico, por isso o Plano de Estudo, é desenvolvido possibilitando o movimento entre o saber prévio dos estudantes e o saber que vai ser reelaborado durante o processo de produção de conhecimento. A dinâmica do Plano de Estudo tem como finalidade proporcionar a investigação da realidade concreta, a qual se manifesta nas colocações dos saberes prévios dos estudantes. Estes, por sua vez, são sistematizados e dão base ao trabalho a ser desenvolvido pelas disciplinas, tendo em vista que os conhecimentos científicos contribuem na tomada de consciência dos estudantes sobre suas realidades (RACEFFAES, 2010; ALMEIDA, 2018).



se contrapõe ao modelo de desenvolvimento capitalista para o campo expresso no modelo do agronegócio.

Com o desenvolvimento do capitalismo no campo e seu atual modelo de produção, são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais o agronegócio, e em consequência disso a produção familiar perde espaço. De acordo com Scarabeli (2014, p. 84), “[...] trata-se de uma concepção sobre um determinado modelo de produção que serve ao capital e, contraditoriamente, explora e destrói o meio ambiente e a força de trabalho”. Segundo Lima e Fernandes (2018), este modo de produção dominante, com a produção agrícola e pecuária intensiva, baseada na monocultura, tem provocado o aumento da marginalidade e da criminalidade, além de ser, em parte, responsável pela criação e aprofundamento da crise econômica, ambiental e social que assola a humanidade.

Para Camacho (2009), o capitalismo em sua lógica perversa tem como principais características o consumismo desenfreado e a exploração descomedida da natureza. Exploração da natureza combinada com a exploração das pessoas, pois este processo gera mais-valia, permitindo a acumulação do capital. Por isso, esse processo de desenvolvimento capitalista no campo é responsável pela exclusão e marginalização dos povos, além da destruição da biodiversidade, colocando em risco toda a humanidade.

Nesse contexto, uma Educação do Campo perpassa também por uma política bem definida de agricultura que atenda às especificidades e que possibilite a permanência das pessoas no meio rural. Além de apoio aos que já vivem no campo, é urgente que aconteça a distribuição das terras e aqueles que dela saíram possam retornar tendo acesso a ela. Torna-se necessário recuperar os vínculos entre educação e terra, pois o campo é um espaço de grandes possibilidades. Nele há possibilidades de relação com os seres humanos, com sua própria produção, com o resultado de seu trabalho e com a natureza, que proporciona o seu sustento (MANTOVANELLI, 2013).

Neste sentido, a Educação do Campo se configura não apenas como um projeto de educação que se preocupa com um ambiente educativo baseado na valorização da cultura camponesa, na dimensão educativa do trabalho, na



cultura, identidade e história dos povos do campo, mas, também, como um projeto de sociedade que busca uma educação vinculada a um novo modelo de desenvolvimento e de vida, em que a justiça social, o respeito ao meio ambiente e a participação democrática prevaleçam (LIMA; FERNANDES, 2018).

É importante destacar que a Educação do Campo tomou forma pelas lutas dos movimentos sociais camponeses com o apoio de outras organizações sociais e por meio de reivindicações passou a fazer parte das pautas políticas com o governo.

O termo 'Educação do Campo' foi introduzido pela primeira vez no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, realizado em 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, Universidade de Brasília - UNB, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (CALDART, 2004).

Em 1998, um ano após o I Enera, aconteceu a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO. Neste evento, foram ratificadas as discussões iniciadas no I ENERA e deu início a uma mobilização em favor da educação do campo, fortalecendo a contextualização do diferencial das escolas do campo e reafirmando o direito dos povos do campo, as políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural.

A expressão 'Campo' e não mais 'meio rural', foi ampliada e fortalecida nas discussões dessa conferência como mostra Kolling; Nery; Molina (1998, p. 26),

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos 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.



Assim, o movimento pela Educação do Campo reflete a luta desses povos por políticas públicas que garantam o direito à educação e uma educação que seja no campo e do campo, como afirma Caldart (2002, p. 18, grifo do autor),

[...] **No:** o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive;
Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Neste sentido, o movimento “Por uma Educação Básica do Campo” constitui-se com o desafio de construir e contextualizar a Educação do Campo em relação às políticas públicas, aos seus princípios e seu fazer pedagógico.

Em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo, definindo a ampliação de novos caminhos de luta, sinalizando a construção de um processo histórico da educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do território campestre.

Entretanto, apesar dos avanços, muitas das demandas historicamente negadas ainda se mantêm, por isso, nota-se que a valorização das especificidades dos povos do campo permanece como um processo de constante reivindicação. Assim, a prática educativa nas classes multisseriadas faz parte desse processo de constituição da Educação do Campo.

As classes multisseriadas na educação do campo

As salas e escolas multisseriadas foram se constituindo como uma realidade no campo, primeiro sob responsabilidade do Estado e, posteriormente, assumidas pelo município (JESUS; FOERSTE, 2018). As classes multisseriadas, também conhecidas como unidocentes ou pluridocentes, têm como característica principal a junção de alunos de diferentes idades, diferentes séries e diferentes níveis de aprendizagem, em uma mesma classe onde a responsabilidade de ensino é de, na maioria das vezes, apenas um professor. Essas classes são organizadas pelo número reduzido de alunos para cada série, por isso reúne numa mesma sala alunos com idade e níveis diferentes de escolarização, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida à determinada população e remete



diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar (ROSA, 2008). Neste sentido, Santos et al. (2010, p. 5) afirmam que,

O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente. No entanto, as classes multisseriadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças. Há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc. As semelhanças ocorrem pelo desejo dos alunos de terem acesso a uma educação com boa qualidade de ensino; acesso aos meios de comunicação e conhecimentos; pelos direitos e deveres civis.

Reconhecer a importância das salas e escolas multisseriadas no processo de escolarização, e por que não, no processo de educação das populações camponesas é fundamental atualmente. Trata-se de se contrapor a uma perspectiva pejorativa e discriminatória que atribui a essa realidade um ensino concebido como provisório ou arremedo da educação seriada e urbana (JESUS; FOERSTE, 2018). Neste sentido, as salas multisseriadas têm sido uma alternativa para não afastar as crianças de sua realidade. Assim, a formação escolar adequada às condições das crianças do campo é um fator importante para a formação da autoestima e satisfação de sua condição cultural, social e econômica (MANTOVANELLI, 2013).

Infelizmente, nota-se que é meta nacional nuclear escolas, instituir a seriação como transformação e avanço, sem maiores reflexões sobre o que significa para uma comunidade do campo fechar uma escola, colocar suas crianças no transporte e levá-las para a cidade ou comunidades e bairros maiores. Ou ainda, sem refletir o que o fechamento de uma escola significa para a conjuntura social e econômica como um todo, para as relações entre campo e cidade, para a expulsão do camponês de sua terra. Afinal, as crianças que estão na escola não têm culpa do sistema capitalista ter expulsado as pessoas/os camponeses do campo. Nesse sentido, fechar uma escola do campo é fechar um espaço de convivência e de aprendizagens específicas, pois,

Quando falamos em nucleação temos que considerar que a cada escola constituída em núcleo correspondem várias escolas fechadas ou desativadas. O dramático é que a cada escola



fechada é uma comunidade que se dilui ou até mesmo que se acaba. A existência de uma escola na comunidade movimenta as pessoas, provoca discussões, debates, reuniões e festas dando vitalidade ao espaço ocupado (MANTOVANELLI, 2013, p. 88).

Ao longo da história, criou-se um estigma de que nas classes multisseriadas o ensino não é bom, sendo de pouca qualidade voltando a atenção e dando preferência ao ensino da cidade que, mesmo sendo salas unisseriadas, não consideram a diversidade que nelas existem (MANTOVANELLI, 2013).

Arroyo (2006, p.115) diz que é necessário superar

[...] a reação tão frequente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Que é o diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo.

Nesse sentido, Gauthier (2001), afirma que dentro da sala de aula os alunos formam uma espécie de micro sociedade, onde cada aluno vai se ajustando para a realidade do outro, aos poucos vão trocando informações, conhecimentos, experiências, assim, eles vão aprendendo uns com os outros, de uma forma espontânea.

Arroyo (2004, p. 169) nos fala que,

Não é o mesmo processar informação do que compreender significados. Os educandos não processarão informação sem aprender significados. Estes somente se aprendem na interação com os semelhantes, com humanos, com seu universo simbólico, com sua cultura.

Por isso, é importante que haja escolas onde as pessoas estão, vivem e trabalham. Geralmente nas classes multisseriadas, as crianças ajudam-se sem reclamar, naturalmente. Isso são posturas que não se aprendem na teoria, mas na prática do dia a dia, na convivência. Carvalho (2000, p. 16) nos fala que a escola tem um papel central no desenvolvimento das atitudes de cooperação, pois,

[...] Ela tem em suas mãos a oportunidade de ensinar o que é mais importante para os alunos: adquirir habilidades e aptidões



que serão úteis para a vida e para o mercado de trabalho. A escola precisa ensinar cooperação. E a melhor maneira de fazê-lo é através de modelos de trabalho em cooperação dentro da sala de aula.

Na sala multisseriada, os estudantes também aprendem com os colegas, ou seja, aprendem uns com os outros, enquanto trabalhamos com os alunos mais avançados os outros vão adquirindo outras aprendizagens e sendo motivados a discutir os vários saberes que surgem nas práticas cotidianas da sala de aula. Além disso, segundo Mantovanelli (2013, p. 113),

A importância do ensino nas salas multisseriadas vem reforçar a Educação do Campo como um instrumento importante no sentido de estar valorizando a cultura e a organização local a partir dos diversos olhares e lugares onde ela acontece.

Neste sentido, não podemos abandonar as classes multisseriadas e adotar o regime seriado, o qual promove a competição, o individualismo, a fragmentação de conhecimentos, podendo levar a desarticulação com a cultura, com os saberes dos camponeses. Deste modo, pensar em uma Escola do Campo,

[...] significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudos com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo (CALDART, 2004, p. 35).

Neste sentido,

Entende-se por escolas do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 63).

Nessa concepção, é preciso compreender que uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será, necessariamente, uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra e não aquela que procura alimentar a falácia de que apenas a



Educação do Campo, por si só, pode evitar o êxodo rural (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999).

Nessa perspectiva, compreendemos que a partir da história encontramos pistas que nos desafiam a produzir outros discursos acerca da escola multisseriada. Uma escola que considera a realidade de vida dos sujeitos que dela fazem parte, que considera os saberes tradicionais da realidade na qual está inserida.

Prática pedagógica em classe multisseriada envolvendo a produção oral e escrita a partir do plano de estudo

Nas classes multisseriadas do campo as produções orais e escritas vão sendo desenvolvidas a partir da realidade dos estudantes, através de relatos orais, rodas de conversa, planos de estudo, produções textuais individuais e coletivas e dentre outros momentos.

É importante destacar que o Plano de estudo é um elemento pedagógico fundamental de interação entre teoria e prática, que direciona o trabalho curricular nas escolas multisseriadas do campo, de acordo com Nosella (2013, p. 208),

[...] O plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao Plano de Estudo, que o aluno anota em seu caderno propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à escola no início da sessão de aula (NOSELLA, 2013, p. 208).

Neste sentido, o Plano de estudo é desenvolvido a partir de um tema e é composto por perguntas que buscam investigar a realidade, para a partir dessa pesquisa aprofundar os conhecimentos científicos elucidando a realidade em que se inserem.

Considerando que a falta de água vem sendo um problema frequente na escola e na comunidade em que a pesquisa se realizou, e que mesmo após dialogarmos sobre a situação ainda não encontrávamos respostas, pensamos na proposta do plano de estudo com o tema Água a fim de elucidar a problemática observada. Neste sentido, elaboramos junto as crianças um



questionário com perguntas feitas a partir das dúvidas e curiosidades das crianças relacionadas a problemática da água na comunidade. Essa atividade consistiu em realizar uma pesquisa no meio familiar, através de um questionário sobre o tema água, em que as crianças pesquisaram alguns dados em sua realidade a fim de compreender a crise hídrica na sua comunidade. A Figura 1 apresenta as perguntas que compõem o Plano de Estudo.

Figura 1 – Plano de Estudo/Ficha de pesquisa

PLANO DE ESTUDO	
TEMA = ÁGUA	
ÁGUA - RIQUEZA NATURAL, FONTE DE SOBREVIVÊNCIA HUMANA.	
<p>A ÁGUA É FONTE DE VIDA. É O NOSSO BEM MAIS PRECIOSO. E ESSE BEM TÃO PRECIOSO CORRE UM SÉRIO RISCO DE SE ACABAR. PRECISAMOS NOS CONSCIENTIZAR E PRESERVAR PARA NÓS E AS FUTURAS GERAÇÕES.</p> <p>CONSIDERANDO A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA NOSSA SOBREVIVÊNCIA E A FIM DE PESQUISAR SOBRE A SITUAÇÃO DA ÁGUA EM SUA COMUNIDADE É DE GRANDE IMPORTÂNCIA A SUA PARTICIPAÇÃO ORIENTANDO O SEU FILHO NESTE MOMENTO DE ESTUDO.</p> <p style="text-align: center;">PLANO DE ESTUDO</p> <p>1 – QUAL É A PRINCIPAL FONTE DE ÁGUA DA SUA COMUNIDADE? E DE ONDE VEM A ÁGUA QUE CHEGA EM SUA CASA?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2 - EXISTEM NASCENTES EM SUA COMUNIDADE? _____ ELAS SÃO REFLORESTADAS? _____</p> <p>EM SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DO REFLORESTAMENTO E DA PRESERVAÇÃO DAS NASCENTES?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3 – EM QUE, OU EM QUAIS CONDIÇÕES AS ÁGUAS PODEM SER ENCONTRADAS EM SUA COMUNIDADE?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>4 – QUAIS AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DE UTILIZAR A ÁGUA DO CARRO PIPA?</p> <p>_____</p> <p>5 – EM SUA OPINIÃO, QUAIS AS PRINCIPAIS CAUSAS DA ESCASSEZ DA ÁGUA NA SUA COMUNIDADE? E QUAL SUA RESPONSABILIDADE DIANTE DESSA SITUAÇÃO?</p> <p>_____</p> <p>6 – AO LONGO DO TEMPO QUAIS MUDANÇAS OCORRERAM EM RELAÇÃO A ÁGUA NA SUA VIVÊNCIA DIÁRIA?</p> <p>_____</p> <p>7 – EM SUA OPINIÃO O QUE VOCÊ E SUA FAMÍLIA PODERIAM FAZER PARA MELHORAR A SITUAÇÃO DA ÁGUA EM SUA COMUNIDADE?</p> <p>_____</p> <p>8 – EM RELAÇÃO A ÁGUA, QUAIS AS SUAS PERSPECTIVAS PARA O FUTURO?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>NOME: _____</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____</p> <p>_____</p>	

Fonte: A autora (2018)

As crianças levaram o Plano de Estudo/questionário para buscarem as respostas em seu meio familiar e comunitário, assim entrevistaram os seus familiares sobre o tema a ser pesquisado. Com as perguntas respondidas as crianças retornaram com o Plano de estudo para a escola. Neste momento que a criança retorna com o plano de estudo é feito uma roda de conversa, colocação em comum da pesquisa realizada no meio familiar. Depois que cada criança socializa a sua resposta, o professor reúne as perguntas e as repostas do plano de estudo dos estudantes e organiza um texto coletivo na lousa com a participação de todos os educandos. Este texto coletivo é chamado de síntese coletiva do plano de estudo.



No momento de realização da síntese para a produção textual coletiva, a professora enquanto mediadora fazia as perguntas que estavam no plano de estudo, lia a pergunta e indagava sobre a resposta que estava no questionário de cada estudante, as crianças que ainda não liam, respondiam através da fala, argumentando acerca do que tinham ouvido dos pais ou responsáveis, ou realizavam a leitura com o auxílio da professora. Os estudantes que já sabiam ler, liam as respostas de cada pergunta e também argumentavam através da fala, pergunta por pergunta, a professora sempre questionava algo mais, a fim de compreender melhor a realidade e também para que as informações ficassem claras para todos. É importante destacar que no decorrer da produção textual sempre retornávamos ao início do texto, para observar se o mesmo estava ficando coerente e de fácil compreensão para todos os educandos da turma.

A produção textual coletiva visa dar voz a todos os estudantes, até mesmo os menores e mais tímidos, inclusive os da Educação infantil. Enquanto escrevia as palavras e frases ditas pelas crianças na lousa, sempre os indagava acerca da maneira correta para escrever as palavras na tentativa de certificar quais estudantes já dominavam o sistema alfabético da escrita, inclusive nas palavras com sílabas complexas, e quando as crianças apresentavam dúvida na escrita de determinada palavra, sempre fazia questão de esclarecer, por exemplo, nas palavras com ss, rr, ç, ch, s com som de z e dentre outras, assim muitas dúvidas eram sanadas coletivamente. Haja vista que segundo Smolka (1989, p. 61),

A construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e interação verbal. Nesse processo o papel do outro como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Neste sentido, a alfabetização precisa ser compreendida enquanto um processo de relações e trocas sociais, a escrita também é um processo de construção, por isso, é preciso ensinar às crianças as convenções da escrita, juntamente com os sentidos que se produzem ao escrever, pois a criação e a



imaginação precisam ser alimentadas, assim, a mediação e a intervenção são fatores fundamentais nesse processo.

As crianças precisam compreender desde cedo que a escrita representa os sons da fala e é um recurso para recuperar a memória. Suas marcas gráficas representam significado para recordar algo, assim a escrita é desenvolvida em um processo de mediação, interação e nesse processo os alunos aprendem a escrever e a dizer suas compreensões pela escrita num processo de constantes sentidos atribuídos às marcas sob o papel.

Devido à complexidade da escrita e das várias maneiras de se compor um texto, o texto coletivo geralmente é mais demorado para se elaborar, mas ao mesmo tempo produz resultados significativos. É importante dar voz às crianças, e valorizar o seu discurso, por mais que pareça simples e incoerente para o texto que está sendo produzido, é relevante reorganizar a fala das crianças de modo que elas percebam as falas, as ideias ditas por elas presentes no texto, é claro que é preciso organizar essas falas de modo que o texto fique coerente e também acessível aos interlocutores, mas sem perder a essência do que as crianças disseram.

Outro ponto importante é manter a concentração das crianças no objetivo proposto, pois quanto maior a concentração e esforço dos estudantes em participar da produção, mais resultados positivos ela terá. É possível observar que as crianças do 1º e 2º ano permanecem concentradas por mais tempo e também conseguem elaborar as suas falas por meio de frases maiores, enquanto as crianças da educação infantil falam poucas palavras ou frases curtas e também se dispersam no decorrer da produção com mais facilidade, o que acaba dificultando a concentração por mais tempo. Nesse contexto, cabe ao professor lidar com esses condicionantes que surgem nas classes multisseriadas, fazendo as intervenções pedagógicas e retomando o objetivo proposto sempre que necessário.

Com relação à produção do texto coletivo, no início foi bem trabalhoso para começar a organizar as ideias, as falas de cada criança. Mas, aos poucos o texto foi rendendo, as lembranças foram surgindo, as crianças foram falando enquanto eu ia escrevendo na lousa, às vezes estava incoerente, precisava



apagar, mas retomava o que a criança tinha falado, reorganizava a frase e escrevia na lousa novamente, depois líamos de novo e perguntava o que elas achavam, “e agora ficou melhor?”.

Em alguns momentos, todas pareciam querer falar ao mesmo tempo, por isso, sempre lembrava da importância de falarmos um de cada vez e de ouvirmos uns aos outros, assim, o texto foi fluído, chegou um momento em que precisei explicar que era necessário resumir/sintetizar um pouco as ideias para que o texto não ficasse muito extenso, em alguns momentos elas mencionavam o nome de algumas pessoas e me perguntavam porque eu não escrevia o nome da pessoa na lousa, então, expliquei que eu escrevia a informação, mas não escrevia o nome da pessoa para preservar a sua identidade, felizmente elas compreenderam e acharam importante.

Durante o diálogo, as crianças relataram que no decorrer da pesquisa com a família elas conseguiram perceber vários aspectos da sua realidade, o que acabou enriquecendo o nosso diálogo, pois a partir dos dizeres das crianças fomos organizando as ideias e produzindo o texto coletivo no quadro, de início algumas falas soltas que pareciam não fazer muito sentido na produção do texto, foram sendo organizadas com a minha mediação para a compreensão das escritas produzidas.

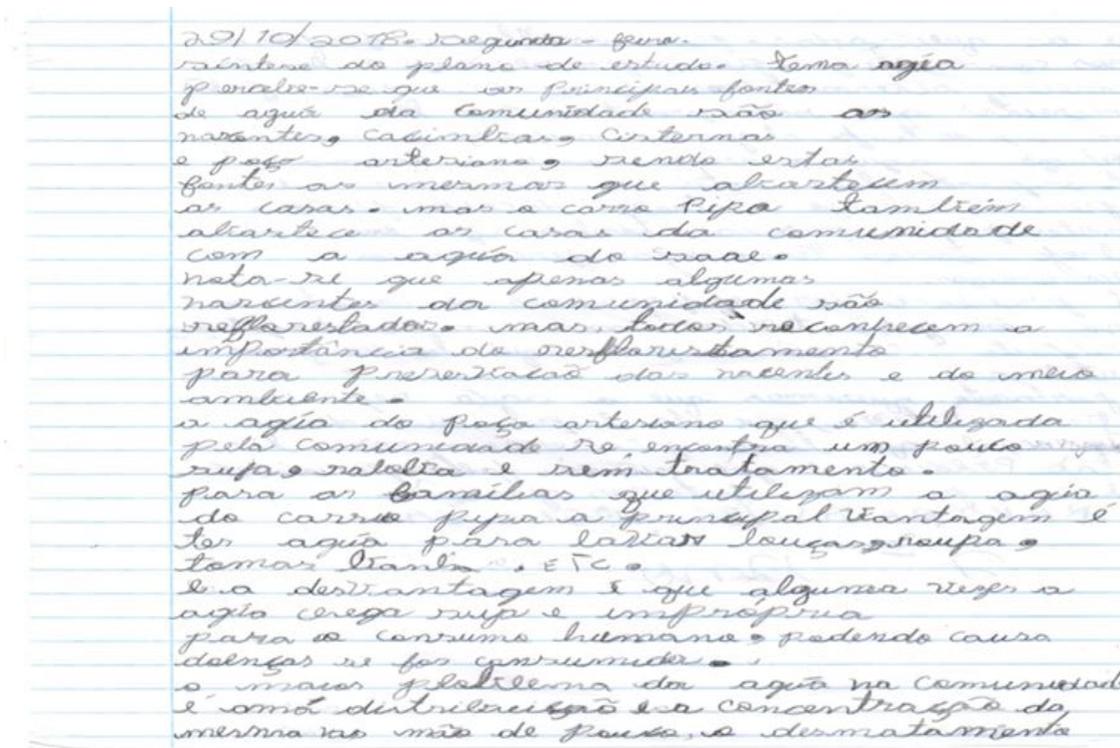
Neste sentido, a produção textual da síntese coletiva contribuiu no processo de escrita, organização textual e leitura, pois sempre retornávamos no início do texto fazendo a leitura coletiva em voz alta, além de possibilitar a compreensão das percepções dos estudantes sobre determinado assunto. Ao finalizar da produção textual, lemos novamente para ver se estava coerente e com todas as informações necessárias e fazer as últimas correções para darmos o ponto final em nosso texto. Assim, percebemos a alegria, entusiasmo e orgulho das crianças pela produção realizada.

Este momento foi de qualidade, as crianças perceberam suas falas contidas na produção tendo em vista os objetivos que permearam a elaboração da escrita. Assim, o processo de construção e escrita do texto foi produtivo e não um processo desagradável, mecânico e repetitivo, pois diferente de ser um momento árduo e doloroso, a escrita mediada pelo adulto foi enriquecedora no



processo de interação e alfabetização das crianças. A Figura 2 apresenta o texto coletivo produzido pela turma como resultado dessa atividade.

Figura 2 - Produção de síntese coletiva do plano de estudo com o tema água²



29/10/2018 Segunda - feira.
síntese do plano de estudo. Tema: água
percebe-se que as principais fontes
de água da comunidade são as
nascentes, cacimbas, cisternas
e poço artesianos, sendo estas
fontes as mesmas que abastecem
as casas. Mas o carro pipa também
abastece as casas da comunidade
com a água do SAAE.
Nota-se que apenas algumas
nascentes da comunidade são
reflorestadas, mas todos reconhecem a
importância do reflorestamento
para preservação das nascentes e do meio
ambiente.
A água do poço artesianos que é utilizada
pela comunidade se encontra um pouco
suja e salobra e sem tratamento.
Para as famílias que utilizam a água
do carro pipa a principal vantagem é
ter água para lavar louças, roupa,
tomar banho, etc.
A desvantagem é que algumas vezes a
água chega suja e imprópria
para o consumo humano, podendo causar
doenças se for consumida.
O maior problema da água na comunidade
é a má distribuição e a concentração da
mesma nas mãos de poucos, o desmatamento

² Síntese do plano de estudo. Tema: Água

Percebe-se que as principais fontes de água da comunidade são as nascentes, cacimbas, cisterna e poço artesianos, sendo estas fontes as mesmas que abastecem as casas. Mas o carro pipa também abastece algumas casas da comunidade com a água do SAAE.

Nota-se que apenas algumas nascentes da comunidade são reflorestadas, mas todos reconhecem a importância do reflorestamento para preservação das nascentes e do meio ambiente.

A água do poço artesianos que é utilizada pela comunidade se encontra um pouco suja, salobra e sem tratamento. Para as famílias que utilizam a água do carro pipa a principal vantagem é ter água para lavar louças, roupas, tomar banho, etc. A desvantagem é que algumas vezes a água chega suja e imprópria para o consumo humano, podendo causar doenças se for consumida.

O maior problema da água na comunidade é a má distribuição e a concentração da mesma nas mãos de poucos, o desmatamento e as queimadas. Para melhorar podemos nos conscientizar para preservar e buscar meios alternativos de reivindicar pelos direitos que são garantidos por lei.

Ao longo do tempo algumas mudanças ocorreram em relação à água, assim como, a forma de transportá-la, antes era as pessoas que conduziam os animais com uma carroça para buscar água e hoje é através do carro pipa, antes poucas pessoas tinham água encanada em casa, hoje todos têm, mas precisamos economizar, pois está em falta.

É preciso cuidar e preservar as nascentes, os rios e córregos, tendo mais união, diálogo, respeito e consciência para que todos possam utilizar.

Portanto, queremos que a água seja um bem coletivo, que ela seja dividida com todos, que todos preservem esse bem tão precioso e que nunca falte para nós e nem para as futuras gerações.



e as queimadas. Para melhorar podemos nos conscientizar para preservar e buscar meios alternativos de reunir água pelos direitos que não são garantidos por lei.

ao longo de tempo algumas mudanças ocorreram em relação a água e assim começa a forma de transportá-la e antes era com animais e pessoas e hoje é através de carro pipa. antes pelas pessoas tinha água em casa e hoje todos têm, mas preservamos e conservamos.

é preciso cuidar e preservar as nascentes, as nascentes e tendo mais cursos d'água, respeito e consciência para que todos possam utilizar.

portanto, queremos que a água seja um bem coletivo, que ela seja distribuída com todos, e que todos preservem esse bem tão precioso e que nunca falte para nós e nem para as futuras gerações.

Fonte: A autora (2018)

A partir da roda de conversa/colocação em comum e da produção textual/síntese coletiva do plano de estudo, podemos inferir que na comunidade ainda há algumas fontes naturais de água, mas muitas delas se perderam por causa do desmatamento, e que a água do poço artesiano que abastece as casas da comunidade não é distribuída com equidade. No decorrer do diálogo, percebemos que os donos das terras ocupadas pelos latifúndios e minifúndios não se preocupam com a conservação dos recursos naturais, e que para essa matriz de racionalidade a natureza é instrumentalizada, mercantilizada, ou seja, o meio ambiente é tido como um recurso ou até mesmo como uma empresa para gerar fonte de renda e lucro. Neste sentido, Quintas (2004, p.116) afirma que,

Há que se considerar, ainda, que o modo de perceber determinado problema ambiental, ou mesmo a aceitação de sua existência, não é meramente uma função cognitiva. A percepção dos diferentes sujeitos é mediada por interesses econômicos, políticos, posição ideológica, e ocorre num determinado contexto social, político, espacial e temporal.

Neste sentido, o plano de estudo por intermédio da pesquisa na realidade possibilitou compreender que a comunidade enfrenta uma situação séria de distribuição de água para consumo, há vários anos, evidenciando que a problemática da água também é causada pela má distribuição e organização, envolvendo relações de poder, pois os bens naturais vêm sendo transformados em recursos naturais. Por isso, Porto-Gonçalves (2006), afirma que,

O fundamento da relação da sociedade com a natureza sob o capitalismo está baseada na separação, a mais radical possível, entre os homens e mulheres, de um lado, e a natureza, de outro. A generalização do instituto da propriedade privada, ao privar a maior parte dos homens e das mulheres do acesso aos recursos naturais, cumpre um papel fundamental na constituição do capitalismo (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.288).

Percebe-se que há um conflito entre formas diferenciadas de uso da natureza. Assim, parte da comunidade é abastecida pelo carro pipa que traz água da cidade de São Mateus. Um grande problema também é que o carro pipa nem sempre abastece as casas e, isso provoca uma situação constrangedora e desumana aos moradores. Na comunidade também não possui saneamento básico, os dejetos são descartados em fossas que são cavadas no quintal de casa e o lixo na maioria das vezes é queimado, prejudicando o meio ambiente e a saúde dos moradores.

Neste sentido, não nos cabe reproduzir o discurso ideológico de que apenas fechar a torneira, desligar o chuveiro resolve os problemas ambientais do planeta, diminui a escassez da água, que na verdade em muitas situações não é escassez e sim má distribuição e concentração da mesma nas mãos de poucos. Por isso, a Educação Ambiental busca conscientizar, emancipar, transformar e promover a cidadania crítica, buscando romper com as demandas dominadoras da sociedade capitalista, pois,



Não parece ser possível transformar a relação humano/natureza sem transformar simultaneamente as relações sociais, porque as dinâmicas entre as esferas social e natural estão articuladas na mesma conjuntura societária (LOUREIRO, 2012, p. 19).

A aplicação do plano de estudo enquanto elemento pedagógico nas práticas de ensino pode, por exemplo, explorar as razões dos conflitos pelo acesso e pelo uso dos recursos naturais que antagonizam interesses privados e públicos e a responsabilidade diferenciada dos diversos agentes sociais na produção da degradação ambiental.

Lima (2003), afirma que a ideia de aprendizado, assim considerada, adquire uma importância central na relação entre a educação, a emancipação e a sustentabilidade. O tipo de vida, de educação e de sociedade que teremos no futuro vai depender da qualidade, da profundidade e da abrangência dos processos de aprendizagem que formos capazes de criar e exercitar individual e socialmente. A educação e os educadores, em especial, que concentram as tarefas de conceber e por em prática os modelos de ensino e aprendizagem sociais têm uma responsabilidade singular nesse processo.

Considerações Finais

Através da pesquisa realizada concluímos que o Plano de Estudo, enquanto elemento pedagógico, busca problematizar a realidade concreta dos estudantes, por meio da investigação da realidade, na qual os estudantes expressam os seus saberes prévios, bem como trazem as reflexões feitas na família. Diante disso, os educadores vão mediando, na escola, um processo de colocação em comum e síntese dessas realidades, a fim de, juntamente com os estudantes, elencar situações que necessitam de aprofundamento científico (ALMEIDA, 2018).

Por isso, o plano de estudo é de fundamental importância, visto que possibilita aos estudantes estudar as problemáticas da sua comunidade, da sua realidade, pois estudar os próprios problemas tem um significado único que possibilita ao estudante educar seu olhar e percepção para estudar outros problemas, em outras escalas, além de possibilitar uma prática pedagógica significativa e contextualizada, pois entendemos que as crianças podem

aprender a ler e a escrever dialogando acerca dos problemas ambientais e sociais de sua comunidade. Haja vista que para que a alfabetização aconteça de forma efetiva, torna-se necessário trazer as palavras do cotidiano, trazer o contexto, o significado para dialogar com a vida dos educandos, ou seja, contextualizar a escrita para a criança, dar significado e sentido ao fazer pedagógico, criar memória linguística a partir da prática com o contexto de uso social da escrita. Pois segundo Smolka (1989, p. 69),

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica desde a sua gênese, a construção do sentido.

A alfabetização, entendida assim, é um processo de construção de conhecimento, um processo de interação, portanto, deve ser um processo discursivo e dialógico, de modo a conceber o trabalho escolar e suas relações com a vida social.

Para Kleiman (2005), se considerarmos a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho escolar, o ensino da leitura e da produção textual pode ser ampliado, visando ao letramento dos alunos e à sua inserção plena nas práticas sociais letradas.

Nesse sentido, as práticas de letramento precisam considerar as situações em que as escritas são produzidas e os contextos de sua produção. Pois, a alfabetização não consiste apenas na aquisição da escrita, do código da escrita, mas também na ênfase da função social da leitura e da escrita.

Paulo Freire (1989) já nos dizia que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, não basta ter a leitura das palavras, é preciso ter a leitura de mundo para que as palavras ganhem vida e significado.

Portanto, é possível perceber que o plano de estudo possibilita práticas de alfabetização significativas e contextualizadas acompanhadas de práticas situadas de letramento, pois possibilita a alfabetização vinculada ao seu existir, proporcionando o desenvolvimento da oralidade, leituras e produções textuais concebendo a leitura e a escrita como uma prática discursiva, não apenas como um código a ser decodificado.



Referências

ALMEIDA, Valdinei de. **Possibilidades e limites da produção curricular: um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) do Município de São Mateus - ES**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2018. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_12115_81%20-%20VALDINEI%20DE%20ALMEIDA.pdf. Acesso em 14 de agosto de 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. Escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, S.M.S.A (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, p. 25-36.

CAMACHO, R. S. **O Agronegócio Latifundiário versus a Agricultura Camponesa: a luta política e pedagógica do campesinato**. XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, São Paulo, 2009, p. 1-34.

CARVALHO, F. V. **Pedagogia da Cooperação: uma introdução à metodologia da aprendizagem cooperativa**. Piracicaba: Imprensa Universitária Adventista, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GAUTHIER, C. **Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado**. Revista Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, jan.-jul., 2001.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.

JESUS; Janinha Gerke; FOERSTE; Erineu. Escolas Multisseriadas do Campo: Histórico, Currículo, Saberes e Práticas Docentes. Documento. In: Módulo I. Escola da Terra Capixaba. FOERSTE, E.; JESUS, J.G.; ANDRADE, P.G.R.;



SANTOS, J.S. Apresentação do módulo I. Introdução a Educação do Campo. 2018. Disponível em: <https://ava.extensao.ufes.br/>. Acesso em: 27 abr. de 2019.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco.** Ministério da educação, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo (Memória).** Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LIMA, Eloisa Aparecida Cerino Rosa. FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. **Educação do Campo como projeto de desenvolvimento e de vida para o campo.** Revista NERA, vol. 21, n. 45, p. 50-71, dez. 2018.

LIMA, G. F. C. **O Discurso da Sustentabilidade e suas Implicações para a Educação.** Ambiente e Sociedade (Campinas), Campinas – SP, v. VI, n.2, p. 99-119, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOVANELLI, Sandra Maria. Educação do Campo: **Uma experiência inovadora educativa em salas multisseriadas do PROVER – Programa de Valorização da Educação Rural – Jaguaré –ES - Brasil.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Americana, 2013.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância.** Brasília, DF, 2007. União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil – UNEFAB. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUINTAS, J.S. **Educação no processo de gestão ambiental:** uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA/DEA, 2004.

RACEFFAES. **Plano de Curso do Ensino Fundamental.** São Gabriel da Palha, 2010.

ROSA, A. C. S. da. **Classes multisseriadas:** desafios e possibilidades. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/viewFile/116/126>. Acesso em 07 de abril de 2019.



SANTOS, M.M.C.; FILHO, M.B.S.; SANTOS, V.M.C.; SOUZA, M.F.M.; RODRIGUES, F.C. **Educação ambiental e o homem do campo**: vivências a partir de classes multisseriadas. Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaço de Diálogos e Práticas. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010. ISBN 978-85-99907-02-3.

SCARABELI, V. **A formação social brasileira e o agronegócio em Mato Grosso**. 108 pgs. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

Sobre as autoras

Suelem Cardoso Miranda Rodrigues

suelemmiranda20@hotmail.com

Mestra em Ensino na Educação Básica (2020) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). Professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental contratada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São Mateus – Espírito Santo.

Sandra Mara Santana Rocha

rochasms@gmail.com

Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Departamento de Tecnologia Industrial da Universidade Federal do Espírito Santo.

Rita de Cassia Cristofoleti

rita.cristofoleti@ufes.br

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas Ceunes/Ufes. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica PPGEEB/CEUNES/UFES.



A (Re)Constituição Identitária do MST: As Dimensões para Construção de uma Pedagogia Do Movimento

The MST Identity (Re)Constitution: The Dimensions For The Construction Of A Pedagogy's Movement

Guilherme Franco Miranda
José Luís Schifino Ferraro

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir as dimensões da construção da Pedagogia do Movimento articulando-se com as identidades construídas no/do MST. A investigação permeia a gênese do Movimento, conceitua identidade, conceitua Pedagogia do Movimento e, por fim, articula estes conceitos que corroboram no fortalecimento identitário do MST como movimento camponês sócio-histórico e territorial. É da terra e de todos os bens produzidos que o campesinato promove a sua existência, seus integrantes se humanizam e se tornam cada vez mais sujeitos sociais no próprio movimento da luta que diretamente desencadeiam. A pesquisa de natureza bibliográfica aprofunda-se na trajetória e na temática do Movimento como textos oficiais, documentos, produções científicas que resulta em três dimensões da Pedagogia do Movimento: A radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve; a dimensão educacional em que atua e a combinação de formatos organizativos diversos. A formação humana está vinculada umbilicalmente ao processo de produção material da existência cuja base é o trabalho, mas não se resume a ele. Ao pensarmos na causa de luta do MST, buscamos a mudança e a melhoria em vários aspectos e o Movimento utiliza o trabalho como princípio educativo em uma práxis que pode enriquecer o debate sobre a formação humana.

Palavras-chave: MST, Pedagogia do Movimento, Identidade.

Abstract: The purpose of this article is to reflect on the dimensions of the construction of Movement's Pedagogy articulating with the identities constructed in/of the MST. The investigation permeates the genesis of the Movement, conceptualizes the Movement's identity and Pedagogy and, finally, articulates these concepts that corroborate MST's identity strengthening as a socio-historical and territorial peasant movement. It is from the land and from all the goods produced from the land that the peasantry promotes its existence, its members become humanized and become more and more social subjects in the very movement of the struggle that they directly unleash. Research of a bibliographic delves into the trajectory and the Movement's theme as official texts, documents, scientific productions and productions and results in three dimensions of the Movement's Pedagogy: The radicality of its way of fighting and the subjects it involves ; the educational dimension in which it operates and the combination of different organizational formats. Human formation is associated, linked umbilically to the process of material production of existence whose basis is work, but is not limited to it. When thinking about the cause of struggle of the MST, we seek change and improvement in several aspects and corroborate the Movement as an educational principle with a praxis can enrich the debate on human formation.

Key words: MST, Movement's Pedagogy, Identity.



Introdução

Ao longo do processo histórico, o meio rural está associado a concepção de natural, ou seja, tido como espaço no qual o ser humano está em contato direto com a natureza. No contexto brasileiro, esse processo esteve intimamente ligado à proposta pedagógica promovida pelo Estado que historicamente privilegiou os interesses comuns das classes dominantes em detrimento aos das comunidades rurais. Conforme Leite (1999), excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo no meio rural sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos detentores do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sociocultural especificamente camponesas.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desce de uma questão agrária estrutural, desigual e histórica no Brasil. A ideia do Movimento começa a ser semeada em meados da década de 1970 na região sul do País e expandiu-se ao longo do território nacional (CALDART, 2001). O contexto brasileiro nesta década foi marcado na luta pela democracia, transição política, rupturas e pessoas inconformadas com a nova política de desenvolvimento agropecuário implantado no período da Ditadura Militar.

O MST teve seu processo de construção no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra – realizado entre 21 e 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná, sendo definindo os objetivos de luta pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 1990; STEDILE & BERNARDES, 1999). É assim que o MST vem ajudando a recolocar na agenda política brasileira a questão da reforma agrária: fazendo a luta pela terra e afirmando, em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e uma educação voltadas as suas raízes.

A multiplicidade de dimensões que o MST atua aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena. Especificamente na área da Educação, o modelo urbano-tecnocrata para as comunidades do campo demonstra o fator de exclusão de uma cultura e identidades do campo,



na contramão da Constituição Federal de 1988 que conceitua educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O Setor de Educação do MST iniciou em 1987 e como todo processo que se inicia, enfrentou desafios, problemas e preocupações – levando em conta a sua relação com o movimento mais amplo – que justifica a própria existência deste mais restrito. A vitória resultou de um trabalho conjunto feito ao longo de anos pelos participantes do movimento. A proposta de educação do MST seguia inicialmente dois eixos principais: (I) luta pelo direito a educação e (II) construção de uma nova pedagogia. Esta nova pedagogia tem o objetivo não só a formação de um novo sujeito social, como também um novo sujeito cultural através da sua forma particular de realizar sua luta e vivenciar os valores e comportamentos que produz (CALDART, 2000). Uma transformação profunda, provocada pela dinâmica da luta pela terra, que permanece mesmo após a aquisição de terra para cultivar e “uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso” (CALDART, 2000, p.28).

Esta nova pedagogia do Movimento perpassa o campo das identidades da terra, que é iniciada a partir da consciência comum da condição de excluídos (GRZYBOWSKI, 1990). Este processo de reconstituição identitária demanda um processo de aprendizado, que tem como objetivo a transmissão de valores, ancorados no princípio de solidariedade. A identidade “sem-terra” se manifesta por meio de símbolos, como as bandeiras, as lonas pretas das barracas, os hinos e poesias. Tais formas permitem a valorização da identidade rural e propiciam empoderamento aos Sem-terra (SIGAUD, 2004; WOLFORD, 2010). Sendo assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre as dimensões da Pedagogia do Movimento articulando-se com as identidades construídas pelo MST.

A luta pela terra: O surgimento do MST

“– Essa cova em que estás, com palmos medida, é a conta menor que tiraste em vida.



– É de bom tamanho, nem largo nem fundo, é a parte que te cabe deste latifúndio.

– Não é cova grande, é cova medida, é a terra que querias ver dividida”

O trecho de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, destaca a luta por reforma agrária intensamente marcada pela coragem e resistência popular das ligas camponesas, no período da ditadura militar, até os esforços libertadores do MST, do Sindicalismo Rural e dos Movimentos Pastorais da Igreja, que enfrentam o capitalismo e neoliberalismo em sua lógica violadora dos direitos humanos e produtora de exclusão social que se formalizam no interior da democracias liberais. Apesar do suor e do sangue, os avanços foram inversamente proporcionais ao sólido processo de organização, às lutas desenvolvidas e às violências sofridas pelas famílias sem-terra, parte integrante do campesinato brasileiro.

Na sua forma mais sucinta, campesinato corresponde a uma conjectura social de produção, cujos

“[...] fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros” (WANDERLEY, 2014, p.26).

Corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de organização produtiva, corresponde a um modo de vida e a uma cultura. A origem do campesinato no Brasil (ainda) é uma incógnita, pois entendendo o camponês como uma classe, houve, contudo, a “existência de uma classe camponesa que corresponde aos agricultores excluídos do pacto político, os sem-vozes” (SABOURIN, 2009, p.8). Segundo Lenin (1980), o desigual relacionamento entre as forças de produção e as relações sociais podem-se compreender a existência camponesa.

Como afirma Stédile (2006) o campesinato brasileiro “foi um poderoso movimento de massas, com enorme capacidade de mobilização, para defender a urgência da realização da reforma agrária com a palavra de ordem: reforma agrária na lei ou na marra”. As lutas de Canudos, na Bahia; Contestado, entre



Santa Catarina e Paraná; a guerrilha de Porecatu, também no Paraná; as greves de colonos nas fazendas de café em São Paulo; Trombas e Formoso em Goiás representaram importantes capítulos do enfrentamento camponês ao Estado e aos latifundiários. Não obstante, foram conflitos localizados, sem articulação nacional. Segundo Moraes (2006), o apogeu das Ligas Camponesas como organização de massas rurais deu-se nos primeiros meses de 1964, embora o golpe civil-militar daquele ano interrompeu todo processo e sua organização foi desarticulada, seus líderes foram presos, torturados, exilados e mortos, alguns deles pelos próprios fazendeiros e usineiros.

Com a implantação do atual modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária, apostou-se no fim do campesinato. No entanto, devido à repressão política e da expropriação resultantes do modelo econômico, nasceu um novo movimento camponês na história da formação camponesa do Brasil. Aos que acreditaram no fim do camponês, não atentaram para o fato que o capital não comporta somente uma forma de relação social, ou seja: o assalariamento. Ainda o próprio capital – em seu desenvolvimento desigual e contraditório – cria, destrói e recria o campesinato. É por essa lógica que podemos compreender a gênese do MST. Segundo Silva

[...] a atividade do campesinato era subjugada por todas as contradições próprias das economias de mercado e do capitalismo: a concorrência, a luta pela independência econômica, a monopolização da terra (comprada ou arrendada), a tendência à concentração da produção nas mãos de uma minoria, a proletarianização da maioria e sua exploração pela minoria que dispunha do capital comercial e que empregava operários agrícolas” (SILVA, 2012, p. 114).

É nesse contexto, também inspirado pelo trabalho da Comissão Pastoral da Terra e com a ação de sindicatos de trabalhadores rurais do sul do País que surge o MST. Sobre o processo de gestação do movimento, Fernandes descreve que

“o Movimento começou a ser formado no Centro-Sul, desde 7 de setembro de 1979, quando aconteceu a ocupação da gleba Macali, em Ronda Alta no Rio Grande do Sul. Essa foi uma das ações que resultaram na gestação do MST. Muitas outras ações dos trabalhadores sem-terra que aconteceram nos estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, fazem



parte da gênese e contribuíram para a formação do Movimento. Assim a sua origem não pode ser compreendida por um momento ou uma ação, mas por um conjunto de ações que duraram um período de pelo menos quatro anos” (FERNANDES, 1999. p.65).

Essa resistência e lutas históricas do campesinato brasileiro têm como fruto o MST. É importante destacar que a gênese do Movimento é inspirada em teóricos como Karl Marx, Moisey Pistrak e Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido pelo pseudônimo Lenin, esse último principalmente pelo seu conceito de *centralismo democrático* (LENIN, 1901; LENIN, 1904 *apud* MIRANDA, 2019). Nesse processo, os fatores econômicos, políticos e ideológicos são fundamentais para a compreensão da natureza do MST.

Bernardes (1999) aponta que durante a gestação do MST (1979-1984) foram articuladas as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram em 1984 o nascimento do MST, que ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no estado do Paraná. Além disso, em 1985, de 29 a 31 de janeiro, os então sem-terra realizaram o Primeiro Congresso, incitando o processo de territorialização do MST pelo Brasil.

Segundo Caldart (2001) o MST – no início da década de 2000 – possuía, aproximadamente, 250 mil famílias assentadas e 70 mil famílias acampadas em todo o território brasileiro. Embora existam mais de 4,5 milhões de famílias sem-terra existentes no país, dado o formato histórico da questão agrária e a dignidade humana construída mediante tais números. Além disso, ainda segundo autora, naquele momento já havia um movimento massivo de alfabetização de jovens e adultos sem-terra, que envolve em torno de 20 mil educandos, e também a formação de técnicos e de educadores em cursos de nível médio e superior, assim como diversas outras iniciativas de formação de sua militância e do conjunto da família Sem Terra, compondo um processo de construção desta característica tem levado a uma identificação cada vez maior das maiorias excluídas.



MST e Educação: os sujeitos pedagógicos

O MST – abarcando o significado da educação como elemento fundamental de sustentação da luta dos trabalhadores rurais – articulou um setor para tratar deste campo que toma como base o referencial freireano. Paulo Freire (1996) assumia uma concepção de educação problematizadora, alicerçada na própria materialidade vivida pelos educandos, visto que, para ele, a educação deveria garantir a leitura e a intervenção consciente do ser humano no mundo. Trabalho e educação são atividades especificamente humanas, isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Além disso, é importante destacar que a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. Nessa “nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo, denominada de sociedade do mercado” (SAVIANI, 2007, p.158).

Além disso, segundo Freire (2005) a classe dominante encontra diferentes estratégias para não perder a dominação sobre o oprimido. Por isso ela também domina formas e termos do opressor. O povo possui uma maneira própria de perceber cultura, valores e tradições – de acordo com o que lhe é legítimo – que se diferencia dos valores impostos pela classe dominante. Esses traços e o conhecimento do povo ajudam a compor aquilo que se denomina de educação popular e que se configura como instrumentos de superação de situações de exclusão dos sujeitos. O empenho do MST em criar uma instância de educação própria é análogo ao de outras organizações coletivas de massa, como partidos e sindicatos, uma vez que compreendem que a escola burguesa, dada a sua concepção de mundo, lhes é antagônica.

Para o Movimento, não basta que o militante tenha formação política, ainda que esta seja essencial. Paralelamente a essa qualidade, o Movimento precisa que o seu membro tenha também capacitação técnica, bem como desenvolva as aptidões necessárias à organização coletiva da vida social, à organização coletiva da produção e de outras atividades econômicas (DAL RI & VIEITEZ, 2004). Baseado em Gramsci, a “escola do trabalho” é uma proposta de escola que formasse a nova geração de produtores, ou melhor, a preparação de



técnicos que não fossem apenas executores mecânicos, mas que dominassem a sua arte ao adquirir o saber sobre a técnica, seus limites e possibilidades.

Segundo Schlesener

“[...] a escola do trabalho defendida por Gramsci tinha características especiais: supunha não só a formação para o trabalho, mas a possibilidade da elaboração de uma cultura autônoma, bem diversa da cultura burguesa. Para os trabalhadores, o desejo de aprender surgia de uma concepção de mundo que a própria vida lhes ensinava e que eles sentiam necessidade de esclarecer para atuá-la concretamente.” (SCHLESENER, 2002, p.69).

Em outras palavras, os espaços escolares devem contribuir para a concretização entre teoria e prática, elemento este que a escola burguesa, pela sua característica e função na sociedade capitalista, não proporciona a classe trabalhadora. Sendo assim, o equilíbrio entre trabalho intelectual e trabalho manual é “como elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo” (GRAMSCI, 1977, p.1551).

Partindo da premissa gramsciana de que a formação de seres humanos coletivos se realiza com base na posição ocupada pela coletividade no mundo da produção, o educação no MST segue a lógica da cooperação, pois as práticas educacionais que acontecem nos acampamentos e assentamentos não podem desconsiderar a luta pela reforma agrária e os desafios que se colocam para o provimento de novas relações de produção no campo e na cidade. Assim, todas as questões do assentamento devem ser resolvidas conjuntamente pela comunidade, tais como comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, postos de saúde, área de lazer e outros.

Como ocorre com outras organizações que divergem da ordem social capitalista, o MST percebe que o ensino oficial não atende às necessidades de formação dos seus membros, pois podemos dizer em relação à educação o que já se disse em relação à ideologia (GRAMSCI, 1966): na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais. A educação é um processo complexo e não



homogêneo resultante das estruturas e práticas sociais também contraditórias, cujo objetivo é formar o homem para determinada forma de vida social. Como afirmou Mészáros, “[...] nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (2006, p. 263).

Dessa maneira, as formas e os objetivos educacionais de qualquer sociedade se encontram sempre em relação íntima com seu modo de vida e, portanto, com suas relações de produção e de trabalho.

Construção Identitária do/no MST

Na contramão do processo já consolidado de capitalização das relações de produção no campo, que implica maior concentração de propriedade, os movimentos sociais, como o MST, levantam a bandeira da reforma agrária, propondo a redistribuição de terras e de riquezas, ocupando áreas improdutivas, exigindo trabalho e escola para seus filhos. Assim, as populações do campo, vítimas do processo de exclusão, não reivindicam apenas terra, desejam o reconhecimento de legitimidade da sua presença sobre a terra; “querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais” (MARTINS, 1993, p. 90). Sendo assim, a relação movimentos sociais e educação ganha um novo sentido, clamando por uma educação capaz de criar de condições materiais para realidade da vida no/do campo.

As trajetórias vivenciadas pelos sem-terra nas experiências de acampamento/assentamento influenciam na construção de estratégias de organização da vida e do trabalho, considerando que o processo vivido pelos trabalhadores organizados em torno do MST é em si educativo. Nesse contexto de educação pode – e deve – ser articulada e redefinida de maneira constante em seu inter-relacionamento dialético com a realidade do Movimento (MÉSZÁROS, 2005). No processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos sem-terra ligados ao MST, percebe-se que a educação é entendida com expressão das dinâmicas construídas coletivamente, constituída pelas relações sociais, pelo processo educativo vivido como ação instrumentalizadora dos trabalhadores/trabalhadoras para o seu trabalho, para a cooperação e para as lutas junto ao MST.



Existem dois processos educativos, ainda que combinados, no MST (VENDRAMINI, 2007). O primeiro refere-se ao processo educativo presente nas lutas do Movimento, ao aprendizado propiciado pela *práxis* da ocupação de terras, das reuniões, das manifestações públicas, da vida nos acampamentos, da organização do trabalho e da vida produtiva e social nos assentamentos, dos intercâmbios, dos enfrentamentos, enfim, “de todos os desafios de uma luta radical pela terra” (VENDRAMINI, p.130). O outro processo, mais intencional e planejado de forma sistemática, diz respeito às iniciativas escolares à educação do campo configurando-se como expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida, de trabalho e legitimando-se na forma de leis, decretos, portarias.

Pensar o movimento social na formação dos trabalhadores é pensar a realidade educacional, uma vez que a base na qual nos identificamos coincide com aquela em que provemos nossa existência. Os movimentos sociais constituem-se como expressões dos limites e das contradições da sociedade atual e sendo, portanto, profundamente educativos uma vez que por sua atuação simultaneamente questionam as estruturas sociais e as ações sociais delas proveniente, oferecendo pistas para novas formas de organização da vida social e da educação. Segundo Meszáros (2005, p.65)

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

A relação movimento social e educação ocorre de várias formas, a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais em contato com instituições educacionais, no próprio movimento social, dado caráter educativo de suas ações na sociedade, e no interior dos movimentos, pelas aprendizagens adquiridas pelos participantes e pelos projetos socioeducativos formulados e desenvolvidos pelos próprios movimentos, a exemplo do MST. A educação para cidadania coletiva se constrói então dentro do próprio movimento de luta por direitos (GOHN, 1992). Os sujeitos então forjam uma identidade político-cultural coletiva e, ainda que estejam separados em suas reivindicações específicas,



possuem pautas comuns pelas quais lutam para terem seus direitos de cidadãos respeitados. Caldart (2000, p.28) conceitua cultura sob um olhar para o MST.

Compreende a cultura

“[...] como um modo de vida, e como uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso, mas mantendo-a como uma dimensão do processo histórico e acrescida de um sentido político específico, que é o de uma cultura social com dimensão de projeto, tal como o apreendido nas pesquisas feitas no âmbito da história dos movimentos sociais, notadamente aquelas orientadas por uma interpretação marxista da história” (p. 28).

Esse caráter cultural e educativo dos movimentos sociais viabiliza a construção de identidades coletivas e estratégias de luta, que se fundam na cultura, na dinâmica, ambas estão imbricadas e ganham sentido no universo das relações sociais (NETTO & RAMOS, 2000). Sendo assim, as identidades são constituídas sempre em uma certa relação onde os seres humanos estão situados e como produzem. É isso que permite a sua inserção em uma determinada classe social e materializa sua identidade subjetiva não apenas individual, mas coletiva. A ação destes sujeitos – a atividade humana por excelência – ao mesmo tempo que produz, transforma a realidade social em que estão submetidos afetando suas distintas dimensões: biológica, psicológica, sociológica, política e cultural.

Assim, pode-se afirmar que o processo de humanização é variável em sentido sociocultural, ou seja, "a forma específica em que esta humanização se molda é determinada por essas formações socioculturais, sendo relativas às suas numerosas variações" (BERGER e LUCKMANN, 1973, p. 241). A identidade é um fenômeno que não se cristaliza devido a fatores como culturas, experiências, emoções e peça importante da realidade subjetiva: está em relação dialética com a sociedade, um processo de produção humana e uma sistemática conceitual – aquele que permite aos seres a compreensão da realidade social. A dialética apresenta-se entre o ser individual e o mundo sócio e historicamente estruturado, assim como entre o ser biológico e sua identidade socialmente produzida. A dialética manifesta-se, também, no funcionamento e na limitação mútua do organismo e da sociedade.



Além disso, o comportamento dos indivíduos no cotidiano social é considerado formas de ação tipificadas (interpretável por meio das regras que o regulam) e sua implicação para o indivíduo é a identificação da sua personalidade com o papel que desempenha – com o sentido objetivo atribuído socialmente a sua ação. Temos, então, que a identidade tipificada dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra, que se fizeram ou ainda se fazem este novo sujeito social no/do campo, com uma identidade e uma consciência que os insere nos embates políticos e sociais para as comunidades camponesas. Portanto, as transformações do mundo do trabalho fazem incidir mudanças tanto sobre os processos produtivos concretos em si, como sobre a relação subjetiva que o ser humano estabelece com e no seu trabalho (NETTO & RAMOS, 2000).

Compreendendo que trabalho é o princípio fundamental que caracteriza homem e mulheres como seres humanos e é síntese de múltiplas determinações: econômicas, sociais, históricas, psicológicas, culturais, educacionais e ideológicas. Constrói-se nas relações que estabelece na prática social, mediatizando, pelo trabalho, sua relação com a natureza, consigo mesmo e com os outros homens. O princípio do trabalho é apreendido dentro de uma pedagogia sócio-histórica de formação humana, ou seja, explicita a compreensão da produção e manutenção da existência histórica dos seres humanos concreto. Desta forma, o ser humano – no embate com a natureza para assegurar sua sobrevivência – na lógica do trabalho “vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano” (SAVIANI, 2005, p. 97).

Os sem-terra do MST são sujeitos sociais questionadores do *modus operandi* da sociedade capitalista atual como também da cultura reproduzida e consolidada por ela. A justificativa pauta-se na contestação da ordem social pelo conjunto – o contraditório – do que do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, nas cirandas, na educação de suas crianças, jovens e adultos (CALDART, 2001). O forma da sua coletividade projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da



sociedade atual, concretizam isso, sobretudo, no processo de humanização que representam e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do País.

Podemos pensar que a transformação da sociedade e a superação das formas de exploração no modo capitalista perpassam na apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos construídos historicamente e, desta forma, promovem um desenvolvimento *omnilateral* dos seres humanos. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. “Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática” (SAVIANI, 2007, p. 108). Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria à prática resulta cega.

O Trabalho Educativo é o Ato de Cultivar: A Pedagogia do Movimento

Nesta direção, o MST enquanto movimento social, é considerado como educador – ensina a questionar – nas suas lutas, sua organização, suas linguagens, chocam e discutem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. O MST passa a ser visto como criador de uma alternativa à desumanização, degradação moral e individualização provocadas pela indústria cultural do capitalismo. Além disso assume o sujeito pedagógico, pois o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que “precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 24).

Segundo Libâneo (2006) pedagogia é um fenômeno educativo, em sua complexidade e sua amplitude. O ato educativo encontra seu valor na medida em que promove a emancipação do homem, sendo assim, a formação humana é analisada no processo histórico, nas relações que se estabelecem entre os homens e a natureza do trabalho que produzem sua existência (SAVIANI, DUARTE, 2012). As relações sociais estabelecidas entre estes ao longo do processo histórico vem sendo delineadas pela divisão da sociedade em classes antagônicas o que por sua vez tem sido determinada pela divisão social do



trabalho, entre os detentores dos meios de produção e entre aqueles que se veem obrigados a vender sua força de trabalho para garantir sua subsistência.

Observar a constituição dos sem-terra é enxergar o MST como um sujeito pedagógico (Caldart, 2000) devido a coletividade em movimento que está implicada no processo de formação das pessoas que o constituem. Ou seja, além da cadeia produtiva alimentícia, o Movimento também atua no resgate do processo de humanização dos sujeitos desvalidos do campo. Esta reflexão é importante para dimensão pedagógica, pois pensar na formação dos sem-terra transpomos o Movimento como interlocutor nas questões educacionais em geral. A pedagogia do Movimento segundo Caldart (2000, p.247)

é maior que a escola e esta deve constituir-se “não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo”.

A pedagogia do Movimento é materialização do modo de produção da formação humana ou de uma “pedagogia da produção de sujeitos sociais” (ARROYO, 1995, p.3) sendo situada na luta, por excelência, das camadas populares. Essa tradição pedagógica que associa a educação com a formação de sujeitos sociais (identidades e coletividades combinadas) através da sua trajetória histórica e trabalho, compõem uma dinâmica de fazer um nome próprio: Sem Terra. “Enxergar movimentos sociais como sujeitos pedagógicos é prestar atenção aos elementos materiais da formação humana” (ARROYO, 1991, p. 215), ou seja, se trabalho é educativo como Marx, Gramsci e Pistrak indagaram em suas obras, é possível pensar que o sujeito educativo se dá no coletivo, nos sindicatos, nas fábricas, nas relações sociais de produção.

O Movimento é do jeito que coletivamente as pessoas vêm produzindo a identidade Sem Terra e fazendo a luta pela Reforma Agrária que enraíza e fortalece esta identidade. Em momentos de conflito social mais acirrado, como o contexto atual, isto fica ainda mais visível: é das pessoas, de cada uma delas, que depende a resistência, a firmeza nos propósitos, a conduta que fica como imagem perante a sociedade; a continuidade diante dos embates mais fortes, a identidade. O MST ainda se sustenta como um movimento social do campo



porque aprendeu a valorizar cada pessoa que integra sua organização, e definiu a formação humana como uma de suas grandes prioridades. “Não há verdadeira educação sem ações, sem trabalho, e sem obras coletivas” (CALDART, 2003)

As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações produzem e são produzidas através de relações sociais: ou seja, elas põem em movimento um outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas, a interação que se realiza entre elas, mediada pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (cultura); nestas relações as pessoas se expõem como são, e ao mesmo tempo vão construindo e revisando suas identidades, seu jeito de ser. A Pedagogia do Movimento se produz no diálogo com outros educadores, outros educandos e outros movimentos pedagógicos. Foi exatamente na interlocução com pessoas e obras preocupadas com a formação humana, que conseguimos refletir sobre o MST como sujeito pedagógico. Desde esta nova síntese continuamos nosso diálogo com teorias e práticas da formação humana, e uma reflexão específica sobre o ambiente educativo de nossas escolas.

Buscam-se as tarefas pedagógicas fundamentais relacionadas com a formação humana, buscando valores humanistas seculares, resgatando o papel da educação no processo de formação de sujeitos sociais. transformação no jeito de ser destes sujeitos sem-terra que passaram a ser não só sujeitos que estudam, mas também sujeitos fruto de sua própria pedagogia (CALDART, 2000). Ou seja, ver o MST como sujeito pedagógico significar trazer dimensões para reflexão da pedagogia, inseridos do movimento sociocultural, maior em que se insere a formação dos sem-terra, com um intencionalidade pedagógica através da sua trajetória histórica construída através da experiência humana.

Assumindo uma concepção de que os seres humanos são frutos do processo sócio-histórico e as identidades não são inatas e podem ser entendidas como uma forma sócio-histórica de individualidade (LAURENTI & BARROS, 2000), o contexto social fornece as condições para os mais variados modos e alternativas de identidade, constituindo-se de uma multiplicidade de papéis. O MST, por exemplo, ganha destaque nos diferentes segmentos da sociedade por



apresentar determinadas características que o distinguem em sua trajetória de movimento social de trabalhadores e trabalhadoras do campo. A construção de uma pedagogia do Movimento segundo Caldart (2000) centram-se em três categorias: *A radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve; a dimensão educacional em que atua e a combinação de formatos organizativos diversos.*

A superação da sociedade de classes está na libertação da classe trabalhadora que passa de explorada a partícipe no processo de organização da divisão social do trabalho. Sendo assim, o MST assume uma *radicalidade no seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve* reafirmando a ocupação do latifúndio como a principal forma de luta pela terra, e a mobilização em massa dos sem-terra como o jeito de fazê-la. A questão agrária é então uma questão territorial e a reforma agrária é a face dessa dimensão. As conflitualidades expressam os embates dos processos estruturais e suas características conjunturais, devido a consolidação do modelo agroexportador e agroindustrial. Segundo Fernandes (2008) a crise alimentar demonstrou o mito de que o agronegócio seria o grande produtor de alimentos, destacando a participação do campesinato e a necessidade de políticas de soberania alimentar.

Lutar pela reforma agrária significa lutar por todas as dimensões do território, entre elas a tecnologia, o mercado, a educação, saúde e, principalmente, contra o capital que procura tomar o controle dos territórios do campesinato. Portanto, o território é elemento fundante neste artigo para compreender o MST e a reforma agrária hoje. Evidente que o território é condição essencial para todos os tipos de organização. Por essa razão, o MST vai disputar territórios com seu principal oponente: o agronegócio. o Movimento possui uma determinada maneira de pensar e de agir, buscando definir uma nova ordenação da vida, como as mobilizações populares, ao lutar pelos seus interesses, afim de ganhar notoriedade perante a população, o estado e os governantes e, principalmente, os grupos interessados em mudar a realidade social.

A dimensão educacional que o MST ocupa traz a raiz histórica da luta pela terra, embora entendendo o processo de humanização como múltiplo, o



Movimento atua na produção, educação, saúde, cultura, direitos humanos, etc. Na educação, o relatório do II Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) apontou que 75.280 (90,8%) de educandos matriculados na EJA fundamental; 4.900 (5,9%) no Ensino Médio e 2.715 (3,3%) na Educação Superior (BRASIL, 2015). Com esses dados é possível destacar a demanda alta pela conclusão do Ensino Fundamental, fruto da precarização escolar do campo ou para classe trabalhadora rural e seus descendentes. Experiências como as Escolas Itinerantes, EJA saberes do campo na Educação Básica; Licenciaturas em Educação do Campo e Escola da Terra são exemplos de programas de formação inicial e continuada do PRONACAMPO.

As proposições relativas à dimensão objetiva do ensino, ou seja, as relações de produção pedagógicas encontram-se no mesmo plano de importância da dimensão subjetiva. “O MST atribui ao educador uma missão muito mais complexa do que simplesmente transmitir conhecimentos” (MORIGI, 2003, p. 54). A luta para alcançar a hegemonia cultural e educacional implica na politização do cotidiano como pressuposto fundamental para a possibilidade da vigência histórica de uma nova possibilidade societária. A educação e a cultura política são necessidades vitais da mente e dos sentidos, são produtos da capacidade humana e de sua *práxis*, ou seja, o ato de educar-se precisa continuar ininterruptamente interferindo na vida dos indivíduos. É um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente aos processos sociais que visam à transformação da sociedade atual e à construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996, p. 6).

Além disso, o Primeiro Boletim da Educação trazia 10 pontos para discussão: 1) a escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; 2) a escola deve capacitar para a cooperação; 3) a direção da escola deve ser coletiva e democrática; 4) a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; 5) a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; 6) o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; 7) o



coletivo da escola deve preocupar-se com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; 8) o professor tem de ser militante; 9) a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; 10) a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 1999, p. 8).

Fazer-se humano na história que está produzindo e sendo produzido em um movimento de luta social, que também se constitui como parte de um movimento sociocultural mais amplo, que mesmo sem que os “Sem Terra tenham plena consciência disso, extrapola seus interesses corporativos e projeta novos contornos para a vida em sociedade” (CALDART, 2000, p. 11). Portanto, os princípios pedagógicos básicos da proposta educacional do MST estão alicerçados em uma proposta de articulação entre estudo e trabalho, na gestão democrática da escola e na relação prática – teoria – prática.

A última categoria entra na *dimensão da combinação de formatos organizativos diversos* tem um dos pilares a sua identidade organização social de massas. A Coordenação Nacional é composta por militantes representantes dos estados; uma Direção Nacional na qual cada Estado possui um representante; uma coordenação e uma direção estadual; uma coordenação e uma direção regional. As Coordenações e as Direções estaduais são eleitas, a cada dois anos no Encontro Nacional, onde participam os delegados escolhidos em cada um dos Estados. O Encontro Nacional além de ser um espaço de caráter eletivo, é um espaço também de revisão e avaliação dos processos e diretrizes de organização de regime interno (GARCIA, 2004).

O Congresso Nacional – instância máxima do MST – é realizado a cada cinco anos e tem caráter deliberativo, do qual participam os delegados escolhidos de cada Estado, militantes e convidados de outras frentes de luta. Seus líderes são essencialmente de origem camponesa. Eles residem em geral em assentamentos rurais e mantêm laços próximos com as suas bases. No IV Congresso Nacional do MST – realizado em agosto de 2000 em Brasília – foi deliberada a construção de um novo modelo de organicidade para o movimento e a realização de uma ampla consulta às bases (assentados e acampados), chamada de mutirão, para que se posicionassem sobre a adoção do novo modelo nos Estados (BRENAT, 2012). A estratégia do movimento era ampliar a



participação das bases nos processos decisórios e manter a luta pela reforma agrária em evidência (MST, 2005).

Em instâncias mais específicas, como acampamentos e assentamentos, experiências como as *brigadas* (assentamento com 200 ou 500 famílias) foram criadas para substituir as grandes regionais, permitir uma maior participação de homens e mulheres e facilitar a multiplicação de lideranças (MST, 2005a); as *agrovilas* como modelo de organização para as moradias (MST, 2001); os *núcleos de base* que são núcleos habitacionais, as casas eram reunidas em grupos de 15 ou 25 famílias numa área coletiva são exemplos da nova organicidade que influencia o processo de luta social para alcançar transformações políticas e, também, garantir, na medida do possível, direitos iguais para homens e mulheres.

As transformações organizacionais apresentadas representaram uma mudança significativa da relação entre as lideranças e a base do movimento pois os Estados que adotaram esse novo modelo substituíram as antigas regionais por estruturas descentralizadas, que possibilitaram o aumento da participação e, assim, ampliaram o número de lideranças (BERNAT, 2012). Os setores do MST (de frente de massa, de produção, de educação, de formação, de saúde, de gênero, de comunicação e de cultura) – cada setor possui dez representantes, cada representante é responsável por três ou cinco núcleos de famílias; já os setores estaduais são compostos por um representante de cada brigada (MIRANDA & CUNHA, 2013). Uma horizontalidade enquanto instâncias de representação e verticalidade enquanto método de direção.

O organicidade do MST funciona como um elo entre o mundo real e o mundo ideal, em que se apresenta a identidade do movimento, sempre em construção. Aos aspectos simbólicos se atribui a grande força que leva os membros do movimento a lutar por objetivos imediatos, superar derrotas, aprender com elas e, principalmente, persistir na luta (MST, 2001). Portanto, um modelo organizacional que representa a capacidade do movimento de se rearticular e se reorganizar constantemente, de modo que os ideais se mantenham vivos.



Os sem-terra do MST estão sendo sujeitos de um movimento – dado as dimensões que articula – e que acaba pondo em questão o modo de ser da sociedade capitalista atual e a cultura reproduzida e consolidada por ela. Contestam a ordem social pelo conjunto (contraditório) do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade, que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam, e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do país.

“Ser Sem Terra é mais do que sem-terra” (Caldart, 2001, p. 211), porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, relaciona-se com uma memória histórica, uma cultura de luta, organicidade, radicalidade e de contestação social. Há um processo de construção deste sujeito, que é a história da formação do sem-terra brasileiro, em um recorte político, social, identitário e cultural, participando das ações ou do cotidiano do campo.

A Colheita Continua

As três dimensões referidas – radicalidade, educação e organicidade – articulam-se com a pedagogia do Movimento, pois o MST, enquanto movimento social, tem seu alicerce em matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão-ação de um projeto social que se contraponha aos processos de exclusão social e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos e todas. Olhar para o MST e sua trajetória histórica descortina as preocupações da educação, a organização e sua pedagogia como um conjunto de elementos de formação do sujeito social e da identidade sem-terra, para a experiência humana de ser do MST e participar da construção do coletividade

Trabalhar com uma identidade própria requer projeto pedagógico baseado na justiça social, processo educacional e um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico,



quanto por ser movido por uma luta social centrada em três pontos: terra, trabalho, memória, dignidade. O MST se propõe na valorização de sua trajetória, da cultura, educação e a compreensão, mais profundamente, enxergar a sua pedagogia na construção de uma linguagem, um ambiente educativo, condições (materiais, políticas, morais, organizacionais) e radicaliza-se – ir à raiz – nas marcas de formação dos sem-terra: a reforma agrária ou “lavras a vida e de produzir gente” (CALDART, 2000).

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”, o trecho do livro Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa retrata os movimentos identitários que permeiam o MST, pois incorpora sua pedagogia histórica, sua cultura como elo simbólico entre a memória, raiz e projeta processo de formação humana que se produza e reproduza dentro dele, compreende uma relação dialética da totalidade, (re)significando não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. “A identidade é totalidade, e uma de suas características é a multiplicidade” (LAURENT & BARROS, 2000).

A construção da identidade do MST é um movimento que surge de dentro da dinâmica social no campo, colocando no foco de sua pedagogia a formação humana em sua relação com a dinâmica de luta social e, mais especificamente, com a luta pela Reforma Agrária.

Referências

- ARROYO, M. G.; Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. *et al.* **Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1995;
- ARROYO, M. G.; Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da (org.). **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991;
- BERGER, P.; LUCKMANN, T.; **A Construção Social da Realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973;



BERNANT, I. G. **Um no jeito de organizar:** A nova organicidade em/do movimento; luta pela terra, luta na terra e identidade sem-terra na área de influência da Brigada Salvador Allende-MST (Paraná). Tese Doutorado, Departamento de História, Universitat de Lleida, Lleida, 2012.

BRASIL, INCRA. **Relatório do II PRNA**, Brasília: IPEA, 2015;

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988;

CALDART, R. S.; **Escola é mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999;

CALDART, R. S.; Movimento Sem Terra: Lições De Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pag. 50-59, Jan/Jun, 2003;

CALDART, R. S.; O MST e a Formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**, vol. 15 (43), pag. 207-224, 2001;

CALDART, R. S.; **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000;

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G.; A Educação do Movimento dos Sem-Terra. **Revista Brasileira de Educação**, n.26, mai-ago, 2004, pag. 44-57;

FERNANDES; B. M.; O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Observatório Social da América Latina**, n.24 (9), pag. 73-85, 2008;

FREIRE, P.; **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

GOHN, M. da G.; **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1977;

GRAMSCI, A.; **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

LAURENT, C.; BARROS, M. N. F. de; Identidade: Questões Conceituais e Contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**. v2, n1, 2000

LEITE, S. C.; **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999;

LIBÂNEO, J. C.; **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** 2006. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.html>. Acesso em: 28 jul. 2020;

MACHADO, E.; Na contra-mão do neoliberalismo: sem-terra e piqueteiros. **Revista Mediações**. Londrina, v. 10, n. 2, p. 75-89, 2005;



- MARTINS, J.S. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993;
- MARX, K.; **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985;
- MÉSZÁROS, I.; **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005;
- MIRANDA, G. F.; **Trajetórias narrativas em um assentamento do MST: os (des)compassos na concepção de natureza**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Bioquímica, UFRGS, Porto Alegre, 2019;
- MIRANDA, R. de S.; CUNHA, L. H. H.; A Estrutura Organizacional do MST: lógica política e lógica prática. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 363-376, Maio/Ago. 2013;
- MORAIS, C. S. de.; História das Ligas Camponesas do Brasil. In: STÉDILE João Pedro. (Org.) **História e natureza das Ligas Camponesas 1954 - 1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006;
- MORIGI, V. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003;
- MST. **Construindo o caminho**. São Paulo: Secretaria Nacional, 2001;
- MST. **Método de trabalho e organização popular**. São Paulo: Setor de formação do MST, 2005b.
- MST. **O funcionamento das Brigadas do MST**. São Paulo: Setor de formação do MST, 2005a.
- MST. Setor de Educação. Como fazemos a escola fundamental. **Cadernos de Educação**, São Paulo, n. 9, 1999;
- MST. Setor de Educação. Princípios da Educação no MST. **Cadernos de Educação**, São Paulo, n. 8, 1996;
- NETTO, L. F. S. de A.; RAMOS, F. R. S.; Cultura, Identidade e Trabalho: Inter-Relação de Conceitos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 53, n.2, p. 213-222, abr/jun, 2000;
- SABOURIN, E.; **Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009;
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D.; **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005;
- SAVIANI, D.; Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan/abr, 2007;



- SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.
- SIGAUD, L. Ocupações de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. **Cuadernos de Antropología Social**, v. 20: p. 11-23, 2004;
- SILVA, L. M. O.; Lenin: a questão agrária na Rússia. **Crítica Marxista**, v. 1, n. 35, p.111-129, 2012;
- STEDILE, J. P.; BERNARDES, B. M.; **Brava gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999;
- VENDRAMINI, C. R.; Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007;
- WANDERLEY, M. de N. B.; O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência. **Revista RESR**, Piracicaba, vol. 52, 2014;
- WOLFORD, W. **This Land is Ours Now**: Social Mobilization and the Meanings of Land in Brazil. North Carolina: Duke University Press, 2010;

Sobre os autores

Guilherme Franco Miranda

guilherme.miranda90@edu.pucrs.br

Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química - IFRS Campus Porto Alegre. Mestre em Educação em Ciências – UFRGS. Doutorando em Educação – PUCRS. Bolsista Capes/PROEX/PPGEDU – PUCRS. Professor de Biologia da Rede Cesi Viamopolis. Professor de Biologia do Centro Educacional DOM.

José Luís Schifino Ferraro

jose.luis@edu.pucrs.br

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e Educação em Ciências e Matemática (PPGEDUCEM) da PUCRS. Visiting Research Fellow da University of Oxford (Reino Unido) e Professor Visitante da Universidade de Coimbra (Portugal). É pesquisador líder do grupo de pesquisa "Currículo, Cultura e Contemporaneidade" registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Núcleo de Educação, Cultura, Ambiente e Sociedade (NEAS) e ao Centro de Educação Básica (CEB) da Escola de Humanidades da PUCRS. É membro do SUMs/UK (Science Universities Museums Group) do Reino Unido. Foi coordenador educacional do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS (MCT-PUCRS) entre 2014 e 2017 e Diretor de Assuntos Comunitários na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da PUCRS entre 2017-2018. Atualmente é coordenador da Linha de Pesquisa "Teorias e Culturas em Educação" no PPGEDU da Escola de Humanidades da PUCRS, onde integra as comissões de Gestão do Fundo PROEX/CAPES (Programas de Excelência Acadêmica) e de



Bolsas. Suas temáticas de investigação são o Currículo e as Práticas de Subjetivação, a Biopolítica, a Estética e a Epistemologia. Ainda apresenta produção consolidada na área de Educação em Ciências e Educação em espaços não formais com ênfase em Museus de Ciências.



Educação do Campo e Agroecologia: Tecendo conhecimento e construindo saberes na formação profissional do jovem no município de Jaguaré-ES

Field Education and Agroecology: Weaving knowledge and building knowledge in the professional formation of young people in the municipality of Jaguaré-ES

Nina Valéria de Araújo Paixão
Divina Leila Sôares Silva

327

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo investigar de que maneira a Educação Profissional e Tecnológica - EPT alicerçada na Educação do Campo e na Agroecologia vem contribuindo com a transformação social de estudantes da Escola Família Agrícola de Jaguaré no norte do Espírito Santo. Como abordagem metodológica, utilizou-se a pesquisa de caráter qualitativo, adotando-se como método empírico a realização de entrevista semiestruturada com estudantes e famílias. Os resultados apontam que, embora genericamente as famílias dos estudantes ainda mantenham traços do manejo convencional com a adoção de insumos agrícolas industrializados, a formação profissional alcançada por meio da Educação do Campo vem possibilitando aos jovens ressignificar as práticas de manejo agrícola praticadas em suas unidades produtivas, em vista dos cuidados do solo, de maneira sustentável, contribuindo significativamente com o fortalecimento da agricultura familiar no município.

Palavras-chave: juventude rural; pedagogia da alternância; desenvolvimento local; sustentabilidade; agricultura camponesa.

Abstract: The present work aims to investigate how Professional and Technological Education - EPT based on Rural Education and Agroecology has been contributing to the social transformation of students at Escola Agrícola de Jaguaré in northern Espírito Santo. As a methodological approach, qualitative research was used, adopting a semi-structured interview with students and families as an empirical method. The results show that, although the students' families generally still maintain traces of conventional management with the adoption of industrialized agricultural inputs, the professional training achieved through Rural Education has enabled young people to reframe the agricultural management practices practiced in their production units. , in view of soil care, in a sustainable manner, contributing significantly to the strengthening of family farming in the municipality.

Keywords: rural youth; pedagogy of alternation; local development; sustainability; peasant agriculture.

Introdução

Historicamente, as políticas educacionais apesar dos esforços e avanços, não têm sido suficientemente capazes de contribuir para o desenvolvimento dos povos do campo, das águas e da floresta. Ao contrário, o modelo da nucleação urbana discrimina e promove a dicotomia campo-cidade, e muitas das vezes desvaloriza a cultura camponesa e desenraíza os estudantes ao tirá-los do seu



meio para vir estudar na cidade, “não havendo, nenhuma tentativa de adequar à escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam” (RIBEIRO, 2012).

É evidente que, ainda nos dias de hoje o modelo tradicional de educação (horizontal e homogêneo) torna-se inadequado para a realidade do campo, visto que o calendário agrícola em geral se “choca” com o calendário escolar, logo, o jovem agricultor se vê diante do dilema entre estudar e ajudar a família com as práticas de manejo agrícola do cotidiano, justamente porque na agricultura familiar o envolvimento de toda a família é de vital importância (NODA, 2006).

Quase sem alternativa muitos desses jovens na tentativa de progredirem nos estudos buscam abrigo em casa de parentes “na cidade” e aos poucos o seu vínculo com a terra vai ficando para trás, sendo este um dos fatores que ainda hoje contribuem com o êxodo rural. Por outro lado, estes jovens, ao abandonarem o seu meio não concorrem em condições de igualdade ao disputar espaços no “mundo urbano”, sobretudo, no mercado de trabalho, o que de certa forma ao longo do tempo vem contribuindo para o crescimento desordenado e expansão do processo de favelização em áreas periféricas (CALIARI, 2002 p.42). A respeito deste assunto também Martins (2006, p. 11 apud JESUS, 2011 p.57) descreve:

É assim o meio rural! Seu empobrecimento é cada vez mais acentuado. Empobrecimento, por falta de uma agricultura tecnificada; empobrecimentos pela evasão dos jovens que migram para as cidades em busca de preparo e nunca mais voltam; empobrecimento econômico-financeiro; pois além de pouco produzir, o que apura é empregado na cidade afim de nela, manter o estudo daqueles que não oferecem retorno depois; empobrecimento também porque aquele foi um tempo de formação dos grandes latifúndios e da ilusão de muitos pequenos proprietários, que com a migração para os centros urbanos tornaram-se favelados; empobrecimento pelo esfacelamento da família com o corte brusco provocado pela migração e diálogo entre gerações.

De forma que, se por um lado a educação rural consolidou-se a partir de um projeto criado “para” a população do campo (modo de produção e vida), por outro lado, a educação do campo surgiu como uma proposta de enfrentamento ao modelo existente numa perspectiva contra hegemônica por intermédio dos



povos do campo, a fim de articular políticas públicas e educacionais que refletem as experiências de resistência camponesa, e que tem delineado contornos inovadores ao modo de pensar a educação para os povos que vivem e trabalham no campo, onde segundo Ribeiro (2012, pág. 298):

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesa.

Ao se pensar no território rural como espaço de produção e de vida, por mais que os dois conceitos (educação rural x educação do campo) *a priori* assemelham-se, na prática torna-se possível perceber que ambos se distinguem quanto ao processo de emancipação e protagonismo, uma vez que o primeiro vem sendo pensado “para” os povos do campo e o segundo ao longo dos anos vem sendo pensado em consonância com as demandas “dos povos do campo” e que busca historicamente a valorização da cultura campesina.

Advindo dessa inquietação nos deparamos com o desafio que foi se modelando como questão de estudo, sobre como maximizar o conhecimento agroecológico e a valorização dos saberes (integração entre prática e teoria) na formação profissional de jovens camponeses?

Assim, traçou-se como objetivo, investigar de que maneira a Educação Profissional e Tecnológica - EPT alicerçada na Educação do Campo e na Agroecologia vem contribuindo com a com a transformação social de estudantes da Escola Família Agrícola de Jaguaré - EFAJ, no norte do Espírito Santo. Para tanto, se fez necessário identificar como se dá a articulação dos saberes (prático/teórico) na formação integral de jovens camponeses e avaliar de que maneira a formação profissional na educação do campo vem vinculando o processo educativo com a produção no campo e manejo sustentável, e nesse sentido, discutiremos a formação profissional do jovem no contexto educação do campo por meio da Pedagogia da Alternância.

Como abordagem metodológica, utilizou-se a pesquisa de caráter qualitativo, adotando-se como método empírico a realização de entrevista



semiestruturada com estudantes e famílias, favorecendo então uma maior dialogicidade entre os entrevistados e a entrevistadora, além da aplicação de questionário para os professores. Enquanto método teórico, a mesma se deu por meio da abordagem dialética que, segundo Gil (2008) e Minayo (2009), a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de novembro de 2018 e fevereiro de 2019. Dos sujeitos envolvidos, foram 15 estudantes, 04 pais (representantes da diretoria da Associação Promocional da Escola Família Agrícola de Jaguaré - APEFAJ e do Conselho Fiscal) e 06 professores, totalizando 40 entrevistados. A pesquisa também se pautou no levantamento documental e bibliográfico (livros, teses, Projeto Político Pedagógico - PPP...), bem como na observação cotidiana durante a pesquisa. Para efeito de preservar a identidade dos participantes adotou-se nome de árvores para os estudantes (cujos nomes foram livremente apontados pelos mesmos), nome de aves para as famílias, cuja escolha de nomes ocorreu de forma semelhante aos estudantes e por fim quanto aos professores a identificação se deu a partir dos nomes populares de flores presentes no jardim da EFAJ.

Sobre o tempo e sobre o espaço...

Para entender melhor o processo de reivindicação por uma educação que atendesse aos anseios da população camponesa, torna-se importante olhar para trás e refletirmos sobre as causas que ao longo dos anos vem modelando as transformações econômicas e sociais no campo, em detrimento do crescimento da industrialização e expansão dos grandes empreendimentos agrícolas pós Revolução Verde, a respeito desses fatos Jesus (2011 p.56-57) descreve:

O êxodo rural era intenso, muitas famílias estavam deixando suas terras e migrando para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, crescia o processo de industrialização e a necessidade de mão-de-obra que servisse ao sistema capitalista industrial. [...] A situação no Espírito Santo não era diferente. O crescimento das grandes indústrias como a companhia Siderúrgica de Tubarão e da Aracruz Celulose atraíam pessoas para a metrópole e, em contra partida a erradicação dos cafezais levou agricultores a



venderem suas terras e a buscarem na cidade alternativas de sobrevivência.

Certamente não podemos fechar os olhos para os grandes projetos que marcaram a história do campesinato capixaba, atrelados ao crescimento industrial. Segundo Jesus (2011), foi diante desse contexto de crise política, êxodo rural acentuado, descrença no campo e precárias condições de acesso à educação que surgiram as primeiras Escolas Famílias no Brasil, adotando a Pedagogia da Alternância¹ enquanto princípio metodológico, sendo o Espírito Santo o pioneiro na implantação das mesmas no final dos anos 60, inicialmente no município de Anchieta expandindo-se para o norte do estado nos anos seguintes.

Fruto dessa expansão, a Escola Família Agrícola de Jaguaré tem sua história fundamentada em fatos reais, importantes na sua implantação. Fundada 1972 no norte do Espírito Santo a 203 km da capital Vitória, inicialmente com o curso “Agricultor Técnico”, seu contexto de criação está diretamente vinculado à dimensão agrária, social e ambiental do município, assumindo na ocasião um papel de vital importância no processo de resistência ao avanço da monocultura do eucalipto na região, mas foi a partir de 1991 que passou a ofertar o curso Técnico em Agropecuária. (PPP, 2016, p. 9).

A ideia de alternar o tempo escola e convívio familiar possibilitaria o vínculo com a família e associaria os conhecimentos na área da agricultura, fortalecendo a agricultura familiar no município proporcionando o incentivo à permanência desses jovens na sua própria região, por meio de um sistema educativo diferenciado, contribuindo para a preservação do meio ambiente e um desenvolvimento com sustentabilidade, comungando educação básica e a formação profissional que isoladas não são suficientes para transformar o campo, tampouco fortalecem a agricultura familiar.

¹ Na Pedagogia da Alternância o processo de ensino-aprendizagem acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando (a) partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais (Nascimento, 2003).



Apesar da pressão advinda dos grandes empreendimentos e pela busca de mão-de-obra, observa-se que ao longo dos anos a formação profissional que prepare, sobretudo para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, não tem sido suficiente para contribuir com o desenvolvimento social do campo. Ao contrário, de acordo com Ribeiro (2012) à medida que grande parte desses jovens ingressam cedo na lida da roça, assim o trabalho produtivo articulado à unidade familiar, associado ao estudo, assume papel essencial no processo educativo quanto ao protagonismo do camponês no campo social.

Reforçando assim, a ideia de que, a organização do trabalho ao longo da história vem sendo alicerçada a partir de uma relação de desigualdade, e de divisão de classes entre o opressor e o oprimido e que de certa forma se refletem no processo educativo ao dicotomizar a relação existente entre o trabalho e a educação, fruto de uma herança histórica da visão do trabalho, em que o trabalho manual era menosprezado em detrimento do trabalho intelectual.

Este entendimento vem ao encontro do que Becevelli (2011) aponta ao dizer:

A apropriação privada da terra gerou a divisão dos homens em classes, sendo duas fundamentais: a dos proprietários e a dos não proprietários. Essa forma de organização do trabalho é predominante e vigente até os dias atuais e fez com que a organização do trabalho pedagógico também se baseasse nessa separação. [...] entre aqueles que concebem, a elite; e aqueles que executam, o proletário.

Portanto, é necessário que se veja a educação profissional numa perspectiva emancipatória de maneira integrada a educação básica. É preciso pensar na educação profissional para além da qualificação de mão-de-obra, de forma a potencializar a formação humana, e, sobretudo pensar na formação do sujeito capaz de agir com protagonismo de construir sua própria história, nesse sentido, a valorização de saberes a partir de sua experiência é fundamental no processo educativo.

Fundamentação Teórica

Com a aprovação do texto final da LDB (Lei nº 9.394/96) a educação do campo ganhou um artigo especial que deveria ser transformado nas diversas



realidades. O Art. 28 prevê que a oferta de educação básica para a educação do campo deve adequar-se às peculiaridades da vida rural, com conteúdos e metodologias adaptadas às necessidades da zona rural, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas.

Diante dessa problemática, a Pedagogia da Alternância, vem construindo um caminho alternativo juntamente com as famílias camponesas por meio de um sistema diferenciado de formação:

A discussão sobre educação do campo no cenário brasileiro nos remete a diferentes iniciativas educacionais que, há algumas décadas, vem se constituindo como alternativa para o homem camponês: as Escolas Comunitárias Rurais, as Casas Familiares Rurais, as os Centros Integrados de Educação Rural (CIER) e entre outras experiências as Escolas Famílias Agrícolas do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), movimento pioneiro na Pedagogia da Alternância na América Latina, com o principal objetivo de promover o homem do campo nas suas diferentes dimensões (JESUS, 2011 p.51).

Numa perspectiva de espaço-tempo de diversidade cultural, social e ecológica a pedagogia da alternância se diferencia também por oportunizar uma formação que permeia a integração dos saberes, de forma peculiar ao ambiente camponês,

A Alternância é uma via pedagógica e metodológica que rompe com as formas tradicionais de fazer escola que se consolida no meio urbano e se expande para as áreas rurais. Ela introduz novos tempos e espaços até então impensáveis na educação brasileira. Transcende o espaço escolar e suas salas de aula, transformando os diversos espaços da comunidade, especialmente o familiar, em espaços de aprendizagem e de produção de saberes. (RACEFFAES, 2015 p. 40)

Nesse alinhavar de conhecimentos e saberes, trabalhar educação do campo dissociado da agroecologia seria minimamente uma contradição, à medida que ambas se consolidaram ao longo de suas existências como ato de resistência contra hegemônico aos moldes de educação, produção e consumo típicos do modelo de capitalista, pautado na transmissão unilateral de conhecimento como forma de alienação,

Daí a conjugação entre educação do campo e agroecologia torna-se primordial à construção de uma educação libertadora



que proporcione aos camponeses melhorias na qualidade de vida e trabalho. Sendo assim, qualquer forma educativa no campo, seja no âmbito na extensão rural, criação de cursos ou elevação de escolaridade, deve necessariamente integrar os princípios da educação rural e a produção do conhecimento agroecológico, assim como relevar e discutir as práticas e experiências dos agricultores. [...] Assim, na relação educação do campo e agroecologia não ocorre apenas repasse de informações, mas troca e socialização permanente de aprendizados, de práticas conhecimentos e resultados alcançados. A transdisciplinaridade é um dos princípios do processo educativo complexo, que busca construção de conhecimentos pelo domínio de áreas disciplinares relacionadas entre si, tal como a agroecologia (LIMA, 2011 p. 111-122).

Ainda pensando a educação numa perspectiva libertadora, é preciso compreender que a educação profissional reivindicada para a educação do campo embora de maneira geral confundida, ou meramente reduzida à “formação técnica agrícola”, agrega um misto de possibilidades, muitas vezes invisíveis aos olhares externos, porém essenciais enquanto direito, a fim de garantir a qualidade de vida no campo enquanto território,

“inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao território camponês, cuja base do desenvolvimento está na agricultura – agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação. Etc.” – e se relaciona ao acesso dos camponeses à educação e particularmente à educação escolar, incluída nela os cursos de educação profissional (PEREIRA, 2012, p. 286 -292).

Frente a essas possibilidades, no âmbito de garantir uma educação crítica, reflexiva de base emancipatória e, portanto capaz de promover a transformação social, torna-se primordial um projeto educativo articulado com a realidade local, contextualizado às demandas e especificidades do campo, conforme o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 (CNE, 2012),

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.



Uma educação que forme jovens intelectuais para além da qualificação, e que seja capaz de impulsionar o exercício do protagonismo e da autonomia, como nos aponta Matheus, et. al. (2011, p. 9-24):

A educação básica que não se relaciona com a realidade local e sua diversidade sociocultural não contribui para mudanças profundas nas mentalidades. O campo ou a periferia onde está a agricultura urbana ressentida de investimentos públicos na educação escolar e de profissionalização, tanto que os atores coletivos nos fóruns de educação do campo reivindicam educação básica, e superior e não mais investimentos em assistência ao “homem ingênuo ou ignorante” do meio rural [...] compreende-se nessa perspectiva que a juventude atravessa espaços-tempos que requerem processos educativos contextualizados, porque mais do que nunca os jovens necessitam de formação de consciência crítica para instrumentalizar as relações em diversos âmbitos sociais da contemporaneidade.

Nesse sentido, segundo RACEFFAES (2015 p. 106), embora os artigos 36B e 36C da LDB admitam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em dois formatos principais, podendo ser articulada ao ensino médio (integrada ou concomitante) ou subsequente em caso do Ensino Médio já tenha sido concluído, entende-se que, ao se discutir a formação profissional para Educação do Campo, o formato integrado seria o que melhor se ajustaria a realidade camponesa, reafirmando o caráter de formação social e emancipatória contrapondo a dicotomia trabalho intelectual-trabalho manual, advinda de uma relação histórica de subalternização, inerentes dos moldes capitalistas de produção, como bem descreve Frigotto:

Em nossa realidade histórica, a educação politécnica traduz os interesses da classe trabalhadora na crítica à fragmentação dos conhecimentos, à separação entre educação geral e específica, entre a técnica e a política, e a divisão entre trabalho manual e intelectual [...], além disso, afirma “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno na relação entre instrução e trabalho” (SAVIANI, 2012, p. 277 apud FRIGOTTO, 2003 p.131-152).

Assim, pensar modelos de desenvolvimento para as populações do campo significa antes de tudo contemplá-los em todas as ações e, fundamentalmente ouvi-los para que não sejam reduzidos a “meros objetos da



ação libertadora que, assim, é realizada mais sobre e para eles do que com eles, como deve ser”, como nos aponta a perspectiva de Paulo Freire (1987, p. 79).

Resultados e Discussão

“A educação do campo do povo agricultor, precisa de uma enxada de um lápis e de um trator. Precisa educador pra trocar conhecimento, o maior ensinamento é a vida e seu valor.”
(Gilvan Santos, músico popular da reforma agrária)

336

Falar de transformação social de jovens camponeses por meio da educação do campo é, sobretudo compreender de que maneira se dá esse misto experiências e representações sociais. Tal qual uma colcha de retalhos alinhavando-se numa diversidade de saberes que compõe esse processo educativo. É falar não só do lápis que escreve, mas também da enxada que prepara o solo, é juntar a teoria e a prática num processo de sinergia que resulte num germinar de conhecimentos advindos da formação crítica e emancipatória.

Em observações feitas no cotidiano, bem como durante as entrevistas evidenciou-se o gosto dos estudantes por estarem matriculados em uma escola de educação do campo, marcado pelo processo de identidade que os mesmos têm com a instituição:

“Olha, eu vim estudar aqui porque os princípios daqui eu me caracterizo muito né, por ser uma escola do campo, onde minha família também já passou por aqui, e é uma escola que eu me identifico muito”. (Jacarandá, 17 anos)

“Minha família toda estudou aqui, além da vontade de fazer o curso técnico *né*, o curso técnico em agropecuária, eu vejo como, assim, uma contribuição, um processo uma etapa *pro* futuro, principalmente porque eu quero seguir esse ramo aí da agricultura”. (Brejaúba, 16 anos)

Para a maioria dos estudantes, no processo de escolha, não bastava se formar em técnico em agropecuária, o diferencial da formação estava na identidade camponesa evidenciada pelas práticas pedagógicas da escola.

Mas que práticas diferenciadas então seriam essas? Ou de que maneira essa identidade camponesa se torna tão presente no cotidiano da escola?



Conhecer a história da Escola Família Agrícola de Jaguaré é mais do que conhecer o caminho percorrido por uma instituição é, sobretudo conhecer a trajetória de consolidação da educação do campo no próprio município de Jaguaré. Se por um lado a EFAJ de certa forma foi pioneira no município quanto ao uso de uma pedagogia própria e apropriada para os filhos dos camponeses, ao mesmo tempo ela abriu caminhos para que novas experiências e que hoje são fundamentais para a perpetuação de sua própria existência, visto que:

A região de Jaguaré historicamente vivenciou concretamente experiências em educação do campo, nas comunidades camponesas através da Pedagogia da Alternância desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Jaguaré a partir de 1971, nas ECORM's em 1990 na região do Giral e São João Bosco, na Escola Estadual do Assentamento XIII de setembro a partir de 1991, no Ensino Fundamental e nas escolas de educação Infantil em 2000 com o Programa de Valorização da Educação Rural, o PROVER. Como reconhecimento dessa pedagogia em 1992, O projeto das Escolas Comunitárias Rurais é reconhecido pela UNICEF como referência em educação no Brasil. [...] Percebe-se que há diversas experiências na educação do campo no município de Jaguaré, sendo essas do ensino fundamental, o que vem a confirmar a necessidade e a demanda para o curso Técnico em Agropecuária, ensino médio integrado ao profissionalizante. (PPP, 2016, p. 8).

Durante as entrevistas ficou evidente essa relação dos estudantes desde as séries iniciais com a educação do campo, e o papel fundamental da EFAJ como uma alternativa de formação profissional alicerçada nos valores camponeses. De acordo as pesquisas documentais, dos 111 estudantes regularmente matriculados na ocasião da pesquisa, 75% cursaram o ensino fundamental em escolas do campo e mais precisamente em escolas que adotam a pedagogia da alternância enquanto princípio pedagógico, ou seja, das Escolas Comunitárias Rurais Municipais - ECORM's e Escolas de Assentamento:

“Eu nunca estudei em outra escola que não fosse na educação do campo, primeiro estudei na escolinha da roça , sabe aquelas escolinhas multisseriadas, aquela que estuda todo mundo junto e que a professora fala “olha criança esse cantinho do quadro é da 1ª série, esse cantinho do quadro é da 2ª série...”, pois é, depois fui para ECORM, então, vir *pra* cá era uma consequência, meu pai estudou aqui, meu irmão estudou aqui e minha irmã também, sempre, sempre estudei na pedagogia da alternância, não tive outra formação que não fosse na educação do campo”. (Cedro, 17 anos).



O grande diferencial possivelmente esteja no próprio contexto histórico que resultou na criação da escola advinda do tensionamento, do avanço da monocultura no município e que impulsionou nas comunidades camponesas a busca por um modelo de formação que possibilitasse o fortalecimento da agricultura familiar na região como descreve Oliveira (2018):

A EFA de Jaguaré nasceu em 1972, através da ação da Diocese de São Mateus, do MEPES e Lideranças locais que estavam preocupadas com o êxodo rural e expansão das grandes indústrias, principalmente a Aracruz Celulose e com a carência de uma educação para os jovens rurais. O papel da EFAJ é proporcionar uma educação própria e apropriada do campo, que contribua com o fortalecimento da agricultura familiar em um projeto que valorize e garanta a agricultura camponesa e se integre na construção social de sustentabilidade do campo em nosso país.

E que de acordo com Caldart (2012), a relação de protagonismo dos movimentos sociais camponeses com a educação do campo é o que demarca a essencialidade da própria educação do campo na consciência de mudança nesse sentimento de emponderamento da produção camponesa e que ao longo dos anos vem influenciando no processo de escolhas da juventude camponesa de Jaguaré, ao vincular o processo educativo com a produção no campo e manejo sustentável, o que foi confirmado durante as entrevistas:

“A escola na época tinha os trabalhos social na comunidade de ex-alunos, alunos, monitores e o trabalho era desenvolvido nessa questão de assentamento tudo desenvolvia dentro da minha comunidade e a escola família era que o carro chefe *né*. [...] Pois é, quando se fala na perspectiva de família e comunidade, o mais interessante que a discussão da escola, o ensino do filho do agricultor ao nível mais alto isso era discutido até dentro das igrejas na celebração se falava a necessidade de levar o filho do agricultor a estudar na escola e se formar voltar esse mesmo filho do agricultor a cultivar a terra dos pais, é você vem, completar o curso e evitar o êxodo rural”. (Canário, pai, ex-estudante e membro da APEFAJ).

“Primeiro veio um colega nosso, um colega meu no caso, *né*, e veio um ano aí no ano seguinte tinha uns líderes *né*, que participavam aqui e levavam as propostas da escola pras comunidades *né* aí na época agente morava lá no Palmitinho e veio um ano antes em 78 aí em 79 eu vim pra cá. É porque o interesse maior era sempre continuar na agricultura e pelo que o aluno daqui ainda levou, era ainda uma das melhores propostas para a agricultura, agricultura familiar, *né?! É a*



questão de diversificação de lavouras, *né*, porque na época a gente tinha era monocultura *né*, e aí através dele que a gente recomeçou a diversificar a agricultura. O diferencial foi essa mesma situação que eu *tô* falando, essa questão de você ter um cuidado especial com o meio ambiente *né*, aonde você convive *né*, e a questão da própria alimentação mesmo”. (Pombo, pai, ex-estudante e membro do conselho fiscal da APEFAJ).

Nesta relação de ensino e aprendizagem, da prática à teoria, a articulação entre três parceiros (família, estudante e monitor) é a base para a construção do conhecimento democrático, é o que permite com que a experiência acumulada pela família contribua na formação do estudante e chegando à escola juntando-se o saber prático ao saber teórico propõe novos significados a construção dos saberes:

“[...] na questão de atividades práticas rurais desenvolvidas foram as práticas de vida desenvolvida pelos trabalhos práticos do meu avô, então meu pai quando chegou nessa linha ele tinha isso pra oferecer pra mim, eu vim buscar mais os estudos conhecimento, as pesquisas que eram desenvolvidas e a escola dá essa capacidade pra você então elevar o conhecimento, só que quando você sai da transformação, igual eu saí da transformação do primário do meu pai pro técnico em agropecuária e voltar essa relação de volta pra família, aí você começa a topa com uma pequena barreira porque essa pequena barreira você tem a capacidade de transformar o conhecimento do seu pai que você é capaz de romper um pouco aquela estrutura que faz, e com as partes técnicas e prática a gente vai conseguir melhorar essa qualidade e fazer um processo de transformação naquilo que ele cultivou na vida inteira, essa foi a 1ª barreira que eu topei quando eu voltei em casa, mas eu tinha noção do que eu *tava* fazendo [...] você tinha que dar o respeito a ele, mas tinha que provar que devagar a gente conseguia fazer um processo de transformação, [...] agora o meu filho já tem o mesmo curso que eu então o que ele consegue é interagir no mesmo nível, ou até melhorar aquilo que já era do meu conhecimento, eu levo pra ele a prática, mas ele ainda já com o passar do tempo os conhecimentos já dele eu considero que hoje, ele conheceu mais pesquisas do que eu conheci na minha época”. (Canário, pai, ex-estudante e membro da APEFAJ).

O depoimento de Canário demonstra esse misto de representações, a respeito da importância da família no processo de construção do estudante. O grande desafio dos estudantes enquanto sujeitos é que num primeiro momento não apenas para Canário em sua época, mas para alguns estudantes também nos dias de hoje, é fato de que mesmo que algumas famílias tenham convicção



das contribuições do curso para a formação dos filhos e para o aprimoramento de práticas na propriedade, ainda assim, por vezes pareciam/parecem demonstrar dificuldades em aceitar as novas contribuições que os filhos possam trazer para propriedade. Mas os saberes nascem assim e amadurecem por meio da contradição e do diálogo, é algo que se perfaz do acúmulo de vivências moldando-se coletivamente, é um longo caminho a ser trilhado.

Outro parceiro fundamental na formação do estudante é o professor/monitor², são atores essenciais na pedagogia da alternância, onde muitas das vezes o seu papel ultrapassa as fronteiras da sala de aula, ora orientando estudante, ora atuando como extensionista juntamente às famílias, como verificado no PPP da escola.

Ser monitor da pedagogia da alternância é, sobretudo ter identidade com o projeto, é estar disposto a aprender ao ensinar, é valorizar a vivência do jovem educando em vista de teorizar sua prática claramente elucidada na pedagogia freireana “*o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa*”. (FREIRE, 1987, p.68)

Durante as entrevistas foi possível constatar como na prática dos momentos de estudos se dá esse processo de dialogicidade, tão essencial na educação crítica e emancipatória:

“Essa articulação acontece com certa desenvoltura adquirida ao longo de sua vivência e experiência obtida durante o curso, sendo em estágios, visitas e viagens de estudos, convívio com os colegas etc. São aspectos que proporciona a relação dos saberes”. (Bourgaivillea)

“O Plano de Estudo é o principal meio de articulação do estudo prático-teórico. Ação-Reflexão / Sessão-Estadia”. (Girassol)

Nessa dinâmica entre sessão e estadia evidencia-se essa articulação dos saberes, onde o estudante vivência sua prática tanto com a família como também

² Monitor, segundo NOSELLA (2014, p. 31), “O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional”. Mais recentemente Telau (2015) conceituou como a nomenclatura utilizada para designar os educadores dos Centros Familiares de Formação por Alternância-CEFFA



na comunidade e que contribui significativamente com a formação integral do jovem como mostra Oliveira (2018, p.11):

A Pedagogia da Alternância caracteriza-se, portanto, de uma formação de períodos alternados de vivência e estudos na escola e na família no seu meio sócio profissional acompanhados pelos monitores e pelos pais, garantindo a formação integral do jovem e a aplicação dos instrumentos pedagógicos que são próprios e apropriados.

Dentre os instrumentos pedagógicos aplicados pela Pedagogia da Alternância por vezes citado pelos monitores durante as entrevistas, destaca-se o Plano de Estudos, uma ferramenta fundamental nessa dinâmica de troca e construção de saberes, que segundo Telau (2012) trata-se de um método e ao mesmo tempo de um princípio da Pedagogia da Alternância e que proporciona ao estudante a reflexão de sua prática instigando-o não só a problematização, como também por meio da delimitação de novas hipóteses a busca por soluções alternativas ao problema levantado.

Nos CEFFAS, é por meio do plano de estudos que se concretiza a dinâmica do ensino a partir da realidade, ou melhor, dizendo “da prática à teoria”. Da vivência da pesquisadora com os estudantes, por diversas vezes observou-se algo que merece ser discutido, trata-se do interesse do estudante em aprender algo que ele vê significado, quando se estuda geometria espacial, por exemplo, o que ganha significado naquele momento é o espaçamento entre plantas e o dimensionamento de plantio, é algo que ele traz da vivência que ganha nova nuance quando se teoriza esse saber prático, um conhecimento agropecuário que se discute nas aulas de matemática, o conhecimento assim não é estático, é algo dinâmico e construído de maneira transdisciplinar, nas diferentes áreas de conhecimento e que foi confirmado pelas respostas dos professores/monitores durante a pesquisa:

Exatas por exemplo pode ser usadas na construção de mapas, escalas, cálculo de área de plantio, irrigação, calcular a vazão de uma irrigação. (Beldroega).

Proporcionando o estudante compreender que a partir de sua realidade a história da formação é uma colcha de retalhos, aonde o mesmo vai ligando pedacinhos, somando saberes,



construindo conhecimento, todos os seres são dignos de respeito e somos responsáveis pela vida. (Bourgaivillea)

O resultado da junção desses “pedacinhos” é o que dá consistência a formação integral do jovem, onde o conhecimento técnico não se sobrepõe ao conhecimento prático, e que somando-se às vivências com tradições culturais e sociais tudo contribui com a consciência crítica do estudante, projetando por meio do currículo e dos instrumentos pedagógicos sujeitos de transformação que assimile a realidade recriando-a, enquanto sujeito crítico capaz de escrever e reescrever sua própria história e que de acordo com o PPP (2016) busca-se desenvolver continuamente as potencialidades humanas, de modo a respeitar e valorizar os saberes do educando (Freire, 2018).

Mediante a realidade dos estudantes aqui discutida, tanto no convívio com a família na estadia, quanto na escola durante a sessão, destacam-se três pilares principais ao se pensar na formação profissional de jovens camponeses: a articulação entre o ensino e o trabalho, numa perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, o conhecimento agroecológico enquanto fundamento de resistência da agricultura camponesa, e a integração entre a prática e a teoria.

A maioria dos estudantes da EFAJ são filhos de camponeses e enquanto filhos de camponeses observa-se que a relação entre o trabalho e estudo é algo que se consolida na vida desses estudantes ainda muito cedo, na vida cotidiana da roça, onde de acordo com Mészáros (2008), ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos tão esquecidos entre educação e trabalho e que as entrevistas demonstraram o diferencial do trabalho não no aspecto da exploração/alienação, mas no sentido de demandar a construção de uma consciência crítica:

“Eu tomo as decisões juntamente com meu pai e agente sim reflete muito pensa nas consequências e nos resultados que podem estar acarretando o nosso trabalho [...] Olha, isso agente toca mais quando a gente tá lá no campo que passa toda uma visão do que agente aprendeu aqui, e o que agente exercita lá, e é assim uma coisa muito legal porque a gente sabe que o momento que agente viveu aqui não esquece nunca e que todas as atividades que realizamos aqui, a gente realiza lá também”. (Jacarandá, 17 anos).

“Trabalho *pra* mim é mais uma garantia, um conhecimento daquilo que eu ainda não aprendi, é mais uma forma de

aprendizado e de contribuição na renda também. Porque o que eu aprendo de conhecimento aqui sobre as culturas aqui na escola eu posso colocar na prática na lavoura lá de onde eu trabalho, e com a prática que eu também tenho lá eu posso colocar em comum aqui na escola”. (Paraju, 19 anos).

“Trabalho é sobreviver, é conseguir financeiramente se estabelecer. Eu sou crítica e reflexiva, principalmente lá na roça, quando a gente tá lidando lá com a lavoura, se tem alguma coisa que eu posso melhorar e que eu aprendi na escola eu tenha conhecimento eu coloco a proposta”. (Cedro, 17 anos).

“Trabalho, trabalho pra mim, olha, tanto na escola quanto em casa é uma atividade educativa pai ensina a gente que trabalho dignifica a pessoa e mãe também sempre passou isso, não são pessoas que tem informação estudaram até a 4ª série, no entanto deixam que a gente estude e preza o estudo da gente, meu pai é agricultor, minha mãe da faxina na casa das pessoas e trabalha na roça também ela não sente vergonha disso e eu também não sou digno de tá sentindo vergonha disso, trabalho pra mim é a dignidade”. (Angelim-Pedra, 18 anos).

Evidenciando portanto, que o trabalho ao ser potencializado como princípio educativo com o intuito de fortalecer a consciência crítica, ainda durante o curso vem a fomentar no estudante o exercício do protagonismo preparando-o para agir no mundo do trabalho enquanto sujeito e não como objeto.

A pesquisa também demonstrou que, embora os estudantes ao ingressarem na EFA, passam a ter uma nova dimensão sobre o papel da agroecologia na produção sustentável, muitas famílias ainda apresentam dificuldades em implementar em suas realidades um sistema de produção agroecológico, talvez por essa relação de dependência opressora advindas do modo de produção capitalista. No entanto, mesmo não se tornando totalmente agroecológicas, passam a partir dessa vivência a inserir técnicas de conservação do solo e da água, que vem a minimizar o uso de agrotóxicos, e mudar a realidade de muitos agricultores, tanto no aspecto da soberania alimentar, como na geração de renda, diversificação da propriedade, e qualidade de vida. Essas contribuições ficaram evidentes quando questionados sobre conhecimento agroecológico e as mudanças que esse conhecimento proporcionou ao jeito de produzir na unidade produtiva da família:

“A agroecologia é um meio que visa agricultura orgânica, as ações humanas os meios sociais, econômicos e políticos que venha preservar o nosso meio, onde vivemos. O que mudou?!



É, foi a maior adaptação de práticas, né na nossa unidade produtiva lá, que a gente teve a possibilidade de estar aprendendo aqui. [...]Hoje consigo aplicar o manejo com o mato, o sistema de plantio em morro com curva de nível é, e também em uma pequena área consegui efetuei lá o terraceamento, fiz a adubação com matéria morta e agente assim evita de tá utilizando muito índice de agrotóxico”. (Jacarandá).

Se por um lado o modelo capitalista e ocidental se sustenta no antagonismo entre o homem e a natureza, por outro lado, diante dos desafios climáticos a adoção de práticas agroecológicas é essencial para a conservação da água e do solo, uma vez que tanto a população do campo como da cidade é totalmente dependente dos recursos gerados no campo. A agroecologia nesse sentido deixa de ser uma necessidade e assume o papel de condição para a sustentabilidade produtiva, na perspectiva da construção de um novo campo, campo este hoje ainda muito dependente do sistema capitalista (TONAR e GUHUR, 2012).

A construção de uma nova consciência de certa forma, ainda que timidamente, tem promovido a transformação de uma realidade antes marcada pelo êxodo rural, muito influenciada pelo avanço da monocultura e o uso indiscriminado de defensivos químicos. Ao conversar com as famílias nota-se que as mudanças atravessaram as porteiras da propriedade, irradiando-se nas comunidades camponesas contribuindo, portanto com o fortalecimento da agricultura familiar no município:

“Olha eu acredito que pro município foi uma das melhores conquistas que teve né, hoje tem bastante ex-aluno né no meio rural, devido ter estudado aqui, [...] então, pra minha família mesmo principalmente, ela só veio reforçar aquilo que a gente sempre buscava, a questão de você tá na roça, você produzir seu próprio alimento né, e o melhor cuidado que você pode ter com meio ambiente né, então isso aí pra gente foi uma das conquista que a gente defendeu e defende”. (Pombo).

“Eu tiro pela nossa propriedade, meu pai sempre trabalhou com agricultura de subsistência e café maduro, na época não se pilava café, se vendia maduro, colhia e vendia toda exploração em cima da agricultura, na pecuária de subsistência também não conseguia se desenvolver muito e a partir do conhecimento técnico se pega as origens da propriedade, não só eu como ex-aluno, mas de outros ex-alunos da região, houve um processo de transformação, a minha região você pega a raiz da história, se passou por pecuária, se passou por pequenos produtor de



café e também por plantio de feijão, na época Jaguaré se produzia feijão igual se produz café, mas o ciclo do tempos das águas, da seca foram se modificando então se tinha colheitas garantidas porque chovia produzia, depois tinha período que se perdia com chuva, depois teve o tempo que a falta de chuva começou então a diminuir e parar de produzir, então a transformação ela veio ocorrendo ao longo dos anos, mas a transformação maior que é tirar essas propriedades pequenas numa subsistência e fazer um processo de transformação mesmo que a agricultura é pequena, hoje tem propriedades rurais do município de Jaguaré dentro da minha região que o modelo de produção é muito grande em relação do que já foi no passado, então eu acho que o curso fez essa diferença, a minha comunidade é um exemplo disso. Se você pegar todas as famílias da comunidade e puxar a raiz você vai ver que a maioria dos técnicos em agropecuária toca suas atividades sem depender de agrônomos dessas coisas. Na verdade Jaguaré se tornou uma potência e a agricultura é o forte da potência de Jaguaré, sempre foi no passado e a agricultura familiar, a agricultura técnica em agropecuária formada por essa escola eu falo, que é responsável por mais de 75% do município do sucesso do município em termo de agricultura, [...] Essa contribuição ela é muito forte, ela é muito importante, porque quando você parte pra um curso técnico, e você já carrega na sua bagagem um certo conhecimento de vida prática, é uma alavancada na frente de quem não tem isso”. (Canário).

“Pra mim já muda bem, muito... Uma que eu posso ser beneficiado com o conhecimento, porque mesmo que você tá na terra dia a dia, nunca é como você estudar e ter uma orientação mais profunda né. E eu consigo isso e vejo essa ação dos meninos me ajudando lá na minha propriedade. [...] Foi através dos meninos que eu comecei trabalhar dessa forma aí, do mais velho que na época já era formado, mudamos um jeito de trabalhar, hoje eu tenho uma roça bem melhor do que a roça que trabalha com os produtos convencionais brutos, eu falo bruto porque são produtos que às vezes tem que ser usado três vezes ao ano na terra né, e eu não uso nenhum e eu tenho a minha roça que combate ali e produz uma faixa de 80 sacas por hectare, é pequeno, mas já a dele chegou a atingir 82 e a minha atingiu 80, mas sem o tanto de produto, mas no manejo de sempre capinar a linha e deixar o meio com um pouco mais de matéria”.(Guaturama).

Essas mudanças são percebidas pelos estudantes e ficou evidente durante as entrevistas, o protagonismo de se sentir parte das transformações sociais que ocorrem na família e na comunidade.

“Cara, eu nunca fazia ideia do que era agroecológico, agroecologia, eu vejo que hoje aprimorou bastante a gente vê que hoje aqui em nossa região a principal não tem essa visão



agroecológica, vai tudo assim monocultura, utilizando assim insumos químicos nada visando o bem estar das pessoas, tudo visando a lucratividade entende?! E isso o negócio agroecológico ajuda bastante assim nesse meio a diversificação, a agricultura familiar, na saúde... Influenciou bastante, antes de eu entrar na escola eu tinha a visão de mexer com monocultura...". (Flamboyant).

“Com certeza, porque eu acho que o conhecimento a gente na posse dele a gente pode ir muito longe, e transformar muito a realidade da gente. Agroecologia é uma coisa muito fluente, que ela flui você tendo um ponto de partida você consegue propagar fácil pela influencia e eu acho que eu levando isso tendo a possibilidade de levar isso para dentro da minha realidade eu posso tá propagando para outras pessoas. [...] Cobertura morta, eu ensinei a eles por isso aconteceu mais a redução de agrotóxicos lá na propriedade, em vez de tá passando aquele tipo de agrotóxico no mato fazer a roçagem lá como cobertura, pra tá oferecendo nutrientes. O plantio de culturas pra roçagem eles não fizeram, eles usam somente o mato das culturas espontâneas mesmo. (Angelin-Pedra).

O que prova que a formação integral permite ao estudante uma formação para além da leitura, ela interfere no papel que o estudante passa a assumir na sociedade conforme aponta Oliveira (2018, p.21):

A EFA não é uma escola que está somente preocupada a ensinar o filho do agricultor a ler e a escrever, ela contribui e proporciona aos jovens uma formação integral e global, como também, um desenvolvimento permitindo-os a questionar, refletir e agir sobre a nossa realidade local tendo como resultado a qualidade e a dignidade de vida no campo.

Os professores/monitores ao serem questionados durante as entrevistas sobre as contribuições da formação profissional para a transformação social dos jovens camponeses, foram bastante enfáticos quanto à construção de uma consciência crítica em vista do protagonismo do jovem:

“Através do exercício do protagonismo, da formação integral que perpassa na vida estudantil e intensifica com a maturidade e vivência na prática desenvolvida em seus projetos enquanto jovens camponeses. Pois essa formação contribui também com a criticidade e compromisso na sociedade cidadã”. (Bourgainvillea).

“A formação profissional aguça no estudante o sentimento de pertença e a responsabilidade de fazer/desenvolver suas atividades práticas com ciência de que podem fazer melhor, no sentido ecológico, humano e sustentável”. (Ixora)



Os depoimentos dos professores reforçaram esse poder transformador que a educação assume ao educar para a vida, para a ação/reflexão, capaz de promover na vida do estudante a transformação de sua própria realidade.

Diante da abordagem do tema e da problematização que traçou os caminhos dessa pesquisa, compreende-se que seja fundamental trazer ao debate o papel da agroecologia enquanto condição de resistência da agricultura camponesa.

Considerações Finais

Assim, a problemática a respeito de como maximizar o conhecimento agroecológico e a valorização dos saberes na formação profissional de jovens camponeses, nos inflama a diferentes inquietações das quais se destaca a de é necessário fortalecer o debate a respeito da formação profissional, sobretudo no que tange a juventude do campo, onde articulam questões culturais, ambientais, econômicas e políticas e a educação do campo encontra-se nesse amalgamado de evidências da complexidade e peculiaridade do campo enquanto território.

A pesquisa nos aponta que, embora genericamente as famílias dos estudantes ainda mantenham traços do manejo convencional, a formação profissional alcançada por meio curso técnico em agropecuária vem possibilitando aos jovens ressignificar as práticas de manejo agrícola executado sem suas unidades produtivas, em vista dos cuidados com o solo, na busca por um jeito mais sustentável de se trabalhar com a terra, contribuindo significativamente com o fortalecimento da agricultura familiar no município. Não há como desvincular essa mudança de paradigma da formação integral proporcionada pela práxis pedagógica da EFAJ, à medida que, fomentar uma educação crítica e emancipatória, é sem dúvida um dos principais caminhos para impulsionar no jovem o exercício do protagonismo, onde o trabalho como princípio educativo associado à integração de saberes exerça sem dúvidas um papel fundamental no caminho para emancipação.

Da educação do campo, do ensino à realidade, há de brotar a semente para liberdade. (Joison Jr. Egresso da EFAJ).



Referências

BECEVELLI, I. R. S. **Organização do Trabalho pedagógico na EPT: Desafios e Possibilidades.** Diálogos sobre a educação profissional e tecnológica: saberes, metodologia e práticas pedagógicas. Disponível em https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/123623/mod_resource/content/1/POS_EPT_Artigo_completo_WEB-cap11_Indiana_OPT_-_2015.pdf. Acesso em 15 de abril de 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm, acesso 08/07/2018.

CALDAT, R. S. **Educação do Campo.** Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local.** Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 57ª ed. -Rio de Janeiro/São Paulo: Paz na Terra, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação Politécnica.** Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, J. G. **Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e Fazeres do Campo.** Vitória: GM, 2011.

LIMA, F.O. **Educação e Agroecologia: Tecendo relações.** In: Cadernos de discussão: juventude, educação do campo e agroecologia. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

MATHEUS, A. C. et. al. **Juventude Protagonizando a Transição Agroecológica no Estado do Rio de Janeiro: Experiência da Intervenção Universitária na UFRRJ.** In: Cadernos de discussão: juventude, educação do campo e agroecologia. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

MEPES. **Processo de renovação de oferta de curso.** Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Eixo Tecnológico Recursos Naturais na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Resolução CEE nº 3.807/2014 D.O. 08/07/2014 – Jaguaré-, 2014.

MÉSZÁROS, I. A **Educação para Além do Capital.** 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28 ed. – Petrópolis: Vozes, 2009.



NASCIMENTO, C. G. **Pedagogia da Resistência Cultural: Um pensar a educação a partir da realidade camponesa.** In: VIII Encontro Regional de Geografia (ERECEO). Goiás: 2003.

NODA, S. do N., NODA, H. e MARTINS, A. L. U. **Agricultura Familiar na Várzea Amazônica: Espaço de conservação da diversidade cultural e ambiental.** In: Amazônia: Políticas públicas e diversidade cultural. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

NOSELLA, P. **As Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Coleção Educação do Campo, 2ª Reimpressão, Vitória: EDUFES, 2014.

OLIVEIRA, E. **Da Teoria à Prática: Um estudo sobre o projeto profissional do jovem da Escola Família Agrícola de Jaguaré-ES.** Seropédica: UFRRJ, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, I. B. **Educação Profissional.** Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Jaguaré.** Jaguaré, 2016.

RACEFFAES: **Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo: Cultivando A Educação dos Povos do Campo do Espírito Santo.** São Gabriel da Palha, ES: [sn], 2015.

RIBEIRO, M. **Educação Rural.** Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TELAU, R. **A Importância do Plano de Estudo – a metodologia da Pedagogia da Alternância – na formação dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus.** Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

_____, **Ensinar – Incentivar – Mediar: Dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem.** Belo Horizonte: UFMG, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural de Minas Gerais, 2015.

TONAR, N.; GUHUR, D. M. **Agroecologia.** Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Sobre as autoras

Nina Valéria de Araújo Paixão

nina.agro@hotmail.com

Graduação em Agronomia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2010) e Especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES (2019). Educadora, Coordenadora do Curso Técnico em Agropecuária e Coordenadora de Estágio Supervisionado na Escola Família Agrícola de Jaguaré – MEPES.

Divina Leila Sôares Silva

divinaleila@ifes.edu.br

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Castelo Branco (1987) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013). Atualmente é Pedagoga-Supervisora Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, sendo que desde 2013 encontra-se à frente da Diretoria de Ensino do Campus Colatina. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil, trabalho docente, atuação docente e carreira docente.



Formação Continuada de Educadores/As: Uma Experiência a Partir da Práxis das/nas Escolas do Campo no Município de São Mateus-ES

Continuing Education Of Educators: An Experience From The Praxis Of/In The Schools Of The Countryside In The Municipality Of São Mateus-ES

Ozana Luzia Galvão Baldotto

Adelar João Pizetta

Vitor Eduardo Mendes de Oliveira

Renata Cristina Araújo Gomes

Fernando Vittorazzi Braz

Eliete Rosa Fernandes

Resumo: Neste artigo relatamos a experiência da Formação Continuada de Educadores/as: uma experiência a partir da práxis das/nas Escolas do Campo no Município de São Mateus - ES, realizada no ano de 2019, com professores, pedagogos e diretores que atuavam em escolas camponesas na ocasião, com vistas a compreender, de que maneira a formação continuada pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Considerando as Legislações brasileiras e mateenses que delineiam essa modalidade de ensino, buscamos compreender como se apresenta a Proposta de Educação do Campo do Município de São Mateus, de que maneira ela pode ser verificada na prática pedagógica por meio dos instrumentos propostos e quais as intervenções necessárias para a melhoria/qualificação desse processo. Pudemos compreender que a práxis pedagógica dessa modalidade vem avançando e para que essa melhoria continue crescente é de fato a formação continuada com foco nos objetivos da escola, uma ferramenta imprescindível. A parceria estabelecida junto à UFES, por intermédio de um projeto de extensão, proporcionou um envolvimento entre Educação Básica e Universidade, o que contribuiu para o diálogo e fortalecimento do "fazer pedagógico" de ambas as partes.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Formação Continuada. Práxis.

Abstract: In this article we report the experience of continuing education of educators: an experience from the praxis of/in the Field Schools in the municipality of São Mateus - ES, carried out in 2019 with teachers, pedagogues and principals who worked in peasant schools at the time, with a view to understanding how continuing education can contribute to the improvement of the teaching-learning process. Considering the Brazilian and mateense laws that outline this modality of teaching, we seek to understand how the Field Education Proposal of the municipality of São Mateus is presented, how it can be verified in pedagogical practice through the proposed instruments and what interventions are necessary for the improvement/qualification of this process. We could understand that the pedagogical proposals for this modality have been advancing in our municipality and for this improvement to continue increasing is in fact the continued education focused on the objectives of the school, an indispensable tool. The partnership established with UFES provided an involvement between Basic Education and the University, which contributes to the dialogue and strengthening of the "pedagogical practice" of both parties.

Keywords: Field Education. Continuing Education. Praxis.



Introdução

O texto que segue trata da sistematização e relato de experiência sobre o Projeto de Extensão intitulado “Formação Continuada de Educadores/as: Dimensões Pedagógicas das Práticas Educativas nas Escolas do Campo no Município de São Mateus/ES”, que aconteceu no decorrer do ano de 2019, com a coordenação do Professor Adelar João Pizetta, vinculado ao Centro De Educação e Ciências Humanas (DECH/CEUNES/UFES), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus/ES, por meio do Setor de Educação do Campo.

Dessa maneira, este artigo tem como objetivo relatar a experiência da Formação Continuada de Educadores/as, com vistas a compreender o papel da formação continuada na melhoria do processo de ensino-aprendizagem das escolas campesinas e no fortalecimento do Projeto Político Pedagógico junto aos estudantes, comunidades, educadores e Secretaria Municipal de Educação de São Mateus.

Para tanto, é necessário compreender o processo histórico que delinea essa modalidade de ensino, com o devido destaque para a memória nacional e para a trajetória de construção percorrida no Município de São Mateus.

Nesse contexto, foi indispensável abordar as legislações municipais estruturadas para amparo da modalidade e, principalmente, o movimento de construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo no âmbito municipal, evidenciando a participação dos sujeitos do campo.

Alguns Elementos Históricos da Construção da Educação do Campo

No final do século XX e início do século XXI, o debate sobre a educação rural ganhou destaque no cenário nacional em decorrência dos movimentos sociais do campo. Ganham destaque: I ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, em 1997, promovido pelo MST, UNB, UNESCO, UNICEF e CNBB, seguido pela primeira Conferência *Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia-GO, em 1998.

Essa conferência representou a consagração coletiva de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive NO



e DO campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Dessa forma foi inaugurada uma nova referência para o debate da Educação do Campo e não da educação rural ou a educação para o meio rural.

Em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional de Educação do Campo com o seu tema alterado de “Por Uma Educação Básica do Campo” para “Por Uma Educação do Campo” (PIRES, 2012, p. 97), onde se incluía a necessidade pelo direito de acesso ao ensino superior.

No ano de 2015, ocorre o II ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, na cidade de Luziânia – GO, com a participação de aproximadamente 1500 educadores. Nesse encontro foi socializado o “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária”, que destaca diversos pontos da realidade atual, dentre os quais, separamos dois para este artigo:

[...] 6. Grandes grupos empresariais intervêm cada vez mais na política educacional, por meio de propostas que têm sido assumidas pelos governos com o falso objetivo de melhorar a qualidade das escolas públicas. Na prática, representam um processo acelerado de mercantilização da educação em todos os níveis. Primeiro, buscam demonstrar que a escola pública está em crise, que os educandos e educandas não aprendem, os professores e professoras não sabem ensinar e o sistema educacional não funciona. Depois, apresentam como alternativa que as escolas passem a funcionar de acordo com a lógica de trabalho e de gestão das empresas capitalistas. Isso significa o estabelecimento de metas a serem atingidas, controle externo do processo pedagógico, perda de autonomia do trabalho dos educadores e educadoras, responsabilização individual pela aprendizagem dos educandos e educandas sob qualquer condição e currículos determinados em função da avaliação em larga escala. Defendem, que para maior eficiência do modelo, as próprias empresas assumam a gestão das escolas, recebendo recursos públicos para esta tarefa. Esses grandes grupos empresariais se organizam no “Movimento Todos pela Educação”.

[...] 9. No Brasil, o direito à educação dos trabalhadores e trabalhadoras ainda não foi resolvido. O projeto escravocrata, latifundista e agroexportador do país, explica porque sequer chegamos à universalização da educação básica e porque existem 14 milhões de jovens e adultos ainda não alfabetizados. Este projeto é responsável pela desigualdade histórica de direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. (II ENCONTRO NACIONAL DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA. Manifesto das



Dessa forma, torna-se impossível a construção de um projeto de Educação do Campo sem o envolvimento dos sujeitos que vivem no campo. Aceitar algo desse tipo seria retroceder no movimento de construção da modalidade e negar todas as experiências de Educação do Campo que existem no país, e nesse contexto, Caldart (2011, p. 151) destaca que:

[...] nosso movimento por uma educação do campo se afirma como um basta aos 'pacotes' e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também de visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias ao nosso país, enquanto cidadãos do mundo.

Na trajetória deste movimento educativo, algumas práticas pedagógicas foram socializadas como iniciativas da própria população, por intermédio de suas organizações e de seus movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão e forçar políticas públicas que garantam o acesso à educação e a construção da identidade das escolas do campo. São exemplos destacados:

as Escolas-Família Agrícola (EFAs), que existem em vários estados há 30 anos, com mais de duzentos centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil, voltados para a educação dos filhos/filhas da agricultura familiar; [...]

as várias iniciativas no campo da alfabetização de jovens e de adultos, como por exemplo o trabalho do Movimento da Educação de Base (MEB);

a luta do MST pelas escolas de assentamento e de acampamento e suas experiências na área de formação de professores e de técnicos da área de produção;

a preocupação do Movimento dos atingidos por Barragens (MAB) com as escolas de reassentamentos;

a luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à sua cultura; e

as diversas iniciativas tomadas pelas comunidades e pelos professores/professoras de inúmeras escolas *isoladas*, espalhadas nos vários cantos do país, que lutam pela sobrevivência e pela dignidade de seu trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999 [?], p. 46-47).

Nesse contexto de articulação e socialização das práticas já existentes nas comunidades camponesas, é importante destacar as experiências de Educação existentes nessas comunidades do Estado do Espírito Santo, a partir da década de 1970, como: as Escolas Famílias Agrícolas – EFA's¹, as Escolas de Assentamentos, as Escolas Multisseriadas (Escolas Unidocentes e Pluridocentes) e as Escolas Comunitárias Rurais.

Histórico do movimento da Educação do Campo no Município de São Mateus

Em 1972, acontece a implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Nestor Gomes - km 41, Município de São Mateus, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)².

Rocha (2007) enfatiza que a Pedagogia da Alternância tem o objetivo de romper com um sistema de educação fechado, elitizado e distanciado da realidade dos estudantes:

Dessa forma, a Pedagogia da alternância propõe uma Formação Integral que leve em conta todas as dimensões da pessoa, formando cidadãos autônomos, com consciência crítica e solidária que constitui base do desenvolvimento pessoal e comunitário. Para atingir os fins de sua educação, além de ter como meio uma pedagogia apropriada, conta também com outro

¹ As Escolas Famílias Agrícolas - EFAs são instituições de ensino filantrópicas vinculadas ao MEPES e ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

² O MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo é uma Instituição Filantrópica, fundada em 1968, pelo Pe. Humberto Pietrogrande, cuja sede está localizada em Anchieta-ES, promove e desenvolve a cultura através da Ação Comunitária em uma ampla atividade relacionada com os interesses da agricultura e principalmente no que concerne à elevação social do agricultor. O MEPES interage com diversas instituições públicas e privadas e também Internacionalmente, mantendo convênios de cooperação técnica e financeira. No caso específico das EFA's, o Governo do Estado do Espírito Santo financia a contratação de profissionais para atuar nessas escolas e, em alguns casos, os Municípios atuam na manutenção do funcionamento do espaço e as famílias, que recebem os serviços educacionais das EFA's, contribuem com um valor financeiro para o estudo dos filhos.



princípio muito importante que é a responsabilidade e condução do CEFFA³ pelas Famílias [...]. (ROCHA, 2007, p. 6-7).

Esta pedagogia articula diversos elementos pedagógicos num movimento de teoria e prática, envolvendo toda realidade concreta dos sujeitos do campo.

Na década de 80, juntamente com as ocupações de terra no Município de São Mateus e demais municípios do norte do Estado, surgem as escolas de assentamento.

Nesse sentido, Baldotto (2011) destaca que a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST incluiu as mudanças gerais na sociedade e a educação foi concebida como uma porta para consolidação dessas mudanças:

A preocupação com a educação nos acampamentos e assentamentos surge no processo de luta pela terra, com o MST. A busca era por uma educação que fosse diferente daquela que existia naquele período. Segundo o relato da educadora Maria Zelinda Gusson⁴ (2010), [...] a pergunta todo dia no quadro era: Que tipo de educação eu quero para o meu filho? Então quer dizer que ela iniciou antes de iniciar o assentamento, antes de iniciar o acampamento. Por que quando a gente ia, agora menos, mas quando ia para o acampamento, já ia com o professor junto, já continuava a aula lá. Podia ser onde for, eu mesmo já trabalhei debaixo do pé de manga (BALDOTTO, 2011, p. 49).

A partir da década de 1990, alguns municípios do Norte do Estado do Espírito Santo, iniciaram a implementação de escolas com trabalho pedagógico similar ao das Escolas Famílias Agrícolas, essas escolas vinculadas à rede pública municipal foram denominadas de Escolas Comunitárias Rurais Municipais – ECORM ou Escola Municipal Comunitária Rural – EMCOR. Os Municípios que, gradativamente, implementaram essas escolas foram Jaguaré, Barra de São Francisco, Mantenópolis, Ecoporanga, Nova Venécia, Rio Bananal e Colatina.

³ CEFFA - Centros de Formação por Alternância: todas as unidades escolares que trabalham com a Pedagogia da Alternância são consideradas CEFFAs.

⁴ Maria Zelinda Gusson, educadora durante 20 anos em escolas do campo, acompanhou as primeiras escolas de acampamentos/ assentamentos no norte do Estado e atuou 23 anos no Setor Estadual de Educação do MST. Concedeu uma entrevista por meio do diálogo da História Oral Temática em 2010, para a pesquisa intitulada “Trabalhadores em Movimento: Trajetória do MST e a Educação No/Do Campo no Norte do Estado do Espírito Santo”, concluída em 2011.



No Município de São Mateus, o diálogo de expansão dessa proposta pedagógica pela via pública municipal inicia no ano de 2001, o que envolveu diversas lideranças da região, com a conseqüente estruturação da Comissão Municipal de Educação do Campo da Região de Nestor Gomes. Essa Comissão foi formada por representantes da EFA Km 41, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, lideranças comunitárias e educadores da região.

Em 2009, foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação de São Mateus, a Proposta Pedagógica e o Regimento das Escolas em Alternância de São Mateus para análise e emissão de parecer quanto ao funcionamento dessas escolas. Nesse contexto, o Parecer CME/SM nº 09/2009, “Visando a regularização do funcionamento das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de São Mateus” foi aprovado em 15 de dezembro de 2009, contemplou a importância desse ensino para os estudantes do campo:

A partir dos estudos, visitas e da análise das legislações em vigor que tratam do assunto ora em referência, esta Comissão Especial conclui que a Rede Municipal de Ensino de São Mateus deve assegurar ao educando residente no campo a oportunidade de receber um ensino voltado para sua realidade com garantia de qualidade. Porém, destacamos pontos a serem considerados:

Neste primeiro momento de implantação das Escolas Comunitárias Rurais os professores sejam selecionados através de um processo com os efetivos na Rede Municipal, com critérios visando a identificação com a educação do campo e caso a carência não seja suprida que se realize processo seletivo para contratação temporária específica para essas escolas;

Que sejam incluídas vagas para contratação de professor, específico para as Escolas Comunitárias, no próximo concurso público a ser oferecido pelo Município; [...]

Que o município ofereça alimentação escolar, de qualidade e adequada, uma vez que se trata de educandos que serão atendidos em tempo integral. [...] (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2009, p. 5).

Este Parecer representou um “sim” para a criação e implementação das Escolas com Pedagogia da Alternância no Município, com denominação de Escolas Comunitárias Rurais Municipais – ECORM e no caso das escolas em



território de Assentamento, o reconhecimento da Pedagogia do Movimento Sem Terra juntamente com a Pedagogia da Alternância.

Com toda essa mobilização foi possível alcançar uma grande conquista em 2010, com a criação da primeira escola em alternância pela rede municipal de São Mateus, atendendo a 70 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, na região de Córrego Seco e na sequência, foi autorizada a implementação da Pedagogia da Alternância na EMEIEF⁵ Assentamento Zumbi dos Palmares para atender a 200 estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Em 2011, foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São Mateus o Parecer nº 003/2011, que emite “Análise e parecer sobre a implantação da disciplina de Agricultura nas Escolas do Campo de São Mateus/ES”:

No tocante às especificidades da Educação do Campo, [...] especialmente no que diz respeito aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo, organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho camponês. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS/ES, Parecer nº 003/2011, de 04/11/2011).

Na construção de uma proposta de Educação do Campo no Município de São Mateus, foram consideradas todas as diretrizes do movimento da Educação do Campo, e a inserção da agricultura como disciplina nas escolas do campo teve como objetivo provocar as questões apontadas por Caldart (2015, p. 210), na relação agricultura e natureza:

A lógica da agricultura camponesa supõe o aproveitamento crítico dos saberes e experiências dos antepassados e apropriação ou produção de conhecimentos científicos necessários aos desafios atuais dessa lógica de agricultura, sobre a natureza, sobre as relações sociais, sobre as conexões que compõem o processo de produção agrícola. E, sobretudo, implica na reapropriação pelos camponeses da capacidade de interpretar a relação agricultura e natureza. A matriz científica e tecnológica da agroecologia torna a exigência de conhecimentos científicos sobre a natureza, sobre a produção, ainda mais rigorosa.

⁵ EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.



Outra conquista no ano de 2011, foi a criação da Gestão da Educação do Campo na estrutura da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, para acompanhamento às escolas do campo. Importante destacar que esse espaço dentro da Secretaria de Educação foi uma conquista por meio de diálogos com os movimentos sociais e lideranças comunitárias da região, no entanto essa ação não foi normatizada institucionalmente no organograma da Secretaria.

Na sequência, em 2011, aconteceu a estruturação do Comitê de Educação do Campo no Município de São Mateus, com representações dos diversos movimentos sociais, entidades civis e o poder público. A organização desse grupo representou a formalização das discussões na região, por ser um espaço permanente de articulação, deliberação e construção coletiva da Educação do Campo.

Nessa trajetória, em 2012, foi construído e implementado nas 40 Escolas Multisseriadas do Município, o PLAFEC/SM - Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus: **uma ação educativa contextualizada e integrada**. Esse documento direciona todo o trabalho pedagógico com os estudantes da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas Escolas Multisseriadas e Escolas Comunitárias Rurais.

Em 2013, por iniciativa da comunidade, junto ao poder público municipal, foi implementada mais uma escola com pedagogia da alternância, numa região de pescadores e agricultura familiar, a ECORM Maria Francisca Nunes Coutinho, localizada na região do Nativo em Barra Nova.

Ressaltamos que tivemos momentos de conquistas e momentos de resistência pelo movimento da Educação do Campo no Município de São Mateus.

Nesse sentido, destacamos a ocupação ocorrida no prédio da Prefeitura de São Mateus, no dia 22 de fevereiro de 2016, que envolveu representantes do MST, MPA, Quilombolas, Educadores do Campo, Estudantes, Pais e representantes do Comitê Municipal de Educação do Campo de São Mateus. Essa ação foi motivada pelo início do calendário letivo no dia 15 de fevereiro de 2016, com a ausência de professores e transporte escolar nas escolas do campo.



Durante a ocupação, aconteceram atos, palavras de ordens pelo direito a educação nas escolas do campo, nesse dia a aula aconteceu na rua. A ocupação da prefeitura encerrou no final do dia, após assinatura de uma nota de comprometimento pelos representantes da Prefeitura de São Mateus:

Aos 22 dias de fevereiro de 2016, a Superintendente de Controle Governamental, Dra. [sic] Sara Mendonça Santos Costa, a Coordenadora Geral, Dra. [sic] Juciene Lopes Thompson, o Secretário de Administração, Dr. [sic] Felipe Kohls e o Secretário de Finanças, Amauri Pinto Marinho, comprometeram-se perante o MPA, o Comitê Municipal de Educação do Campo, o MST, UMES e Associação de Moradores, Pais e Professores Municipais que até quarta-feira próxima, dia 24/02/2016:

1 – Serão encaminhadas às Escolas, profissionais para atender a demanda de professores, ASG's, pedagogos e coordenadores, em especial das escolas Zumbi dos Palmares, Nativo de Barra Nova, ECORM Córrego Seco e 42 Escolas Multisseriadas (pedagogos itinerantes);

2 – O edital de chamamento público da merenda escolar será revisto pela Secretaria Municipal de educação, juntamente com uma comissão eleita pelos solicitantes, comprometendo-se o Município, desde já, se for o caso, a adequar o edital à realidade da agricultura familiar local;

Obs.: Apesar do comprometimento, os solicitantes ficaram responsáveis em elaborar documento apontando os pontos do edital que julgarem inadequados para que o Município reveja.

3 – O transporte escolar funcionará de forma regular. Comprometeu-se, ainda, a verificar a possibilidade de realização de contrato visando atender à demanda dos alunos fazerem viagens e passeios extracurriculares mais de cunho educativo.

4 – [...] manutenção, cascalhamento (onde houver necessidade) e revitalização das estradas utilizadas pelos ônibus escolares que transitam em Santa Maria, Zumbi dos Palmares, Nova Verona, Córrego seco, Córrego do Aterro, Nativo, Antonio Lima, 27 de Outubro, Palmeira, Vale da Vitória e Pio 10º. **OBS.:** Em especial, no Córrego do Aterro, será necessária abertura de estrada; [...] (SÃO MATEUS/ES, 2016, p. 1).

Nesse contexto das memórias da caminhada da Educação do Campo no Município de São Mateus, é importante destacar que os pedagogos e diretores que acompanhavam as Escolas Multisseriadas atuavam com sede na Secretaria de Educação de São Mateus. No entanto, a partir da avaliação das comunidades juntamente ao Comitê municipal de Educação de São Mateus, esse cenário foi



sofrendo mudanças para melhor atender as comunidades. Em 2013, os pedagogos passaram a atuar nas Escolas Multisseriadas, e em 2017, os diretores também foram localizados nas regiões com atuação em itinerância para acompanhamento a essas escolas.

Esse movimento foi muito importante e está possibilitando um trabalho pedagógico juntamente com os educadores, centralizado no estudante e nas famílias, de maneira a considerar suas especificidades e a realidade concreta das/nas comunidades.

O Projeto Político Pedagógico - PPP das Escolas do Campo

A abordagem das dimensões do processo pedagógico nos coloca na perspectiva do “fazer pedagógico”, uma vez que “este” vem carregado de intencionalidades e possibilidades, também expressas no Projeto Político Pedagógico da Escola. As dimensões são os eixos que perpassam as intencionalidades de nossa ação formativa no cotidiano, por isso, dizem respeito a todos os elementos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores com os estudantes.

Não se pode pensar Educação do Campo, sem considerar o educador que irá desenvolver os elementos pedagógicos da proposta educativa do campo. Esse educador deve refletir de forma crítica e constantemente sua prática pedagógica, estar comprometido com os ideais pedagógicos humanizadores, se comprometer com o ensino-aprendizagem significativo e se posicionar por uma educação pública e de qualidade.

Para tanto, é essencial uma formação continuada e específica voltada para essas dimensões e a realidade do Campo. Dessa forma, Caldart (2004, p. 35-36) frisa a importância dessa formação:

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser



recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.

O Projeto Político Pedagógico - PPP é um dos mais importantes documentos da escola, nele está contido todo o trabalho pedagógico no âmbito da concepção, realização e da avaliação do projeto educativo. Precisa garantir a intencionalidade política do trabalho pedagógico e contribuir na construção de um espaço de reflexão que possibilite compreender a ideologia que reside nos discursos e práticas pedagógicas.

É necessário reconhecer que educar é um ato político, as escolas estão situadas em uma sociedade, que historicamente, é dividida em classes, cujo modo de produção é capitalista, daí a importância de se pensar no papel político e pedagógico da escola, sua intencionalidade e um compromisso social.

Destarte, a Lei Nº 1.798\2020, aprovada em 20 de fevereiro de 2020, “Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES e dá outras providências”, nos aponta em seu Art. 3º, Parágrafo Único, que:

As unidades de ensino do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), na forma estabelecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e legislação municipal que rege a Educação do Campo. (SÃO MATEUS, 2020, p. 02)

Nesse sentido, e considerando que toda ação pedagógica e formativa vem carregada de intencionalidades e possibilidades, ressaltamos que Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, um documento a ser construído coletivamente pela comunidade escolar, precisa caracterizar a identidade e valorização dos povos do campo e apontar caminhos com vistas à sociedade que queremos construir.

Diante disso, a Lei Nº 1.798\2020 estabelece ainda que:

Art. 29. O Projeto Político Pedagógico - PPP da escola do campo ou escola que recebe estudantes oriundos dessas comunidades deverá:



- I. contemplar os princípios da Educação do Campo constantes nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- II. atender a realidade histórica, regional, política, sociocultural, econômica e educacional das comunidades do campo;
- III. ser construído de forma coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade local;
- IV. ser construído a partir do diagnóstico da realidade camponesa de seus estudantes; [...] (SÃO MATEUS, 2020, p. 09-10).

A referida lei municipal, ainda estabelece como deverá ser construído o PPP das unidades de ensino do campo do Município de São Mateus e aponta ainda para o papel que terão as comunidades camponesas nessa construção coletiva, conforme trecho abaixo:

Art. 30. Os Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs das unidades de ensino do campo serão construídos juntamente com as comunidades camponesas e estas terão a prerrogativa de decidir o tipo de ensino apropriado aos seus modos de vida.

[...] § 2º. Cabe à Secretaria Municipal de Educação promover consulta prévia e informada sobre o tipo e modalidade de educação que atenda às diversas comunidades do campo, realizando diagnóstico das demandas relativas a cada realidade camponesa, por meio de ações colaborativas com as comunidades (SÃO MATEUS, 2020, p. 10).

As Escolas Multisseriadas do campo no Município de São Mateus\ES, que atendem estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, terão seu PPP, conforme o Parágrafo Único da Lei supracitada, consolidado por meio do “Plano de Fortalecimento da Educação do Campo de São Mateus - PLAFEC/SM: **uma ação educativa contextualizada e integrada**”.

O PLAFEC/SM, refere-se a um documento estruturado e implementado no ano de 2012, pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, juntamente aos educadores das Escolas Multisseriadas da rede, e surge:

[...] surge da necessidade de implantar e implementar um Plano de Ensino que atenda aos anseios camponeses, valorizando a identidade e cultura desses povos. Assim, o projeto estruturado para todas as Escolas Multisseriadas do campo, tem como principal objetivo a inserção das realidades camponesas na vivência escolar, através da realidade dos estudantes, integrando teoria e prática na estruturação do conhecimento do



processo ensino-aprendizagem (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 42).

Os elementos pedagógicos que englobam as propostas pedagógicas das escolas do campo no Município de São Mateus, são: Plano de Estudo (PE), Conteúdos/Atividades Vivenciais (visitas, oficinas, palestras e viagens de estudo), Atividade de Retorno (AR), Caderno de Acompanhamento (CA) ou Caderno de Reflexão, Estadia Letiva, Pasta/Caderno da Realidade, Avaliação de Habilidade e Convivência (AHC), Auto-organização e Mística.

364

O Plano de Estudo (PE) é a base de todo processo da proposta da Educação do Campo, esse elemento é construído pelos estudantes, juntamente com os educadores e desenvolvido/respondido junto à família. Esse movimento dá sentido ao currículo de uma escola do campo, pois tem a função de pesquisar a realidade concreta, com foco no tema gerador, junto à família ou comunidade do estudante, atendendo ao que a legislação aponta como protagonismo estudantil.

O PLAFEC/SM, ao conceituar o Plano de Estudo, salienta que esse elemento pedagógico:

[...] tem a função de fazer a investigação da realidade concreta, no nível do conhecimento empírico e depois passado pelas fases de Colocação em Comum e síntese, as quais fornecem as novas hipóteses, que por sua vez são exploradas pelas bases tecnológicas, aprofundadas através das disciplinas e outras atividades (visitas e viagens de estudo, oficinas, palestras, depoimentos e outros). Dessa forma é possível tomar consciência da realidade e ter uma nova atitude em relação aos fenômenos da vida (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 26).

De acordo com o PLAFEC\SM (2012, p. 29) os Conteúdos\Atividades Vivenciais são:

[...] todas as expressões de conhecimentos extraídos da realidade vivencial dos estudantes. São elementos da realidade que o estudante percebeu com precisão, somados aos conhecimentos que ele já tem da realidade. No processo educativo, esses conhecimentos se relacionam com o científico transformando-se em conhecimento com sentido para a vida do estudante.



Os Conteúdos ou Atividades Vivenciais são planejados a partir dos pontos de aprofundamentos vinculados ao tema de estudo de cada turma, que são motivados, estruturados e avaliados junto aos estudantes, devendo compor a Pasta da Realidade.

A Pasta da Realidade é o elemento em que o estudante organiza e arquiva a pesquisa e as atividades desenvolvidas a partir dos pontos pesquisados no meio familiar com vínculo no tema gerador. O PLAFEC/SM nos elucida ainda quanto ao nível pedagógico que a Pasta da Realidade representa:

Tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do estudante.

Desenvolvimento da formação geral, porque retrata a história da família, da terra que trabalha, da comunidade e de outros aspectos que compõem a vida familiar.

O compromisso com a transformação da realidade vivida pelo estudante, através do processo de tomada de consciência e análise sistematizada dessa realidade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 30).

É importante destacar que em 2012, este elemento recebia o nome de caderno da realidade, no entanto todo arquivo acontecia em uma pasta catálogo por ser um objeto de manuseio prático para os estudantes. Os estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, somente identificavam este elemento pedagógico quando perguntávamos pela Pasta da Realidade. Daí a necessidade de utilizarmos atualmente a expressão pasta da realidade, por ser um elemento concreto na vivência escolar dos estudantes.

A Atividade de Retorno possibilita ao estudante refletir sobre o quanto se aproximou de soluções para os problemas anteriormente levantados durante o tema estudado e que foram apropriados pelo currículo da escola por meio da pesquisa realizada junto a família e/ou comunidade. É chegado o momento do estudante, com total protagonismo, retornar para a família e comunidade, o conhecimento científico que adquiriu após aprofundar sobre determinado tema da realidade.

O PLAFEC, contextualiza a tarefa do estudante na organização da Atividade de Retorno:



Agora ele traduz oralmente, escrito, ilustrado ou através de uma ação prática na sua família/comunidade a compreensão que teve de todo o processo de ensino aprendizagem durante o período de estudo do Plano de Estudo. Expressa sua nova maneira de ver a sua vivência. Este é o momento da avaliação que traduz o crescimento do estudante, que expressa como se apropriou do conteúdo, como resolveu as questões propostas, como reconstituiu seu processo de concepção da realidade, sempre considerando o ciclo de vida que se encontra. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 30).

O Caderno de Acompanhamento ou Caderno de Reflexão é o elemento pedagógico com a função de orientar diretamente o estudante no tempo da Estadia Letiva (meio familiar ou comunitário) contempla o planejamento do estudante e o diálogo entre a família e escola.

De acordo com o PLAFEC (2012, p. 29), o Caderno de Acompanhamento “Permite ao estudante planejar e registrar suas tarefas de vivência e estudo. Favorece a família na sua função educativa do acompanhamento na vida escolar dos estudantes em suas potencialidades e necessidades”.

A Lei Municipal Nº 1.798\2020, em seu Art. 42, inciso VI, destaca que a Estadia Letiva é o “momento em que o estudante executa as atividades orientadas pelo educador vinculadas ao do Tema Gerador, no contexto do TRABALHO-VIVÊNCIA-ESTUDO e preenche o Caderno de Acompanhamento ou Caderno de Reflexão” (SÃO MATEUS, 2020, p. 10). Essa mesma lei estabelece os tipos de atividades a serem realizadas nas Estadias Letivas:

Art. 59 [...]

§ 1º. Atividade da estadia letiva será toda experiência que conduza o estudante como protagonista no meio familiar ou comunitário, a saber: pesquisas, experiências, atividades de retorno, palestras, depoimentos, organização da pasta da realidade (SÃO MATEUS, 2020, p. 22).

A lei municipal supracitada, descreve em seu Art. 42, inciso VIII, a Avaliação de Habilidade e Convivência (AHC) como o “momento de auto avaliação dos estudantes nas temáticas TRABALHO, VIVÊNCIA e ESTUDO, que deverá possuir roteiro de planejamento com relatórios que devem compor a Pasta da Realidade” (SÃO MATEUS, 2020, p. 16). Esse elemento pedagógico



também possibilita que os estudantes avaliem uns aos outros e sejam avaliados pelas suas famílias.

A Auto-organização, outro elemento presente na proposta pedagógica, favorece a autonomia, a cooperação, a solidariedade e a capacidade de organização dos estudantes, além de possibilitar a integração e a vivência em grupo.

Dessa forma, as propostas pedagógicas consideram a realidade de cada escola do campo, contemplando diretrizes gerais de envolvimento e organicidade dos estudantes no cotidiano escolar.

A Mística, uma dimensão primordial do “fazer pedagógico” nas escolas do campo,

[...] expressa-se através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória e se torna um momento de celebração que envolve os diversos sujeitos em um mesmo objetivo do coletivo” (SÃO MATEUS, 2020, p. 16).

Esse elemento pedagógico mobiliza todas as demais atividades desenvolvidas na escola por envolver todos na defesa de uma causa e projeto, possibilita a defesa ou denúncia de determinado tema e sempre com muito significado e conteúdo em suas abordagens e dimensões.

Considerando o histórico apresentado acerca da efetivação da modalidade Educação do Campo no Brasil e em nosso Município, e considerando ainda, as especificidades Educacionais, Políticas e Sociais que são próprias das comunidades e estudantes camponeses, entendemos a Formação Continuada como uma ação imprescindível para a garantia de um processo de ensino-aprendizagem, no campo, que garanta minimamente o que está estabelecido legalmente.

Diante do exposto, a formação continuada da equipe escolar faz-se necessário para garantir a efetivação da proposta pedagógica e seus diversos elementos pedagógicos:

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também, porque sabemos que boa parte



deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura, e que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada a partir deste movimento **por uma educação do campo** (CALDART, 2011. p. 158, Grifos do autor).

Nesse sentido, em parceria com o Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, um polo de extensão da UFES no Município de São Mateus foi proposta ao longo do ano letivo de 2019, uma formação continuada em serviço para os profissionais (Educadores, Pedagogos e Diretores) lotados nas escolas do campo. Uma formação com vistas a retomar os diálogos acerca da proposta e finalidade da Educação do Campo, além de abordar na prática e através da prática, todos os elementos que compõem essa proposta pedagógica.

Formação Continuada de Educadores/as: Dimensões Pedagógicas das Práticas Educativas nas Escolas do Campo no Município de São Mateus/ES

O principal compromisso das universidades públicas é para com o saber sistematizado, todavia, é indiscutível o seu compromisso com os problemas e desafios concretos colocados pela sociedade. Embora as universidades não tenham o papel de dar um retorno imediato à sociedade, cabe a elas formar profissionais críticos, com competência científica, técnica e social, para que tenham capacidade de enfrentar os desafios postos pela realidade.

Nesse sentido, é importante que as universidades desenvolvam projetos integrados de pesquisa e educação que atendam as áreas de maior relevância social e econômica, tais como agroecologia, saúde, produção de alimentos, educação básica, Educação do Campo, dentre outros. Para tanto, as universidades devem estar inseridas nos diversos setores da sociedade, não somente para identificar e ofertar especialização e complementação produtiva e tecnológica, mas também, para promover uma reflexão intrínseca dos problemas de determinada região.

Dessa forma, levando em consideração a necessidade da formação continuada para os educadores e educadoras do campo do Município de São Mateus/ ES, o Projeto de Extensão intitulado “Formação Continuada de Educadores/as: Dimensões Pedagógicas das Práticas Educativas nas Escolas do Campo no Município de São Mateus/ES”, aconteceu no decorrer do ano de



2019, com a coordenação do Professor Adelar João Pizetta, vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas (DECH/CEUNES/UFES), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus/ES, por meio do Setor de Educação do Campo.

Esse projeto envolveu os educadores, pedagogos e diretores das Escolas com Pedagogia da Alternância e das Escolas Multisseriadas, com organização dos estudos em momentos coletivos e momentos internos nas escolas.

Assim, os encontros aconteceram nas diversas regiões de localização das escolas do campo no Município de São Mateus e no espaço da Secretaria Municipal de Educação. A formação baseou-se em grandes temáticas vinculadas a proposta pedagógica das escolas do campo, permitindo que os participantes vivenciassem o contexto teórico articulado à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

O Projeto de Extensão foi estruturado em dois grupos de cursistas na formação, sendo um grupo de gestores envolvendo 34 (trinta e quatro) pedagogos e diretores, com 180 horas de formação, e outro grupo com 132 (cento e trinta e dois) educadores, com 100 horas de formação.

O curso foi organizado em três módulos de um trimestre (três meses) cada, contemplando temáticas de estudo sobre a identidade camponesa, o legado pedagógico construído a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo e os conteúdos com associação da teoria e prática no contexto das propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo vinculadas a Rede Municipal de São Mateus.

No decorrer da formação, o estudo foi organizado em tempo formação – TF, tempo escolar – TE e tempo comunidade – TC, que possibilitou um entrelaçamento entre o estudo, a prática escolar e a vida da/na comunidade em que a escola se encontra inserida. Nesses tempos formativos, as etapas envolveram os educadores e equipe gestora das unidades escolares, com articulação e vivência de ações envolvendo os estudantes e famílias.

O Tempo de Formação integrou o cursista nas atividades de estudo, atividades vivenciadas no cotidiano escolar, seminários e demais atividades que possibilitaram reflexão da prática pedagógica nas Escolas do Campo. Por outro



lado, o Tempo Escolar possibilitou ao cursista a sistematização e produção textual do caderno pedagógico com a organização e arquivo de todos os elementos pedagógicos desenvolvidos com os estudantes durante o ano letivo de 2019. O Tempo Comunidade integrou os demais tempos da formação como uma intervenção organizada, a partir do trabalho pedagógico no meio comunitário em que a escola se encontra inserida.

Esse movimento formativo possibilitou rememorar todo o acúmulo histórico que o movimento de construção da proposta pedagógica da Educação do Campo possui no Município de São Mateus e, principalmente, fortalecer a identidade dos sujeitos que vivem, lutam e/ou lutaram em defesa da escola em território campestre.

Com o intuito de fortalecer a relação Universidade–Comunidade, e contribuir na formação de profissionais que atuam na Educação Básica no/do Campo, o curso ainda teve como objetivos: possibilitar aos participantes o estudo, discussão e reflexão da prática pedagógica, com o aprimoramento das estratégias pedagógicas; vivenciar atividades diretamente ligadas aos elementos pedagógicos da proposta educativa das/nas Escolas Campestres de São Mateus; possibilitar a apreensão da teoria e prática por meio do referencial da Educação do Campo; desenvolver a sistematização e a produção textual das práticas pedagógicas no Tempo Escolar e no Tempo Comunidade.

Dessa forma a cursista e educadora da EPM Vaversa, Sueli Moreira Lima Soares (2019), destaca que:

[...] Gostei muito da metodologia adotada nos encontros em 2019. Éramos organizados em grupos para planejarmos os questionários dos temas de estudo e os enfoques para o trimestre seguinte. Esses momentos nos davam a oportunidade de trocar ideias e experiências com os colegas de outras escolas e com os professores de área específica da nossa unidade de ensino, o que também facilitava a vida de todos os envolvidos, pois com nossas correrias por trabalhar em dois turnos, já saíamos desses encontros com parte de nossas atividades adiantadas ou prontas.

Considero essas formações importantes, pois possibilita uma reflexão que nós enquanto educadores precisamos cotidianamente fazer: pensar e repensar nossas ações. Esse conjunto de aprendizado e reflexão é um estímulo para que eu



melhore cada vez mais o meu trabalho (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS/ES, 2019⁶).

Ao longo do processo formativo, os cursistas realizaram três exposições, contemplando os elementos pedagógicos da Educação do Campo desenvolvidos em cada unidade escolar pelos educadores e estudantes:

I Exposição – Tema: “Os elementos pedagógicos da Educação do Campo”, período de 27/05 à 31/05/2019;

II Exposição – Tema: “Compartilhando Saberes”, período de 16/09 à 23/09/2019;

III Exposição – Tema: “Agricultura e Pedagogia – as raízes da Educação do Campo”, período de 25/11 à 29/11/2019.

As exposições aconteceram no espaço da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus/ES, e tiveram o objetivo de socializar as atividades pedagógicas vinculadas às propostas pedagógicas das escolas do campo realizadas pelos estudantes e equipes pedagógicas das unidades escolares (educadores, pedagogos e diretores). Essa ação mobilizou o espaço da Secretaria Municipal de Educação, com a visita das escolas urbanas, equipes da própria Secretaria e estudantes do Ensino Superior.

O Setor de Educação do Campo usufruiu da presença dos materiais pedagógicos da proposta nas exposições para avaliar a práxis dos educadores, pedagogos e diretores, com posterior devolutiva e contribuição às unidades escolares.

A diretora de escolas do campo, Monica Soares (2020), destaca em seu depoimento que:

Os encontros formativos que aconteceram em 2019 na nossa rede municipal de educação em parceria com o CEUNES, foram momentos marcantes e muito ricos em nossa vida como profissionais da Educação do Campo.

Tivemos a oportunidade de realizar momentos em cada região, cada escola, e também momentos com todo o coletivo da Educação do Campo. Foram oportunidades de planejar, construir, avaliar... Possibilitando o fortalecimento dos nossos instrumentos e consequentemente da nossa proposta

⁶ Arquivo da Formação Continuada de Educadores/as: Dimensões Pedagógicas das Práticas Educativas nas Escolas do Campo no Município de São Mateus/ES, 2019.



pedagógica. E como gestora, tive a tarefa de conduzir alguns momentos de nossas formações, experiência que somente me enriqueceu como educadora, mas também como militante da Educação do Campo.

Avalio que o caminho ainda é longo, muito já se conquistou, porém a nossa luta é contínua para a manutenção e melhoria das nossas escolas do campo, e nesse contexto, as formações são essenciais para cada dia melhorarmos nossa prática (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS/ES, 2019⁷).

Nessa jornada de estudos, organizou-se o II Encontro Municipal das Escolas do Campo de São Mateus, com o Tema: “Práticas Pedagógicas em Escolas do Campo: um diálogo em Construção”, no dia 23 de agosto de 2019, no CEFOCAF – Centro de Formação e Capacitação da Agricultura Familiar, localizado atrás do CEUNES. O II Encontro possibilitou a socialização das diversas práticas desenvolvidas nas escolas do campo, com abrangência na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos – EJA. O seminário envolveu as diversas lideranças e instituições que discutem a Educação do Campo na região Norte e Extremo Norte do Estado do Espírito Santo.

Com a avaliação dessa formação continuada, foi possível perceber que a realização do Projeto de Extensão com a participação da equipe gestora (diretores e pedagogos) e educadores das escolas do campo teve um efeito multiplicador importante, pois, em seu cotidiano escolar puderam desenvolver estudos sobre a prática realizada e redimensioná-la no contexto da autonomia pedagógica, vinculada ao Projeto Político Pedagógico de cada escola do campo.

Destaca-se também o envolvimento de diversos professores da Universidade, professores das Escolas Famílias Agrícolas e profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – ES, que de forma voluntária, ministraram as aulas, orientando os estudos.

A partir da avaliação realizada com os cursistas, em dezembro de 2019, podemos destacar que: a) A organização do cronograma de atividades da formação permitiu que as equipes pautassem a discussão de elementos necessários à implementação da proposta, que se evidenciou na construção e

⁷ Arquivo da Formação Continuada de Educadores/as: Dimensões Pedagógicas das Práticas Educativas nas Escolas do Campo no Município de São Mateus/ES, 2019.



revisão das Propostas Político Pedagógicas pelas Escolas do Campo, proporcionando maior organicidade e articulação escola/comunidade, ainda que o tempo dedicado para essa ação fosse considerado curto pela maioria dos profissionais; b) Outro aspecto relevante foi que a realização dos encontros formativos nas regiões campestres com estudos dirigidos, reuniu maior número de docentes e proporcionou a troca de experiências, o que permitiu maior compreensão do Plano de Estudo, tornando mais eficaz seu planejamento e desenvolvimento; c) A implementação do Caderno Pedagógico como forma de assegurar o registro do trabalho pedagógico realizado a partir do Tema Gerador nas unidades escolares do campo, apesar de, inicialmente, ter sofrido alguma resistência, se consolidou como um instrumento de sistematização e organização da práxis pedagógica.

Se por um lado, a formação veio consolidando a implementação da Proposta Pedagógica, por outro, nos faz refletir sobre a necessidade de projetar novas intervenções, no sentido de dar continuidade a formação, considerando que há uma grande rotatividade de docentes nas escolas campestres de São Mateus.

Todo trabalho produzido e que serviu de base para análise e reflexão da nossa prática, apontaram a necessidade de maior direcionamento e planejamento dos elementos pedagógicos no cotidiano escolar com os estudantes e famílias.

Considerações finais

A presença da UFES para além do seu espaço físico enquanto coordenação do Curso de Extensão, proporcionou um envolvimento direto com a Educação Básica no Município de São Mateus – ES, contribuindo para o diálogo e fortalecimento do “fazer pedagógico” nas escolas do campo.

O Projeto de Extensão desenvolvido por meio da “Formação Continuada de Educadores/as: Dimensões Pedagógicas das Práticas Educativas nas Escolas do Campo no Município de São Mateus/ES” mobilizou o cotidiano pedagógico da escola com ações que permitiram a reflexão e reestruturação de práticas envolvendo estudantes, famílias e toda equipe escolar.



Nesse sentido, a formação continuada redirecionou ações concretas de intervenção junto aos cursistas-educadores, visto que possibilitou um movimento contínuo de reflexão, planejamento e avaliação no contexto dialético de teoria e prática presente na proposta pedagógica das escolas. As intervenções aconteceram a partir das práticas e possibilitaram a reconstrução e construção de novos “fazer pedagógicos” a partir da realidade concreta de uma escola do campo e sua comunidade. Estamos concebendo um processo em constante construção, que vale parafrasear a cursista Monica, “tivemos muitas conquistas, no entanto a luta é contínua para a manutenção e melhoria das nossas escolas, e nesse contexto, as formações são essenciais para cada dia melhorarmos nossa prática”.

Dessa forma, considerando a relevância do Projeto, do trabalho realizado, com adaptações e reorganização das temáticas, o Projeto foi renovado junto à UFES, dando continuidade a essa importante parceria.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Trabalhadores em Movimento: Trajetória do MST e a Educação No/Do Campo no Norte do Estado do Espírito Santo**. 2011. 131 f. Monografia (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, p. 13-49.

CALDART, Roseli Salete. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DIANA, Daros (Orgs). **Caminhos para a transformação da escola 2 – Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART,



Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011. p. 147-158.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília: Universidade de Brasília, 1999 [?].

PIRES, Angela Maria, M. da M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012- (Coleção educação em direitos humanos; v. 4)

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. Formação Integral nos CEFFAs **Revista Formação por Alternância**, Belo Horizonte, ano 3, dezembro 2007, nº 5, p. 05-18, 2007.

EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA – II ENERA. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, II ENERA, 2015, Luziânia – GO. **MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO**. Luziânia: MST, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS - ES. **PLAFEC Plano de Fortalecimento da Educação do Campo**. São Mateus, ES: [s.n.], 2012. 43 p.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer nº. 009 de 15 de dezembro de 2009. **Solicita parecer visando a regularização do funcionamento das Escolas Comunitárias Rurais do Município de São Mateus/ES**, São Mateus, 15 dez. 2009. p. 06.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer nº. 003 de 04 de novembro de 2011. **Análise e parecer sobre implantação da disciplina de agricultura nas escolas do campo de São Mateus/ES**, São Mateus, 14 nov. 2011. p. 09.

SÃO MATEUS/ES. Prefeitura de São Mateus/ES. **Nota de Comprometimento**. São Mateus, 2016.

SÃO MATEUS/ES. Prefeitura Municipal de São Mateus. **Lei Nº 1.798\2020: Estabelece e fixa normas para a oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES e dá outras providências**. São Mateus, 2020.

Sobre os autores

Ozana Luzia Galvão Baldotto

ozananv@yahoo.com.br

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, São Mateus-ES, Brasil; Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de São Mateus, na função de



Gestora da Educação do Campo – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – Espírito Santo, Brasil.

Adelar João Pizetta

adelar.pizetta@ufes.br

Professor na Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de São Mateus (CEUNES)

376

Vitor Eduardo Mendes de Oliveira

vitormendes2@hotmail.com

Especialista em Gestão Escolar Integradora e Psicopedagogia Institucional. Licenciado em Letras Português/ Inglês; Pedagogo e Professor de Inglês na Rede Municipal de Educação de São Mateus, atua na função de Gestor da Educação do Campo – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – Espírito Santo, Brasil.

Renata Cristina Araújo Gomes

renatacris_araujo@hotmail.com

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, São Mateus-ES, Brasil; Licenciada em Matemática, na função de Diretora Pedagógica – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – Espírito Santo, Brasil.

Fernando Vittorazzi Braz

fernandovbraz@gmail.com

Especialista em Ciências Biológicas e Gestão Escolar; Licenciado em Ciências Biológicas; Professor de Ciências da Rede Municipal de Educação de São Mateus, com atuação na função de Gestor da Educação do Campo – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – Espírito Santo, Brasil.

Eliete Rosa Fernandes

elie.tefernandes@hotmail.com

Licenciada em Pedagogia – Habilitação em Magistério da Pré-Escola das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Projeto Educadoras e Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, São Mateus-ES, Brasil; Professora da Rede Municipal de Ensino de São Mateus, na função de Gestão da Educação do Campo – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – Espírito Santo, Brasil.



O processo de fechamento das escolas rurais nos municípios de Arraias e Combinado - TO

The process of shutdown rural schools in the cities of Arraias and Combinado – TO

377

Edivaldo Barbosa de Almeida Filho
Deyvison Bispo de Oliveira Santos
Sátilla Menezes Aires
Floriza Beatriz de Sena Paula

Resumo As políticas de Educação do Campo têm se consolidado nos movimentos sociais por um projeto político e pedagógico de emancipação dos povos do campo. O recorte desta pesquisa delimita-se entre o período de 1998 a 2015, cujo objetivo é investigar os marcos normativos da educação do campo que asseguram o direito à educação pública de qualidade aos povos camponeses e compreender as políticas de fechamento das escolas rurais localizadas em Arraias e Combinado no estado do Tocantins. Em termos metodológicos, utilizamos como fonte de pesquisa a revisão bibliográfica e documental na organização e sistematização de fontes primárias. A partir disso a pesquisa revela que o fechamento das escolas rurais nos devidos municípios evidencia a negação do direito à educação no ambiente em que vivem. Sendo assim, os direitos educacionais conquistados foram violados pelo poder público no processo de mobilização e organização das comunidades rurais.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Escolas do Campo, Fechamento das Escolas Rurais.

Abstract The Rural Education policies have been consolidated in social movements by a political and pedagogical project for the rural folks emancipation. That research's center of attention is bounded between the period from 1998 to 2015, and having as target to inquire the Rural Education normative marks that it ensures the right to a best-quality public education for peasant folks and understanding the shutdown policies of rural schools localized in Arraias and Combinado in the Tocantins State. When it comes to the methodological outlook, we've adopted the bibliographic and documentary review as a research source in the organization and systematization of primary sources. From now there, the research reveals that the rural schools shutdown in the proper cities shows the denial of the right to education in the environment in where they live. Thus, the educational rights conquered were infringed by the public authorities in the process of rural communities mobilization and organization.

Keywords: Public Policies, Rural Schools, Rural Schools Shutdown.

Introdução

Em meados da década de 1990 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) juntamente com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) entre outras se reuniram em Brasília a fim de consolidar o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade



de Brasília (MUNARIM, 2008). Apresentando o manifesto por uma proposta de educação contextualizada, emancipatória e transformadora, pautada no protagonismo da classe trabalhadora.

Ao longo de duas décadas de existência, o Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo conquistou espaços na agenda política e marcos legais importantes na legislação educacional brasileira. Na atualidade vivenciamos contradições ao direito à educação da classe trabalhadora, que se manifesta contra o fechamento das escolas do campo e na luta em defesa da educação pública e de qualidade. Embora esta conquista tenha sido um grande avanço na consolidação da Educação do Campo, o poder público ainda é uma constante ameaça para a efetividade do conhecimento crítico enquanto direito universal.

O movimento por uma Educação do Campo tem afirmado outra proposta pedagógica, como o reconhecimento de suas identidades enquanto política pública. No entanto, nos últimos anos somos provocados a compreender o fechamento exorbitante das escolas localizadas no campo em todo o território nacional. Por que este fenômeno se intensificou na última década? É neste contexto que surge o problema de pesquisa, com o objetivo de compreender o fechamento das escolas localizadas na zona rural, dos municípios de Arraias e Combinado-Tocantins.

Em termos metodológicos realizamos a pesquisa bibliográfica com a finalidade de identificar as principais contribuições teóricas existentes sobre a Educação do Campo e a caracterização sócio histórica dos municípios de Arraias e Combinado.

Articulada à pesquisa bibliográfica optou-se pela pesquisa documental por fornecer ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações em fontes distintas (TRIVIÑOS, 2010). A pesquisa documental realizada nas Secretarias Municipais de Educação, a partir da análise dos livros de matrículas, cadernos de resultados finais, relatórios dos censos escolares e dos bancos de dados do INEP, os quais foram fundamentais para a revisão de literatura e para o mapeamento do fechamento das escolas rurais dos municípios de Arraias e Combinado-Tocantins. Essa etapa da pesquisa possibilitou identificar e conhecer nos documentos oficiais, as escolas rurais desativadas,



quantitativo de estudante por ano nas escolas rurais, quantidade de estudantes transportado da zona rural para as escolas da zona urbana.

No processo de organização, sistematização e interpretação dos dados a pesquisa focou em apresentar e discutir as escolas rurais desativadas. Utilizamos o método análise de conteúdo, direcionado pelos pressupostos de “que constitui no procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (Franco 2012, p. 25).

A verificação do conteúdo contribuiu para organização, direcionamento e sistematização dos dados da pesquisa para chegar à amostragem de tabelas. Durante a investigação, concluímos que atualmente o número de estudantes transportados do campo para escolas polo e urbanas é significativo. Evidenciamos que com a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a população é legitimada ao direito de abertura de parte das escolas desativadas.

Marcos normativos da educação do campo

A educação do campo percorre por transformações no modo de organização dos camponeses seja em conflitos agrários ou por educação do campo. A luta pela terra e posteriormente pela escola e remota dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terra por um direito negado a todos os povos residentes do campo.

Em um passado histórico a educação rural não exercia função agregadora aos trabalhadores rurais por vários fatores, sendo um deles a própria pedagogia ofertada em uma educação rural que não exercia uma função emancipatória aos camponeses. O objetivo do ensino era de interesse do mercado externo na formação e qualificação da mão de obra camponesa. No início da década de 1980 as mães e professoras, juntamente com lideranças sindicais começaram a se mobilizar por um projeto de educação no campo e tal articulação conquistou os marcos normativos para as escolas do campo (CALDART, 2003).

Esses enfrentamentos sobrevivem nos dias atuais com o fechamento das escolas no campo em todo o país, funcionando como uma agressão à cidadania



dos filhos e filhas dos trabalhadores rurais. Assim, podemos atribuir que o encerramento das escolas nas comunidades tradicionais ocorre pela imposição feita pelo poder público nas unidades educacionais dos municípios de Arraias e Combinado no estado do Tocantins, em manter escolas tradicionais em sua organização de ensino, aniquilando o ingresso e a permanência dos educandos nas escolas.

Desse modo, a partir da historicização da educação rural no Brasil, a nomenclatura passou por amplas discussões no termo, carregado de contextos conotativos sobre os sujeitos que vivem em diversos territórios de nosso país. Para KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26 *apud* CALDART 2012, p. 260).

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos 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. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político(...)

Sendo assim, retomemos a importância da luta dos movimentos sociais para a inclusão da pedagogia do movimento entre as prioridades/demandas necessárias a serem pautadas no debate político. A partir disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 1996, faz referência em sua estrutura que:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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



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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Entre as reivindicações do Movimento da Educação do Campo, destaca-se que em março de 2014 foi acrescentado um parágrafo único no artigo 28 da LDB pela Lei 12.960/2014 por instituir que a complementação no Artigo 28 sinaliza que para fechar uma escola no campo é preciso que antes seja dialogado com a comunidade local e que seja elaborado um diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Esta complementação na lei seria uma grande conquista, porém muitas escolas estão fechadas devido o poder público municipal deixar implícito às comunidades que a escola urbana seja a melhor se comparada com a escola rural.

No entanto, a argumentação é a de que o poder público não tem condições de manter as escolas rurais devido à falta de financiamento a nível estadual e nacional, e que as escolas rurais têm alto custo se levado em consideração o menor contingente de estudantes da escola do campo com a escola dos centros urbanos. Ainda sobre a educação do campo, tal modalidade de ensino atendia o viés pedagógico das escolas urbanas, colocando de lado todas as peculiaridades da vida rural e de cada região.

Anterior a Lei 12.960/2014, a efetivação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, no Artigo 2º, ainda hoje é um grande desafio, pois muitas escolas localizadas no campo desconhecem a educação do campo e os marcos legais conquistados nas duas últimas décadas no âmbito do ensino brasileiro:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial, para a Educação Indígena, para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 282).



Nessa dinâmica, as diretrizes constituem um grande avanço para a população do campo, com a garantia do acesso à educação em todas as modalidades de ensino. Em 2008 é publicado às Diretrizes Complementares Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, que aponta as normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Portaria nº 391 de 10 de maio de 2016 é estabelecida no âmbito do Ministério da Educação orientando as Secretarias de Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação como proceder administrativamente que tratam do fechamento das escolas do campo. Estas orientações visam à garantia do direito às comunidades rurais terem escolas do campo e garantindo a participação das populações rurais nesse processo.

Para tanto, percebe-se que as conquistas acerca das políticas públicas educacionais foram significativas nesse período, todavia, é necessário exigir do poder público o cumprimento da lei, visando garantir, a continuidade das políticas públicas. Assim, os sujeitos que vivem no campo poderão, de fato, participar dos processos formativos como cidadãos de direito.

Os marcos legais conquistados até hoje são fundamentais para a manutenção do território enquanto espaço de vida- “o campo, é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (PARECER Nº 36, 2001, p. 1).

Todas as conquistas do Movimento Nacional da Educação do Campo expressam a preocupação com o direito ao ensino de qualidade para os povos do campo, a fim de garantir o acesso e permanência ao ambiente escolar. Sendo assim, tais conquistas buscam instituir os papéis dos municípios e estados a delegar limites e horizontalidade às decisões.

É, portanto, fundamental a relação entre Estado e sociedade no sentido de assegurar as condições necessárias para a existência e funcionamento das escolas do campo, bem como garantir o diálogo e protagonismo dos camponeses no processo educativo e de efetivação das políticas públicas.



Diálogos em defesa da escola do campo

É preciso compreender e entender os conflitos e as contradições que emergem no contexto educacional, para que possamos nos posicionar frente à luta pelo direito à educação dos camponeses e pelo direito a escola pública de qualidade e democrática. Para Ravitch (2010) *apud* Freitas (2012), em defesa da escola pública argumenta:

As escolas são um patrimônio nacional público que, se for apropriado pela iniciativa privada, põe em risco a própria noção de democracia. Somente um espaço público pode lidar com a formação da juventude de forma a atender aos interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes no âmbito da sociedade. Os objetivos da educação são amplos e devem, sobretudo, permitir o desenvolvimento multilateral de nossa juventude. (RAVITCH; 2010 *apud* FREITAS, 2012, p. 396).

É necessário, uma escola pública de qualidade e democrática que garanta aos estudantes o acesso aos diversos conhecimentos, e que também possa expandir todas as suas habilidades. Portanto, cabe a defesa de uma escola unitária, que supere o dualismo da organização social brasileira, com consequências para a organização do sistema educacional. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 120). A escola deve ser promotora da formação de cidadãos críticos e participativos.

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo realizada em julho de 1998, em Luziânia-Goiás, mostrou novas iniciativas para contribuir com a Educação do Campo. Temos a destacar, segundo Caldart (2009), que outras reflexões podem ser discutidas.

1) A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

2) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permite perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-lo



em movimento consciente de construção de escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2009, p. 89-90, grifos do autor)

Segundo Caldart (2009) essas ideias são a base para entendermos que tipo de escola está sendo produzida pelo movimento social do campo em nosso país. O papel da escola nessa luta por um novo projeto de desenvolvimento social, na construção de uma pedagogia do movimento baseada na luta dos trabalhadores rurais. Em suma, um processo pedagógico transformador que atenda aos objetivos da realidade social como um todo. E que as questões inerentes à realidade das organizações sociais devam ser problematizadas no debate público.

Os movimentos de reforma agrária integram nas lutas sociais por terra e educação (MOLINA; SÁ, 2012). A escola do campo está articulada ao projeto de educação da classe trabalhadora, propondo construir uma prática educativa que fortaleça a luta dos camponeses. Logo o artigo 4º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, insere que:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002, p. 282).

Assim, fica nítido que o projeto das escolas do campo exposto pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribui para o desenvolvimento social e sustentável em articulação ao saber dos povos do campo como estratégias pedagógicas categóricas ao movimento.

Falar em escolas do campo é também reconhecer as lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que trouxeram no bojo da luta pela reforma agrária a reivindicação por escola do campo, sobretudo, para cultivar em si mesmo o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. (CALDART, 2009).



A luta do MST pelo direito à educação está articulada a um conjunto de sujeitos coletivos, a saber: os atingidos por barragem e mineração, a luta dos povos indígenas, a luta dos quilombolas pelo reconhecimento de seus territórios, a luta das mulheres camponesas, a luta pela reforma agrária entre outras tantas lutas presentes no território dos camponeses. Neste cenário, a conquista da terra é o início da luta, pois esta se fortalece, uma vez que a classe trabalhadora tenha o direito à terra, ao trabalho, à cultura e à educação. Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) argumentam:

No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mais que não deve ser desigual. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 49).

As políticas públicas voltadas para a Pedagogia do Movimento visam a superação da concepção de educação rural e à garantia da democratização da educação pública, ao saber que valoriza o campo e os sujeitos coletivos na construção de um projeto educacional. Acredita-se em uma escola em que as potencialidades educadoras no desenvolvimento das mudanças de relações de poder, reconheçam a luta pela terra no fazer pedagógico de acordo com a realidade das crianças, jovens e adultos no campo e na cidade. Neste sentido, é fundamental conhecer e fomentar reflexões sobre nossa história para iniciar um trabalho de transformação social.

Não existe um modelo de escola ideal, mas um movimento constante de publicizar a história da luta dos movimentos em prol de uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade, que esteve sempre dialogando em defesa da Educação do Campo e que impulsiona o homem e a mulher a terem a consciência de si, como sujeitos transformadores de sua própria existência.

A Escola do Campo está em constante movimento. “Uma escola em movimento é aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas do seu dia a dia, levando em conta os modos de produção de vida e participando ativamente do processo de formação” (CALDART, 2003, p. 76).



A problemática do fechamento das escolas localizadas no campo

O Artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo traz contribuições para as identidades dos sujeitos camponeses e também aborda o respeito à identidade das escolas situadas mais próximas aos camponeses como uma prática social de emancipação:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 282).

A finalidade é a execução de uma política de Educação que, além de perceber, deverá respeitar a diversidade cultural e as diversas experiências de educação em desenvolvimento em todas as localidades do Brasil. Só assim, portanto, será possível propor o aumento de oferta da educação básica e de jovens e adultos nas escolas do campo.

Desencadeamento das escolas rurais entre 1997 e 2015

No Brasil, a chamada Educação Rural foi arquitetada como um espaço de atraso científico, intelectual e cultural. Esse distanciamento de princípios através do discurso legitimado pelo interesse do capital, instala no campo como objeto de progresso, político e latifundiário. São discursos que vislumbram os camponeses como indignos de seus territórios. Nesse processo, a educação dos indivíduos que vivem no campo foi tomada como espaços de relações horizontais sem importância (TAFFAREL; JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 50).

Estes problemas evidenciam o estigma de que as escolas urbanas sejam melhores se comparadas às escolas rurais, silenciando a cultura e identidade dos povos do campo. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente ao censo escolar de 2014, somente no mesmo ano, 4.084 escolas rurais foram fechadas em todo o



Brasil. Este número alarmante de escolas fechadas preocupa entidades e movimentos sociais ligados ao campo e à educação, devido os municípios pequenos e mais pobres serem os mais afetados (MST, 2015).

O desencadeamento do fechamento das escolas rurais está articulado à nucleação das escolas, ou seja, a reunião de várias escolas em uma única unidade escolar. Nessa dinâmica, evidencia-se duas situações: a primeira constitui na transferência das crianças e jovens do campo para escolas polos, em muitas situações tais unidades são distantes da residência dos estudantes e nem sempre o transporte escolar garante o acesso todos os educandos a escola.

Em Arraias no Estado do Tocantins esse processo educacional é evidentemente expresso com o fechamento de unidades escolares rurais, principalmente no que diz respeito à oferta das séries iniciais e finais do ensino fundamental.

Tabela 1: Número de Escolas fechadas no campo em Arraias -TO entre 2000-2015.

Município	Número de escolas fechadas
Arraias	23

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Arraias -TO/2015.

A segunda situação corresponde à transferência das crianças e jovens das escolas do campo para escolas urbanas, ao título de exemplo no Município de Combinado-Tocantins no qual as crianças e jovens são submetidas à política do transporte escolar, e assim seguem enfrentando problemas diversos - “os estudantes hoje permanecem mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula”, muitos estudantes desistem da escola por causas das condições precárias de acesso entre outras.

Tabela 1: Número de Escolas fechadas no campo em Combinado -TO entre 1997-2015.

Município	Número de escolas fechadas
Combinado	07

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Combinado -TO/2015.



Essa problemática perpassa em todo território nacional. Nos municípios de Arraias e Combinado, os estudantes do campo conduzidos para as escolas polos e urbanas permanecem muitas horas no transporte escolar em função da distância e das rotas estabelecidas pelas prefeituras.

Os dados revelam que as escolas foram fechadas a partir de argumentos dos gestores em que a nucleação visa atender melhor às necessidades dos estudantes e dos municípios. Contudo esse processo de fechamento das unidades escolares não teve o consentimento dos pais e das comunidades rurais (quilombolas, ribeirinhos, camponeses, agricultores familiares, etc.) sendo, portanto, uma decisão exclusivamente do poder municipal. Assim, o parágrafo único do artigo 28 da LDB de março de 2014, fica garantido o não fechamento das escolas do campo sem que antes seja dialogado com toda a comunidade local.

Nesse sentido, “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma é conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário” (CALDART, 2003, p.63), a nucleação promovido pelo fechamento das unidades escolares são atitudes autoritárias contra os povos do campo. Demonstra uma negação ao direito de acesso à educação no espaço em que vivem, sendo importante que as populações do campo compreendam o direito à educação pública de qualidade para que as ações coletivas não sejam descaracterizadas.

Considerações finais

A Educação do Campo traz uma nova concepção de educação, do campo e da escola do campo articulada ao projeto de desenvolvimento de campo e de sociedade. A Educação do Campo compreende o campo como espaço de vida, cultura, trabalho e de sujeitos de história e de direitos (ARROYO, 2009).

A “Educação do Campo não cabe em uma escola” (CALDART, 2009, p. 156), ela pode ir além, está na vivência dos povos do campo, na cultura, na luta pela terra e na defesa pela escola pública e de qualidade. A escola tem um



importante papel educativo, sendo esta voltada para a formação das novas gerações, buscando repassar conhecimentos adquiridos pela comunidade para lidar com os saberes tradicionais.

Neste trabalho procuramos evidenciar o fechamento das escolas do campo nos municípios de Arraias e Combinado -TO. Neste contexto, as investigações revelam que a escola do campo expressa muito mais que escola - é espaço de mobilização e organização da comunidade, de cultura, de valorização da identidade camponesa. Nas escolas desativadas aconteciam as campanhas de vacinação, as reuniões de organização dos agricultores, as celebrações religiosas, as reuniões de pais e as festas das localidades e comunidades vizinhas. Com o processo de fechamento das escolas, as coletividades perderam boa parte do potencial de articulação e realização das diversas manifestações sociais.

Conclui-se que o maior desafio da Educação do Campo consiste na luta contra o fechamento das escolas e na luta pelo direito à educação dos camponeses, o que implica no movimento intenso de luta pela reabertura das escolas do campo que foram fechadas, e na ampliação das modalidades de ensino. Permitindo o acesso e permanência de todos os que residem no campo ao percurso educativo com qualidade e à conclusão exitosa da escolarização até o seu mais elevado patamar (TAFFAREL; MUNARIM, 2015).

Sugerimos que os camponeses e a sociedade civil reivindiquem a permanência das escolas no campo, pois é crime fechar escolas rurais sem o diálogo com as comunidades. Sendo assim, o “campo” deve estar em constante movimento – agricultores familiares resistindo às imposições do poder público.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2015.



_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2015.

_____. **Lei nº 12.960, de 27 de Março de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 11 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 282-284.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 267-281.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 295-297.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016.** Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_391_10052016.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento: Currículo sem Fronteiras.** v. 3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 87-131.

_____, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19-63.



FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4. ed: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresarias da Educação: da Desmoralização do Magistério a Destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

MESSIAS, N. C.; MIRANDA, E. L. . Escolas do Campo: um olhar para as práticas educativas, na região sudeste do Estado do Tocantins, Brasil.. Revista Márgenes, v. 13, p. 41-46, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 336-332.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 18 de jan. 2016.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação Do Campo: Uma trajetória em Construção**. UFSC. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu – MG, 2008. Disponível em: <31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2016.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Combinado-TO, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. Salvador, 2010

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; MUNARIM, Antonio. **Pátria Educadora e Fechamento de Escolas do Campo: O Crime Continua**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. Ed. 19. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.



Sobre os autores

Edivaldo Barbosa de Almeida Filho

aedivaldo70@gmail.com

Graduando em Licenciatura em Educação do Campo habilitações em Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Tocantins - UFT. Membro do Laboratório Multidisciplinar de Formação e práticas educacionais dialógicas-Lampedi. Atuando na Formação Multidisciplinar e Intervenção Pedagógicas na Educação Básica Formação docente, Novas tecnologias da informação e comunicação na Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" no DF, HISTEDBR - DF – HISTEDBR, orientado pela professora Eliana Gonçalves da Silva Fonseca.

392

Deyvison Bispo de Oliveira Santos

dbosantos@uft.edu.br

Formado em pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT. Pós-graduando em Gestão, Supervisão e Orientação escolar. Atualmente é professor efetivo da rede de educação básica do município de Porto Nacional/TO. Lotado na Escola Municipal Professora Fany de Oliveira Macedo, vinculado à Secretaria municipal de educação.

Sátilla Menezes Aires

satila.sma@gmail.com

Formada em Pedagogia e Administração Pública pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Pós-Graduada em Psicopedagogia, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas e Educação Pobreza e Desigualdade Social. Atua como Educadora Social na Secretaria Municipal de Assistência Social de Combinado-TO.

Floriza Beatriz de Sena Paula

florizabeatriz@gmail.com

Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), do projeto "Consumindo o historicismo através dos Almanques Anuais (1830-1870): Historiografias populares e distância histórica sob a orientação do professor Dr. Valdei Lopes de Araujo. Membro do Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e do Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade (NEHM). Também, membro do Coletivo Negro Braima Mané (CNBM) e do Centro Acadêmico de História | Olga Benário (CAHIS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8809-191X>



A escola como instrumento de resistência: a EMEIEF “Assentamento Zumbi Dos Palmares”

The school as a resistance tool: the primary and elementary school - EMEIEF
“Assentamento Zumbi Dos Palmares”

393

Arlonio Campos
Sebastiao Ferreira
Francisco José de Sousa Rodrigues
Ozana Luzia Galvão Baldotto

Resumo: O presente artigo tem como propósito apresentar a prática pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Assentamento Zumbi dos Palmares”. Portanto, no sentido de expressar o sentimento da vivência no cotidiano escolar, utilizou-se no processo de investigação a metodologia da pesquisa-ação, acompanhada de uma análise qualitativa. A pesquisa analisou a metodologia da produção do conhecimento, a participação dos (as) educandos (as) na gestão através da auto-organização e a formação dos mesmos nos diversos espaços e tempos formativos. O estudo demonstrou que a práxis pedagógica da escola potencializa os princípios da Educação do Campo e a concepção de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Palavras-chave: Resistência. Protagonismo. Tempo/espaço formativos.

Abstract: This current article aims to present the Municipal School of Infant and Elementary Education “Assentamento Zumbi dos Palmares” pedagogical practice. Therefore, in order to express the feeling of a school daily life, it was used the action-research methodology process along with a qualitative analysis. The research has analyzed the knowledge production, the students’ participation in the management and their formation in several environments and forming times. The study has showed that the school’s pedagogical practice empower the principles of the Rural Education and the Landless Workers’ Movement (MST) education.

Keywords: Resistance. Protagonism. Formative time / space.

Introdução

O presente artigo busca evidenciar as principais características que integram a atual concepção de Educação do Campo, a partir de uma prática educativa vivenciada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Espírito Santo, num território de conquista, através da luta e resistência das famílias camponesas em mais um grande latifúndio, o assentamento Zumbi dos Palmares. Pois, “[...] As conquistas de frações de territórios do latifúndio e as suas transformações em assentamento acontecem pela multiplicação de espaço de resistências e de territórios camponeses” (FERNANDES, 2012, p. 496). Desta



forma, a escola nesses espaços, além de ser parte dessa luta, é também um instrumento de resistência.

A educação é um direito, compete o estado por meio do sistema de ensino garantir esse direito universal, porém, a luta dos movimentos sociais do campo é que nos territórios camponeses o processo educativo esteja vinculado com a vida dos sujeitos e com o seu espaço de existência.

Na perspectiva de demonstrarmos essa natureza de Educação, a escola como ferramenta de resistência, assume a função de vincular:

[...] a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 506).

Para isso, socializaremos a práxis pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, localizada próximo à Rodovia 381, na altura do km 53, no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus, Estado do Espírito Santo. Nessa instituição, percebemos a materialização da concepção de Educação do Campo defendida pelo movimento dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

A produção do conhecimento no cotidiano escolar

A produção do conhecimento, elemento essencialmente humano e socialmente produzido, função assumida também pela escola, porém, é determinante a forma como essa instituição desenvolve o processo educativo, elemento importante para caracterizar a sua identidade e a função social na sociedade.

A escola precisa repensar sobre que tipo de sociedade que ela pretende construir, haja vista que ela tem participação preponderante na formação do caráter social dos indivíduos, e, portanto, tem em suas mãos o poder de intervenção pelos mecanismos da educação [...] (NOBRE; SULZART, 2018, p.1).



Essa intencionalidade política do ato educativo, não pode ser alcançada de forma espontânea e nem assumida de forma individualizada pelos educadores, o processo educativo é, por essência, uma ação intencionalmente canalizada para uma finalidade. Portanto, o trabalho educativo diferencia-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo.

Esse propósito em vista do processo de humanização dos sujeitos do campo, com a intenção de superação do espontaneísmo no ato educativo, necessita ser articulada e sistematizada no Projeto Político Pedagógico das escolas do campo.

A respeito dessa concepção sobre a Educação do Campo, consideramos importante salientar o que diz Caldart (2012, p.262):

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Outro elemento a ser considerado no movimento de produção do conhecimento dos sujeitos do campo, além da intencionalidade objetiva, que deve ser garantida na materialização do Projeto Político Pedagógico, são as nossas concepções de sociedade e de escola, assim, considerar que no processo educativo e, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem, precisamos fazer opções. E essas preferências pressupõem que os sujeitos envolvidos, direta e indiretamente na escola, façam a partir das suas concepções, opções, projetos de vida, de mundo, de sociedade, de país. E isso precisa estar permanentemente explicitado nas nossas escolas do campo.

Pistrak (2011) defendia que era preciso superar a visão de que escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos:

[...] é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida, ou seja, em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação do povo, se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas. Dizia ele que a escola precisava se tornar um centro de vida infantil, onde



o trabalho, estudo, atividades culturais e políticas fizessem parte de um mesmo programa de formação, e que a escola deveria ser dinâmica o bastante para ir ajustando esse programa às necessidades dos educandos e dos processos sociais em cada momento (PISTRAK. 2011, p. 10-11).

Posicionar a educação escolar, num processo onde conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade tenham a função de contribuir com a leitura de mundo e que sejam significativos para a vida concreta das pessoas, é necessário a contextualização crítica dos conhecimentos.

A contextualização do ensino propicia aprendizagens profundas porque é uma mediação educativa que auxilia no entendimento do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida.

Em síntese, contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conhecimentos científicos, no caso da escola, os componentes curriculares, realizam uma conexão integrativa com o contexto concreto situando-os na realidade e regressando com uma nova interpretação. A contextualização da educação escolar é, assim, um processo dialético.

Esse é o movimento que a Educação do Campo tem como meta, ou seja, que de fato as escolas do campo desenvolvam os conhecimentos a partir dos fenômenos *DO* campo. Dessa forma, procura-se articular o encadeamento dos conteúdos escolares a serem desenvolvidos com as tensões e contradições presentes na realidade, como objeto permanente de compreensão e reflexão. Essa forma de produção do conhecimento na escola

[...] tem desafiado os camponeses a ocupa-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento que trabalhe com essa vida concreta (CALDART, 2012, p. 263).

A EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” tem se desafiado em desenvolver a contextualização no processo de produção do conhecimento, contextualizar os fenômenos culturais, sociais, ambientais, políticos e econômicos da realidade com os conteúdos curriculares previstos para a Educação Infantil e para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.



No currículo, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, os conteúdos curriculares estão organizados e articulados por temas geradores específicos de cada ano. Os temas geradores expressam os fenômenos concretos da realidade de caráter cultural, social, ambiental, político e econômico.

O movimento de contextualização tem seu início na investigação e observação da realidade por meio de um instrumento pedagógico denominado Plano de Estudo. A respeito dessa pesquisa, informa Telau (2015, p.37):

O instrumento que recebe o nome do método é um roteiro de entrevista elaborado pelos estudantes e educadores que tem a finalidade de iniciar o estudo de um tema. Essa entrevista é realizada com pessoas da família ou comunidade de origem do estudante, de acordo com a abrangência estabelecida no planejamento. Suas respostas são tratadas pelos estudantes que as organizam didaticamente para uma socialização no coletivo da turma. No momento da socialização, que é denominada pela Pedagogia da Alternância de “Colocação em Comum”, estudantes e educadores debatem as constatações e formulam as problematizações, chamadas de “Pontos de Aprofundamento” ou “Novas Hipóteses”. Os itens levantados pela turma e educadores são a base para o estudo do tema em questão, pois representam o conhecimento que as pessoas acumulam sobre os temas (constatações) e as lacunas que esse conhecimento possui (pontos de aprofundamento ou novas hipóteses).

Os pontos de aprofundamento são resultados da socialização dos estudantes sobre a pesquisa da realidade, que problematizada pelos educadores no momento da colocação em comum gera os eixos temáticos para os estudos das disciplinas ou áreas do conhecimento. Portanto, a partir do estudo científico das situações problemas surgidas na pesquisa da realidade, a escola desenvolve diferentes ações planejadas para enfrentar os desafios encontrados a partir da realização desses diagnósticos.

As situações-limites demarcam o ponto mais crítico do diálogo problematizador, momento este marcado pela conscientização de que o que se sabe não é suficiente para continuar o processo de construção do conhecimento. Percebe-se então a necessidade de se buscar outras fontes de informação (COSTA; PINHEIRO, 2013, p.40).



O movimento de produção do conhecimento contextualizado sucede em outros espaços formativos, mediado por instrumentos pedagógicos interdisciplinares que, pedagogicamente, superam a fragmentação do conhecimento possibilitando a ampliação dos níveis de consciência dos estudantes. Essas vivências de aprendizagem oportunizam os educandos na organização coletiva de intervenções práticas na realidade concreta das crianças e adolescentes da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”. Tais experiências educativas são orientadas por dispositivos metodológicos, como: visitas de estudos, palestras, oficinas, minicursos e místicas, abrangendo eixos temáticos investigados no Assentamento. Com relação a essa interação pedagógica, Pomuchenq (2019, p.85) nos diz que quando:

[...] a escola utiliza de diversos instrumentos, ou “mediações”, que por sua vez são específicos desta pedagogia, à caracterizando e potencializando a integração entre os saberes populares e científicos. Este processo contribui significativamente para que a escola se torne um espaço que valorize o conhecimento vivido por seus sujeitos, como forma de reconhecimento da diversidade de saberes. Observa-se que várias mediações pedagógicas contribuem em maior ênfase para trazer o saber popular para a escola, e por consequência debatê-lo com as contribuições da ciência.

Outro elemento educativo das escolas do campo, relevante para o Movimento Sem Terra, que tem natureza camponesa, é realizar um trabalho socialmente necessário.

Daí ser importante que mesmo as crianças, de acordo com a sua possibilidade, participem de pequenas atividades ligadas ao cuidado e à produção da vida. Isso nada tem a ver com a exploração do trabalho. [...]. À medida que se entra na juventude e na vida adulta, essa colaboração com o trabalho produtivo vai aumentando, ao mesmo tempo que se vai tomando consciência da necessidade de superação da exploração capitalista e, portanto, da propriedade privada (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p.753).

Na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, o entendimento do trabalho como princípio educativo, faz-se presente nas ações pedagógicas do cotidiano escolar, numa perspectiva de superação da divisão social do trabalho e desenvolver o ato do planejar coletivamente com os estudantes.



A escola possui espaços importantes em que os estudantes vivenciam o trabalho enquanto princípio educativo, como o ambiente da horta, onde planejam o cultivo, os cuidados e a colheita dos produtos que são utilizados para consumo próprio; a produção de mudas no viveiro da escola que tem como finalidade o reflorestamento das áreas de encostas e nascentes do assentamento; e a mística do embelezamento dos ambientes externos, em que expressam a cultura do campesinato do cuidar dos arredores, dos espaços de vivências.

Outra prática pedagógica, presente no Projeto Político Pedagógico, é a participação dos educandos na organização e gestão do ambiente educativo da escola. A gestão dos espaços educativos é acompanhada pelos educadores, que orientam e asseguram o protagonismo dos estudantes, com a função de garantir o caráter pedagógico formativo nesses momentos práticos. O envolvimento das crianças e dos adolescentes nessas atividades acontece desde o planejamento, coordenação, realização e avaliação dos mesmos nas diversas tarefas: organização e ornamentação do refeitório, sala de estudos, biblioteca e nos momentos de alimentação, organizam o servir.

Os estudantes participam efetivamente do cotidiano escolar, pois estão envolvidos nos planejamentos, execução e avaliação das atividades realizadas na escola.

As relações pedagógicas: os sujeitos da práxis pedagógica

Outras práticas importantes na escola referem-se à intencionalidade pedagógica em promover a formação integral das crianças e adolescentes, por meio de uma educação que humaniza e que se dispõe a formar a partir dos ciclos da vida em que se encontram.

[...] A formação integral está relacionada com o fato de enxergar a pessoa na sua totalidade, e construir uma formação emancipadora, na qual o conhecimento seja uma produção constante e contribua para a inserção dos sujeitos em seu meio, e por consequência se transformando ao transformar (POMUCHENQ, 2019, p.69).

A concepção de uma formação que considera os sujeitos na sua totalidade, compreende que é necessário uma integração e uma diversidade de



tempos e espaços formativos, superando a visão simplista de que o estudante terá sua plena formação apenas no tempo/espaço de sala de aula.

Nessa direção, variados tempos/espaços formativos estão propostos no processo educativo, bem como a sua realização prática, na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”:

Tempo/espaço do estudo:

Utilizado para o processo de reflexão sistematizada, mediada pelos educadores dos eixos temáticos, produtos da problematização da colocação em comum da pesquisa da realidade, com a finalidade de ampliar o conhecimento dos fenômenos a partir dos componentes curriculares tendo como base inicial as situações problemas da realidade local e expandindo historicamente e geograficamente para realidades regionais, nacionais e mundiais. Esse tempo/espaço de formação acontece em sala de aula ou em outros ambientes *da escola*, tendo o acompanhamento do educador como orientador e problematizador desse tempo/espaço de acordo com a organização curricular.

Tempo/espaço de formação:

O sentimento de pertencimento em um espaço deve fazer parte de uma educação que tem a intencionalidade de desenvolver a totalidade do ser. Esse ato educativo quando sistematizado pedagogicamente promove a humanização das pessoas. Para alcançar essa dimensão do ato formativo, os estudantes da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” participam de um tempo/espaço que acontece no período inicial e no momento de finalização do dia. Esse momento é repleto de mística, onde os estudantes organizados nos seus núcleos expressam as palavras de ordem, palavras que contêm em si uma força de resistência e sonhos.

Tempo/espaço das místicas:

Um dos momentos que mais transcende a intencionalidade do ato educativo como instrumento de resistência dos camponeses, um tempo/espaço



cheio de simbologias da luta e da arte camponesa, que acontece em momentos especiais e de forma planejada, como: acolhida aos estudantes, abertura do tema gerador dos trimestres, momentos de avaliação, datas das lutas camponesas. Esse momento expressa as questões do campo, da agroecologia, da Educação do Campo, das lutas camponesas e dos movimentos sociais.

Tempo/espaço de trabalho:

Momento de vivência coletiva e do trabalho como princípio educativo para isso, os estudantes num sistema de auto-organização, realizam tarefas e serviços que contribuem com o sentimento do cuidar dos espaços. Esse ato não é apenas um momento do fazer mecânico, mas um ato que tem reflexão, planejamento, coordenação dos estudantes e mediação dos educadores, ou seja, um momento pedagogizado.

Tempo/espaço da organicidade:

Com o objetivo de proporcionar aos estudantes a tomada de consciência organizativa, vivenciam experiências da auto-organização e tomada de decisão que colaboram significativamente com o processo de gestão da escola, evidenciando o protagonismo, por meio da organização de coletivos nos quais exercitam o planejamento e o desenvolvimento de atividades coletivas.

Tempo/espaço comunidade:

O processo de ensino-aprendizagem da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” tem uma metodologia que contempla a integração entre o meio em que vive o estudante e o ambiente escolar. Essa articulação possibilita a contextualização no processo de produção do conhecimento. O tempo/espaço comunidade é a base de investigação e observação dos fenômenos a serem problematizados e estudados pelos conteúdos curriculares, assim, esse tempo/espaço é o ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem.

Tempo/espaço de avaliação da vida de grupo:



O cotidiano da escola do “Assentamento Zumbi dos Palmares” tem uma diversidade de momentos onde os estudantes exercitam experiências coletivas e de protagonismo, o ambiente escolar permite a liberdade responsável e o aparecimento dos vícios e desvios nos comportamentos e atitudes cotidianas que interferem nos momentos coletivos. No sentido de superação desses valores na vida de grupo dos estudantes e contribuir com a formação de novos valores para serem vividos na sociedade, acontece semanalmente a avaliação semanal, momento do exercício da crítica e autocrítica.

A diversidade de tempos/espacos formativos, enquanto princípio pedagógico visa desenvolver na formação das crianças e adolescentes, situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Nesse contexto, busca articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados, o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto.

Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos do projeto educativo, a formação em alternância possibilita em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar.

Nesse contexto, a escola, como instituição, é uma construção social e histórica, como destaca a autora abaixo:

Na forma que a conhecemos hoje (de escola pública, em tese para todos) foi inventada nos séculos 16-17. Ela não é apenas um efeito ou reflexo das relações sociais capitalistas; ela participou da construção da nova ordem urbana, burguesa, capitalista. Há uma estreita relação entre forma escolar, forma social e forma política. Seu percurso encarna/reproduz as contradições sociais que nascem fora dela e ela vai sempre tender ao polo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção. E não haverá uma transformação mais radical da escola fora de um processo de transformação da sociedade. No entanto, mudanças significativas que conseguirmos fazer na escola podem ajudar no próprio processo de transformação social mais amplo, desde que feitas na perspectiva da formação dos construtores ou sujeitos deste processo (CALDART, 2011, p. 67).



Dessa forma, as mudanças significativas que forem implementadas na escola podem ajudar no processo de transformação social, desde que feitas na perspectiva de consolidação da luta dos diversos povos do campo.

Além da diversidade de tempos educativos e dos objetivos próprios a cada um deles, chama atenção na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” a incorporação de outra dimensão fundamental: a necessária formação de valores que deve vir junto com a oferta dos conteúdos curriculares. Dando assim, a característica de um projeto de educação que busca no seu processo educativo a humanização das pessoas.

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas (CALDART, 2002, p. 32).

No campo das transformações das relações sociais da escola, objetivando vinculá-las aos desafios da resistência dos camponeses, é fundamental promover espaços e tempos educativos que propiciam a auto-organização dos educandos. Nesse aspecto, Pistrak (2013) destaca que a auto-organização deve seguir objetivos definidos que determinam a relação da escola com a autodireção e socializa algumas conclusões fundamentais que a escola deve fazer em relação a auto-organização dos estudantes:

Em primeiro lugar, a auto-organização dos estudantes pode aparecer e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte de sua vida comum na escola e exija aplicação do trabalho. Tal tarefa define o círculo das obrigações e o âmbito da responsabilidade. [...] Em segundo lugar, a tutela demasiada sobre autodireção da criança, quando ela levanta-se sobre os pés, apenas prejudica a tarefa. [...] o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização, ele deve a seu tempo dar ajuda e conselho, ele deve discretamente dirigir pelas crianças, não tutelá-las exageradamente. Isto apenas prejudicará o êxito dos objetivos propostos. Em terceiro lugar, a auto-organização dos estudantes deve, em concordância com nossa ideia básica, estender-se à participação ativa das crianças na construção da escola (PISTRAK, 2013, p. 122-124).

A proposta é estimular práticas que possibilitem uma postura protagonista e participativa na escola e em vários outros espaços sociais. Deve-



se cultivar um conjunto de princípios que orientem as práticas educativas no sentido de oportunizar tanto a formação escolar como a formação para a vida na comunidade e na sociedade.

Protagonismo: como práxis pedagógica

404

O desenvolvimento é um fenômeno que resulta das relações humanas. São as pessoas que fazem o desenvolvimento. O desenvolvimento depende do sonho, do desejo, da vontade, da adesão, das decisões e das escolhas das pessoas. Chamamos isso de “protagonismo local”.

Nesse direcionamento, a EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” nos seus diversos momentos educativos e de definições políticas, tem buscando vivenciar o protagonismo dos estudantes e o envolvimento da comunidade escolar na gestão da instituição.

A noção de envolvimento dos diversos atores no processo educativo tem como idéia central a partilha do poder da formação, numa dinâmica de complementaridade das diferenças, em que cada sujeito – camponeses, educadores, estudantes – tem o seu lugar nas condições, funções e poder que lhes são próprios.

Essa articulação política, princípio expresso no Projeto Político Pedagógico, tem permitido que a comunidade escolar tenha uma participação efetiva na luta por direito a uma educação de qualidade e que respeite a especificidade da escola de assentamento, demandando ao poder público as suas necessidades. Em relação a isso, Caldart (2002, p. 26) nos diz que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A luta por uma educação *DO* e *NO* campo, faz parte da história do Assentamento Zumbi dos Palmares, uma luta de mais de 15 anos, mas a educação das crianças sempre foi uma preocupação das famílias, entendendo



que seus filhos deveriam estudar no assentamento, a escola foi improvisada num espaço da comunidade. Esse ato de resistência assegurou a continuidade da luta por uma escola e uma educação do e no campo, conquistando assim um prédio novo e uma proposta pedagógica dentro dos princípios do movimento da Educação do Campo. Mesmo com a conquista, as famílias continuam na luta por outros direitos: o laboratório de informática, laboratório de ciências naturais, biblioteca, parquinho infantil, quadra esportiva, entre outras.

É nessa articulação entre escola e famílias no contexto sócio-político que encontramos a essência de uma educação comprometida com o futuro. Além disso, essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas dos movimentos sociais é que fornece sustentação aos princípios da Educação do Campo, como instrumento de transformação do meio e das pessoas envolvidas.

Esse movimento de luta que articula e integra os diversos sujeitos camponeses por uma Educação Do Campo, permeia por fragilizar a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais e de promover a melhoria das condições de vida das pessoas, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo e trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo (CALDART, 2002, p. 35).

Assim, um dos desafios é, portanto, o de construir uma verdadeira educação, que integre no processo de formação os conteúdos e vivências dos estudantes no meio escolar e no meio familiar, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes no universo da escola, da família e dos seus movimentos, visando a implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo mais do que a soma das partes.

Considerações finais



A escola rural não é uma escola do campo. E para superar essa relação e construir um novo entendimento de que a educação que os trabalhadores e trabalhadoras do campo desejam, os movimentos sociais distinguem que:

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. [...] Por isso este novo movimento *por uma educação do campo* se afirma como um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (CALDART, 2002, p.28).

Assim, percebemos na prática pedagógica desenvolvida na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” vários elementos que compõem as dimensões da transformação da escola rural em uma escola do campo.

É perceptível os avanços, mas os desafios ainda estão presentes para atendermos com mais qualidade a comunidade. Um desses impedimentos é a contínua mudança no quadro dos educadores da rede municipal. Esse rodízio de profissionais na escola fragiliza a construção de um sentimento de pertencimento pela realidade onde está localizada a escola e, conseqüentemente, pelo seu Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, o cenário exige um permanente processo de formação desses educadores, principalmente pelo surgimento de diversas concepções divergentes na equipe, que culminam em conflitos com relação aos princípios do Projeto Político Pedagógico desenvolvido pela escola. Mas, muito desses profissionais se engajam no processo educativo e superam velhas concepções de educação, assim, a escola torna um espaço de aprendizagem de novos valores.

Outro aspecto desafiador, é que o projeto de educação desenvolvido pela escola, não dá conta de todas as necessidades que garantam uma vida digna para os seus estudantes, por falta de políticas públicas para os territórios ocupados pelos assentamentos, pela ausência de uma política de educação na região que permita que os jovens continuem estudando na comunidade. Dessa forma a inexistência de um curso de Ensino Médio que permita a continuidade do processo de formação na metodologia da Pedagogia da Alternância é uma



grande fragilidade na região. Além de outras necessidades importantes para a permanência dos jovens no campo como: área de lazer, oportunidades de empregos e geração de renda para os jovens. Cenário característico da presença hegemônica dos projetos econômico do agronegócio e das políticas neoliberais do governo na região.

Esses desafios do assentamento também estão presentes na existência da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, enquanto instrumento de resistência e faz parte de uma história de luta dos camponeses e camponesas por direito a condição de ter acesso aos bens de produção da vida, da terra e da educação.

Referências

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.) Educação do campo e políticas públicas. Brasília-DF: Associação Nacional de Cooperação agrícola, 2012. p. 25 -36.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a escola**: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (Org.); FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos para a transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 63 -83.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, p. 25 - 43.

CALDART, Roseli Salete. EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257 – 273.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilceia Aparecida Maciel. O ENSINO POR MEIO DE TEMAS GERADORES: A EDUCAÇÃO PENSANDA DE FORMA CONTEXTUALIZADA, PROBLEMATIZADA E INTERDISCIPLINAR. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, V.3 nº.2, p.37-44, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 496 – 499.



FRIGOTTO, Gaudêcio; CIAVATTA, Maria. **TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748 – 754.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. **O papel social da escola**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, pp. 103-115, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959

PISTRAK, Moisey. (Org). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio. **INTEGRAÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: OLHARES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Centro Universitário do Norte do Estado do Espírito Santo/UFES, São Mateus, 2019.

TELAU, Roberto. **Ensinar – incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Sobre os autores

Arlonio Campos

arlonioc@gmail.com

Gestor Educacional na EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares; Membro do Setor Estadual de Educação do MST/ES; Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe – TerritoriAL da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Sebastiao Ferreira

ozananv@yahoo.com.br

Doutorando em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas – PPGE-FE-UNICAMP, Campinas-SP, (Bolsista CAPES).

Francisco José de Sousa Rodrigues

franeducampo@gmail.com

Licenciado em pedagogia. Especialista em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância - UNEFAB e UFMG. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, São Mateus-ES, Brasil. Educador na Escola Família Agrícola - km 41 e ECORM Região de Córrego Seco, localizadas em São Mateus/ES, Brasil.



Ozana Luzia Galvão Baldotto

ozananv@yahoo.com.br

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, São Mateus-ES, Brasil; Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de São Mateus, na função de Gestora da Educação do Campo – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – Espírito Santo, Brasil.



Inventário da realidade: fazeres, saberes e sujeitos camponesos em prosas e rimas

Reality inventory: peasants knowledge, knowledge and subjects in prose and rhymes

Sérgio Luiz Teixeira

410

Resumo: O presente artigo pretende socializar o trabalho investigativo coletivo, dialético, dialógico e prático da escola inserida no Assentamento Contagem - Distrito Federal - Brasil, intitulado *Escola Classe Sonhém de Cima: os saberes e os fazeres do campo com prosas e rimas* com o objetivo principal de ressignificar a identidade da escola do campo, a partir da materialização da construção do inventário social, histórico cultural e ambiental. Os objetivos específicos: conhecer a história da constituição do Assentamento Contagem, com a chegada dos posseiros e dos Sem Terra na ocupação da fazenda devoluta até a conquista da terra e reconhecer a cultura camponesa, em especial, os modos de produção de vida na terra para produzir alimentos e o orgulho de serem camponeses. As ações pedagógicas foram: trabalho com os eixos terra, direito, trabalho e alimento; visita aos espaços comunitários e familiares (galpão, padaria, casa de farinha, lavouras e residências) com a mediação dos camponeses/as; roda de conversa com os/as assentados/as e com agentes comunitários; análise de fotos do livro *Terra* de Sebastião Salgado; interpretação de poemas de Cora Coralina e Pedro Munhoz; construção de standartes; apresentação da encenação teatral *A contagem do Contagem*. O registro das ações teve fotos, vídeos, textos e desenhos produzidos pelo Coletivo Girassol. O trabalho investigativo contribuiu na aprendizagem dos educandos: conheceram a luta, a persistência e a resistência dos sujeitos históricos camponeses, que conquistaram a terra para morar, trabalhar e produzir alimentos e compreenderam a importância da terra para a constituição da identidade dos povos camponeses.

Palavra-chaves: escola, inventário da realidade e identidade camponesa.

Abstract: The present article intends to socialize the collective, dialectical, dialogical and praxic investigative work of the school inserted in the Contagem Settlement - Federal District - Brazil, entitled *Escola Classe Sonhém de Cima: the knowledge and actions of the field with prose and rhymes* with the main objective of resignify the identity of the rural school, based on the materialization of the construction of the social, historical, cultural and environmental inventory. The specific objectives: to know the history of the establishment of the Contagem Settlement, with the arrival of the squatters and the Landless in the occupation of the vacant farm until the conquest of the land and to recognize the peasant culture, in particular, the ways of life production on the land for produce food and the pride of being peasants. The pedagogical actions were: work with the land, law, work and food axes; visit to community and family spaces (shed, bakery, flour house, crops and homes) with the mediation of peasants; conversation with settlers and community agents; analysis of photos from the book *Terra* by Sebastião Salgado; interpretation of poems by Cora Coralina and Pedro Munhoz; construction of standards; presentation of the theatrical performance *The Count of Contagem*. The registration of the actions had photos, videos, texts and drawings produced by Coletivo Girassol. The investigative work contributed to the students' learning: they knew the struggle, the persistence and the resistance of the historical peasant subjects, who conquered the land to live, work and produce food and understood the importance of the land for the constitution of the identity of the peasant peoples.

Keywords: school, reality inventory and peasant identity.



Introdução

Eu quero uma escola do campo/Que tenha a ver com a vida com a gente

Querida e organizada/E conduzida coletivamente. (Gilvan dos Santos)

O presente artigo tem o objetivo em registrar e compartilhar a síntese das ações pedagógicas da pesquisa etnográfica desenvolvidas pelos educandos e educandas com mediação dos educadores e educadoras da Escola Classe Sonhém de Cima, inserida no território educativo camponês, o Assentamento Contagem, na Região Administrativa da Fercal, do Distrito Federal, Brasil.

As matrizes formativas presentes no território camponês, a Terra, Direitos Humanos, Trabalho, História, Cultura, Conhecimento Popular e Organização Coletiva foram escolhidas como eixos balizadores para subsidiar a práxis pedagógica, intitulada *Escola Classe Sonhém de Cima: os saberes e os fazeres do campo com prosas e rimas*, com o propósito de promover a interação dialética dos saberes e dos fazeres da população camponesa com os conhecimentos curriculares. E concomitantemente, desenvolveu a materialização da construção do inventário da realidade nos aspectos sociais, históricos, culturais e ambientais para contribuir com o processo de ressignificação da identidade escola na perspectiva epistemológica da Educação do Campo.

Os objetivos formativos que permearam a pesquisa na perspectiva da práxis pedagógica foram: conhecer a história da constituição do Assentamento Contagem, desde a chegada dos primeiros posseiros e dos Sem Terra no processo de ocupação da fazenda devoluta até a conquista da chácara para cada família e reconhecer a cultura camponesa, em especial, os modos de produção de vida, em especial, as formas de trabalho na terra (agricultura e pecuária) para produzir alimentos e recursos financeiros, possibilitando a presença e permanência das famílias no território camponês com dignidade e com orgulho de serem camponeses.

As estratégias desenvolvidas foram as seguintes: a) visita às famílias camponesas nas residências e locais de trabalho (padarias e lavouras); b) entrevistas e roda de conversas com as famílias camponesas e agentes comunitários; c) visitas ao prédio escolar antigo e galpão da comunidade; d) observar as fontes naturais (rios, fauna e flora) do território; e) registro de fotos



e vídeos dos sujeitos e da realidade encontrada; d) produção de textos (memórias, poesias e contos) e de desenhos pelos estudantes; e) apresentação de encenação teatral, mística e sarau poético; f) análise dos dados gerados e exposição dos trabalhos para a comunidade escolar.

Adentrando no território camponês

412

Quando eu morrer/Que me enterrem na
beira do chapadão/Contente com minha
terra/Cansado de tanta guerra (Chico
Buarque)

O Assentamento Contagem localiza-se na rodovia DF 205 Leste. Está aproximadamente uns 18 km distantes da Região Administrativa da Fercal e do Plano Piloto, Brasília, aproximadamente 54 km de distância. No aspecto geográfico, o território do Assentamento está inserido na Área de Proteção Ambiental (APA) do Planalto Central e da Bacia Hidrográfica do Rio Maranhão.

Adentrar no território camponês, no qual a escola está presente, é importante que os educadores e as educadoras desenvolvam um olhar investigativo e sensível, para compreender o meio no qual está permeando, pois é um espaço repleto de vida social e diversidade de cultura camponesa, como nos explica Fernandes (2012):

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local da residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. (FERNANDES, 2012, p.744).

Nos meados dos anos 80 e início dos anos 90, a fazenda Maranhão, com 926 hectares, voltada à pecuária e mineração de areia as margens dos rios da região, foi considerada terras devolutas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O processo de ocupação dessas terras, através da presença dos camponeses, iniciou com os alguns posseiros que vieram do Córrego do Ouro e de Sobradinho (Distrito Federal - Brasil). Mesmo com temor de serem expulsos



por fiscais do INCRA, começaram a usar a terra plantando arroz, criando animais e aos poucos foram construindo suas moradias improvisadas.

No primeiro semestre do ano de 1993, na sede do INCRA, na capital do Estado de Goiás, os posseiros encontraram alguns representantes de um grupo de trabalhadores rurais sem-terra, acampados à beira de uma rodovia entre Planaltina-DF e Formosa-GO. Nesse encontro, que não foi planejado, os posseiros informaram aos Sem Terra sobre a existência e a situação irregular da fazenda e, com o aval do INCRA, consolidaram a parceria para iniciar legalmente o processo de territorialização das terras devolutas.

A prosa com João do Óculos, Itamar, Seu Caetano, Dona Roseli e Dona Nenê, representantes dos Sem Terra, possibilitou conhecer a história da ocupação do território camponês. Relembrou a chegada na fazenda Maranhão num dia chuvoso, na primavera do mesmo ano. Os caminhões com os poucos pertences das 45 famílias atolaram na estrada estreita para chegar no galpão do curral desativado na sede da fazenda. Chegaram e começaram a organizar o acampamento. Fernandes (2012) entende que o acampamento é um espaço de luta e resistência, além de ser um trabalho de base familiar preparativo para a ocupação da terra.

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte, está se organizando para preparar a ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do território camponês. (FERNANDES, 2012, p.21).

Não demorou nem dois anos, os acampados e os posseiros conquistaram o direito de morar e trabalhar na terra. Atualmente o Assentamento Contagem é constituído de aproximadamente de meia centena de famílias, que contribuíram e ainda estão contribuindo com a construção do território camponês, pois o



trabalho familiar é a essência constituinte do território camponês, como enfatiza Fernandes (2012):

A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendermos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas. (FERNANDES,2012, p.744)

414

Os assentados da Reforma Agrária reivindicaram do Estado e conseguiram os direitos sociais, como abastecimento de água, fornecimento de energia elétrica, construção da escola, atendimento de técnicos agrícolas para orientar nas atividades agropecuárias, atendimento dos programas de saúde pública.

A emergência dos assentamentos rurais no cenário da questão agrária brasileira é um dos fatos marcantes que caracterizam especialmente o período que vai da década de 1980 até os dias atuais. Com os assentamentos, ganham projeção também os seus sujeitos diretos, isto é, os assentados rurais, bem como os movimentos e as organizações que, em boa parte dos casos, garantiram o apoio necessário para que o esforço despendido ao longo de lutas das mais diversas resultasse na constituição de projetos de Reforma Agrária, também conhecidos como assentamentos rurais. Assim, em diferentes situações, número expressivo de trabalhadores que participaram de processos de ocupação de terra deixaram de ser acampados para se tornarem, num momento seguinte, assentados. (LEITE, 2012, p. 110).

Essas conquistas sociais possibilitaram o fortalecimento do enraizamento das famílias no território camponês com dignidade.

Inventário: ressignificação da identidade da escola do campo

A Escola Classe Sonhém de Cima atende as famílias do Assentamento e das demais comunidades camponesas e urbanas circunvizinhas há quase duas décadas, com o ensino da Educação Infantil até o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



As escolas do campo do Distrito Federal, seguindo as orientações dos Pressupostos do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) e a Portaria nº 419/2018 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que rege a Política de Educação Básica do Campo, em seu artigo 4º institui:

O Inventário Social, Histórico e Cultural como instrumento basilar na construção da identidade da Escola do Campo, tendo como fundamento os processos sociais estabelecidos no território, os saberes próprios dos estudantes, como sujeitos do campo, a memória coletiva, os conhecimentos historicamente estabelecidos pela sociedade e pelos movimentos sociais. (DODF, 2018, p. 2).

Os educadores e as educadoras da Sonhém reconheceram a necessidade de aprofundar e apreender os princípios e elementos constitutivos da Educação do Campo para a construção da identidade da escola do campo, como agência social educativa e formativa no território camponês, através da incorporação dos saberes e fazeres das populações camponesas nas práticas pedagógicas, como um caminho a ser percorrido para a transformação da escola do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002).

Essa aproximação da escola com o meio social (o território educativo), com suas especificidades e suas contradições sociais, no qual está inserida a escola, apontou a possibilidade de desenvolver os princípios formativos: estudo da realidade, a auto-organização dos estudantes e o trabalho coletivo. Esses elementos pedagógicos foram trabalhados nas escolas comunas, no período da Revolução Russa nos anos de 1917 a 1931, apresentados nos referenciais teóricos Freitas (2010; 2011); Krupskaya (2017); Pistrak (2011; 2013); e (SHULGIN, 2013). Aqui no Brasil, as experiências da pedagogia socialista estão sendo desenvolvidas nas escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) através das referências de Sapelli (2019).



Nessa etapa da construção do inventário social, histórico, cultural e ambiental da escola do campo, os educadores e as educadoras definiram as ações investigativas da realidade, para identificar as fontes educativas e as agências formativas existentes no território educativo, com a intencionalidade de reconhecer os sujeitos que compõem o território camponês e os seus modos de produção de vida. E decidiram seguir a proposta do inventário das fontes educativas do meio educativo, como propõe Freitas (2010):

Inventário das fontes educativas do meio educativo em geral: naturais, históricas, sociais e culturais, incluindo-se outras agências formativas existentes (cooperativas, associações, entre outras). Aqui se trata de identificar os elementos existentes na vida que podem apoiar os processos educativos previstos. Meios naturais: geográficos (rios, montanhas), fauna, flora, etc. Meios sociais: formas de sobrevivência e produção da vida, bem como formas de organização local. Históricas: marcas históricas deixadas na região, pessoas que detêm a memória do local ou da região, fontes históricas objetivas existentes, entre outras. Meio cultural: como danças, músicas, contos, tradições locais ou regionais, saberes, entre outros. Esse levantamento é importante para que se possa caracterizar o meio educativo em geral, a vida local e regional. (Freitas, 2010, p.14).

Os educadores e as educadoras cientes da importância do Inventário *Escola Classe Sonhém de Cima: os saberes e os fazeres do campo com prosa e rimas* como elemento investigativo e forjador da identidade da escola na perspectiva da Educação do Campo, para aproximar e interagir com os sujeitos históricos da população camponesa, para conhecer a história de luta, resistência, persistência e conquista da terra e conseqüentemente reconhecer a cultura camponesa do Assentamento Contagem. Como Tardin (2012) ressalta que o camponês é um sujeito de conhecimentos amplos.

Impõe-se ao camponês a exigência de conhecimentos amplos, entre outros, sobre as plantas cultivadas e os animais silvestres criados; saberes sobre reprodução, produção, proteção, conservação, transformação e armazenagem; sobre usos que incluem a gastronomia, a terapêutica e a transformação doméstica; sobre os solos e a água – seus manejos e conservação, que implicam obras e equipamentos variados; sobre o clima – vento, temperatura, chuva, seca, geada; sobre as estações do ano e o ciclo lunar; sobre fertilizantes, ferramentas e máquinas de trabalho; sobre construção; e sobre produção artesanal – roupas, calçados, adornos...(TARDIN, 2012, p. 182).



Iniciando a prosa com a população camponesa

Desde 2017, os educadores e as educadoras promovem e mediam práticas pedagógicas com os educandos e as educandas com a intencionalidade de materializar a aproximação e a interação dos saberes, dos fazeres e dos valores da população camponesa com os conteúdos curriculares trabalhados no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, materializar a construção do inventário social, histórico e cultural e ambiental, intitulado *Escola Classe Sonhém de Cima: os fazeres e os saberes do campo com prosa e rima*.

Essa aproximação dos conhecimentos científicos com os saberes e os fazeres da população camponesa, materializa a segunda tarefa formativa da escola, defendida por Krupskaya (2017):

A segunda tarefa formativa da escola de primeiro grau é ensinar a criança nos livros, na ciência, a buscar respostas para as questões que aparecem, dar a ela a consciência de que pode procurar nos livros o que pensou a humanidade nesta ou naquela questão. Disso decorre a necessidade de dar grande lugar na escola, mesmo no primeiro grau, ao estudo independente das crianças, mudando o caráter dos estudos escolares, ampliando a seleção de materiais para estudo. (Krupskaya, 2017, p.105-6).

As estratégias desenvolvidas foram as seguintes: a) visita às famílias camponesas e aos locais de trabalho; b) entrevistas e roda de conversas com as famílias camponesas; c) registro de fotos e vídeos dos sujeitos e da realidade encontrada; d) produção de textos (memórias, poesias e contos) e de desenhos pelos estudantes; e) apresentação de encenação teatral, mística e sarau poético; f) análise dos dados gerados e exposição dos trabalhos para a comunidade escolar.

A banana, elemento investigativo da realidade

As duas primeiras ações investigativas aconteceram no último bimestre do ano letivo de 2017, foram a entrevista com a agricultora assentada Dona Roseli, no pátio da escola, com a participação de todas as turmas e a visita a lavoura de bananas da família. Foram momentos significativos para valorizar a luta e a resistência da família camponesa em conquistar a terra e conhecer o cultivo de bananas, que está sendo uma fonte econômica importante para os agricultores do Assentamento Contagem.



Uma das famílias que participaram do processo de ocupação, foi o casal Seu Caetano Gomes Neto e Dona Maria Roseli de Freitas e seus seis filhos. Oriundos de Caririaçu do Estado do Ceará, chegaram no Distrito Federal no final da década de 1980. Trabalharam como chacareiros na zona rural de Planaltina – DF. Depois decidiram sair em busca da terra própria, começaram a participar de um movimento de Sem Terra e ficaram acampados à beira da rodovia na região do Pipiripau-DF.

Ao saberem da existência das condições ilegais da Fazenda Maranhão, o grupo de mais de 40 famílias decidiram iniciar o processo de ocupação das terras devolutas da Fazenda Maranhão. Dois filhos do casal, Damiana Michelly de Freitas Gomes e Wellington de Freitas Gomes, na época duas crianças, respectivamente com 12 e 7 anos, relataram como foi esse momento.

Atualmente trabalham na escola do Assentamento. Ela professora e ele, funcionário de apoio. Contaram como foi o momento que chegaram na fazenda devoluta. Michelly, respondeu as seguintes perguntas: Você lembra o dia que chegaram no galpão da fazenda? No acampamento era organizado como? Eram quantas famílias? E ficaram quanto tempo no acampamento? As dificuldades? O que aprendeu sobre a importância da terra para os Sem Terra?

Chegamos em 1994. Na época eu tinha 12 anos, Wellington tinha 6. Ficamos no barracão eram 35 famílias. Ficamos uns três meses, não foi muito tempo que ficamos acampados no barracão, não. No barracão, as 35 famílias viviam todas juntas, o espaço de cada família era dividido por lona. A gente comia todo mundo junto. Tentando um ajudar o outro. Não tinha banheiro, tudo muito precário. Depois o pessoal começou a andar fazendo a divisão das terras. Cada um escolheu o seu lote e foi saindo do barracão. A terra é importante porque foi através da luta, tivemos a conquista da terra, um local para trabalhar e poder sustentar a família. A terra é um símbolo de vida, pois com a terra cada um foi trabalhando, sustentando sua família, construindo sua moradia e vivendo. (Depoimento de Michelly).

Essa ação pedagógica exitosa demonstrou, a todos os envolvidos, a importância da interação da escola com a população camponesa. Possibilitou aos envolvidos na pesquisa, através dos depoimentos, sensibilizar-se com as histórias e ao mesmo tempo, valorizar e respeitar os sujeitos históricos que moram e trabalham no território camponês.



A prosa com outros agentes formativos

Em 2018, os educadores e as educadoras da escola permearam nos princípios constitutivos e as matrizes formativas da Educação do Campo nos momentos de coordenação pedagógica, para discutir, planejar e decidir as ações pedagógicas do Inventário.

Um das ações foi a roda de conversa com os representantes das agências formativas presentes no Assentamento, que são as três associações comunitárias - Associação dos Produtores Rurais do Contagem (APROCON), a primeira e responsável pela organização política do processo de transição do acampamento para assentamento; Associação do Grupo de Mulheres Produtoras do Assentamento Contagem, conhecidas como Flores do Contagem, trabalham na produção e comercializam de produtos de panificação (pães e bolos); e Associação dos Produtores de Banana. Essa prosa foi importante para reconhecer a importância do associativismo e do cooperativismo para unir e o fortalecer as camponesas e os camponeses contra as investidas agressivas do capital.

Caminho do mel: da sala até a casa dos avós de Samuel

No dia 19 de outubro de 2018, um dos estudantes da turma do quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estava tossindo muito na sala de aula. O professor pergunta se o mesmo está tomando remédio e orienta que o chá de limão com mel é bom para aliviar a tosse.

No início da outra semana, dia 22, a turma foi surpreendida pela atitude solidária de um dos estudantes. Samuel trouxe uma vasilha cheia de favos de mel de abelha e entregou para o estudante que estava tossindo no último dia de aula. O professor pediu a vasilha para o estudante, a turma sentou em círculo e iniciou-se a aula sobre a produção de mel das abelhas. Ele fez perguntas provocadoras para os educandos apresentar os conhecimentos prévios sobre o doce conteúdo. Em seguida, os educandos tiveram oportunidade de pegar e visualizar o formato hexagonal dos favos de mel.

Foi trabalhado o texto *Loucos por Flores* no livro de Língua Portuguesa da Coleção Girassol, para aprender a importância dos animais polinizadores, em especial, as abelhas. Experimentaram o sabor do mel natural. O educando que



trouxe o mel, informou que seu avô é apicultor. E professor pediu para ele explicar para a turma qual é o trabalho de um apicultor. A turma ficou interessada em aprender os conhecimentos sobre a abelha e a produção de mel. O professor aproveitou a oportunidade para motivar a pesquisa e aprofundar os estudos sobre o tema, mandou um recado para a mãe do estudante Samuel, para acertar a visita da turma e ter uma prosa com os seus avós e aprender mais sobre o doce conteúdo. O convite foi aceito.

No dia 28 de outubro, foi o dia marcado para conhecer os avós do estudante Samuel. A turma junto com seu professor foi a pé, conhecendo o assentamento Contagem. Passaram sobre a ponte do Rio Contagem e chegaram na chácara 13. Encontraram Seu Saturnino na roça, capinando na lavoura de milho e feijão de corda. Prosaram com avô de Samuel no meio da roça mesmo. O professor foi mediando a prosa e os educandos e as educandas perguntando, anotando as respostas e aprendendo sobre os saberes e os fazeres do campo. Depois da prosa inicial, foram convidados por Seu Saturnino para ir na casa dele e conhecer a sua esposa, Dona Vitalina. A prosa investigativa continuou, a aprendizagem prosseguiu.

A turma conheceu a história do casal - Seu Saturnino e Dona Vitalina. Oriundos da região do Nordeste, antes de serem assentados da Reforma Agrária, tentaram a sorte em outras terras, mas sem abandonar o sonho de ter o seu pedaço de chão.

Seu Saturnino Gomes Vitor, com seus 86 anos de vida, contou sua história, desde a sua vinda do estado da Paraíba, região do Nordeste até chegar no Assentamento Contagem. Em 1943, o avô dos educandos, ainda criança veio com seus parentes num caminhão improvisado, chamado pau-de-arara. Foi trabalhar numa fazenda em Goianésia, estado de Goiás.

Dona Vitalina Maria Vitor, 81 anos de idade, contou-nos que nasceu na Bahia e que conheceu o esposo dela numa fazenda no Estado de Goiás.

Em seguida, Seu Saturnino (homem bom de prosa) contou aos presentes que chegou em Brasília, em 1958, ainda bem no início da construção da capital do Brasil. Foi engraxate e depois sua profissão foi marceneiro na construção de Brasília, inaugurada em 21 de abril de 1960. Os operários da construção de Brasília vieram de todas regiões do Brasil, são chamados de candangos.



Nosso candango ilustre explicou como as abelhas produzem o mel e nos ofereceu o produto do trabalho das dedicadas miudinhas operárias. Saboreamos mel de abelha in natura. A nossa aula foi muito bacana, como uma educanda afirmou: “*Foi massa!*”

Caminho da escola: conhecendo a realidade

No primeiro semestre do ano letivo de 2019, os educadores e as educadoras da escola (equipe gestora, docentes, funcionários de apoio, monitores e motoristas dos ônibus escolares) desenvolveram a ação pedagógica - *Os caminhos da escola: os sujeitos e os modos de produção do território camponês* - com o intuito de reconhecer o trajeto que os educandos, que moram no Assentamento Contagem e nas fazendas circunvizinhas, percorrem para chegar à escola.

Com a orientação do motorista do ônibus escolar, as educadoras e os educadores conheceram as residências dos educandos nas chácaras do Assentamento e nas fazendas e também as dificuldades enfrentadas pelo grupo (motorista, monitor e educandos) no decorrer do trajeto: os buracos na estrada e as pontes em estado precário de uso que dificultam o tráfego do ônibus, principalmente no período de chuvas.

Aproveitaram para observar o espaço geográfico e os recursos naturais do território camponês, que está inserido na APA do Planalto Central, reserva do Bioma Cerrado e banhado pelo Rio Maranhão e demais afluentes.

Nessa mesma ação, os educadores e as educadoras visitaram a Fazenda Roda d'água, para conhecer o prédio escolar desativado da Escola Sonhém de Baixo (estrutura física de uma única sala de aula, uma cantina e um banheiro) incrustada na lavoura de mangas. Essa unidade de ensino atendia os estudantes da região antes da chegada das famílias na Fazenda Maranhão.

Como foi lembrado pela merendeira, não tinha ônibus escolar, para estudar ela ia estudar caminhando da casa dela, numa das fazendas da região, até a escola. Era muito longe e cansativo para todos. As crianças acampadas não estudaram na escola antiga.

O término do dia educativo foi na fazenda, onde a família da comunidade escolar ofereceu um cardápio repleto de sabores da tradição camponesa.



Caminho da escola: sujeitos e modos de produção

No dia 30 de abril, o Coletivo Girassol (turmas do 5º Ano) junto com a gestora da escola e três educadores visitaram núcleos familiares, no ônibus escolar que percorre o assentamento e as fazendas, para prosar e conhecer a história dos posseiros e dos Sem Terra, suas lutas, conquistas dos direitos sociais e os modos de produção.

422

Esse processo formativo investigativo se faz necessário, para aproximar os estudantes e os educadores da realidade do meio no qual está inserido, como defende a pedagoga socialista Krupskaya (2017), ao indicar as tarefas da escola do primeiro grau:

Antes de tudo, a escola deve despertar na criança a curiosidade, um interesse ativo pelo ambiente, um interesse investigativo pelos fenômenos e fatos, tanto no campo das ciências naturais como da vida social. Para isso, é necessária uma forte ligação da escola com a população, com seu trabalho, com toda sua vida econômica; no ensino é necessário apoiar-se na realidade do meio ambiente da criança. É necessário um método investigativo de abordagem das disciplinas estudadas, que por sua vez coloque em primeiro lugar as ciências naturais e o trabalho. (Krupskaya, 2017, p. 105).

Os momentos de prosas com os moradores, nas chácaras de algumas famílias e na padaria da Associação do Grupo de Mulheres Produtoras do Assentamento Contagem, conhecidas como Flores do Contagem, possibilitou aos educandos e educadores conhecer a história dos homens e mulheres camponesas, as formas de trabalho, os modos de produção de alimentos e a criação de animais, também para compreender o sentimento de pertencimento à terra e a importância do trabalho como elementos constituintes da identidade da população camponesa.

Visita ao galpão: onde tudo começou

A visita ao galpão desativado da sede da fazenda, que serviu de acampamento para as famílias dos Sem Terra deixou as educandas e os educandos curiosos para saber como foi a chegada das famílias para acampar no curral. Teve a mediação de Wellington, filho do casal Seu Caetano e Dona Roseli, funcionário da escola, que na época era uma criança de 7 anos.



Wellington confirmou o que foi relatado pelos primeiros moradores: era um dia chuvoso, a estrada estreita de difícil acesso, os caminhões atolaram. Tiveram o apoio do vaqueiro da fazenda, Seu Nelson e família. O local improvisado e escolhido para ser o acampamento tinha muito mato. Lembrou que na primeira noite encontraram muitas cobras. As famílias acampadas organizaram o galpão e demarcaram o espaço de cada família com lonas pretas. A cozinha coletiva com a organização dos acampados é outra lembrança do guia da atividade. A água para o consumo das famílias era buscada no Rio Contagem, distante uns 300 metros do acampamento.

As Flores e os sabores do Contagem

Seguindo o roteiro, o Coletivo Girassol e os educadores foram à sede da Associação de Mulheres, as Flores do Contagem, para conhecer a história e a luta das mulheres assentadas que trabalham coletivamente na produção de produtos de panificação (pães e bolos). A visita foi marcada previamente através do contato com a presidente da Flores do Contagem, a senhora Maria das Dores Moraes Silva, que ficou muito feliz em receber a equipe da escola no espaço de trabalho das mulheres.

A mãe de um dos estudantes do Coletivo Girassol, Dona Enilda Emílio Ferreira, foi a anfitriã. Ela mostrou as dependências da padaria e informou que a Associação das Mulheres foi fundada no dia 21 de abril de 1994. Contou sobre o trabalho coletivo das mulheres, desde aquisição das matérias-primas (plantadas e colhidas no próprio assentamento: abóbora, banana, batata doce e mandioca) que são utilizadas na produção dos pães e bolos até a venda dos produtos. Foi um momento rico, pois os presentes reconheceram a importância do trabalho para o empoderamento das mulheres no contexto social camponês. No final, os presentes apreciaram e degustaram os sabores das guloseimas produzidas pelas mulheres, as Flores do Contagem.

O posseiro plantou arroz e o sonho de ter a terra

Depois, no mesmo dia, o grupo de pesquisadores e pesquisadoras foram conhecer e prosar com o casal Seu Alaciel e Dona Fátima. Os primeiros posseiros da Fazenda Maranhão. A turma foi recepcionada na varanda da casa



da propriedade com muita prosa e muitos bolos, para acalentar mais ainda o processo investigativo da cultura camponesa.

Seu Alaciel, homem bom de prosa, contou que veio da comunidade vizinha, Córrego de Ouro. Conhecedor da região e da situação das terras que “não tinha dono”, plantou arroz e começou a criar vacas e bois nas margens do Rio Maranhão. Com o passar do tempo, junto com outros posseiros, decide lutar para ficar em definitivo no pedaço de chão.

No início de 1994, em visita ao escritório do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em Goiânia – GO, conheceram os representantes dos Sem Terra. Relataram sobre a situação da fazenda da região do Rio Maranhão e aproveitaram as políticas públicas de Reforma Agrária vigentes para concretizar o processo de ocupação das terras devolutas.

Atualmente, o casal trabalha em seu lote com a pecuária, em especial na criação do gado bovino e suíno.

Um momento que os estudantes ficaram mais empolgados foi quando Seu Alaciel liberou a pescaria nos tanques de peixes. O Coletivo Girassol aprendeu sobre a diversidade de produção de vida existente no território camponês.

A mandioca, mais que um alimento

O passeio na comunidade camponesa, nesse dia, finalizou na chácara de Dona Luzia, assentada, avó de dois educandos do Coletivo Girassol. Dona Luzia, e seus familiares fizeram parte do grupo dos Sem Terra, que acamparam no galpão da fazenda.

Nessa propriedade, o trabalho familiar é centralizado no cultivo da mandioca. O Coletivo Girassol e os educadores acompanharam as etapas da produção de farinha. Aprenderam sobre o ciclo da mandioca (desde do plantio até a produção da farinha e outros derivados) com a contribuição de um dos trabalhadores e, também, dos camponeses mirins (integrantes do Coletivo Girassol) que foram os guias dentro do espaço de beneficiamento da mandioca. Os presentes foram informados que os produtos são comercializados em feiras e mercados do Distrito Federal.

Ao voltar à escola, os integrantes do Coletivo Girassol participaram de uma roda de conversa com a mediação dos educadores para avaliar o dia de



aprendizagem. Demonstraram nos depoimentos que aprenderam sobre as diversas formas de trabalho presenciadas no percurso formativo e sentiram-se privilegiados em conhecer a história e a luta das mulheres e dos homens para conquistar a terra, como um direito social, para morar e trabalhar na produção de alimentos e sustentar as famílias com dignidade. Os educandos e as educandas que são herdeiros dos Sem Terra declararam que não sentem vergonha da história dos pais e dos avôs, aliás são orgulhosos de serem camponeses.

A contagem do Contagem

Uma das ações do projeto *Escola Classe Sonhém de Cima: saberes e fazeres do campo com prosas e rimas*, foi o espetáculo teatral “A contagem do Contagem”. Tiveram dois momentos, no biênio 2018-19, A primeira apresentação aconteceu no Teatro de Sobradinho e a segunda, no Assentamento Contagem. Foram desenvolvidas atividades na perspectiva do trabalho coletivo. Krupskaya (2017) ressalta a importância da inserção do trabalho nas ações pedagógicas, sendo uma das três tarefas da escola do primeiro grau:

A terceira e não menos importante tarefa é desenvolver nas crianças o hábito de viver, estudar e trabalhar coletivamente. Isto define a natureza da organização da vida escolar, a auto-organização das crianças, a ajuda mútua das crianças e outras. Disso decorre o método do trabalho: crítica coletiva do ver e ouvir, hábito de alcançar determinados objetivos pela união de forças e a divisão de trabalho de acordo com as forças e possibilidades; também disso decorre a natureza do trabalho da escola e a natureza do trabalho escolar, isto é, o trabalho coletivo, a organização criativa, a necessidade de conceder amplo lugar à arte, arte que é próxima, que provoca a emoção coletiva, que desenvolve predisposições sociais. (Krupskaya, 2017, p.106).

Em 2018, a turma do 4º ano, denominada Coletivo Girassol, ensaia e apresenta *A contagem do Contagem*, no Teatro de Sobradinho – DF, no projeto *Sonhém Conta Histórias*, onde as turmas da escola escolhem uma história da literatura infantil para encenar teatralmente para todas as turmas, as famílias e demais convidados.



O Coletivo Girassol decidiu contar a história das famílias do Assentamento Contagem, em prosa e em versos, com música e pamonha para comemorar a luta e a conquista da terra da população camponesa.

A história volta à origem

Nos meses de abril e maio de 2019, os dois educadores das turmas do 5º ano, mediaram as ações pedagógicas com o Coletivo Girassol, com a intencionalidade principal de organizar e apresentar a encenação teatral *A contagem do Contagem*, para a plateia especial: as famílias assentadas do Assentamento.

O local escolhido tem um significado histórico crucial para a população camponesa, o galpão da fazenda, onde as famílias escolheram para ser o acampamento, quando iniciou o processo de ocupação da fazenda.

Terra, direito, trabalho e alimento viram mística

No dia 13 de abril, os trinta nove estudantes das duas turmas dos 5º Anos foram divididos em quatro grupos, a partir dos eixos norteadores Terra, Direito, Trabalho e Alimentos. Participaram do debate sobre a importância dos eixos norteadores, com o intuito de conhecer os mesmos e planejar coletivamente a encenação teatral na perspectiva da mística dos movimentos sociais.

Para Bogo (2012), os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção *ao topos*, a parte realizável da utopia.

A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não somente ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais; acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças por fora e por dentro dos sujeitos, tal qual o fazem as frutas, que, ao crescerem, ganham a massa que lhes dá volume e, ao mesmo tempo, por dentro, abrigam a formação das sementes. (BOGO, 2012, p. 478).

A primeira ação pedagógica foi trabalhar a releitura de uma das fotos do livro Terra de Sebastião Salgado. Um olhar crítico para observar as pessoas fotografadas e ressignificar a imagem com o trabalho de recortar e recriar novas fotos. Foi trabalhado a música *Assentamento* de Chico Buarque para analisar a



constituição do assentamento na percepção do autor e relacionando com a história da população camponesa do Assentamento Contagem.

Outra ação pedagógica foi a leitura dos poemas *O Cântico da Terra e Canção da Terra*, respectivamente de Cora Coralina e Pedro Munhoz, para o Coletivo Girassol identificar os elementos Terra, Direito, Trabalho e Alimento nos textos e compreender a importância dos mesmos para a população camponesa.

Cada grupo ficou com a responsabilidade de construir o estandarte representativo dos elementos trabalhados e também a produção de cartazes de divulgação da encenação teatral.

Outro elemento artístico que foi trabalhado pelo Coletivo Girassol para ser inserido na encenação teatral foi a perna de pau. Os estudantes da escola frequentam a oficina de psicomotricidade *Gigantes da Sonhém*, com a orientação dos professores que desenvolvem as habilidades dos estudantes para andar com pernas de pau. Para a apresentação da *A contagem do Contagem*, o estandarte representativo dos eixos centrais – Terra, Direito, Trabalho e Alimento – foram carregados e expostos por um estudante com pernas de pau.

Entre os dias 06 a 17 de maio, o Coletivo Girassol dedicou-se para os preparativos da apresentação teatral: os ensaios; a definição e organização dos figurinos das personagens; a produção dos estandartes; o desenho e a confecção dos cartazes-convite; a entrega dos cartazes-convite; os treinos com as pernas de pau, para definir os estudantes que seriam os abre-alas; a escolha dos produtos agrícolas para compor o nome *Contagem* no início da encenação teatral e outros trabalhos.

Na semana anterior a apresentação, a equipe da Administração da Fercal contribuiu com a capina e a limpeza do galpão nas áreas interna e externa, onde aconteceu a apresentação teatral. Outra parceria, foi com a igreja católica, o representante dessa agência formativa, ofereceu os bancos para a plateia sentar.

A plateia é protagonista da história de luta

No dia 20 de maio, à tarde, foi o dia da apresentação teatral, *A contagem do Contagem*, no local onde foi escolhido para ser o acampamento das famílias



acampadas. Depois de 25 anos, as mulheres e os homens camponeses foram plateia para assistir a própria história. São protagonistas e exemplos de luta, de resistência e resiliência coletiva para conquistar a terra.

O Coletivo Girassol chegou com uma hora de antecedência para os preparativos, como vestir os figurinos e ouvir as orientações sobre a apresentação. Tiveram o apoio de duas famílias camponesas que ofereceram as casas para servir de camarim. As mulheres e os homens protagonistas da história do Assentamento Contagem e os demais convidados foram chegando aos poucos. Tudo pronto.

O espetáculo foi dividido em três atos. O início teve a leitura dos trechos do Cântico da Terra de Cora Coralina. Em seguida, ao som da música Cio da Terra nas vozes de Pena Branca e Xavantinho, os quatro grupos adentram no cenário (área externa do galpão). Na frente de cada fila indiana, o abre-ala na perna de pau com o estandarte de cada elemento – Terra, Direito, Trabalho e Alimento. Atrás, as personagens da história, as famílias camponesas.

Quando chegaram no centro do terreiro, construíram o nome *Contagem* com os produtos agrícolas. Cantaram a introdução da música *Disparada* de Geraldo Vandré e Théo de Barros: “*preparem seu coração, pra coisas que vou contar, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão, o posso não lhe agradar...*”

Os dois narradores, dois filhos de assentados começaram a narrar *A contagem do Contagem* - a história das quatro dezenas de famílias camponesas que ocuparam a fazenda Maranhão, nos meados da década de 1990, que mesmo com todas adversidades e dificuldades não desistiram do sonho de ter o pedaço de chão, para morar, cultivar a terra, colher os alimentos e sustentar a família através do trabalho com dignidade e orgulho de ser camponês.

No final do segundo ato, as personagens foram trocar os figurinos para voltarem vestidos para a festa da pamonha. Nesse intervalo, o professor convidou as mulheres e os homens assentados, os protagonistas reais, para um momento de prosa, para os outros convidados conhecê-los, ouvi-los e receber os aplausos pela linda história de luta e conquista da terra.

E a contagem do Contagem terminou com muita festa e alegria. O Coletivo Girassol dançou, distribuiu pamonha e bolo de milho, convidou a plateia para festejar a história da população camponesa do Assentamento Contagem.



A contagem do Contagem trouxe à tona as lembranças, as memórias na fala e no olhar da mulher e do homem do campo, o brilho e o encantamento da luta e da resistência, mesmo com os percalços do ambiente desconhecido e inóspito, o sonho de conquistar a terra tão sonhada falou mais alto.

Considerações finais

O trabalho investigativo realizado pelos educadores e educandos da escola do campo, a partir da prática pedagógica do projeto *Escola Classe Sonhém de Cima: os saberes e os fazeres do campo com prosas e rimas* possibilitou conhecer o território camponês e os sujeitos históricos e os modos de produção de vida.

Os momentos de aproximação e interação da escola com a comunidade camponesa possibilitaram aos educandos e educadores conhecer história e a cultura como elementos indissociáveis para a identidade da população do Assentamento Contagem. Para os sujeitos históricos camponeses foi importante reconhecer a escola como uma agência formativa parceira, que se faz presente no território.

Nesse período de três anos, as ações pedagógicas coletivas, dialéticas, dialógicas, interdisciplinares e práxicas desenvolvidas na Escola Classe Sonhém de Cima, com o intuito de materializar a construção do inventário da realidade do meio, foram exitosas. Conhecer as matrizes formativas, as fontes educativas, as formas de trabalho e as interações sociais dos sujeitos históricos presentes no território camponês e fomentar a ressignificação dos conteúdos curriculares em consonância com os saberes e os fazeres da população camponesa, são elos imprescindíveis do movimento de constituição da identidade da escola na perspectiva dos princípios da Educação do Campo.

Referências

BOGO, A. **Mística**. In: CALDART, Roseli et al. (Org.) Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 475-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CBE n. 36/2001. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.



DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Portaria 419**, de 21 de dezembro de 2018. Brasília: SEEDF, 2018.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, SEEDF, 2018.

_____. SEEDF. **O Inventário Social, Histórico e Cultural: uma proposta pedagógica de integração curricular para as unidades escolares do campo da SEEDF**. Brasília, SEEDF, 2016.

430

_____. SEEDF. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. SEEDF, Brasília, 2019.

FERNANDES, B. M. **Acampamento**. In: CALDART, Roseli et al. (Org.) Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 21-7.

_____. **Território Camponês**. In: CALDART, Roseli et al. (Org.) Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 746-49.

FREITAS, Luiz Carlos. **A escola única do trabalho**. Cadernos do ITERRA n. 15, set/2010.

Krupskaya. N, K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, S. P. **Assentamento Rural**. In: CALDART, Roseli et al. (Org.) Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 110-13.

Pistrak, Moysey Mikhailovich (org.). **Escola Comuna**. 2ª ed.. Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SHULGIN, Viktor, N. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)**. Tradução de Alexein Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná**. Marlene Lúcia Siebert Sapelli, Valter de Jesus Leite, Caroline Bahniuk. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

TARDIN, J. M. **Cultura Camponesa**. In: CALDART, Roseli et al. (Org.) Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 180-88.



Sobre o autor

Sérgio LuizTeixeira

sergioseduc@gmail.com

Mestre em Educação do Campo pela UnB; Especialista em Gestão Escolar (UnB), Especialista em Coordenação Pedagógica (UnB), Pedagogo - UNEB; Professor de Escola do Campo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Integrante do Fórum de Educação do Campo do Distrito Federal.



Extensão rural e formação técnica no curso técnico em agropecuária da escola família agrícola de Jaguaré- Espírito Santo

Rural extension and technical training in the agricultural technical course of the Jaguaré agricultural family school - Espírito Santo

432

Eric de Oliveira
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq
João Pedro Sampaio Romano
Rainei Rodrigues Jadejiski

Resumo: Neste trabalho discutimos, a partir de análises documentais, observações práticas e depoimentos, a relação entre formação técnica em agropecuária e extensão rural. Nosso objetivo foi compreender as formas de trabalhar a extensão rural e descrever as metodologias aplicadas, por meio dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, no Curso Técnico em Agropecuária. Apresentamos parte de uma pesquisa dentro do recorte temporal de um ano letivo, mediante a autorização da coordenação administrativa da escola. Primeiramente destaca-se a extensão rural, seus conceitos e relação com a formação técnica, apresentando em seguida o funcionamento do curso técnico e suas exigências, a formação integral dos estudantes desenvolvida na escola no processo formativo de técnicos para atuar no mundo do trabalho com uma perspectiva crítica do meio e os instrumentos metodológicos que fazem parte desse processo educativo adotado pelas Escolas Famílias Agrícolas em Pedagogia da Alternância. Por fim, apresentamos os resultados e discussões que completam essa pesquisa. Dentre esses resultados, percebemos uma forte relação e aplicação prática da extensão rural por meio dos métodos pedagógicos. Como conclusão desse estudo, percebemos a preocupação dos professores em garantir o desenvolvimento sustentável na agricultura familiar por meio da educação profissional técnica ensinada.

Palavras-chave: formação integral, metodologias, técnicos.

Abstract: In this article, we discuss, based on documentary analysis, practical observations and testimonies, the relation between technical training in agriculture and rural extension. Our objective was to understand the ways of working with rural extension and to describe the applied methodologies, through the pedagogical instruments of Pedagogy of Alternation, in the Agriculture Technical Course. We present part of a research within the time frame of a school year, with the authorization of the school's administrative coordination. Firstly, rural extension, its concepts and its relationship with technical training are highlighted, followed by the functioning of the technical course and its requirements, the comprehensive training of students developed at school in the training process of technicians to work in the job market with a critical perspective of the environment and the methodological instruments which are part of this educational process adopted by the Agricultural Family Schools in Alternation Pedagogy. Finally, we present the results and discussions that complete this research. Among these results, we noticed a strong relation and practical application of rural extension through pedagogical methods. As a conclusion of this study, we perceive the concern of teachers in guaranteeing sustainable development in family farming through the technical professional education taught.

Keywords: integral training, methodologies, technicians.



Introdução

O presente artigo apresenta, ainda que de maneira concisa, algumas reflexões, teorias, práticas e metodologias alusivas à extensão rural e, nesse sentido, também examina ações desenvolvidas pela Escola Família Agrícola de Jaguaré, considerando que a escola em discussão adota a Pedagogia da Alternância¹, onde podemos conhecer sucintamente a partir da leitura do trabalho em questão.

As Escolas Família Agrícola têm por objetivo trabalhar a Pedagogia da Alternância, com a formação das crianças, adolescentes e jovens os quais, em sua maioria, são do campo. A alternância é um sistema de formação, cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizados em função do trabalho, permitindo períodos de formação na sede da escola, que se alternam com períodos no meio socioprofissional. O estudante vivencia de forma alternada, experiências de formação na escola, conjugada com as experiências que a família e a comunidade lhe proporcionam, durante o período em que permanece em alternância no meio sociofamiliar.

A EFA, no qual se assenta a proposta educativa, projeta um ser sujeito de transformação e não um objeto de sistema, um sujeito que assinala a realidade transformando-a, recriando-a e não simplesmente copiando ou reproduzindo. A formação desse sujeito deve ser baseada no princípio do protagonismo. É citado no PPP (2015) que o sujeito protagonista é ator do próprio conhecimento e isso, faz parte do processo de sua formação. O promocial busca desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões em vista do homem social, portanto, não existe promoção individual, o homem se promove junto com os outros. Esse ideal de humanidade, por sua vez, está intimamente relacionado com a filosofia na qual se planifica na ação educativa, ou seja, com a concepção de educação que está em função do homem que se deseja formar e da sociedade que se projeta criar.

¹ Com base no PPP da Escola, a Pedagogia da Alternância é um sistema de formação, cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizados em função do trabalho, permitindo períodos de formação na sede da escola, em regime de internato, que se alternam com períodos no meio sócio profissional. O estudante vivencia, de forma alternada, experiências de formação na sede da escola, conjugadas com as experiências que a família e a comunidade lhe proporcionam, durante o período em que permanece em alternância no meio familiar.



CALIARI (2002) ressalta que a Pedagogia da Alternância institui um relacionamento entre o meio em que vive o jovem-família-comunidade-escola. Por não constituírem instâncias antagônicas e excludentes, família e escola reinterpretam-se mutuamente na diversidade do conjunto das circunstâncias envolvidas.

A missão educacional da EFA é preparar o(a) jovem com formação integral e profissional em atividades produtivas ligadas ao campo nos aspectos técnicos, administrativos e ambientais da produção, do beneficiamento e/ou prestação de serviços de assistência técnica e extensão rural em vista de promover o desenvolvimento sustentável e solidário do seu meio. O enfoque profissionalizante do curso está na formação de jovens capazes de gerenciar atividades produtivas e/ou profissionais, de maneira autônoma e com qualificação para desenvolver atividades ligadas ao espaço rural (PPP, 2015).

Este serviço de educação contribui para desenvolvimento territorial por meio do fortalecimento da agricultura familiar e da extensão rural estimulando à diversificação agropecuária, a produção sustentável, o cuidado com o meio ambiente, a geração de renda e a qualidade de vida, propiciando o empreendedorismo e o protagonismo dos estudantes e egressos, tanto em nível familiar como comunitário.

A escolha e interesse de discutir e escrever sobre esse tema parte da formação e convivência com o campo e atuação em escolas rurais. Embasado nessa ideia, surge nosso objetivo em compreender as formas de trabalhar a extensão rural na Escola Família Agrícola e descrever as metodologias aplicadas por meio dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Agropecuária.

A pesquisa surge por meio de uma abordagem qualitativa, seguindo a perspectiva dialética, para a coleta de dados. Realizamos visitas na escola campo, entrevistas e diálogos com os autores citados na pesquisa, que possibilitaram que outras questões fossem inseridas no transcorrer da investigação, tornando a interação mais dialógica e dinâmica entre os entrevistados e os pesquisadores. A pesquisa aportou-se na observação do dia a dia dos professores, aplicação de atividades e análise dos documentos fornecidos pelos coordenadores.



O texto que segue foi organizado em quatro partes: na primeira retratamos o contexto teórico e metodológico da extensão rural e da formação técnica em agropecuária na sua estreita relação com a formação integral e com os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância; na segunda, expomos o processo metodológico que embasa este estudo. Na terceira, apresentamos os resultados alcançados e discussões feitas a partir do objetivo central. E, na última parte, trazemos uma pequena conclusão sobre a questão discutida ao longo destas páginas.

Referencial Teórico

A Extensão Rural e a Formação Técnica

Para entender um pouco mais sobre a extensão rural é necessário recorrer a Fonseca (1985). O autor destaca que no Brasil, a extensão rural é concebida como um serviço de assessoramento a agricultores, familiares, grupos e organizações, nos campos da produção agropecuária, administração rural, educação alimentar, educação sanitária, educação ecológica, associativismo e ação comunitária.

Ainda de acordo com Fonseca (1985), no Brasil, a extensão rural foi implementada no final dos anos 40 e estende-se até os dias de hoje, caracterizando-se por ser um projeto de educação rural informal que atingem adultos e jovens. Através de procedimentos metodológicos próprios, o projeto extensionista visava à modernização tecnológica das atividades agropecuárias e domésticas, bem como a qualificação da mão de obra do homem rural.

Desta forma, a extensão rural acreditava que estaria elevando os níveis de produção e produtividade e, conseqüentemente, proporcionando melhores níveis de vida ao homem rural. Ademais, a extensão rural teve importante participação no processo de elaboração e difusão da ideologia modernizadora que serviu para implementar e justificar as modificações tecnológicas. Por isso, preocupou-se em qualificar a população rural técnica-ideologicamente, garantindo que o homem rural e sua família entrassem no ritmo e dinâmica da sociedade industrial (FONSECA, 1985).

Em consonância com este pensamento, Ramos (2013) afirma que:



Ao longo da história da extensão rural pública, desenvolvida pelas sucessivas instituições governamentais, nos diversos momentos das reformas administrativas, observa-se a utilização de ferramentas metodológicas como meio de comunicação com as famílias rurais, conhecidos como métodos de extensão rural, no processo de educação informal, sem, entretanto, preocupar-se com o caráter participativo, baseado nos novos conceitos de participação e da aprendizagem.

As ideias de Ramos (2013) nos permitem dizer que a extensão rural é, permanentemente, um mecanismo de educação e formação de sujeitos. Ela se caracteriza pela relação de diálogo entre técnicos e agricultores, famílias e organizações.

De acordo com Ruas (2006), um dos desafios da extensão rural contemporânea é a elaboração de uma releitura da realidade e dos processos metodológicos, reformulando a prática extensionista com metodologia de planejamento participativo e gestão social, potencializadoras da construção coletiva de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vidas dos agricultores e agricultoras familiares. Nessa perspectiva, o extensionista ou a extensionista, precisa conhecer a realidade, ter vivência com as comunidades que atuam.

Existem diferentes tipos de conhecimento, no qual precisa ser feita uma leitura/orientação de acordo com cada realidade atendida. Precisa-se entender a extensão rural como um processo educativo voltado para as atividades do desenvolvimento rural sustentável.

O processo de renovação de oferta de curso (2014) revelou que o perfil profissional de conclusão do Curso Técnico em Agropecuária define a identidade do curso, levando em consideração os conhecimentos das competências profissionais gerais e específicas do técnico, em função das características locais e regionais, tendo em vista a preparação de um profissional flexível e apto a desempenhar, por meio de suas habilidades, as competências aprendidas. Dessa forma, permite constante atualização, aquisição de novas formas de conhecimento, concedendo a integração entre trabalho e escola, visando a qualidade e a sustentabilidade econômica, social e ambiental, em consonância com a filosofia educacional das Escolas Família Agrícola da rede MEPES².

² **MEPES**- Em 1968 foi criado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), cujo objetivo principal é promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural. As Escolas Famílias Agrícolas, nasceram na França em 1935, como resposta aos



Segundo Oliveira (2018), a formação técnica dos jovens no sistema da alternância está voltada à formação de um jovem capaz de refletir, comprometer-se com a sua profissão e com seu meio, para alcançar o desenvolvimento individual e comunitário. A vivência, as relações de trabalho e o meio físico/cultural, representam a base da preparação para a vida. Nesse sentido, a escola passa a ser um espaço de complementação, permitindo o descobrimento da vida pela reflexão. Oliveira ressalta ainda que a Pedagogia da Alternância trabalha em estreita colaboração com a família do educando e sua comunidade, dessa forma a preocupação não é somente com o indivíduo isolado, por isso a formação não se concentra na sede da escola.

Na Pedagogia da Alternância a escola é para “estudar a vida”, os conteúdos das disciplinas devem estar auxiliando esse estudo da vida. Dessa forma a vida se torna o eixo central da aprendizagem. Do meio brota a indagação, a inquietação e a problematização. A escola é o local de escuta e reflexão dos problemas levantados, ou seja, receptora das inquietações e propulsora da ação reflexiva (PPP, 2015).

O Curso Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola de Jaguaré

De acordo com o Coordenador Administrativo da EFAJ, a oferta da Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Escola Família Agrícola de Jaguaré foi uma reivindicação das famílias de agricultores que desejavam uma educação própria e apropriada para dar continuidade aos estudos dos filhos, com ênfase na meta do desenvolvimento rural sustentável e solidário do campo. Esse anseio se tornou real e está comprovado, na medida em que ao terminar o curso, muitos estudantes estão exercendo várias

desafios e necessidades do homem rural. Essa experiência chega ao Brasil nos anos 60 com o padre jesuíta Humberto Pietogrande e sob a influência das Scuole Della Famiglia Rurale da região de Veneto, na Itália, local de origem do jesuíta. Nessa época o Brasil estava passando por grandes transformações econômicas e políticas. O êxodo rural era intenso, muitas famílias estavam deixando suas terras e migrando para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. A história deste Movimento foi marcada por ações pioneiras, dentro de uma visão de futuro, buscando, a promoção integral do ser humano e melhoria da qualidade de vida no campo. Através da Ação Comunitária, iniciou suas atividades de diagnóstico da situação e promoveu atividades para despertar a participação das comunidades nas áreas de educação e saúde. Nasceu também a ideia de adotar a Escola Família Agrícola como um modelo diferenciado para o meio rural, com educacional enfoque no desenvolvimento rural sustentável.



atividades no meio agrícola, na extensão rural e dando continuidade aos estudos no mesmo campo da formação.

Foi possível perceber, por meio da pesquisa documental, que a escola tem formado profissionais que estão inseridos em uma realidade rural na região, ao passo que cresce a expectativa referente ao potencial agrícola e de mercado. Para o MEPES (2014), esse desenvolvimento deve estar integrado às conquistas sociais, de tal forma que compreende não existir desenvolvimento real sem essas conquistas.

Conforme o setor de secretaria da EFAJ, o público beneficiado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio da escola provém das comunidades rurais de Jaguaré e de municípios vizinhos como: São Mateus, Montanha e Sooretama. A situação socioeconômica das famílias dos estudantes atendidos pela escola é bem heterogênea: destaca a predominância de 61% de pequenos agricultores de base familiar, 13% meeiros, 8% de médios produtores, 7% de assalariados, 3% assentados, e 8% diaristas/aposentados e outras categorias.

Esta composição do público permite aparecer no ambiente educativo e comunidade escolar as contradições da realidade socioeconômica da região, e também a realidade agrária, permitindo que haja público para o desenvolvimento do Curso Técnico em Agropecuária, bem como a necessidade da formação técnica para essa área de abrangência.

Com base no Processo de Renovação de Curso de 2014, para os estudantes terem acesso ao Curso Técnico em Agropecuária na EFAJ é de suma importância seguir alguns requisitos. No ato da matrícula, quando menor de 18 anos, se faz necessário a presença dos pais ou responsável, para assinatura do contrato de formação. Os educandos são informados sobre a oferta dos componentes curriculares previstos na organização curricular, fazendo opção por disciplinas de caráter opcional, quando houver.

Segundo a secretaria, é exigida a apresentação dos seguintes documentos:

Histórico Escolar de Conclusão do Ensino Fundamental/ficha de transferência ou comprovante equivalente se for o caso;

Cópia da certidão de Nascimento ou Casamento;

Duas fotos 3 x 4;



Cópia do Registro Geral (Identidade);
Cópia do CPF do educando, caso não conste na carteira de identidade;
Cópia do título de eleitor;
Cópia do documento militar, para o sexo masculino maior de 18 (dezoito) anos;

Cópia do comprovante de Residência, em nome do responsável do último mês que antecede a matrícula escolar.

Com base na mesma fonte, o ingresso na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio será efetivado com as seguintes condições. Na 1ª série deve ter concluído o Ensino Fundamental II, na 2ª série ter cursado com aproveitamento a 1ª série do Ensino Médio Regular ou equivalente, e de curso da educação profissional Técnica de Nível Médio, aplicando o aproveitamento de estudos e a complementação curricular quando necessário. Nas 3ª e 4ª séries, estar cursando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, Eixo Tecnológico: Recursos Naturais e Habilitação em Agropecuária, aplicando o aproveitamento de estudos e a complementação curricular quando necessário.

Embasando-se no processo de renovação de curso 2018, a Organização Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida de forma articulada e integrada ao Ensino Médio e está estruturada através das áreas de conhecimento e disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, itinerário formativo integrado (Curso Técnico em Agropecuária e Ciências da Natureza), atividades complementares conjugadas com os temas geradores e subtemas³, permitindo uma ampla articulação entre as mesmas, proporcionando um trabalho pedagógico dinâmico e integrado.

A organização da carga horária segue a lógica do desenvolvimento e compreensão dos fenômenos de acordo com as etapas do processo de formação e também do perfil que se quer ao final da formação, ela estrutura-se em quatro séries: a 1ª Série com carga horária totalizando 1.344 horas; a 2ª Série com carga horária totalizando 1.344 horas e; a 3ª Série com carga horária

3 O Tema Gerador é de onde parte a motivação para a investigação. A própria organização dos temas, reflete um processo de evolução que atende o perfil do ciclo de formação. Sendo os temas geradores, situações de interesse e motivação das pessoas de uma região nos diversos fenômenos da vida, e têm como objetivo definir até que ponto aquela situação deve interferir na transformação da pessoa e daquela realidade em cada série e em cada ciclo.



totalizando 1.383 horas, computando às 207 horas de Estágio Supervisionado. Nesta série é abordado o tema gerador: Agroecologia e Administração Rural como elemento de integração entre as disciplinas da série.

O Coordenador Administrativo ressalta que o conjunto das competências, habilidades e bases tecnológicas desenvolvidas de forma integrada aos diversos componentes curriculares e temas geradores na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries possibilitam ao estudante a obtenção da Habilitação de Técnico em Agropecuária com Carga Horária de 3.801 horas, complementada com 392 horas de Estágio Supervisionado, 840 horas de Auto-organização, ou seja, atividades complementares. 126 horas de Plano de Estudo, totalizando 5.159 horas.

A Formação Integral dos Estudantes

Oliveira (2018) ressalta que a EFA de Jaguaré, desde a Pedagogia da Alternância como sistema pedagógico, cujo princípio é de formação integral em vista do desenvolvimento equilibrado da pessoa e do meio, projeta através do seu Plano de Formação, um ser, sujeito de transformação, que assimile a realidade transformando-a, recriando-a e não simplesmente copiando ou reproduzindo; sujeito protagonista do conhecimento, fazendo parte de dentro do processo de sua formação e apoiado, orientado pelos agentes educacionais, buscando desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões.

Porém, como afirma Freire (1987):

“Não há uma escola que ensine tudo e para toda vida. A educação na escola constitui apenas uma parte de todo esse processo que é a educação. É preciso que o jovem na sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção de saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”.

Percebemos que a colocação de Freire, nos encaminha à ideia de autoformação que deve ser assumida pelo jovem para acrescentar sua formação integral.

Para a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil- UNEFAB (2007), a formação integral coloca-se como um projeto pessoal. O desenvolvimento do meio, que sempre deve ser integrado, abrange aspectos



socioeconômicos, humanos, políticos e culturais. A EFA não é uma escola que está somente preocupada a ensinar o filho do agricultor a ler e a escrever. Ela contribui e proporciona aos jovens uma formação integral e global, como também um desenvolvimento, permitindo-os questionar, refletir e agir sobre a nossa realidade local tendo como resultado a qualidade e a dignidade de vida no campo.

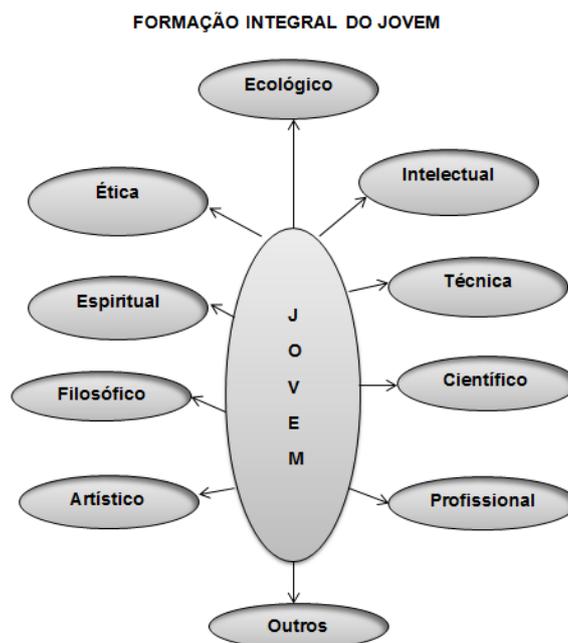


Imagem 01 - Aspectos da Formação Integral dos Jovens⁴
 Fonte: Oliveira (2018).

Ecológico: valorização dos recursos naturais e compreensão da interdependência homem-natureza, em vista de estabelecer uma relação mais harmônica e equilibrada.

Ética: respeito aos valores essenciais, justiça, solidariedade, não querer para o outro o que não deseja para você.

Espirituais: compreender que o ser humano não é um animal qualquer; tem cultura e abstrai a vida.

Econômicos: valorizar a riqueza como um bem social.

⁴ Os objetivos citados nos aspectos da formação integral foram retirados do processo de renovação de oferta de curso. Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Eixo Tecnológico Recursos Naturais na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Resolução CEE nº 3.807/2014 D.O. 08/07/2014- Jaguaré- ES, 2014.

Filosóficos: perceber o sentido das coisas e da vida, o porquê dos fenômenos.

Artísticos: capacidade de ver, contemplar as belezas naturais e culturais, apreciar as expressões gráficas no tempo e espaço.

Intelectuais: trabalhar a mente e o exercício da inteligência.

Técnicos: desenvolver o modo de fazer, habilidades, respeito ao outro e à natureza.

Científico: ter acesso ao conhecimento do porquê da técnica e seus fundamentos.

Profissional: realizar-se na profissão, sentir-se bem no trabalho.

Humanos: ter autoconhecimento do seu “eu” e das pessoas em geral.

Sociológicos: conhecer a estrutura da sociedade, compreender a estrutura social.

Outros: aspectos políticos e culturais, lazer e sexualidade.

Para o Coordenador Administrativo da EFA, o ensino agropecuário, sobretudo em Pedagogia da Alternância por meio da formação integral, deve seguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a diminuição das diferenças sociais, com a participação e organização da comunidade de igual maneira.

O Presidente da Associação de Pais da escola aponta que a EFA não está ali somente para ensinar o estudante a ler e escrever, mas também para ensinar o estudante no dia a dia por meio da formação integral e essa escola está preparando o jovem para enfrentar o mundo do trabalho por meio de seu desenvolvimento social, humano e cultural. Portanto, essa formação integral ensinada na EFA faz parte de um projeto pessoal.

Contudo, a partir dos depoimentos e do diálogo com autores, compreendemos que a formação integral visa alcançar todos esses aspectos citados e ocorre a medida que lhe é agregada de forma dialética e articulada por meio de suas várias dimensões: cognitiva, afetiva, relacional, emocional, corporal, ética e espiritual.

Instrumentos Pedagógicos Utilizados na Escola Família Agrícola de Jaguaré

A pedagogia das EFAs se propõe a um modelo de aprendizagem que trabalha a educação no princípio dialético, da reflexão e da ação, buscando desenvolver habilidades, atitudes e a consciência como requisitos para a transformação do meio. Os instrumentos da Pedagogia da Alternância extraem da realidade concreta elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem. Esses elementos passam por um processo de reflexão nas áreas do conhecimento, possibilitando ao jovem perceber as contradições existentes dentro de seu próprio meio. Neste momento, o indivíduo toma distância de sua realidade e passa a analisá-la com um olhar científico, tomando dimensão entre o real e o ideal, sendo este a realidade projetada.

Para aplicação de tais princípios pedagógicos são utilizados instrumentos metodológicos específicos que apresentam objetivos distintos, tais como verificamos no PPP (2015) da escola e apresentamos a seguir.

Auto-organização dos Estudantes: Conscientizar e despertar o estudante sobre a importância da auto-organização coletiva na EFA, possibilitando uma preparação para atuarem na organização da família e da comunidade, promovendo o protagonismo, e ser um trabalho integrado com os princípios da escola, pois é um dos elementos da formação humana.

Caderno da Realidade: Organizar registros de conhecimentos sobre a realidade mais próxima da vivência do estudante sistematizando a pesquisa e registrando todas as suas reflexões provocadas pelo plano de estudo de forma racional e ordenada, proporcionando ao estudante a superação das dificuldades, melhorando a aprendizagem e a organização do material pessoal.

Caderno de Acompanhamento: É o instrumento usado pela família, pelos estudantes e pela equipe de monitores no acompanhamento e orientação do movimento da Alternância estadia/sessão e sessão/estadia. É um dos meios por onde a família e o monitor se relacionam na tarefa da formação dos estudantes. Nele, o jovem planeja sua vida de trabalho, vivência e estudo.

Plano de Estudo: Garantir o princípio da Pedagogia da Alternância através da pesquisa científica e participativa, possibilitando a análise de vários aspectos da realidade do estudante, promovendo uma relação autêntica entre a vida e a escola.



Intervenções: Aprofundar os assuntos estudados por meio de intervenção de pessoas com maior experiência e capacitação na área, permitindo uma inter-relação com os agentes externos que defendem os mesmos princípios e objetivos da escola.

Visitas de Estudo: Aprofundar o plano de estudo conhecendo a experiência de outros agricultores levantando novos questionamentos para aprofundamento nas áreas do conhecimento, assim como permitir uma troca de experiência para adaptação em sua realidade local.

Viagens de Estudos: Aprofundar o plano de formação integrando as diversas áreas do conhecimento, conhecendo a experiência de outros agricultores de regiões mais distantes e os aspectos: social, político, econômico, geográfico, cultural e ambiental, levantando novos questionamentos, assim como permitir troca de experiência para adaptação em sua realidade local.

Visitas às Famílias: Conhecer a realidade das famílias e atuação dos estudantes na execução das atividades da estadia e o acompanhamento dos pais, fortalecendo os laços de compromisso e afetividade criando um ambiente de segurança para manifestar as potencialidades às dificuldades tendo a mesma recíproca por parte dos monitores. Acompanhar as experiências alternativas para a agricultura camponesa desenvolvida pelos estudantes em suas propriedades proporcionando momentos de interação de conhecimentos técnicos e sociais entre a família e a escola e analisar o desenvolvimento dos parceiros da formação, especialmente dos estudantes.

Estágios Supervisionados: Propiciar ao jovem educando, formas de inovar sua prática em vista de melhorar a qualidade de seu fazer. Diagnosticar e problematizar a situação da experiência vivenciada, formulando propostas tecnológicas viáveis e sustentáveis em vista de melhorar o seu empreendimento e seu meio e aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos em vista de executar o processo de formação profissional proporcionando ao estudante a autonomia para vivenciar ou refletir diversas situações do conhecimento e técnicas aplicadas, que lhe servirão como base na sua vida profissional como produtor rural, camponês, autônomo ou engajado no programa da extensão rural e cumprir a carga horária que o curso exige em vista de sua habilitação.



Avaliação Final: Despertar no estudante a capacidade de percepção e interpretação de sua realidade através do método de pesquisa científica e projetá-la.

Projeto Profissional Jovem (PPJ): Aprender a projetar considerando todos os aspectos que influenciam no desenvolvimento de uma atividade profissional, utilizando as potencialidades do meio socioprofissional do jovem, de maneira que seja aplicável economicamente, nos princípios da tecnologia apropriada e exercitar a iniciação à prática do empreendedorismo através da sistematização de um planejamento. Servir como um instrumento de avaliação do curso na instituição.

Avaliação de Habilidade e Convivência: Avaliar as diversas situações vivenciadas pelo estudante na sessão e estadia, buscando analisar a habilidade/convivência, a partir dos três enfoques: Atividades práticas, convivência e estudos, buscando assim avaliar os aspectos globais dos estudantes para aquisição de novas atitudes frente à sociedade, considerando a habilidade/convivência como atitudes, relações, capacidade de fazer, comunicar-se, disponibilidade, abertura, organização pessoal, liderança, responsabilidade e compromisso, diálogo, respeito, conjunto de valores e persistência.

Avaliação Coletiva: Buscar resolver as questões de fragmentação do conhecimento nos esquemas convencionais considerados no processo avaliativo, as diversas atividades vividas pelo estudante a partir do Projeto das áreas. Estimular e valorizar o conhecimento contextualizado e integrado, promovendo a integração da equipe no processo avaliativo de ensino aprendizagem verificando se o conhecimento adquirido tem aplicabilidade em situações diversas da realidade e contemplar os instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância como meio de facilitar a aprendizagem.

Experiências (Casa/Escola): Proporcionar ao estudante desenvolver atividades na propriedade rural enquanto laboratório, experimentando o que aprendeu na teoria e conquistar seu espaço no meio familiar através da experimentação e observação.

Atividade de Retorno: Possibilitar ao estudante intervir em sua realidade exercitando sua liderança durante o processo de formação, encontrar possíveis alternativas para as dificuldades do meio em que vive aprofundando seus



conhecimentos, fazendo troca de experiência junto à família e comunidade, permitindo assim uma formação entre os parceiros.

Projeto das Áreas: Ver os mecanismos que garantam o foco do Plano de Estudo com os momentos de estudos: aulas, tarefas, trabalho prático, visita às famílias, visita de estudos, intervenções, cursinhos, experiências, atividade de retorno. Ajudar a colocar rumo orgânico no Plano de Curso – não maquiar a contextualização garantindo que os conteúdos não caminhem por caminhos inversos.

Metodologia

A busca para esboçar este estudo, empreendeu-se por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo. A abordagem qualitativa segundo Minayo (2003) trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Gil (2010), entrevistas, observação e análise de documentos são elementos essenciais na coleta de dados para a condução de um estudo de caso. Seguindo a perspectiva dialética, para a coleta de dados, aqui entendida como abordagem investigativa que ajuda a refletir sobre as contradições existentes no contexto social e no fenômeno pesquisado, levando o investigador a pensar na relação que as situações analisadas estabelecem com outros elementos da sociedade.

Portanto, os resultados e discussões partiram da análise do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da EFA, bem como os documentos que norteiam sua construção, o Plano de Desenvolvimento Institucional, Plano de Avaliação Institucional, Plano de Curso da escola, Planejamento Anual e leituras bibliográficas. Todos esses documentos foram elaborados para aprovação e credenciamento do Curso Técnico em Agropecuária da EFA de Jaguaré.

A pesquisa também se ancorou no acompanhamento das atividades desenvolvidas na EFAJ pelo período do ano letivo de 2019. Os professores



convidados a participarem desse processo contribuíram por meio de entrevistas e questionários. Os depoimentos fornecidos pelos atores selecionados no presente estudo têm por base uma análise qualitativa dos dados. Para maiores esclarecimentos na pesquisa documental foi necessário entrevistar o coordenador administrativo, a coordenadora pedagógica, os coordenadores de curso, o setor de secretaria e o presidente do conselho de pais da EFAJ.

Resultados e Discussões

Após a pesquisa realizada no campo teórico apresentamos, a seguir, uma ideia geral dos resultados obtidos e das discussões levantadas.

A formação técnica por meio dos instrumentos pedagógicos.

A formação técnica dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária na EFAJ se dá pelo conjunto de instrumentos pedagógicos aplicados durante os quatro anos de sua formação, partindo do princípio o qual o plano de curso é voltado para a formação integral do estudante. A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação Por Alternância - RACEFFAES (2014), afirma que o plano de curso é o mecanismo metodológico que garante a formação integral, trabalhando a formação técnica, acadêmica e humana em função da formação profissional e sociopolítica, deste modo, ele define os rumos do processo educativo desenvolvido pela escola.

Assim, percebemos que o processo educativo dos estudantes visa alcançar, de forma orientada, um perfil, o qual pode ser definido como “perfil do homem/mulher do amanhã”. Isso pressupõe uma filosofia que sustente a formação integral da pessoa, por meio de uma realidade projetada, embasada no método da Pedagogia da Alternância. Para a coordenadora pedagógica o plano de curso é sistematizado em forma de rede. O Tema Gerador é de onde parte a motivação para a investigação. A própria organização dos temas geradores nas séries refletem um processo de evolução o qual atenda as características do ciclo de formação.

Outro instrumento que compõe essa formação técnica, sobretudo no aspecto do envolvimento da extensão rural, é a experiência. Ela é realizada na escola e em casa, e essa dinâmica se chama sessão e estadia. Como



instrumento pedagógico, a experiência é organizada na sessão e na estadia, diferenciando-se de acordo com a dinâmica da alternância. Na sessão escolar, há um maior monitoramento do professor, enquanto na estadia, há uma autonomia maior e protagonismo do estudante com a família que acompanha sua experiência.

A experiência possibilita a interação do estudante com a realidade permitindo interpretar e construir o significado desta realidade, diagnosticando e problematizando as situações de seu entorno e formular propostas tecnológicas viáveis e eficazes para a transformação do seu meio rural. O coordenador pedagógico cita que os professores da área técnica que atuam as disciplinas de agricultura, culturas, criações, zootecnia e administração rural, motivam e orientam as turmas para a realização da experiência na sessão e na estadia, que posteriormente são acompanhadas pelos professores representantes da cada turma, conforme a organização da escola.

Esse instrumento que estamos falando representa valorização e sentimento de pertença com atividades ligadas ao campo, motivando neste sentido o estudante a cultivar o gosto pela sua realidade, além de estimular a sua capacidade criativa e a elevação da autoestima. A dinâmica da experiência pedagógica agropecuária, de acordo com a evolução da abrangência, e de acordo com cada ciclo da formação do estudante, apresenta a seguinte metodologia: motivação, fases de escolha de temas, planejamento, estudo teórico, implantação, acompanhamento, análise de resultado, socialização, registro e avaliação.

Para Oliveira (2018), a dinâmica da alternância articula vários momentos, tais como:

A vida do estudante no meio socioprofissional (Estadia): inserido no trabalho, pesquisa e avaliação.

A vida no ambiente escolar (Sessão): espaço para analisar, refletir, comparar, questionar, aprofundar e sistematizar os conhecimentos da realidade familiar, comunitária e profissional, articulando-os com os conhecimentos gerais e técnicos.

Retorno do estudante ao seu meio socioprofissional: novas ideias, interrogações, experiências, novas pesquisas, aplicações práticas de técnicas



na produção agropecuária, de atitudes no meio vivencial e de sistematização no planejamento das atividades.

A vida do estudante e toda a realidade do meio constituem o eixo da formação. De fato, a experiência de vida se completa com os cursos e teorias escolares como mostra a imagem 2.

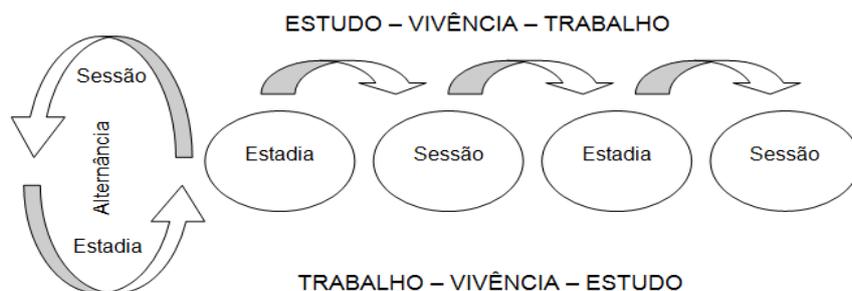


Imagem 2: Dinâmica da Pedagogia da Alternância

Fonte: RACEFFAES (2011).

O Coordenado de Curso aponta que um instrumento que faz toda a diferença na formação técnica em agropecuária é o estágio supervisionado. O PPP (2015) mostra que o estágio supervisionado, ato educativo da instituição de ensino, é um procedimento didático-pedagógico que deve propiciar a integração do jovem com o mundo do trabalho. Ele apresenta um conjunto de instrumentos e métodos que fazem cumprir a etapa mais alta da formação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantindo e proporcionando um melhor aproveitamento e desempenho escolar.

Ainda nas contribuições e depoimentos do coordenador do curso, no estágio, o estudo parte da teoria para a prática e da prática para o científico, permitindo ao estudante exercitar o método da investigação científica com bastante autonomia. Nessa prática metodológica a análise sistemática de problemas e as sugestões de alternativas são obtidas a partir do conhecimento científico, possibilitando ao estudante condições de aplicar os elementos científicos sobre qualquer situação de sua realidade.

De acordo com a pesquisa documental, o estágio supervisionado se dará durante o período da formação profissional, permeando os diversos

componentes curriculares, em função da natureza da habilitação profissional, sendo um dos fatores de associação entre a teoria e a prática, pois como aponta o PPP (2015) “a prática se configura como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado” e será realizada em empresas e instituições afins com a área profissional correspondente, ou em propriedades agropecuárias.

O coordenador de curso aponta que, um importante parceiro na formação dos estudantes é o Mestre de Estágio⁵, o qual possui uma experiência que no período em que os estudantes passam em seus empreendimentos, propriedade ou outra atividade que exerce, partilha com eles conhecimentos necessários para uma melhor atuação profissional. Percebemos que o Mestre de Estágio é um parceiro fundamental no processo educativo do técnico em agropecuária. O coordenador de curso acrescenta ainda que o estágio proporciona ao estudante a autonomia para vivenciar e refletir diversas situações do conhecimento e técnicas aplicadas, que lhe servirão como base na sua vida profissional como produtor rural ou autônomo nos programas da extensão rural.

Dentre esses instrumentos pedagógicos que compõe essa formação do técnico, o professor da disciplina Planejamento e Projeto argumenta que durante o processo de formação, os estudantes são orientados a entenderem de forma crítica a causa das mudanças no ambiente, no homem e na sociedade. Nesse sentido, a formação profissional propõe colocar os jovens em situações novas por meio da elaboração do Projeto Profissional do Jovem. Desde o início da formação profissional o estudante adquire elementos que lhe permitem aperfeiçoar sua capacidade de projetar, mas é na 4ª série do Ensino Médio Profissionalizante, orientado por essa disciplina, que o estudante sistematiza e apresenta o seu projeto.

Oliveira (2018) diz que o PPJ é compreendido, do ponto de vista didático-pedagógico, como um componente curricular, um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante, hospedar e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento da sua realidade

⁵ Denomina-se “Mestre de Estágio”, aquele que durante o período de estágio, possui a função de orientar o jovem nas suas atividades a serem realizadas no meio profissional MEPES (2014).



socioprofissional. É um dos instrumentos pedagógicos do Plano de Curso da EFA e tem como objetivo, aprender a projetar considerando todos os aspectos que influenciam no desenvolvimento de uma atividade profissional, utilizando as potencialidades do meio socioprofissional do jovem de maneira que seja aplicável economicamente, nos princípios da tecnologia apropriada e ainda possibilitar o emprego autônomo e renda parcial ou integral para o estudante e sua família.

Os resultados da pesquisa apontam que o PPJ deve permitir, concomitantemente, o entendimento sobre a necessidade de ampliar horizontes e de construir redes de relações que viabilizem iniciativas inovadoras para o local, seja em termos de produção e diversificação, de processos de beneficiamento, transformação ou comercialização, ou ainda, de formas de organização dos produtores. O processo de construção desse instrumento deve resultar em um projeto efetivo de viabilização de oportunidades de geração de trabalho e renda. Não se trata apenas de um exercício escolar ou de um requisito parcial para a conclusão do curso, mas de um recurso para que o jovem projete e crie oportunidades e, depois, realize ações para viabilizá-las.

Ferramentas utilizadas como metodologias da extensão rural na EFAJ

Avaliando a metodologia utilizada na EFAJ, a extensão rural é desenvolvida com a utilização de métodos próprios, sua apreciação é fundamentada na avaliação da execução de cada método aplicado, no resultado obtido e na estratégia metodológica utilizada. Segundo França (1993), os métodos de extensão rural, também, podem ser referidos como métodos de comunicação e, na extensão rural, muitas vezes são confundidos com meios de comunicação. Embora ele considere métodos e meios como coisas distintas são importantes que haja melhor conhecimento sobre cada um deles para a condução dos trabalhos de extensão rural. O autor ainda chama a atenção para que seja sempre lembrado que os métodos e os meios, embora interdependentes, devem ser sempre combinados entre si, de acordo com cada caso.

Dentro desse aspecto metodológico da extensão rural, a escola desenvolve ações pertinentes que contribuem com o seu objetivo. Para o



Coordenador Administrativo da escola e de acordo com o planejamento anual das ações para o ano letivo, a formação das famílias, é um desses métodos. Ainda com a contribuição do coordenador administrativo, ele menciona que o objetivo de trabalhar a formação das famílias é de formar as famílias dentro do seu papel, no sentido de fortalecer a formação do estudante, para compreensão no cumprimento do seu papel enquanto parceiro na formação e no fortalecimento da educação na Pedagogia da Alternância enquanto educação do campo e incentivar para um modelo de agricultura camponesa em vista dos objetivos do movimento de educação dos CEFFAs⁶ para o desenvolvimento local sustentável-solidário.

Avançando com a discussão e apontando os depoimentos, existe um dispositivo metodológico e pedagógico o qual é a visita às famílias dos estudantes. A visita tem um caráter de conhecer a realidade das famílias e atuação dos estudantes na execução das atividades da estadia e o acompanhamento dos pais, fortalecer os laços de compromisso e afetividade criando um ambiente de segurança entre os parceiros, acompanhar as experiências alternativas para a agricultura camponesa desenvolvida pelos estudantes em suas propriedades proporcionando momentos de interação de conhecimentos técnicos e sociais entre a família e a escola, analisar o desenvolvimento dos parceiros da formação, especialmente dos estudantes e também ter um caráter de extensão Rural. Essas visitas são realizadas pelos professores em forma de rodizio. A escola conta com um carro e uma moto para tal atividade.

A EFAJ trabalha com outro dispositivo que são as palestras, também chamadas de intervenções. Seu objetivo é aprofundar os assuntos estudados por meio de profissionais convidados e/ou professores das áreas de ensino, sobretudo da área técnica e de ciências da natureza e com maior experiência e que vivenciam situações ligadas ao Tema Gerador, permitindo uma interrelação

⁶ CEFFA- Centro de Formação Familiar em Alternância é a nomenclatura utilizada para congrega os Centros que trabalham com a Pedagogia da Alternância sob inspiração do modelo francês de 1935, a saber, as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), as ECORs (Escolas Comunitárias Rurais) e as CFRs (Casas Familiares Rurais). Na abrangência dessa pesquisa temos as EFAs.



com os agentes externos que defendam os mesmos princípios e objetivos da escola.

Por fim, a escola está presente em várias ações comunitárias promovidas pelo município e estado cujo objetivo é incentivar e divulgar os trabalhos realizados em vista do desenvolvimento sustentável e solidário para a agricultura familiar no município.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender a aplicação metodológica da extensão rural no Curso Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola de Jaguaré por meio de seus instrumentos pedagógicos adotado na Pedagogia da Alternância e nessa direção a pesquisa identificou que o planejamento anual é voltado para práticas pedagógicas que se aproximam das metodologias de extensão rural.

A Escola Família, por meio da Pedagogia da Alternância, tem exercido um papel muito próximo da extensão rural. Isso fica intenso quando analisamos a missão da EFA e a missão da extensão rural que é essencialmente promover e preparar o jovem por meio de ações integradoras na formação integral apontando técnicas viáveis em prol do desenvolvimento sustentável da agricultura familiar.

Com base nesse artifício da pesquisa teórica, podemos perceber a relação da extensão rural com o Curso Técnico em Agropecuária, assim como seu conceito apresentado pelos autores citados nesse trabalho. O curso técnico ofertado na EFAJ consegue trazer elementos da teoria com a prática do estudante, todavia eles possuem uma forte relação com o campo conforme a apresentação da situação socioeconômica da família.

O processo de ensino-aprendizagem na escola propõe uma formação integral que leva em consideração todas as habilidades e competências do estudante, formando pessoas com consciência crítica e solidária, que estabelece base no desenvolvimento pessoal e comunitário. O ensino vai além da sala de aula, partindo de um campo técnico ao político possibilitado a reflexão da realidade.



Percebemos que um dos instrumentos que faz uma aproximação assertiva é o estágio supervisionado, pois ele é, sem dúvidas, uma ferramenta de grande importância quanto ao estímulo do protagonismo do estudante a partir da autonomia na tomada de decisão em sua realidade concreta. Isso se dá por meio da troca de experiências com o mestre de estágio, e por meio do método de investigação científica na junção teoria/prática.

Referências

CALIARI, O. R.; ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Organizações Rurais e Agroindustriais. V. 4 n.2 2002.FONSECA, M.T.L. **A Extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FRANÇA, A. P. de. **Metodologia de extensão rural: caracterização e uso adequado**. Recife: EMATER-PE/DECOM, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GIL, A. C., **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

MEPES. **Processo de renovação de oferta de curso**. Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Eixo Tecnológico Recursos Naturais na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Resolução CEE nº 3.807/2014 D.O. 08/07/2014- Jaguaré- ES, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, E. **Da teoria à prática: um estudo de caso sobre o projeto profissional jovem da escola família agrícola de Jaguaré**. 2018. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Jaguaré**.

Jaguaré, 2015.

RACEFFAES- Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. **PLANO DE CURSO**. Nova Venécia/ES, 2014.

RAMOS, G. L.; Silva, G.P.A. **Manual de metodologia de extensão rural**. Recife: Instituto Agrônomo de Pernambuco - IPA, 2013.

RUAS, E. D. et al. **Metodologia participativa de extensão rural para ao desenvolvimento sustentável**. Belo Horizonte: MFXPAR, 2006.

UNEFAB. **Revista da Formação por Alternância: Formação Integral**. Brasília: Social, 2007.



Sobre os autores

Eric de Oliveira

eric.eira.mepes@gmail.com

Professor e Coordenador Administrativo na Escola Família Agrícola de Jaguaré/ES. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2018). Especialista em Geografia e Educação Ambiental, Gestão Ambiental, Gestão da Educação, Gestão Pública e Biologia da Conservação. Tecnólogo em Administração Rural pelo Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC (2005). Licenciado em Geografia e Educação Ambiental pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2012). Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba – UNIUBE (2020).

455

Felipe Junior Mauricio Pomucheng

felipemauricio03@gmail.com

Técnico em Agropecuária (Escola Família Agrícola do Bley, 2010), Graduação em Licenciatura Ciências Biológicas (UNIMES, 2014), Graduado em Licenciatura em Educação do Campo (UFV, 2018), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFES, 2017), Mestre em Ensino na Educação Básica (UFES/CEUNES, 2019). Educador do Campo e Coordenador Administrativo na Escola Família Agrícola de Marilândia – MEPES.

João Pedro Sampaio Romano

jpsampaioromano@gmail.com

Professor de Língua Portuguesa na Escola Família Agrícola de Jaguaré/ES. Graduado em Letras Português/Inglês (2016) – Faculdade Castelo Branco.

Rainei Rodrigues Jadejiski

raineirj@hotmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - UFRRJ/IA/PPGEA (2019). Professor efetivo de Geografia, da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - SEDU/ES, localizado na coordenação pedagógica do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca - CEIER-AB. Tutor do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. Desenvolve estudos em campos do saber que atravessam a sua formação acadêmica.



A pedagogia da alternância na França: de uma discreta experiência a institucionalização na educação profissional

The work-linked training in France: from a understated experience to institutionalisation in professional education

Luciane Teixeira da Silva

456

Resumo: O artigo trata da Pedagogia da Alternância desenvolvida na França. Por meio de revisão bibliográfica foi possível identificar três momentos da Alternância neste país. A primeira experiência com a Alternância, de caráter popular, baseada na organização dos movimentos sociais e da Igreja Católica; o início do processo de institucionalização e por fim desde os anos 80 até momento atual quando a alternância é identificada como uma via pedagógica primordial para o ingresso no mercado de trabalho. A Alternância é um conceito em processo de evolução e atualmente se constitui como o caminho de excelência para a Educação Profissional na França.

Palavras Chaves: Pedagogia da Alternância, Educação Profissional.

Abstract: The article concerns about the work-linked training developed in France. Through a bibliographical review it was possible to identify three moments of it in this country. The first experience with work-linked training is from a popular character, based on the organization of social movements and the Catholic Church; the beginning of the process of institutionalization and finally from the 80's until today where work-linked training is identified as a primary pedagogical way to enter the employment market. Work-linked training is a concept in the process of evolution and currently constitutes the path of excellence for Professional Education in France.

Keywords: Work-linked training, Professional Education

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de apresentar como a Pedagogia da Alternância vem sendo utilizada atualmente na França e se constituindo como um caminho de excelência para a Educação Profissional. Para compreender o atual estatuto da Alternância, a primeira parte do texto apresenta dois momentos desta pedagogia, o primeiro quando de seu surgimento, e o segundo, quando o processo de mobilizações e reivindicações que resultaram no cooptação da Alternância pelo Estado francês.

O terceiro momento é o atual, no qual a Alternância é identificada como uma via pedagógica de excelência para a entrada no mercado de trabalho, marcada por uma forte institucionalização e regulação do Estado.

Para a produção do texto foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a Pedagogia da Alternância na França. Como explica Fonseca (2002), o texto foi



produzido por meio do levantamento de referências já analisadas e que foram publicadas em formatos de artigos, livros e outros trabalhos científicos. Desse modo, foram privilegiadas fontes de autores franceses, estudiosos da Alternância e também de autores brasileiros que se dedicam ao tema.

Essa tarefa foi possível por conta do Projeto de Cooperação Internacional entre a Universidade Federal do Pará e Universidade Rabelais de Tours e do engajamento de pesquisadores e estudantes dos dois países. Neste projeto é discutida a Pedagogia da Alternância e a Educação Profissional nos dois países identificando similaridades e diferenças.

A primeira experiência: intuição e saber prático

A Pedagogia da Alternância é um fato educativo surgido no ano de 1935, no espaço rural francês, na comuna de Sérignac-Péboudou, a partir da criação do que se tornaria futuramente a primeira Maison Familiale Rurale - MFR. É uma experiência original que toma como base uma ideia simples, mas com força e valor germinal, que pode ser considerada a responsável pela sua continuidade: o direito a uma educação capaz de melhorar a vida das pessoas que vivem no campo.

A primeira escola não foi planejada por pedagogos ou especialistas em educação, mas pelas próprias famílias dos alunos, que eram agricultores, por membros de sindicatos rurais e da Igreja Católica. Essa primeira experiência foi guiada pela espontaneidade e pela necessidade. Considerada o berço desta ideia (Granereau 1968), a primeira Escola foi organizada para ofertar uma formação técnico-agrícola que tinha como base apenas os cursos por correspondência que Abbe Granerau¹ teve acesso.

Para que estas ideias e projetos pudessem ser organizados e colocados em prática foi necessária organização, mobilização e diversos encontros onde os participantes discutiam e lapidavam os objetivos para a futura escola, assim sintetizados por Chartier (1978): a) formar uma elite capaz de restaurar a vida no

¹ Abbé Pierre-Joseph Granereau ou Abbé Granereau foi um sacerdote francês, militante do sindicalismo camponês e um dos fundadores da primeira Casa Familiar Rural. Ele narra essa experiência no Livro de Lauzun, que é como um diário, escrito aos poucos, com relatos, projetos e cartas trocadas sobre a criação da escola, os primeiros anos e a expansão.



campo; b) restabelecer o valor do trabalho com a terra; e c) suscitar as vocações dos agricultores no ambiente rural e em uma escola adaptada. Essas pessoas, que trabalhavam no campo, no cultivo da ameixa e do figo, queriam que seus filhos tivessem direito à uma educação que não negasse as suas origens camponesas e que fosse capaz de melhorar a vida no campo.

É neste quadro de mobilização e reflexões de um grupo de agricultores que surgiu a proposição de que os jovens, trabalhando nas propriedades de seus pais poderiam se reagrupar periodicamente para adquirir um complemento de formação que fosse adaptado à sua situação de agricultor[...] houve um acordo de que este período de formação complementar seria realizado sob a forma de internato, onde os alunos passariam três semanas em aprendizado prático nas suas propriedades e uma semana em formação teórica na escola. [...] Nascia, assim, aquele que viria a ser uma das características e base fundamental do projeto pedagógico das Maisons Familiales Rurales (MFRs): a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral técnica no centro de formação. (SILVA, 2012, p. 36 e 37).

O ensino e a alternância eram baseados em três aspectos diferentes e complementares: a formação técnica e teórica, a formação geral e a formação humana e cristã. (CHARTIER, 1978). A formação técnica, ficou a cargo da família, da figura paterna. Os estudos teóricos ficaram sob a direção de um professor designado; a formação geral era variada e tinha o objetivo de ajudar os jovens a se situar no espaço e no tempo, possuía as seguintes disciplinas: história da profissão agrícola, geografia agrícola da França e do mundo, ciências para uma formação agrícola, história natural agrícola e noções de organização de uma secretária, presidência e tesouraria agrícola. E, por fim, a formação humana e cristã, que se deve não apenas ao Padre Granereau, que acreditava que um líder, um militante, não nasce sem um sólido conhecimento sobre os planos humanos e cristãos, e que uma formação cristã proporcionaria uma sólida e rigorosa formação intelectual, disciplinar e moral (CHARTIER, 1978, p. 58 e 59).

Aos poucos a experiência foi sendo aperfeiçoada, expandindo-se e sendo replicada em outros lugares e também foi sistematizada por técnicos em pedagogia (Nosella, 2013). De acordo com Silva (2012), em 1942, existiam 17 Escolas que trabalhavam com a Alternância na França com um total de 500



estudantes. Foi necessário criar coordenações e institucionalizar essa prática. Em setembro de 1942 foi criada a União Nacional das Casas Familiares Rurais.

Ao longo do século XX a Alternância foi aplicada em outros lugares da Europa, como na Itália, e também em países africanos, como o Senegal, chegando até na América Latina, em países como o México, a Argentina e o Brasil. Por aqui as primeiras escolas surgiram no Estado do Espírito Santo, em 1969, por meio da ação de padres italianos da Companhia de Jesus vindos da cidade de Padova, Itália. Segundo levantamento realizado por Nosella (2013), entre o final da década de 90 e início dos anos 2000, as escolas da Pedagogia da Alternância funcionam em 21 dos 27 estados brasileiros.

O início da transição da experiência popular para a institucionalização

De acordo com Gimonet (1984) "foi necessário, para que ele tivesse (o termo de alternância) o direito de reconhecimento, um longo e laborioso caminho marcado por numerosas experiências, movimentos, informações, colóquios, escritos e textos legislativos" (Gimonet, 1984, p. 41). Apesar do emprego da palavra alternância pelas "Maison Familiares Rurales", o seu uso e disseminação no vocabulário das Ciências da Educação e também na Legislação Educacional francesa vai ocorrer após importantes eventos promovidos pela União Nacional de Casas Famílias Rurais (Union Nationale des Maisons Familiares Rurales) e de seus parceiros, como o Colóquio de Amiens com o tema "Uma outra escola" (une outre école), realizado em março de 1968, e o Colóquio de Rennes, em 1973, intitulado "Ensino Superior em Alternância" (Bachelard, 1994).

Passa-se da compreensão de Alternância que era, até então, praticada no interior das Casas para um conceito aberto, passando a ser discutido de forma ampla por outros pontos de vistas e em meio a um contexto de renovação da política e da educação. Gimonet pontua o colóquio de Rennes como o responsável por causar a "euforia da alternância" em diversos setores do sistema nacional. O autor destaca que problemas enfrentados pelos jovens como o desemprego e pelo próprio sistema educacional foram os principais responsáveis para que a alternância conquistasse o seu reconhecimento legal.



Contudo, a travessia da Alternância entre um experiência bem sucedida em uma comunidade no interior francês, nos anos 30, para um pedagogia que se torna o caminho de excelência para a formação no momento atual, também deve ser creditada ao que Guillaumin (2017), Breton (2018) e Joubert (2012) chamam de escolarização da vida profissional, um processo antigo na França e que pode ser entendido como, a transferência da formação profissional para o espaço escolar, não deixando-a apenas no espaço do trabalho.

Os autores chegam a essa conclusão analisando a legislação francesa e sua própria história da educação. Pode-se concluir, então, que junto com as mobilizações pelo reconhecimento da alternância e as reivindicações em torno de uma escola mais ativa e ligada a realidade, há uma ação estatal de apropriação dessas reivindicações por meio da introdução da Alternância do sistema escolar.

Em princípio as pessoas aprendiam determinada profissão de uma maneira informal, observando quem sabia mais, quem desenvolvia determinada atividade melhor, por meio da troca de experiências, saber ler ou escrever não era uma competência indispensável nesse contexto (Geay, 2016). A industrialização transforma isso de forma muito radical.

De acordo com Bruzy and Troger (apud Guillaumin, 2017) o modelo escolar dominou a formação profissional por muito tempo e teve seu início em 1880 com a lei que deu origem ao Ensino Técnico. Em 1919 foi instituído o Certificado de Competência Profissional que fundamenta a formação profissional, cria critérios de standardização de qualificação e ainda é identificado como um agente da formação profissional. Cada vez mais essas leis vão colocando a cargo da escola (chamados de centros de formação ou centros de aprendizagem) o papel de formar para determinadas profissões. Em algumas áreas surgiram iniciativas de se fundar escolas de negócios, com formações específicas como na área do comércio, que incentivavam o período de estágio na empresa, mas foram iniciativas tímidas e localizadas que não se sustentaram.

Após o final da Segunda Guerra (nos trinta gloriosos 1945-75) a evolução tecnológica provoca novas mudanças na formação profissional e os Centros de Aprendizagem se tornam “Lycées” profissionais. Em 1959 há a criação de



escolas exclusivas para a formação de técnicos. Com Brucy and Troger (apud Guillaumin, 2017) indica o aumento contínuo das matrículas no ensino profissional no período. O ensino e a formação técnica ou profissional² aconteciam em estabelecimentos de ensino sem contato com a empresa. “Há exceções, [...] o treinamento médico, paramédico, social e de engenharia: os períodos no local de trabalho são integrados ao treinamento, mas não são objeto de atenção pedagógica especial”. (Idem)

Ou seja, até então, mesmo em áreas em que a formação ocorria por meio da conjugação de espaços distintos, ainda não existia a utilização da palavra alternância. As mudanças que começam a indicar a institucionalização da Alternância ocorrem a partir dos anos de 1980, quando, segundo Guillaumin (2020 apud Pair, c, 2003), há um aumento na duração da formação, mas o nível do treinamento é baixo, assim como o número de jovens empregados. Em 1971 já havia sido promulgada a lei de reforma da formação profissional, conhecida como Lei Delors, que abriu caminho para as mudanças atuais.

Esta lei enquadra a formação profissional como educação permanente e passa a reconhecer a aprendizagem com resultado do período de treinamento prático e dos estudos. A lei também introduz sequências educativas nas empresas, a partir de 1979, nos cursos ofertados no Liceus profissionais, e cria o “Baccalauréat” profissional, que passou a exigir para obtenção do diploma um período de estágio de 12 a 24 semanas na empresa. A palavra alternância ainda não é utilizada, ele aparece anos mais tarde

desde 1992³, a palavra "alternância" sob o status da escolarização é claramente mencionada nos textos oficiais que organizavam todos os cursos de treinamento preparatórios para diplomas técnicos e profissionais, em escolas de ensino médio profissionalizante e tecnológico (Guillaumin, 2020, p. 4).

² "L'enseignement et la formation technique ou professionnelle se déroulent dans les établissements scolaires sans contact avec l'entreprise. Il y a cependant des exceptions, l'apprentissage tel que défini plus haut, mais aussi les formations médicales, paramédicales, sociales, celles des ingénieurs: les périodes en milieu professionnel sont intégrées dans la formation mais ne font pas l'objet d'une attention pédagogique particulière." (Guillaumin, 2020 p,4)

³ "Dès 1992, le mot alternance sous statut scolaire est clairement énoncé dans les textes officiels organisant toutes les formations préparant au CAP, BEP, Bac Pro, BTS etc. dans les lycées professionnels et technologiques



Os pontos destacados revelam um percurso de análise possível sobre a ascensão da alternância, eles foram escolhidos por que explicam esse processo de travessia. A escolarização da vida profissional promoveu um controle tão forte sobre a oferta de educação profissional que acabou ficando fechado dentro da própria escola e a Alternância surge como uma possibilidade de integrar esses dois campos, até então opostos, por exemplo, segundo Guillaumin (2020), as alterações na legislação educacional “abriram⁴ as escolas às realidades da vida profissional, tendo como objetivo a progressão dos conhecimentos e saber fazer dos alunos” (GUILLAUMIN, 2020 p, 80). Assim, a Alternância na França tenta superar a separação entre o trabalho e a escola. Geay (2016) argumenta que a alternância se torna necessária dada a insuficiência dos estágios, sendo necessário inventar novas mediações didáticas, além da complexificação das formações, havia um conflito entre o que era ensinado na escola de formação e o que era realizado no trabalho. O desafio posto, era encontrar o alinhamento correto.

A Alternância como estratégia de formação na França – O caminho por excelência

É importante explicar que na França a formação profissional articula a formação inicial para a entrada no mercado de trabalho e a formação continuada, destinada às pessoas que possuem uma profissão e estão desempregadas, que desejam aprofundar os seus conhecimentos no que já sabem fazer ou mesmo aprender uma nova profissão. A distinção entre a formação inicial e continuada depende do momento em que ela acontece na carreira da pessoa. (Guillaumin, 2020).

Na legislação em vigor existem 4 vias de acesso às formações profissionais e as certificações: formação inicial, sob o regimento escolar ou regimento de aprendizagem (estágio), formação continuada e validação de experiência adquirida. Nesse texto vamos tratar da formação inicial e continuada sob o regimento escolar, destacando dois dispositivos utilizados para colocar em

⁴ “ouvrir l'école aux réalités de la vie active et ont pour objet, la progression des connaissances et des savoir-faire des élèves”



prática a alternância entre o Centro de Formação e a Empresa, o Contrato de Aprendizagem e o Contrato de Profissionalização.

A Alternância é atualmente o caminho de excelência para a formação profissional Inicial e Continuada na França. Dos três itinerários possíveis no Ensino Secundário (Lycée), a Alternância é ofertada em dois deles, o Tecnológico e o Profissional. Ela é considerada o caminho mais eficiente para garantir a entrada dos jovens no mercado de trabalho com formação qualificada, sendo aconselhada pelo governo e pelos estudiosos (Breton, 2018) e (Guillaumin, 2020). Além disso, a Alternância permite também o acesso a formação continuada para jovens e adultos reingressarem ao mercado de trabalho de forma mais qualificados na profissão que já exercem ou mesmo em uma nova, estendendo assim a formação ao longo da vida.

Esses fatores permitem pensar a alternância como um conceito em movimento que sofre diversas alterações, mas que segue em busca de um equilíbrio perdido, no caso Francês, entre a escola e o mundo do trabalho.

Em relação ao percurso profissional escolarizado é importante destacar primeiramente como e quando a alternância se insere na escolarização francesa, desse modo, o objetivo aqui é mostrar o percurso escolar e, ao longo do texto, ir destacando os pontos relevantes para a discussão sobre a Alternância e a educação profissional. No final do tópico faço algumas reflexões sobre as dimensões pedagógicas e epistemológicas que a alternância praticada França levanta.

O percurso profissional escolarizado

A lei por uma Escola da Confiança (*Loi pour une école de la confiance*) entrou em vigor em julho de 2019 e seus desdobramentos deverão seguir até o final de 2021. A lei ampliou a educação escolar obrigatória, começando agora aos 3 anos de idade para crianças francesas e estrangeiras e prolongou dos 16 para os 18 anos os anos finais da escola. O objetivo dessa alteração é combater à pobreza e promover o emprego e a inclusão social (Guillaumin, 2020).

O sistema educacional na França está estruturado da seguinte forma. A primeira etapa da educação é a *école maternelle* (maternal ou educação infantil)



com entrada aos 3 anos de idade. Em segunda etapa é a *école élémentaire* (ou a primeira etapa do ensino fundamental), que recebe crianças dos 6 aos 11 anos, com 5 anos de duração.

O nível seguinte é o *collège* (equivalente a segunda etapa do ensino fundamental), que possui 4 níveis e tem 4 anos de duração, nesse momento se encontra o final do chamado ciclo de consolidação e o início do ciclo de aprofundamento, isso significa que escola precisa começar a desenvolver nos estudantes competências nas diferentes disciplinas e também no trabalho com a interdisciplinaridade. Além disso, os alunos começam a ser orientados sobre os projetos em relação ao futuro, chamado de “*parcours avenir*”, em tradução livre “percurso futuro”. (FRANÇA, 2020).

No final da última etapa do *collège*, na série chamada *troisième* (terceira), os alunos recebem um diploma (*diplôme national du brevet*) que os permite avançar nos estudos em direção ao Ensino Secundário, nos *Lycées*, que constituem a última etapa da educação francesa composta por três séries – *seconde*, *première* e *terminale* (segunda, primeira e final). Neste momento, ainda no *Collège*, quando o jovem tem entre 15 e 16 anos, ele deverá escolher o tipo de escola secundária (*Lycée*) que deseja ingressar. A opção escolhida será o itinerário que este jovem vai percorrer até realizar o exame *Baccalauréat*, ao final da última etapa. Este exame permite o ingresso ao ensino superior.

São três opções de Escola Secundária: *Lycée Général*, *Technologique* ou *Professionnel* (Secundário geral e tecnológico ou profissional). Há também os Centros de Formação que ofertam formação geralmente na via profissional. Nas opções Geral e Tecnológico o primeiro ano é comum aos estudantes, as duas últimas séries são organizadas em função da realização do Exame *Baccalauréat*. A via Geral visa o ingresso em Universidades ou escolas especializadas, enquanto a via tecnológica permite o acesso a oito opções de aprofundamentos em áreas de tecnologia, ambos possuem três anos de duração.

Por sua vez o Ensino Secundário Profissional (*Lycée professionnel*), realizado por meio da Alternância, é voltado para o ingresso no mercado de trabalho, aquisição de experiência profissional, de emprego e salário. Nesta opção entre 40% a 60% do tempo do aluno é voltado para o aprendizado na



prática e de tecnologias (França, 2020). As aulas acontecem geralmente fora da escola de acordo com a especialidade escolhida, em empresas, laboratórios, etc. As matérias de ensino geral também são ministradas, mas com uma carga horária menor. São três anos de duração, o mesmo dos outros, a diferença é que são 3 anos na mesma via, além disso apenas a profissional pode ser realizada em Alternância.

Outra via proposta ao finalizar o *collège* é a entrada direta no mercado de trabalho por meio da obtenção do *Certificat d'Aptitude Professionnelle* (CAP) ou certificado de competência profissional, obtido após a realização de curso com duração de dois anos. Esta opção oferece uma formação mais rápida e focada em uma profissão.

São mais de 200 opções de especializações profissionais que Escolas Secundárias Profissionais e Centros de Formações podem ofertar e certificar. As opções de especialização devem estar registradas no Diretório Nacional de Certificações Profissionais, que reúne todas as titulações profissionais regulamentadas pelo Ministério do Trabalho francês. Os diplomas são todos controlados pelo Estado, que certifica e controla os critérios de qualificação, eles possuem validade nacional e também os seus equivalentes na União Europeia.

Também há a possibilidade de o aluno obter o *Brevet d'Études Professionnelles*, que é um diploma de formação técnica secundária, o curso é realizado em 3 anos em uma Escola Secundária Profissional (*Lycée professionnel*) por fim, ainda existem os "*lycées des métiers*" ou escola de profissões. Todas essas escolas reúnem a oferta de uma formação profissional inicial ou formação continuada, o que elas têm em comum é a sua organização, que acontece por meio da Alternância.

Cabe destacar que os percursos escolhidos não são irreversíveis, ao aluno é facilitado as trocas entre as vias geral, tecnológica ou profissional. A orientação sobre a escolha do percurso é feita com base no histórico escolar do aluno e ainda nas suas aptidões pessoais e familiares. Além disso, a escolha pela via profissional não elimina a possibilidade de continuidade dos estudos em uma Universidade. A escola secundária profissional prepara para o jovem para



prestar o exame de *Baccalauréat* e obter um *Brevet de Technicien Supérieur – BTS*, que é um curso técnico superior.

Também podem usufruir desse processo de qualificação os adultos que abandonaram os estudos ou que já possuem uma profissão e querem se qualificar ou requalificar, por isso a formação pode acontecer tanto em uma Escola Secundária Profissional ou no Centro de Formação.

466

Seja como um aluno do secundário profissional, da educação continuada ou até mesmo como universitário a formação desse jovem ou adulto na formação profissional acontece por meio da Alternância realizada entre dois espaços: A escola/centro de formação e uma empresa. A relação entre eles é realizada por meio de dois tipos de contratos: o contrato de aprendizagem e pelo contrato de profissionalização.

Contrato de aprendizagem

Esta forma de contrato é voltada para jovens entre 16 e 29 anos e, em algumas situações, para pessoas com mais de 30 anos. Também para portadoras de necessidades especiais. Jovens com menos de 15 anos podem se submeter a este contrato, no entanto eles precisam ter concluído o nível do *Collège*.

Os locais e as áreas em que esse jovem poderá trabalhar se diversificam de acordo com a oferta da sua região. De qualquer forma eles variam entre trabalhos voltados para a alimentação, comércio, construção civil e obras públicas, negócios, hotelaria, serviços de higiene pessoal, setor automotivo e eletrônica.

O jovem em alternância possui o status de funcionário dentro da empresa e o tempo de alternância é remunerado, ou seja, o período no centro de formação é considerado trabalho, assim como na empresa. No centro de formação ele deverá seguir as disciplinas propostas e realizar os exames previstos. Na empresa o jovem está sob a responsabilidade de um mestre, pessoa designada como o seu responsável no local, geralmente um funcionário que tem mais conhecimentos e experiências na área que o jovem deseja se especializar.



O tempo de formação é de pelo menos 400h por ano. 800h garantem o Certificado de Aptidão Profissional, que tem duração de 2 anos e são ministrados em Centros de Formação. Esse tempo de duração é menor do que o ministrado nas Escolas Secundárias profissionais e ou nas escolas de tecnologias.

Neste modelo de contrato o período em Alternância varia conforme o nível, primeiro, segundo ou terceiro ano, e o diploma pretendido. A alternância pode ser de 2 dias no centro de formação e 3 dias na empresa; 1 semana no centro de formação e 3 semanas na empresa. 2 semanas e 1 mês no centro de formação e o mesmo tempo na empresa (France, 2020). Dependendo da especialidade escolhida, o primeiro ano pode ser exclusivo de disciplinas teóricas e os dois últimos anos apenas na empresa.

O tempo de alternância semanal, tempo dispensado para a formação na empresa e/ou no centro de formação é de 35 horas. Se o aluno for maior de idade, 18 anos ou mais, esse tempo aumenta para até 48 por semanas, o tempo é estendido em função do trabalho na empresa e não da formação. Além disso, o jovem em alternância possui os mesmos direitos que um trabalhador regular, como descanso remunerado, licença maternidade, seguro por acidente de trabalho, etc.

Durante o seu período na empresa o jovem ficará sob os cuidados do mestre, que também será o responsável por fazer a integração entre as atividades desenvolvidas na empresa e o centro de formação, informando sobre o desenvolvimento do aluno e o seu desempenho, registrando essas informações no Livro de aprendizagem do aluno, por onde ele é avaliado.

Por meio deste contrato o jovem recebe um salário que é calculado a partir do salário mínimo e varia de acordo com a sua idade e com o período de sua formação, variando entre 27% do salário mínimo para jovens entre 16 e 17 anos no primeiro ano e até 100% do salário mínimo para jovens de 26 anos no terceiro ano.

A escolha sobre o local, a empresa onde a alternância vai ser realizada, fica a cargo do jovem. A escolha é geralmente orientada pelo centro de formação ou pela Escola Secundária, que já possui a sua lista de empresas com os



trabalhos disponíveis. Empresas públicas, privadas e associações podem ser parceiras para a formação em alternância.

O contrato de profissionalização

O contrato de profissionalização é outro dispositivo utilizado para instituir a formação profissional em alternância. Destina-se a pessoas entre 16 e 26 anos que buscam um emprego, pessoas com deficiência, titulares de algum benefício social e outras que queiram reingressar no mercado de trabalho ou que queiram descobrir uma nova formação, ou seja, ele é voltado prioritariamente para uma formação continuada. As horas e formas de organização dispensadas entre o Centro de Formação e a empresa são parecidas com o Contrato de Aprendizagem e variam de acordo com a formação pretendida, mas a sua duração é menor, além disso, empresas públicas não participam deste tipo de contrato. A figura que acompanha o jovem-trabalhador é a de um tutor que vai guiá-lo dentro da empresa.

Segundo dados do governo francês (2020) 7 meses após finalizar o estágio em alternância o jovem já está empregado. 59% dos que possuem o certificado de aptidão profissional possuem emprego, a porcentagem aumenta para 68% para os alunos que terminaram os estudos em uma Escola Secundaria Profissional (Lycée) e 80% para os que possuem o Curso Técnico Superior (BTS). Além disso, cerca de 40% dos jovens reingressam na empresa que realizaram a alternância após a formatura.

Conclusão

O objetivo principal desse artigo era o de sistematizar a forma como a Alternância é utilizada atualmente na França na formação profissional, levando em consideração que foi neste espaço que ela surgiu por meio do Movimento das *Maisons Familiales Rurales*. Por conta dessa sistematização foi possível identificar que a Alternância passou por três momentos desde a sua primeira experiência na Comuna de Sérignac-Péboudou.



No berço da sua criação a Alternância surge da intuição e do saber prático, uma forma da educação popular, do povo, dos movimentos sociais e da Igreja. Deste processo é criada e fundada a primeira escola, ainda que de forma experimental, consegue garantir resultados positivos, que podem ser constatados pela sua continuidade e pela força da sua ideia geradora: formar líderes rurais, pessoas capazes de trabalhar e estudar no meio rural, mantendo-o sempre vivo.

O segundo momento se inicia quando a Alternância começa a aparecer como uma possibilidade pedagógica para além do espaço rural, em virtude de reivindicações por uma escola que atendesse novas necessidades e também pela atuação do movimento das Maisons Familiaes e sua capacidade de mobilização. Ela começa a despontar na educação profissional, algumas escolas passam a adotar a Alternância e ela começa a aparecer ainda de forma tímida na legislação.

O terceiro momento se inicia desde os anos 80 até os dias atuais, quando a Alternância é identificada como uma via pedagógica de excelência para a formação profissional, passando a caracterizar um forte vínculo com o emprego e o mercado de trabalho. Nesse contexto encontra-se uma legislação consolidada com escolas e instituições próprias para este fim. A marca desse momento é a Alternância como um caminho que leva até o emprego. Além disso ela perde o seu caráter popular e se torna mais burocratizada, com a mediação marcada pelos contratos de aprendizagem e de profissionalização, bem como, uma forte presença do Estado, que controla as ofertas de cursos e certificações.

Como indicado pelo texto a Alternância trouxe em sua origem o objetivo principal de formar líderes rurais, pessoas que conhecem e gostam da vida e do trabalho no campo e com a formação necessária seriam capazes de melhorar a vida nesse espaço. Desse modo, é possível afirmar que mesmo após todas essas transformações, este objetivo permanece conservado, mas de uma forma modificada? em outras palavras, a Alternância ainda busca formar líderes?

Nesse sentido, ser líder é ter uma formação, um emprego, ter autonomia ou estar inserido em uma atividade produtiva. Não cabe julgar qual desses



objetivos é o melhor, mas indicar os resultados dessas transformações e do processo de institucionalização da alternância.

A partir da análise documental realizada na literatura sobre a educação profissional na França foi possível inferir que os autores afirmam que ao jovem é dada a opção de escolher um caminho profissional baseado em seu percurso escolar. Contudo, essas escolhas estão condicionadas a diversos fatores econômicos e sociais, por exemplo, a escolha entre os estudos gerais ou tecnológicos, que levam até universidades ou escolas especializadas, ou uma entrada direta no mercado de trabalho é permeada por estes fatores.

Não podemos esquecer que essas escolhas são tomadas baseadas principalmente na realidade desses jovens. Em um contexto onde a entrada no mercado de trabalho cada vez mais precoce é demanda, aos 15 ou 16 anos, o jovem de fato escolhe um caminho pensando em seu futuro ou no seu presente, na sua realidade imediata? Cabe ainda questionar se ele tem condições de fazer essa escolha.

No artigo não há condições de se discutir a realidade da juventude francesa, embora isso deva ser levado em consideração quando falamos de escolhas profissionais na juventude. Sobre a indefinição profissional, fica claro que no contexto francês a alternância não valoriza a incerteza e a insegurança do jovem acerca do futuro profissional, ao contrário o percurso precisa ser definido desde cedo.

Guiullamin (2017) defende a Alternância como um conceito em movimento, ainda em transformação, assim devemos ficar atentos aos contornos que a Alternância deverá desenvolver e também da resposta dos alunos e do mercado de trabalho a esse modelo. Para Jobert (2012) a Alternância pode ser resumida como um fato social, complexo, embaralhado de dimensões sociológicas, políticas, econômicas, epistemológicas, pedagógicas e pessoais. Problematicar a Alternância é revelar a sua atualidade, e estar certo de que teremos muitos questionamentos para responder dada essa característica de vitalidade e do seu movimento.

É por meio da narrativa do combate ao desemprego e da empregabilidade que a Alternância alcança o seu atual status de caminho de excelência para a



formação profissional e para emprego. O objetivo principal é estreitar as relações entre a formação e a empresa, provendo o ingresso no mercado de trabalho. Nesse contexto, de acordo com Guiullamin (2020),

A Alternância deixa de ser um **impensado teórico** e se torna a ligação entre a escola ou, mais geralmente, o treinamento e a empresa como um local de prática profissional e aprendizagem, tanto no treinamento inicial quanto no contínuo. É uma forma de organizar a relação entre conhecimento e ação. (GUIULLAMIN 2020, p.75 grifo meu)

471

O impensado teórico o qual a autora se refere é a experiência espontânea, carregada de intuição, como foi caracterizada a primeira escola. Como foi exposto no trabalho, nem sempre foi assim. Foi a partir dos anos 1980 que aumentou a atenção oficial para a Alternância a partir de uma crença de que ela fosse possuidora de uma capacidade de motivar os adolescentes em relação a vida profissional (Bachelard, 1994).

Gimonet (1984) destaca fatores de ruptura da Alternância, ao permitir a articulação de dois setores distintos e da sociedade, a empresa, o local de trabalho e a escola. O mesmo autor ainda destaca que é necessário cautela ao identificar a alternância como uma renovação educativa, capaz de superar rupturas, pois ela tem limites e algumas confusões em relação a prática.

Outro ponto de reflexão, levantado no texto é sobre a formação e a participação dos professores, quem são os responsáveis pela condução do ensino, o Centro de Formação ou os mestres nas empresas? As pessoas que trabalham na empresa recebem algum tipo de formação pedagógica específica ou estão cumprindo uma função em seu emprego, eles devem respostas aos seus superiores ou ao Centro de Formação?

Nesse sentido, cabe ainda questionar, qual o equilíbrio que existe entre essas duas instituições, pois o aluno pode ser atraído a se dedicar mais às atividades no local de trabalho, visando a efetivação no emprego, enquanto o período na escola pode se tornar apenas uma formalidade. De que forma essa alternância, não se torna apenas o revezamento entre dois espaços distintos e garante o seu caráter formativo e integrador?



Referências

BACHELARD, P. **Aprendizagem e práticas da Alternância**. Paris: L'Harmattan, 1994.

BRETON, H. (2018). La Reconnaissance et la Validation des acquis de l'expérience en France: **le paradigme de l'expérientiel à l'épreuve des certifications**. In *Formazione Continua e Educazione degli Adulti: le dimensioni formale, non formale e informale nel confronto fra Italia e Francia*. VOL 13, N. ALL 30, 1 - 100, p. 62-72.

CHARTIER, Daniel. **Naissance d'une Pedagogie de L'alternance**. UNMFREO, 1978

GEAY, André. **L'alternance comme processus de professionnalisation: implications didactiques** In: *La professionnalisation en formato: Textes fondamentaux [en ligne]*. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2016 (généré le 14 août 2020). Disponivel em: <<http://books.openedition.org/purh/1516>>

GUILLAUMIN, C. 2017. **La formation en alternance en France**. In *Formazione Continua e Educazione degli Adulti: le dimensioni formale, non formale e informale nel confronto fra Italia e Francia*. VOL 13, N. ALL 30, 1 - 100. 75-87

GUILLAUMIN, C. 2019. La pedagogie de l'alternance en tant que strategie de formation professionnelle en france etat des lieux et questionnements. *Revista Humanidades*. V.7. N12 (2020). Disponivel em <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3078>>

GRANEREAU, Abbé. **Le Livre de Lauzun: Une histoire de premières Maison familiales rurales** Primeira Edição: Comité d'Action "École et Vie Rurale", 1968 Paris: L'Harmattan, 2007

Jobert, G.1991. **La place de l'expérience dans les entreprises**. In *La formation expérientielle des adultes*. La Documentation Française. Pp. 75–82. Recherche En Formation Continue. Paris.

FRANCE. Ministère de L'éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Le Collège. Disponivel em <<https://www.education.gouv.fr/le-college-4940>> Acesso em 21 de julho de 2020.

FRANCE. Ministère de L'éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Le Lycée. Disponivel em <<https://www.education.gouv.fr/le-lycee-41642>> Acesso em 23 de julho de 2020.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2013.



SILVA, Lourdes Helena. **As Experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Curitiba. Editora CRV, 2012.

GIMONET, Jean-Claude. **Alternância e relações humanas.** Paris: Messonance: Unmfreo, 1984.

Sobre a autora

473

Luciane Teixeira da Silva

luciane.teixeira.silva@gmail.com

Mestre em Educação e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas a Escola de Gramsci – Ufscar. Bolsista Capes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0495011691036166>, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8967-6298>.



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

475

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

