

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Da Teoria à Empiria

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

2022

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Da Teoria à Empiria

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Da Teoria à Empiria

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se20 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Educação do Campo: Da Teoria à Empiria. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 307 p.

Serie: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998356-6-7
https://doi.org/10.5281/zenodo.7129983

1 - Brasil. 2 - Currículo. 3 - Educação do Campo. 4 - Ensino.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 9

CAPÍTULO 1 |
Contribuições da Educação do Campo para uma Formação Omnilateral 13

CAPÍTULO 2 |
Educação no Campo: Reflexões Sobre Cidadania e Cultura 33

CAPÍTULO 3 |
Educação do Campo: Engendramento das
Denominações e Representação Discursiva da Área 55

CAPÍTULO 4 |
Educação no Campo e Educação Profissional: O Ensino Médio Integrado 81

CAPÍTULO 5 |
Atuação dos Monitores de um Projeto de Extensão Inclusivo
Bilíngue para Surdos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo:
Vivências e Desafios 113

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
A Educação no/do Campo em Morrinhos (GO) 147

CAPÍTULO 7 |
Educação do Campo: Percursos Históricos e
Necessidades nos Assentamentos no Município de Rorainópolis (RR) 187

CAPÍTULO 8 |
A Educação Rural Técnica no Mato Grosso do Sul 207

CAPÍTULO 9 |
Escola do Campo em Mineiros (GO): Trajetória Histórica 229

CAPÍTULO 10 |
Neoliberalismo e Lutas no Campo na
Desconstrução da Política de Educação Rural no Estado de São Paulo 259

SOBRE OS AUTORES | 297

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo como política pública e como objeto de estudo tem uma formação histórica caracterizada por uma evolução institucional relativamente recente, impulsionada pela Constituição de 1988 e por marcos educacionais infraconstitucionais, motivo pelo qual o presente livro vem a corroborar com uma leitura que vai da teoria à empiria.

Organizado em dez capítulos, este livro faz uma imersão sobre a área de estudos da Educação do Campo, apresentando uma panorâmica contextualização de marcos teórico-conceituais, passando por temas clássicos ou discussões consolidadas na área, até se chegar à especificidade de estudos de caso que partem da realidade brasileira.

A elaboração desta obra, produzida a várias mãos, somente foi possível em função do trabalho colaborativo desenvolvido em rede por um grupo de pesquisadoras e pesquisadores que residem em distintos estados brasileiros e que trabalham diretamente no ensino, na pesquisa e na extensão com a Educação do Campo em suas respectivas instituições de ensino superior.

Os vinte profissionais envolvidos neste projeto editorial proporcionam um rico debate alicerçado, tanto, na abstração de ideias, teorias e conceitos, quanto, em uma diversidade de *expertises*, formações profissionais e principalmente das experiências práticas com os desafios e oportunidades na realidade da Educação do Campo.

A proposta implícita neste trabalho valoriza a pluralidade teórica, metodológica e de experiências implementadas nacionalmente, razão pela qual os capítulos deste livro terem sido escritos por autores que residem em todas as cinco macrorregiões do

país – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste – e que portanto vivenciam particularidades na Educação do Campo.

Alicerçado na pluralidade do pensamento, no estado da arte e na capacidade dialógica dos estudos com a fronteira do conhecimento, este livro traz significativos subsídios para se refletir, analisar e interpretar a realidade contemporânea da área de Educação do Campo no Brasil a partir de uma linguagem acessível e sem jargões técnicos.

Em razão das discussões levantadas e dos resultados apresentados após um marcante rigor teórico-metodológico e analítico, o presente livro caracteriza-se como uma obra amplamente recomendada para estudantes em cursos de graduação e pós-graduação ou mesmo para o público não especializado na área de Educação do Campo, por justamente trazer de modo didático e linguagem acessível novos conhecimentos sobre a área.

Ótima leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizador)

CAPÍTULO 1

Contribuições da Educação
do Campo para uma Formação Omnilateral

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Eduardo Lourenço Figueiredo

Nelson Vieira da Silva Meirelles

A trajetória da educação do campo é marcada pelas lutas envolvendo os movimentos sociais, sindicais e pastorais da terra na busca pela construção de políticas públicas que favoreçam os povos do campo, valorizem suas identidades, contribuam para sua permanência no campo e possibilitem a vivência de uma educação realmente campesina (QUEIROZ, 2011).

A educação rural está historicamente atrelada à manutenção do projeto de poder da pequena elite do Brasil que busca manter os trabalhadores no campo, subservientes ao capitalismo, para manutenção dos privilégios em detrimento ao progresso humano (FERNANDES *et al.*, 2008). Todavia, a educação do campo dentro do conceito de omnilateralidade é emancipadora e parte do reconhecimento do protagonismo do sujeito do campo em seu fazer educativo, valorizando sua cultura, saberes, trajetórias e territorialidades.

A formação omnilateral é caracterizada pela valorização do ser humano em sua integralidade e, por isso, integra diversas dimensões no processo de formação do sujeito: ontológica, gnosiológica e ético-política que, numa sociedade capitalista, aparece como uma impossibilidade, posto que uma sociedade marcada por uma forma de trabalho parcializada e alienante não pode oferecer outro tipo de formação que não seja também ele parcializado e alienante (BONAMIGO, 2014).

Face às considerações, o capítulo apresenta as contribuições da educação do campo para uma formação efetivamente omnilateral. A busca pela valorização do aspecto ético-político do fazer educativo desde suas origens, o reconhecimento do trabalho como princípio educativo e a luta pela superação do modo de produção capitalista que estão ligadas diretamente à formação omnilateral.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada é caracterizada como de cunho bibliográfico e tem como objetivo apresentar as possíveis contribuições que a educação do campo pode dar para uma formação omnilateral. Segundo Almeida e Betini (2015), pesquisas de natureza bibliográfica tem como materiais e fontes obras já disponíveis e consistem em uma particularidade da pesquisa documental, sobretudo quando pautadas com exclusividade em suporte bibliográfico com o objetivo de mapear trabalhos científicos em torno de um tema de pesquisa.

Nesse sentido, foram utilizados artigos cujos títulos, resumos ou assuntos tivessem as expressões “educação do campo”, “formação ominilateral” e “educação rural”. Foram utilizados seis livros e sete artigos para composição do trabalho. Na escolha das publicações, foram levados em conta os artigos e livros que datavam do final dos anos 1990, até os dias atuais.

A partir dos artigos e livros utilizados na elaboração do trabalho foi possível estruturar o mesmo em dois tópicos: Educação do Campo no Brasil e Formação Omnilateral, com seus respectivos sub tópicos. Obviamente, os artigos e livros escolhidos e o próprio trabalho efetivado não esgotam a questão, mas dão base a uma reflexão inicial sobre as contribuições dadas por uma educação

efetivamente do campo para um modo de educar que tenha como seu aspecto central a valorização de uma formação pautada pela ideia da omnilateralidade.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Está estabelecido no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. Todavia, sob ponto de vista histórico, isso está muito distante de ser a realidade da população rural brasileira, que segue convivendo com altos índices de analfabetismo, repetência e distorção idade-série, altas taxas de evasão e baixos níveis de escolaridade.

De acordo com a constituição, a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa e sua formação tanto para o exercício da cidadania como para o trabalho. É preciso reconhecer, todavia, que para os povos do campo a constituição não tem se tornado uma realidade vivenciada, sendo um ideal a ser alcançado.

A educação rural no Brasil, na verdade, por motivos socioculturais, sempre esteve sob o comando de um pensamento elitista cuja visão ideológica pode ser descrita na frase: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade. ” Tal educação servia aos interesses da oligarquia agrária de nosso país (LEITE, 1999).

O acesso aos meios pelos quais os sujeitos do campo possam tornar-se conhecedores das complexidades envolvidas nos processos de construção do conhecimento, produção econômica, política e cultural tem sido sistematicamente negado à população campesina desde o início da história do Brasil. Prova disso são os já citados

índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade da população campesina (FERNANDES *et al.,* 2008).

Sendo o Brasil um país explorado pela coroa portuguesa e que, portanto, deveria produzir riqueza para a Europa, a escolarização dos trabalhadores do campo não era vista como necessária (MARINHO, 2008), pois a produção de tal riqueza tinha como exigência apenas a efetivação do trabalho braçal e, por isso, não necessitava de trabalhadores que soubessem ler e escrever.

Devido ao processo de industrialização, a população campesina começou a abandonar o campo e ir para a cidade em busca de trabalho. Tal fato fez com que, inicialmente, a educação de tais sujeitos fosse pensada como uma estratégia para que os mesmos se mantivessem no campo, uma vez que a elite agrária não estava disposta a perder seus trabalhadores.

O fluxo migratório da população rural para a cidade, em busca de trabalho nas indústrias, é o que impulsiona a criação de um projeto chamado Ruralismo Pedagógico, A ideia do mesmo seria atender aos objetivos dos grandes fazendeiros de manterem seus trabalhadores em suas terras. O período que vai de 1930 até 1936, no entanto, é o período em que há a transformação da sociedade oligárquica brasileira numa sociedade urbano-industrial.

Nesse momento histórico aparecem na constituição políticas de cunho educacional. O artigo 150 da constituição de 1934, por exemplo, tem como proposta a necessidade de um Plano Nacional de Educação e torna obrigatório, gratuito e extensivo aos adultos o ensino primário (MARINHO, 2008).

A preocupação com a educação da população campesina, porém, somente se fortalecerá a partir de 1937, com o chamado Estado Novo. O que se busca nesse momento é a expansão do ensino rural e do folclore e trata-se de uma expansão do ensino que aparece

fortemente vinculada aos interesses ideológicos do Estado que, por sua vez, servem aos objetivos do imperialismo (SOUZA, 2014).

Já na década de 1960 a educação é pensada como estando estreitamente vinculada à noção de desenvolvimento. Isso faz com que se veja como grande empecilho para a modernização do país a ausência de uma mão de obra efetivamente qualificada. Lança-se para a educação o compromisso com essa qualificação da mão de obra. É a mesma que deve fornecer ao trabalhador braçal a qualificação necessária.

Nesse contexto, em 1961, é fixada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, por meio da qual passa-se aos municípios a responsabilidade pela estruturação da escola fundamental rural (FERNANDES, 2012). A ausência de um suporte aos municípios por parte dos órgãos federais e estatais mostrou que, na prática, ainda havia uma desvalorização por parte do Estado desse tipo de educação.

Acontece em 1964 o golpe militar que trouxe uma série de mudanças que atingiram o âmbito educacional em nosso país. As possibilidades de participação, intervenção e representação popular perdem força e há, inclusive, a perseguição, prisão e exílio de educadores que tenham envolvimento com a educação popular.

Tal período se caracteriza pelo comprometimento com a chamada segurança nacional e a busca por desenvolvimento econômico, ambos pensados de modo a favorecer apenas a elite do país e manter a marginalização dos grupos já excluídos dos direitos sociais básicos, tais como educação, direito à terra, moradia, etc.

As reações ao autoritarismo na década de 1970, porém, crescem e fazem surgir reflexões críticas sobre a educação da população rural. Outras iniciativas e discussões sobre a educação de jovens e adultos e sobre a educação popular também ganham espaço no seio da sociedade brasileira, mudando o cenário de silenciamento

e negação de projetos advindos das camadas menos favorecidas do nosso país.

Na década de 1980 temos a criação e organização de duas entidades fundamentais, tanto para lutas em defesa de direitos trabalhistas quanto para a educação do campo e a luta por reforma agrária. Em 1983 é fundada a CUT (Central Única dos Trabalhadores) que, desde seus passos iniciais, sempre contou com a participação de trabalhadores do campo, e em 1984 é fundado o MST (Movimento Sem Terra).

O mesmo, além de ser um movimento indispensável na luta pela reforma agrária, tem se mostrado um dos principais contribuintes para se pensar uma educação efetivamente do campo (QUEIROZ, 2011). No final dos anos 1990, os movimentos sociais campesinos conseguiram articular o movimento "Por uma Educação Básica do Campo".

Tal movimento teve sua primeira conferência em Goiás (QUEIROZ, 2011), em julho de 1998 e deu origem a um processo de reflexões e busca pelo aprofundamento de uma educação do campo. Dando, por assim dizer, continuidade à primeira conferência realizada em julho de 1998, a segunda conferência do movimento "Por uma Educação do Campo", se efetivou em agosto de 2004 e contou com a presença de 1.100 participantes (QUEIROZ, 2011).

Esta segunda conferência serviu tanto para ampliar a participação dos movimentos e organizações sociais comprometidos com uma educação do campo quanto para aprofundar o debate sobre esse tipo de educação.

O que fica claro, a partir de uma breve análise da história da educação do campo, é que a mesma não foi uma prioridade para a política educacional brasileira e que os avanços conseguidos são devidos, sobretudo, aos movimentos sociais, sindicais e às pastorais que, desempenhando um forte papel político, na luta pelos mais

diversos direitos, influenciaram o surgimento de movimentos de educação do campo e, inclusive, possibilitaram essa educação no âmbito da não-formalidade. É possível também, a partir desse mesmo tipo de análise, perceber que, durante muitos anos o que prevaleceu no país foi não propriamente uma educação do campo, mas uma educação rural.

EDUCAÇÃO DO CAMPO *VERSUS* EDUCAÇÃO RURAL

A diferença entre a Educação do Campo e a Educação Rural não é uma mera questão de nomenclatura, está relacionada ao projeto de sociedade idealizada e aponta para visões específicas a respeito do campo. A depender do tipo de educação adotada, podemos caminhar em busca da emancipação dos sujeitos campesinos ou estarmos contribuindo para o processo de alienação de tais sujeitos e de negação de suas identidades.

Assim, desde 1889, a partir da Proclamação da República, já se pode falar numa educação rural, visto que é nessa época que o governo cria uma pasta da "Agricultura, Comércio e Indústria" para atender aos alunos que vivem no campo. O que há, todavia, nesse momento histórico, não é uma escuta da população do campo com seus anseios e desejos, mas simplesmente uma educação que visa ensinar a ler, escrever e fazer conta (SIMÕES; TORRES, 2011).

Infere-se que a educação rural sempre esteve a serviço da elite do país em seu projeto de poder, bem como da manutenção das classes menos favorecidas em seu estado de ausência de concretização de seus direitos. Desse modo, aproximadamente em 1917, com o grande fluxo migratório dos camponeses para as cidades, em busca de emprego, ocorre a instalação de escolas para camponeses, a partir do viés de uma educação rural, como modo de

manter os sujeitos campesinos inseridos no campo (SIMÕES; TORRES, 2011).

Assim, vê-se claramente que a preocupação não está direcionada para a realidade do camponês, mas pauta-se nos objetivos e interesses do grande fazendeiro em conter a mão de obra necessária no espaço campesino. É importante relatar que a educação rural não dava conta de atender as demandas dos alunos do campo e, na falta de escolas, muitos alunos se viram na necessidade de se deslocar por grandes distâncias para poderem ter acesso ao ensino.

Havia a ausência de um número suficiente de escolas e de uma proposta pedagógica que não fosse norteada pela lógica da cidade. A educação rural, partindo de uma visão urbanocêntrica, nada mais era do que a transferência para o campo do modo da educação planejada para a realidade urbana.

O urbano ocupava não somente um lugar prioritário no fazer educativo, mas único, no sentido de que não havia uma educação pensada realmente a partir da realidade camponesa (SIMÕES; TORRES, 2011). No entender da educação rural, o campo é visto como atrasado e como fadado a ser tragado pelo processo de industrialização do país.

Isso impedia que a realidade diversa dos povos campesinos fosse considerada e anulava qualquer possível atenção que pudesse ser dada à sua identidade e cultura. Esse tipo de educação (educação rural), como visto no decorrer deste trabalho, perdurou por muitos anos no Brasil.

A Educação do Campo, por sua vez, tem origem nos movimentos sociais, sindicais, camponeses e nas pastorais, e parte de uma valorização do sujeito do campo com sua cultura e identidade, tendo como seu principal interesse a emancipação desse mesmo sujeito e a construção de uma nova sociedade pautada em valores que não estejam submetidos ao capital. Contudo, a visão de

escola que a educação do campo possui difere daquela que é concebida pela educação rural.

A escola é vista como um lugar privilegiado de formação, de conhecimento, cultura e de valorização das identidades das crianças, jovens e adultos do campo e tem como objetivo abri-los a novos horizontes sem, no entanto, retirá-los do campo, do território onde construíram e constroem suas identidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

É importante que a educação seja pensada levando-se em conta as características diversas de cada grupo ou comunidade, com sua respectiva situação histórica, recursos disponíveis, anseios, desejos e sonhos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Portanto, o currículo da escola do campo deve se construir fundamentado na ideia de desenvolvimento integral, podendo, assim, inserir os sujeitos do campo no processo produtivo de forma justa com ênfase no bem-estar social. Considerar as especificidades do povo do campo não significa negar o conhecimento universal, que deve ser comum a todos.

Antes, deve manter-se o paradoxo de uma educação que, ao mesmo tempo que sabe valorizar as singularidades da realidade campesina, consegue manter-se compartilhando com os povos do campo aquilo que é comum a todos e permitindo-lhes o acesso à ciência e à tecnologia (JÚNIOR; NETTO, 2011).

CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Uma primeira característica que devemos destacar de uma formação omnilateral é que ela possibilita que as massas alcancem um nível de elevação de seus conhecimentos e de sua capacidade de atuação que, através dos mais diversos mecanismos, estiveram

disponíveis somente para a classe dominante. É nesse sentido que o trabalho, enquanto princípio educativo, aparece como algo indispensável.

O tipo de perguntas que se devem elaborar, desde uma atuação educacional pautada pelo compromisso com a classe trabalhadora, apontam para essa importância fundamental do trabalho. Estão relacionadas ao que deve ser sabido pelo trabalhador na sociedade para que o mesmo possa controlar de alguma maneira não unicamente o processo produtivo, porém também o produto do seu trabalho (CIAVATTA, 2014).

O que a formação omnilateral busca, tendo o trabalho como princípio e processo educativo, é a reestruturação da unidade, perdida na sociedade capitalista, das diversas dimensões pertencentes ao humano. O objetivo a ser alcançado é o da superação da cisão em que se encontram essas dimensões em nossa sociedade. Unicamente com base nessa reestruturação se faz possível a potencialização da emancipação do ser humano (BONAMIGO, 2014).

O humano, composto por diversas dimensões: ontológica, gnosiológica e ético-política, não consegue sua auto realização num contexto em que essas dimensões do seu ser, individual e social, estejam dissociadas (BONAMIGO, 2014). É daí que surge a necessidade de um novo projeto político capaz de romper com as determinações históricas impostas na atualidade.

Dessa forma, o ser humano, para se afirmar enquanto sujeito de sua ação, precisa também, em sua ação individual ou social, realizar três momentos interligados: de atividade prática, cognoscitiva e teleológica. A falta de um desses três elementos indica a vivência, por parte do ser humano, de um processo alienante (BONAMIGO, 2014).

A formação omnilateral, que tem o trabalho como princípio educativo, nos coloca, portanto, diante do compromisso com a adoção de uma abordagem que compreende a educação como um processo formativo capaz de produzir a integração da humanização em suas múltiplas dimensões.

O desenvolvimento moral e intelectual, o trabalho, a base produtiva, a socialização, etc., são elementos que se valorizam e integram entre si nesse processo. Assim, encarar com seriedade o compromisso com a formação omnilateral equivale também a reconhecer a dimensão ético-política do fazer educativo.

Isso significa que a educação não pode ser compreendida a partir de um paradigma que proponha qualquer suposta neutralidade política no ato de educar. Existe, de modo necessário, uma postura política e uma opção feita pela transformação da sociedade, na superação do modo de produção capitalista, que acompanha aqueles que optam pela defesa de uma educação omnilateral (BONAMIGO, 2014).

Podemos reiterar, então, que a formação omnilateral, significando a reestruturação das relações existentes entre as três dimensões do humano: ontológica, gnosiológica e ético-política, tem como proposta a superação das relações sociais que, no contexto atual, apresentam-se como desumanizadoras.

LIMITES DA FORMAÇÃO OMNILATERAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A vivência de uma formação omnilateral, todavia, não é possível em sua plenitude no contexto de uma sociedade capitalista. Tal formação, para concretizar-se, tem como pressuposto a existência de uma sociedade em que o trabalhador, exercendo o

senhorio sobre o produto do seu trabalho, já não se veja colocado em relações sociais alienantes.

Não é possível, portanto, qualquer tipo de transferência automática, por assim dizer, de um modelo educativo que só pode ser realmente efetivado numa sociedade socialista para uma sociedade ainda pautada pelo paradigma do capital (CIAVATTA, 2014). Desse modo, se faz necessário o reconhecimento dos limites que se impõem sobre as tentativas de uma formação omnilateral em nosso país.

O Brasil, ainda marcado por forte desigualdade social, por relações de trabalho marcadas pela injustiça e ainda sob o domínio dos interesses de uma pequena elite, não pode, nesse momento histórico, ser um lugar em que se efetive em sua plenitude um projeto de educação realmente omnilateral.

Mészáros afirma (1997), há a necessidade de mudanças estruturais mais amplas e de uma luta que se dê para além dos limites colocados pela educação formal, tendo como objetivo um novo modelo de sociedade. Não estando firmadas ainda, em nosso país, novas relações sociais e de trabalho, a educação omnilateral se configura como uma impossibilidade.

A educação, estando constituída numa sociedade marcada pelo caráter parcial e alienante do trabalho, não tem condições, em âmbito geral, de assumir outra forma de ser que não seja também parcializada e alienante. Todavia, qualquer tentativa de construir um modelo educacional distinto, que cause o rompimento com a ordem hegemônica, aparece como algo subversivo e que contribui para desmantelar a mesma.

Desse modo, os representantes da ordem estabelecida trabalham para impedir a todo custo avanços que nos conduzam na direção de um novo tipo de formação, distinto daquele atualmente estabelecido, e buscam, das mais diversas maneiras, não somente a

preservação da ordem vigente, mas também retrocessos que nos conduzam a um distanciamento ainda maior do ideal perseguido da omnilateralidade.

A formação omnilateral aparece, portanto, como formação do futuro que se faça a partir da superação das relações sociais que se estabelecem no capitalismo. Porém, isso não quer dizer que devemos nos afastar do compromisso com esse tipo de formação.

Ainda que tendo a clareza de que possuímos apenas os germes do tipo de educação que buscamos construir, devemos estar comprometidos com esse trabalho que tem como seu principal objetivo construir um processo de conscientização que permita a luta dos filhos da classe trabalhadora por mudanças de caráter estrutural que apontem para uma formação omnilateral.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO OMNILATERAL

A educação do campo se apresenta como uma educação capaz de contribuir em muito para a formação omnilateral dos sujeitos. Em primeiro lugar, quando revisitamos a história da formação omnilateral, chegando a uma análise da Rússia de 1917, o que vemos é que, desde seu início, a ideia desse tipo de formação sempre foi a adoção do trabalho como princípio educativo, o que fez com que os primeiros educadores da Revolução Russa postulassem a transformação de todas as escolas em escolas unitárias de trabalho (CIAVATTA, 2014).

O trabalho também é princípio educativo que ocupa lugar central na realidade da educação do campo. Daí a efetivação, em alguns lugares do país, da chamada pedagogia da alternância, uma pedagogia que busca manter integrados na vida do estudante o seu ambiente de estudo, trabalho e vida, em que o trabalho ocupa um

lugar absolutamente prioritário na prática pedagógica e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem do aluno do campo.

O processo busca superar uma formação que seja meramente intelectual e que mantenha a dicotomia entre o estudo de caráter estritamente intelectual e o trabalho braçal e, nesse sentido, mais uma vez, se coloca como capaz de auxiliar na efetivação de uma formação omnilateral, visto que esse também é o objetivo desse tipo de formação.

Ciavatta (2014), cita que a ideia de uma formação omnilateral remonta à proposta marxiana de educação, de acordo com a qual o que se busca é justamente essa união entre a teoria e a prática e, consequentemente, entre o estudo e o trabalho, visando a superação das relações sociais baseadas na divisão social do trabalho.

A educação do campo é também um tipo de educação que, diferente da educação rural, valoriza a realidade campesina e o sujeito do campo em sua integralidade. Existe a valorização da identidade do camponês, do território que ele ocupa e de seu modo de vida e, por isso, um caráter ético-político do fazer educativo.

Desse modo, aqui também se visualiza a contribuição que pode ser dada pela educação do campo para uma formação efetivamente omnilateral dos sujeitos. Uma vez que tal educação surgiu justamente a partir das reivindicações de políticas públicas por parte de órgãos sindicais, movimentos de trabalhadores e pastorais da terra para os povos do campo, o aspecto ético-político da educação sempre esteve presente na atuação daqueles que estiveram envolvidos com uma educação do campo.

Desde seu início, havia a consciência de que tal modelo educativo exigia também uma tomada de posição diante da realidade em favor dos menos favorecidos e, portanto, em visível conflito com a pequena elite que domina o país.

Diante dessas considerações é possível dizer que, assim como a formação omnilateral está comprometida com a transformação da sociedade e o abandono do paradigma de produção baseado no capital, a educação do campo também busca construir um outro tipo de sociedade, mais solidária, respeitosa com os seres humanos, animais e a natureza como um todo e capaz de exercer tolerância para com a diversidade de modos de vida e, nesse sentido, estão estreitamente vinculadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne aos povos do campo, no Brasil, durante muito tempo o que prevaleceu entre eles foi uma educação rural. Tal forma de educação estava a serviço dos interesses da classe privilegiada brasileira e partia do pressuposto de que para o desenvolvimento do trabalho braçal, que ficava a cargo da classe menos favorecida, somente era necessário aprender a ler, escrever e fazer conta.

Era imposta uma clara limitação ao processo de ensino-aprendizagem da classe trabalhadora e, além disso, não existia uma educação contextualizada. O que se tinha era a transferência para o campo do mesmo tipo de educação que se tinha na cidade. A partir de uma visão urbanocêntrica, tinha-se a ideia do campo como lugar de atraso e de falta de desenvolvimento.

Todavia, reflexões sobre a educação campesina são desenvolvidas e lutas por políticas públicas que favoreçam a educação das pessoas do campo são travadas pelos movimentos sociais, sindicais e pelas pastorais da terra. Essas lutas evidenciam que a educação do campo exige o que também é característica

indispensável de uma formação omnilateral: o aspecto ético-político do fazer educativo.

O que também fica claro, nesse contexto, é a profunda diferença existente entre a educação rural e a educação do campo. Não se trata apenas do uso de nomenclaturas distintas, mas de modos diversos de se olhar para o campo e para os sujeitos que nele habitam.

De um lado, há uma forma de educação que não valoriza a identidade campesina e busca a preservação do status quo; de outro, há uma educação que não somente valoriza a identidade do sujeito do campo, mas busca o protagonismo e emancipação desse mesmo sujeito.

A primeira forma de educar não pode ter o trabalho como princípio educativo, pois tem como objetivo manter a separação existente entre as classes sociais e sustentar uma realidade em que alguns aprendam a exercer o domínio e outros sejam educados para serem vítimas de dominação. Já a segunda forma de educar tem o trabalho como princípio educativo e, auxiliando na efetivação de uma formação integral, pretende a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho braçal.

Diante das discussões, infere-se que a educação do campo aparece como uma forma de educação que em muito pode contribuir para uma formação omnilateral dos sujeitos e que pode também auxiliar na luta para que esse tipo de formação seja possível em sua plenitude.

Isso na medida em que ela também está interessada na superação do paradigma de produção capitalista e na construção de um tipo de sociedade distinta, baseada na solidariedade entre os povos, no respeito pela natureza, na preservação dos recursos naturais e na tolerância e preservação da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. "Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais". **Revista Educacional Pública**, vol. 24, n. 55, 2015.

ARROYO, M. G. *et al.* (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BONAMIGO, C. A. "Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral". **EDUCERE - Revista da Educação**, vol. 14, n. 1, 2014.

CIAVATTA, M. "O Ensino Integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?". **Trabalho e Educação**, vol. 23, n. 1, 2014.

FERNANDES, I. L. C. "Educação do Campo: a trajetória de um processo de mudanças para os povos do campo". **Revista de Educação Popular**, vol. 11, n. 2, 2012.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universia, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

QUEIROZ, J. B. P. A. "A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo". **Revista Nera**, vol. 14, n. 18, 2011.

SANTOS, C. A.; FERNANDES, B. M. (orgs.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA / MDA, 2008.

SILVA JÚNIOR, A. F.; BORGES NETTO, M. "Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades". **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo**, n. 3, novembro, 2011.

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. "Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil". **Acervo Digital da UFPR** [2011]. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br>. Acesso em 12/04/2017.

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

CAPÍTULO 2

Educação no Campo:
Reflexões Sobre Cidadania e Cultura

EDUCAÇÃO NO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE CIDADANIA E CULTURA

Arlindo Lins de Melo Júnior

Luiz Bezerra Neto

Pensar em educação no campo é refletir sobre a escolarização das populações que habitam no meio rural. Essa modalidade de ensino tem como alvo atender às demandas educacionais de indivíduos que vivem e trabalham no campo, esses homens e mulheres trazem em suas reivindicações político-sociais uma incansável busca por melhores perspectivas de vida em sociedade, neste sentido.

O papel da educação é fomentar nos seres humanos a capacidade para a utilização do senso crítico no tocante aos aspectos econômicos, políticos e sociais, e assim, consequentemente, essas pessoas se encontrarão aptas a tomarem decisões no meio em que vivem alcançando com isso uma determinada forma de cidadania.

Nas políticas educacionais podemos observar aquelas destinadas às populações que compõem o campo. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Ministério da educação, aparece como uma política que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo e, aponta que:

> A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 01).

Uma das características peculiares das populações pertencentes aos grupos que devem ter acesso à educação do/no[1] campo se constitui na defesa por um modelo sustentável de agricultura, sobretudo para as plantações de arroz, mandioca e feijão, dentre outros alimentos, tendo esta sustentabilidade como uma marca de boas práticas desta agricultura familiar.

Para estas populações, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 2, traz em seu bojo princípios e fins da educação brasileira que se encontram como responsabilidade "da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Na educação no campo tanto a cidadania como a cultura encontram-se indissociavelmente ligadas à atividade material dos seres humanos por meio de suas representações, ideias, normas, valores, que aparecem como produto da atividade vital dos homens e das mulheres residentes no campo e cidade, e, de suas relações com seus iguais e com a natureza.

[1] A diferenciação entre os termos do e no campo, foi aprofundada em Bezerra Neto (2010).

O presente artigo possui como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético. Para dar conta da análise, trabalharemos também com a estratégia metodológica descritivo-exploratória, caracterizada como um processo metodológico baseado na busca criteriosa de materiais bibliográficos minuciosamente eleitos por um pesquisador com experiência na temática abordada. Assim, procura-se explorar a realidade na qual o pesquisador está inserido, buscando fomentar novos conhecimentos fundamentados em um paradigma teórico-metodológico (ZANELLA, 2013).

Neste sentido, o descritivo e o exploratório se entrelaçam na medida em que procuram se aprofundar em um determinado fenômeno no intuito de refletir as questões do problema pesquisado e trazer novas respostas e hipóteses sobre o tema em questão (ZANELLA, 2013).

Ao selecionar os textos, o pesquisador realiza uma coleta de material bibliográfico que deve estar em harmonia com a fundamentação teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético. Desta maneira, temos como objetivo analisar a educação no campo refletindo sobre o caráter da cidadania e da cultura numa perspectiva marxista.

Este capítulo encontra-se dividido em três eixos temáticos: 1) A educação no campo; 2) Refletindo sobre cidadania na educação no campo; e, 3) Refletindo sobre cultura na educação no campo: Um olhar para as atividades culturais.

A EDUCAÇÃO NO CAMPO

A função da educação "é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os

membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes" (SAVIANI, 2016, p. 17).

Desta forma, o modo de produção encontra-se conectado a um modo de cooperação ou a um estado social determinado, decorrente de um conjunto das forças produtivas acessíveis aos seres humanos pelo capital e, com isso, determina o seu estado social (LOMBARDI, 2006).

Assim, a historicidade dos homens do campo ou da cidade encontra-se correlacionada à produção econômica, a qual desemboca em uma totalidade social cujos aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais estão ligados.

Evidenciamos que os seres humanos, ao nascerem, são influenciados pelas condições do meio físico e social que, por sua vez, independem da época em que o indivíduo esteja, neste aspecto, ele já traz algumas determinações sociais, que devem ser absorvidas e compreendidas a partir dos conhecimentos produzidos pela humanidade e expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais. (SAVIANI, 2016).

Neste sentido, se a existência humana não é garantida pela natureza, ela tem de ser produzida historicamente pelos próprios homens, o que significa que aquilo que chamamos de natureza humana não é algo dado ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica (SAVIANI, 2016).

Sabemos que:

> A terra, seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que lança e lhe serve para moer, prensar, cortar etc. A própria terra é um meio de

> trabalho, mas, para servir como tal na agricultura, pressupõe toda uma série de outros meios de trabalho e um desenvolvimento relativamente elevado da força de trabalho (MARX, 2015, p. 56-57).

Quando pensamos na distribuição dos meios de produção[2], é preciso ter claro que em nossa nação, particularmente, prevaleceu a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela enorme concentração da propriedade da terra; pelo uso predatório da mesma e dos recursos naturais de modo geral; pela secundarização da produção de alimentos reservando-se as melhores terras para a monocultura destinada à exportação.

Isso vem resultando no agravamento da fome que tem assolado dezenas de milhões de brasileiros ao longo de muitas décadas; pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudarem para as cidades ou regiões distantes; pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos (SAVIANI, 2016).

Essa situação se acentuou com as políticas neoliberais que vieram a ser adotadas a partir dos anos de 1990, até os dias atuais, beneficiando os sucessores das antigas oligarquias rurais que se fortalecem politicamente, formando grandes bancadas no "Congresso Nacional e se impondo pela ideologia e pela força bruta, agravando os conflitos no campo marcados por assassinatos de

[2] Neste sentido, terra enquanto meio de produção (terra-mercadoria), considerando a posse privada e os modelos de produção adotados. Importante ainda considerar que ao longo de toda a história do processo de ocupação e exploração econômica do território brasileiro, foram os ciclos econômicos vigentes a cada período (recortes temporais) que deram dinamicidade a esse processo.

líderes populares, de dirigentes dos sindicatos de trabalhadores e dos movimentos sociais" (SAVIANI, 2016, p. 34).

Neste contexto trazido pelos movimentos sociais, as populações residentes no campo também clamavam por melhor educação, como forma de nortear o futuro de seus filhos e filhas. Essa luta não foi fácil, uma vez que, para a população campesina, o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis e professores como uma formação inadequada para o exercício da profissão (BEZERRA NETO, 2012).

A quantidade de horas-aulas era insignificante, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos profissionais da educação ou do fazendeiro (BEZERRA NETO, 2012).

É ainda neste contexto que se inicia a luta de classes no campo, contrariando os grandes proprietários organizados na Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil que naquele momento representava 27 federações estaduais e 2142 sindicatos rurais espalhados por nossa nação, com força emergem líderes sindicais que convocam os trabalhadores rurais e pequenos agricultores a se engajarem na luta desenvolvida pelos movimentos sociais rurais entre os quais se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (SAVIANI, 2016).

Apesar destes conflitos e até mesmo devido a eles, com o assassinato de dezenas de trabalhadores rurais (aqui destacamos a chacina de Eldorado dos Carajás), na década de 1990 e início do século XXI, apareceu um movimento autodenominado "Por uma Educação do Campo", reivindicando uma educação específica para o setor.

A discussão sobre educação no campo torna-se mais relevante na medida em que o campo brasileiro está longe de ser homogêneo e seus habitantes congregam interesses bastante divergentes, senão vejamos: os movimentos sociais basicamente se relacionam com os assentados por programas de reforma agrária.

No entanto, temos trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários, caiçaras, ribeirinhos que chegaram a determinadas regiões a partir do processo de migração ocorrido ao longo dos séculos XIX e XX, e outros agricultores que habitam determinadas regiões do país há várias décadas, até há centenas de anos e que não se relacionam com os movimentos sociais.

Ao se discutir sobre a luta pela terra é preciso compreender que o MST é um movimento que surgiu como herdeiro da bandeira antes levantada por outros sujeitos políticos que escreveram suas reivindicações em torno da luta pela terra, mas concomitantemente também se diferencia desses mesmos sujeitos, tanto na estrutura organizativa como nas estratégias de luta, dado que a conjuntura que mediou seu nascimento é diferente das anteriores (SILVA, 2019).

É neste sentido que devemos compreender as discussões do movimento por uma educação no campo, que veio alertar sobre as formas como o meio rural era abandonado pelo pelos administradores públicos.

Questiona-se, no entanto, a defesa de um currículo específico incentivado por tal movimento, pois, com isto, correr-se-ia o risco de termos para estes setores uma educação diferenciada, aumentando o *apartheid* social, dado que as possibilidades de ingresso no ensino superior, a partir destas especificidades poderiam se ampliar.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra optou por unificar a luta pela reforma agrária e pela educação numa única estrutura de organização que simultaneamente mantivesse a unidade

ao passo que fosse possível se capilarizar por todo o território nacional, além de pretender ser um sujeito coletivo de massas, haja vista compreender ganhar mais força na ação com essa estratégia. "Além do mais adotou a ocupação da terra como a principal maneira de manifestar suas reivindicações" (SILVA, 2019, p. 64).

Em se pensando nos princípios educativos, o MST tem reafirmado seus desafios para uma escolarização e formação contra-hegemônica. Assim, sua estrutura organizativa se encontra de maneira descentralizada. A direção do movimento tem como intuito desburocratizar e dotar o MST de uma democracia mais viva e horizontal, permitindo maior agilidade na condução e ação política.

Assim, o movimento apresenta alguns setores de atividade responsáveis pela dinâmica de gestão e organização de suas ações. Esses setores se organizam por tipos de ações, sendo divididos em: setor de produção, frente de massa, comunicação, educação, finanças, formação, projetos, etc. (SILVA, 2019).

É notório que escolas brasileiras são constituídas como um aparelho ideológico de Estado e estejam a serviço da classe dominante, contudo, seu espaço é um espaço de embates na medida em que os professores e demais profissionais da educação não necessariamente se subordinam aos poderes dominantes da forma como estes esperam, ou seja, esses profissionais não agem apenas como sinalizadores de transmissão ideológica dos detentores do poder (BEZERRA NETO, 2012).

Na busca por uma melhor escolarização no lugar onde residem, tanto o MST como as demais comunidades do campo como quilombolas, indígenas, caipiras, caboclos, caiçaras (jangadeiros e praieiros) e etc. têm por base relações familiares e comunitárias que lutam por políticas educacionais e sociais conduzindo consequentemente essas comunidades a um maior desenvolvimento da agricultura familiar, agroecologia e soberania alimentaria.

Assim, seus territórios geralmente são constituídos por pequenas extensões de terra produzindo predominantemente para o mercado local e regional. Essas populações e seus territórios são produtoras de alimentação saudável que vem da agricultura orgânica e da agroecologia.

É interessante pensar no significado de cidadania e cultura na educação no campo sob a perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e demais comunidades que residem no campo, pois estes conceitos devem ser refletidos e seus princípios utilizados a favor dos sujeitos que delas fazem parte.

Assim, o empoderamento da cidadania remete à capacidade que estes homens e mulheres do campo precisam ter para se reconhecerem como cidadãos brasileiros, detentores de direitos e deveres para eles próprios e para sua comunidade, cidade, estado e nação. Evidenciamos neste autorreconhecimento em ser um cidadão do campo ou da cidade os princípios que postulam para a concretização da cidadania trazida pelos elementos políticos, históricos, econômicos, sociais e civis.

A cultura para as comunidades do campo inicia-se na luta pela preservação de suas atividades culturais como danças, músicas, artesanatos, maneiras de cultivar a terra, formas de pescar, estratégias de preservação da fauna e flora brasileira (que retiram das florestas ou matas os recursos sem degradá-las).

Contudo não se pode esquecer de que essa cultura vem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, as atividades culturais (conhecimentos locais ou regionais) das comunidades devem ser acopladas ao macro conhecimento social dos homens. É a educação que faz a mediação entre cidadania e cultura dos homens e mulheres do campo e da cidade, alicerçada nas demais linhas das ciências humanas que constroem a capacidade crítica das pessoas refletirem sobre suas práticas sociais.

REFLETINDO SOBRE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Falar de cidadania[3] na Educação no campo, neste contexto de espoliação da classe trabalhadora constitui-se em uma responsabilidade social e ética. Demerval Saviani (2014), explica que educação é aquela que institui o homem na sociedade sendo a referência tanto para se conquistar a ética, como a cidadania, então a formação educacional do coletivo de homens resulta no principal caminho para a conquista do ponto central da trilogia: ética-educação-cidadania. Assim, temos educação localizada no centro da trilogia pela sua função de mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2014).

A formação educacional tem como função fazer a mediação entre o indivíduo humano e seus deveres éticos "permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade" (SAVIANI, 2014, p. 47).

Já a mediação humana com a cidadania, permite que estes indivíduos adquiram "uma consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade" (SAVIANI, 2014, p. 48). Assim, homens e mulheres são promovidos por meio da escolarização e formação superior.

Neste sentido, promover os indivíduos residentes no campo e na cidade é torná-los aptos a conhecerem amplamente sua situação humana e social para intervir nela, transformando-a no sentido de uma expansão de liberdade cívica. Quando conhecemos os

[3] A palavra cidadania é originária do latim civitas, referente à cidade, designada pelos gregos como pólis, sendo caracterizada como um "conjunto de cidadãos, e não um território" (CARDOSO, 1993, p. 82).

elementos que constitui nossa situação humana compreendemos a educação como uma mediadora da prática social que aponta para o constante movimento da vida.

Desta feita, o conhecimento advindo da educação crítica nos ajuda a compreender as contradições. Engels (2015) afirma que o próprio movimento humano é uma contradição, vejamos:

> [...] o simples movimento mecânico de ir de um lugar para o outro só pode se efetuar de tal modo que no mesmo movimento, um corpo está no lugar e simultaneamente está em outro, um corpo está num lugar e não está nele. É o contínuo pôr e a simultânea resolução dessa contradição são precisamente o movimento (ENGELS, 2015, p. 151).

As pessoas que retiram do campo sua sobrevivência estão em movimento de contradição contínuo, tal ato aponta para o critério distintivo para apreender a natureza específica de qualquer dimensão da realidade humana, sempre se perguntando a respeito de qual função social essa dimensão desempenha na reprodução do ser social.

Neste sentido, Martins (2000), conceitua cidadania como a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que abarcam a realidade humana, por meio da luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação no direito a trabalhar, residir em sua própria casa e constituir família.

Essa afirmação sustenta que toda forma de cidadania dos homens do campo ou cidade sempre tem seu fundamento determinado em toda forma de trabalho. A prática social das pessoas que residem no campo na luta por cidadania e consequentemente respeito social deve levar em consideração características territoriais, econômicas e políticas das comunidades que elas pertencem, a escolarização é uma ferramenta no sentido de conseguir avançar através da luta travada pelos movimentos sociais encabeçados pela classe dos trabalhadores.

Uma vez que as populações campesinas se engajam nos movimentos sociais para manifestar sua vontade e necessidade de melhorias não somente para si, mas para todos aqueles que sofrem estagnação econômica, social e política, elas buscam para si próprias e para o coletivo a condição de cidadania.

Ou seja, a educação faz com que os sujeitos que habitam e trabalham no campo brasileiro avancem como pessoas detentoras de seus direitos, para tal, lutam por políticas que tragam sua emancipação social, ainda que o os defensores do capitalismo queiram de todo jeito impedi-los de serem cidadãos políticos.

REFLETINDO SOBRE CULTURA NA EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM OLHAR PARA AS ATIVIDADES CULTURAIS

A palavra cultura é oriunda do "verbo latino colere, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar, cultura significava o cuidado do homem com a natureza" (CHAUÍ, 2000, p. 372). Em uma perspectiva marxista Trotsky (2009), explica:

> Cultura é aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo homem no curso de

> toda a sua história, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida aí a história natural do homem como espécie animal. A ciência que estuda o homem como produto da evolução animal é a antropologia (física), mas no momento em que o homem se separou do reino animal – e isto aconteceu quando segurou pela primeira vez os instrumentos primitivos de pedra e de madeira – naquele momento começou a criação e acumulação de cultura, isto é, do conhecimento e da capacidade de todos os tipos para enfrentar e subjugar a natureza (TROTSKY, 2009, p. 3).

Neste sentido, a herança cultural dos seres humanos remete a possibilidade de se compreender a cultura para além das classes sociais, uma cultura que pertença a toda humanidade e não a grupos ou classes específicas.

De acordo com Trotsky (2009, p. 3), quando refletimos sobre "cultura acumulada, das gerações passadas, pensamos logo e sobretudo nas primeiras realizações materiais sob a forma de instrumentos, máquinas, construções, monumentos e assim por diante". O autor supracitado indaga-se sobre isto, ou seja, a cultura, e em seguida esclarece sem dúvida, trata-se das formas materiais nas quais a cultura é colocada a partir da cultura materializada.

Esta cultura cria, com bases na natureza, o pano de fundo da vida das pessoas, do modo de viver cotidiano, do trabalho criativo. Sabemos que a parte mais preciosa da cultura é aquela que "se deposita na consciência do próprio homem: o método, os costumes, a capacidade, a habilidade que adquirimos e que se desenvolveu partindo de toda a cultura material pré-existente e que, embora se prendendo a ela, faz com que progrida de acordo com a época". (TROTSKY, 2009, p. 4).

A cultura se desenvolveu por meio das lutas travadas pelo homem contra a natureza, pela sua existência, pela melhoria de suas condições de vida, mas partindo desse mesmo princípio também se desenvolveram as classes (TROTSKY, 2009, p. 4).

No processo e adaptação à natureza, em conflito com as forças hostis, a sociedade humana vem se delineando como uma complexa organização de classes. A "estrutura classista da sociedade determinou, na medida decisiva, o conteúdo e a forma da história humana, isto é, as relações materiais e seus reflexos ideológicos. Isto significa que a cultura histórica assumiu um caráter de classe" (TROTSKY, 2009, p. 4).

A cultura como modo de vida e de luta encontra-se acoplada aos aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais de uma dada sociedade. Desta feita, tais aspectos tornam-se indissociáveis numa perspectiva materialista histórico-dialética e, por isso, a produção intelectual e artística se encontra historicamente construída na vida material e imaterial dos homens.

Muitas vezes, a cultura é erroneamente entendida como propriedade privada de uma única comunidade ou grupo social distinto, quando deveria ser vista como uma qualidade humana concebida no coletivo concreto de pessoas, compostas por comunidades, bairros, cidades e países. Até chegar à humanidade, ela é diretamente influenciada por situações conflitantes das classes, contudo, muitas vezes, são apenas identificadas ou representadas pelas atividades que constituem apenas segunda natureza (costumes) de uma determinada população, tipificada nas atividades artísticas, musicais, artesanais e culinárias de comunidades e regiões.

Teixeira e Dias (2011), explicam que a cultura no campo marxista aparece desde as elaborações de Marx e Engels, por mais que ambos não usassem esse termo ou tenham escrito tratados específicos sobre o tema. Contudo, evidenciamos que essas

informações são recorrentes nos textos, principalmente, aliadas às discussões sobre a constituição do ser social, exemplificando, o livro A Ideologia Alemã (2007), como uma das principais referências.

Marx e Engels (2007), apresentam os principais conceitos, leis e categorias consideradas como fundamentais para a construção de sua teoria, assumidos como imprescindíveis no presente estudo. Assim, explicam os modos de vida, visão de mundo e a construção histórica da cultura a partir das relações sociais baseadas na propriedade privada dos meios de produção e na exploração alienante do homem pelo homem (MARX; ENGELS, 2007). Pois, conhecer estas relações do homem implicadas nesse "sistema é visto como necessário para que entendamos o desenvolvimento da cultura" (TEIXEIRA; DIAS, 2011, p. 126).

Magalhães (2006), explica que, no processo de emergência para a consolidação das classes, a cultura burguesa passa a ser um atributo intrinsecamente ligado à capacidade de receber educação somente erudita e extremamente tradicional.

Neste sentido, os termos "ser educado" e "ser culto", "são expressões que passam a equivaler a adquirir cultura, assimilar informações, sobretudo, por meio do saber erudito [...] do mesmo modo, pode-se dizer que educação passa a significar o processo normativo de uma aprendizagem de modos e maneiras de ser culto" (MAGALHÃES, 2006, p. 94).

O capitalismo é intenso no processo vertiginoso de transformação da sociedade burguesa, sobretudo no universo campesino e na instalação de circuitos de aprendizagens capazes de modificar os repertórios culturais que vinham perpassando o tempo, como é o caso das atividades culturais caiçaras, quilombolas, indígenas e de outras populações que são pertencentes à educação do campo.

Isso vem ocorrendo tanto em espaços da educação escolar quanto da educação não escolar, na sociedade em geral, provocando diversos embates quanto à transmissão e manutenção destas atividades culturais, inclusive, atingindo de forma alienante e opressora as pessoas que atualmente vivem no campo quando comparados ao tempo das gerações passadas.

Magalhães (2006), relata que o capital tem afetado o funcionamento da sociedade em sua totalidade, usando como estratégia o bombardear das unidades ou contextos locais que valorizam a cultura historicamente construída, utilizando, para isso, não apenas a educação não escolar, mas, principalmente, aquelas que lidam com os chamados anos formativos, as crianças e os jovens.

Contudo, Magalhães (2006, p. 94), remete à necessidade de compreender se existe uma cultura majoritária que passa a determinar as formas essenciais de manifestação histórica que "constituem os modos de vida regionais, raciais, feminino, infantil, juvenil, urbano e rural etc.", refletindo que a complexidade dessa relação foi descortinada pelo marxismo originário que traz o olhar conflitante entre a cultura real, o poder, a ideologia e suas formas de manutenção e superação da realidade.

Neste sentido, a cultura do homem do campo e/ou cidade encontra-se localizada no tempo social, político e econômico, constitui-se de manifestações de médio, curto e longo prazo, sendo estas sempre dinâmicas dadas nas formas anônimas ou explicitas, no entanto, sempre exploradas pelas pessoas.

Com o passar do tempo vão redefinindo alguns aspectos, edificando outros e aderindo a uma pertença social, a depender das necessidades históricas de determinados coletivos e de suas capacidades de intervenção política nos setores e instituições públicas e privadas.

Tal repertório de atividades culturais é indissociável da educação, seja ela no ambiente escolar ou não escolar. Desta feita, as atividades culturais também são associadas às experiências que estes homens e mulheres do campo desenvolveram em um meio de vida simbiótico com a fauna e flora das diversas regiões brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a historicidade das pessoas que vivem no campo encontra-se intrinsecamente ligada à produção econômica, a qual desemboca em uma totalidade social cujos aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais estão ligados.

Neste sentido, pensamos que cidadania e cultura na educação no campo sob a perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e demais comunidades pertencentes ao campo devem ser refletidas a partir de princípios sociais e políticos.

O empoderamento da cidadania remete à capacidade que estes sujeitos do campo somente poderão enxergar o mundo em sua plenitude concreta social, quando se reconhecerem como cidadãos brasileiros, detentores de seus direitos e deveres para com sua comunidade, cidade, estado e nação.

Já a cultura parte do micro para o macro, perspectiva também contemplada quando avistamos nas comunidades do campo a luta pela preservação de suas atividades culturais como danças, músicas, artesanatos, maneiras de cultivar a terra, formas de pescar, estratégias de preservação da fauna e flora brasileira, não somente para elas e suas comunidades, mas para o mundo, para os jovens e suas futuras gerações que também precisam usufruir dos conhecimentos científicos e tradicionalmente herdados. Aqui a

educação torna-se inerente à comunidade, na mediação entre cidadania e cultura na vida dos indivíduos do campo e da cidade.

Notamos aí uma necessidade de estudos sobre a temática cidadania e cultura na perspectiva das populações que pertencem ao campo, principalmente naquilo que diz respeito às atividades culturais por eles herdadas ou criadas. Isso parte do pensamento de que existem várias comunidades atendidas pelas políticas da educação do campo, entendemos que esses leques de comunidades devem ter suas atividades culturais e sua cidadania estudadas a partir da mediação da educação.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, L. "A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: Educação e Movimentos Sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos". *In:* BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S.; SANTOS NETO, J. L. (orgs.). **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

BEZERRA NETO, L. "Educação do campo ou educação no campo?" **HISTEDBR On-line**, vol. 2, n. 38, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/09/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

CARDOSO, C. F. S. **A Cidade-Estado Antiga**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

ENGELS, F. **Anti- Duhring**. São Paulo: Editora Boitempo, 2015.

LOMBARDI, J. C. "História, cultura e educação: aportes marxistas". *In:* LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHÃES, L. D. R. (orgs.). **História, Cultura e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

MAGALHÃES, L. D. R. "Cultura e aprendizagem social". *In:* LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHÃES, L. D. R. (orgs.). **História, Cultura e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Edipro, 2015.

SAVIANI, D. "A pedagogia histórico-crítica na educação do campo". *In:* BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Editora Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. **O lunar de sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

SILVA, J. L. L. "Princípios educativos do MST: estratégias e caminhos para uma formação contra- hegemônica". *In:* SANTOS, A. R.; SILVA, G. J.; OLIVEIRA, J. M. S.; COELHO, L. A. (orgs.). **Movimentos sociais e educação**: políticas e práticas. Ilhéus: Editora Editus, 2019.

TEIXEIRA, D. R.; DIAS, F. B. M. "Marxismo e cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas". **Revista Digital do Paideia**, vol. 2, n. 2, 2011.

TROTSKY, L. "Cultura e socialismo". *In:* **Cartilha da seção brasileira da internacional revolucionária juventude (IRJ)**. São Paulo: Editora da IRJ, 2009.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: UFSC, 2013.

CAPÍTULO 3

Educação do Campo: Engendramento das Denominações e Representação Discursiva da Área

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENGENDRAMENTO DAS DENOMINAÇÕES E REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA ÁREA

Fernanda Mello Demai

> Cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua, e, ao termo que é por vezes considerado seu oposto – "natureza" – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos. No entanto, embora esteja atualmente em moda considerar a natureza como um derivado da cultura, o conceito de cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado do de natureza. Um de seus significados originais é "lavoura" ou "cultivo agrícola", o cultivo do que cresce naturalmente [...]. "Cultura" denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transferido para questões do espírito. A palavra assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo (*Terry Eagleton. A Ideia de Cultura, 2000).*

Nossa área-tema é a Educação do Campo, expressão atribuída aos conceitos referentes ao ensino, à aprendizagem e à educação nas regiões rurais, em que os principais atores são, em geral, participantes de Movimentos Sociais do Campo. A pesquisa abrange campos conceituais relativos aos princípios, metodologia e fins e ideais desse tipo de Educação, bem como a organização da estrutura de ensino e os atores sociais envolvidos.

Objetiva-se discutir aspectos da configuração semântico-pragmática e dos processos de terminologização, de neologia e de cognição que caracterizam a área-tema, com ênfase em subprocessos relacionados a composição sintagmática combinada com isolamentos semânticos metafóricos e/ ou metonímicos e/ ou de especificação de domínio, a partir da análise de textos fidedignos, exclusivamente escritos, em uma abordagem terminológica (com ênfase nos princípios das Teorias Sociocognitiva e Comunicativa da Terminologia).

Em relação à Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), destaca-se a valorização dos estudos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos, sob um enfoque descritivista e não prescritivista e a concepção de termo como unidade de função comunicativa e discursiva (CABRÉ, 1993; 1999).

Dessa forma, os termos não sofrem intervenções ou modificações de cunho ortográfico, ou eliminação de sinônimos e variantes ou ainda em sua estrutura sintagmática: as unidades terminológicas são apresentadas e analisadas tal e qual foram extraídas dos contextos reais de utilização, dos textos do *corpus*.

Em relação à Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST), destacam-se os preceitos relacionados às funções comunicativa, cognitiva e discursiva dos termos, além da motivação terminológica (TEMMERMAN, 2001; 2002).

Adota-se a conceituação de termo como um signo linguístico que representa um conhecimento especializado de uma área do saber humano, caracterizado pela integração e pela interação das "faces" significado e significante e pelos mesmos fenômenos morfossintáticos e semântico-pragmáticos que formam e determinam as demais unidades da língua, como a variação, a sinonímia, a polissemia, a homonímia, a antonímia e os processos de neologia, como a fonológica, a sintática, a semântica. Concebe-se,

dessa maneira, o signo linguístico e as linguagens de especialidade como itens culturais, determinados por valores sociopolíticos, históricos e culturais (BARBOSA, 2007; CABRÉ, 1993; 1999; DEMAI, 2014; TEMMERMAN, 2001; 2002).

Objetivamos demonstrar aspectos cognitivos característicos das unidades terminológicas, a fim de categorizar algumas das propriedades de termos sintagmáticos e de termos simples, especialmente em terminologias novas ou neológicas, cujos processos de lexicalização e de terminologização são inacabados.

Para subsidiar o estudo dos processos de lexicalização, no âmbito da Terminologia, recorremos aos conceitos relacionados à *terminologização*, que, conforme Barbosa (2007), constitui-se no:

> [...] processo que converte conceito em termo, *la mise en terme*, expressão esta comparável à *la mise en lexème*, do processo de lexemização de Pottier. Nesse sentido, terminologização refere-se à relação entre o nível conceptual e o metalinguístico [...].
>
> No processo de passagem do conceptual para o terminológico, [há] a criação *ex-nihilo*, que terá graus diferentes de motivação, instauração de uma nova grandeza sígnica, numa combinatória inédita, no caso do processo fonológico e sintagmático [neológico]. O ponto de partida é o conceptual. [...] (BARBOSA, 2007, p. 435-439).

A terminologização diz respeito à colocação de um conceito na forma linguística de um termo, com recurso aos processos de criação lexical disponíveis na língua geral (processos da neologia – fonológicos, morfossintáticos e sintagmáticos, semânticos, por empréstimo de outras línguas), aplicados também às linguagens de especialidade.

Utilizar-se-á *terminologização* como arquiconceito e arquitermo, considerando que há a neutralização da oposição entre terminologização *lato sensu* (passagem do conceptual para o linguístico), da terminologização *stricto sensu* (transformação de um vocábulo em termo) e a metaterminologização (instauração de um termo a partir de outro termo).

Recorre-se novamente a Barbosa (2007), para justificar a adoção de *terminologização* como termo em função de classe que contém e representa conceitos correlacionados:

> A rigor, este processo – o da terminologização *lato sensu* – subjaz a todos os anteriormente apresentados, visto que, em estrutura profunda, o ponto de partida é sempre o nível conceptual (PAIS [...]). Diferem quanto aos percursos realizados pela grandeza-termo e quanto ao modo como é engendrada: fonológico, semântico, sintagmático ou alogenético (BARBOSA, 2007, p. 438-439).

Assim, será mencionado apenas "terminologização", como termo geral, como macroprocesso de transposição do conceito para o termo.

Essa abordagem terminológica visa a estudar e a apreender aspectos de *formas e modelos* de pensamento, a partir da sistematização e estudo de termos técnicos e dos processos de terminologização e de neologia no âmbito de uma área do conhecimento.

Na próxima seção, serão apresentados e comentados os procedimentos metodológicos adotados, o *corpus* textual e os critérios para coleta e tratamento das unidades terminológicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, *CORPUS* TEXTUAL E CRITÉRIOS PARA COLETA DE DADOS E DE UNIDADES TERMINOLÓGICAS

Trabalhou-se com uma metodologia híbrida, de extração de palavras com a utilização de ferramenta informatizada (programa WordSmith Tools), aliada à extração lexical manual e análise humana. Sistematizou-se um corpus, ou seja, um conjunto organizado de textos para extração e análise lexical (SCOTT, 2017).

O corpus é constituído por textos legais, textos de divulgação, textos e documentos pedagógicos, dissertações e teses de doutorado; sua periodicidade é de 2000 a 2010, período fortemente marcado pela instauração, difusão e ressignificação de alguns dos mais representativos conceitos relativos à Educação do Campo. Esse corpus é multitarefa: caracteriza-se pelas naturezas e pelas destinações pedagógica, acadêmica, de divulgação e de difusão de conceitos e de uma ideologia.

A pesquisa abrangeu textos de três instituições-fonte brasileiras para a coleta de dados terminológicos e conceituais: o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar Nacional).

Com a utilização da ferramenta informatizada, foram extraídas listas de palavras, palavras-chave e concordâncias (as frases em que as expressões sintagmáticas e os termos simples ocorrem).

Neste trabalho, apresentaremos a análise de um termo-chave, com seu respectivo campo ou rede conceitual, com a aplicação de critérios utilizados em Linguística e em Terminologia para validar o estatuto de conceito/ termo fixo na sociedade, eliminando

combinatórias eventuais, que não se repetem em outros textos e não chegam a configurar a terminologia (ou conjunto de termos da área).

Juntamente com esse recorte morfológico e sintagmático, será utilizado um constructo, uma categoria organizadora e representativa dos termos em uma abordagem ligada ao pensamento, à apreensão e à representação mental e linguística do conhecimento: a "função cognitiva", característica de termos sintagmáticos e de termos simples, especialmente no contexto de um vocabulário neológico, seja pela temporalidade, seja pela falta de conhecimento do público em geral (e também de públicos ditos especializados) em relação às respectivas denominações e conceitos.

Para identificação e análise dos processos de lexicalização/ terminologização, foram adotados critérios que avaliam aspectos da configuração morfossintática e semântico-pragmática dos termos, com base em estudo e sistematização de fatores linguísticos e também de fatores extralinguísticos.

A seguir, são citados os critérios adotados para identificação de sintagmas terminológicos ou termos simples em diferentes estágios de lexicalização/terminologização, de acordo com as proposições teórico-metodológicas das autoras Alves (2007), Barbosa (2007), Barros (2004) e Demai (2014; 2019):

- O sintagma/ termo simples designa conceito em particular?
- O sintagma/ termo simples tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística?
- O sintagma/ termo simples constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?

- O sintagma/ termo simples possui sinônimos, quase-sinônimos, antônimos ou variantes?
- O sintagma/ termo simples é combinado com isolamento semântico metafórico e/ ou metonímico?
- O sintagma/ termo simples é categorizável a partir de sua função na terminologia em estudo – cognitiva, expressiva, comunicativa, associativa, ideológico-persuasiva, estilística, discursiva, neológica, categorial, arquiconceitual?
- O sintagma/ termo simples é categorizável a partir do estudo dos subprocessos de terminologização fonológico, morfossintático-sintagmático e semântico que compõem o macroprocesso da terminologização?

Na próxima seção, será proposta a utilização de uma categoria organizadora de termos sintagmáticos e de termos simples, em terminologias neológicas, que subsidiará a análise conceptual-terminológica: a categoria *função cognitiva*.

PROPOSIÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE UMA CATEGORIA ORGANIZADORA DE TERMOS SINTAGMÁTICOS E DE TERMOS SIMPLES: A *FUNÇÃO COGNITIVA*

Com a análise dos termos da área de Educação do Campo, verificam-se algumas *funções dos compostos sintagmáticos*, aplicáveis também a termos simples, próprias de sua organização no eixo sintagmático e decorrentes de suas relações no eixo paradigmático (DEMAI, 2019).

Para os limites deste trabalho, o foco está na categoria *função cognitiva*, característica das unidades terminológicas em estudo, a ser apresentada a seguir.

Função cognitiva como característica dos termos e do processo de terminologização da área de Educação do Campo

A função cognitiva refere-se às formas de apreensão e de organização do conhecimento, da "realidade"/ experiência do mundo físico/ biológico e também do mundo sociocultural, coletivamente construído, sob diversas tensões ideológicas, sócio-históricas, políticas e culturais.

Os termos são formas de manifestação da cognição humana por serem alternativas de organizar e de representar o conhecimento, com a utilização do aparato linguístico, em íntima relação com o nível conceptual.

No *corpus* da área de Educação do Campo, os termos (os sintagmáticos e os simples), associados à metáfora conceitual e à metonímia conceitual, por exemplo, são manifestações das formas de cognição direcionadas à terminologia.

Neste trabalho, adotam-se a denominação *isolamento semântico* para enfatizar os novos significados das composições sintagmáticas, que não são a união do significado das partes, necessariamente.

Os significados parciais podem sim possuir alguns semas ativados na composição (os quais são previsíveis, devido às virtualidades do sistema da língua), mas, na terminologia da Educação do Campo, a especificação de significados, própria das linguagens de especialidade, juntamente com fatores extralinguísticos, ideológicos e pragmáticos, bem como o processo

de lexicalização dos termos (em diferentes gradações), são determinantes do nível semântico.

O isolamento semântico dá origem a um "significado composicional", ou seja, um significado neológico, a partir de uma nova combinatória no eixo sintagmático (aqui, o formante *neo-* tem origem, primeiramente, na combinação inédita de itens lexicais, no eixo horizontal da frase, que, origina, em processo secundário ou complementar, outro significado, ocorrendo o que se denomina de neologia semântica em processo complementar).

No caso de termos simples, um novo significado pode ser originado, em primeiro plano, pela neologia semântica. Essas e outras considerações sobre neologia são feitas especialmente a partir das proposições de Alves (2000; 2007), Barbosa (1981) e Guilbert (1973).

No processo de terminologização, ou seja, na transposição do conceito para o termo, observam-se recursos cognitivos, de organização própria de uma determinada área de conhecimento, como a área de Educação do Campo.

Assim, por exemplo, os termos metonímicos e/ou metafóricos, *mística da luta, concepção de campo, memória da Educação do Campo, adolescência Sem Terra, juventude do campo, Sem Terra*, entre muitos outros, manifestam as formas de categorização do conhecimento, com a utilização de referências de experiências anteriores, mesmo que de outro domínio.

Em *memória*, a experiência de recordar de algo, de pensar em algo que ficou no passado, é transposta e recategorizada para o domínio do concreto, um relato, com a utilização de aparato linguístico, na modalidade oral ou na modalidade escrita. Mesmo em *Sem Terra*, a experiência de falta do bem gerou uma nova categoria,

Sem Terra como sujeito ativo, com uma identidade não necessariamente disfórica, como a condição de falta.

A respeito das noções metalinguísticas encontradas nos textos de nosso *corpus*, que incluem conceitos de diacronia, de norma e de relação entre significado e significante, de ortografia, de dicionarização, da oposição linguística ´nome comum´ e 'nome próprio´, além das relações entre atuação político-social e a constituição de uma nova terminologia, citamos uma obra de autoria do MST (1999):

> Alguns esclarecimentos sobre a grafia do nome *Sem Terra*: a condição (individual) de *sem (a) terra*, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência da apropriação privada deste bem natural. No Brasil, a luta pela terra e, mais recentemente, a atuação do MST, acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo *sem-terra*, com hífen, e com o uso dos na flexão do número ("os sem-terras"), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou da terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que, historicamente, acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso *social do nome já alterou a norma* referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão os *sem-terra*. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma (MST, 1999, p. 5).

Os termos possuem uma função cognitiva e favorecem os processos cognitivos, visto que, com a complexidade dos novos conceitos, em decorrência de novas tecnologias, novas ciências, novas técnicas e novas ideologias, as formas de expressão linguística mais simples, ou unitárias, acabam ficando mais restritas e não são suficientes para manifestar toda a especificidade, cada vez maior, das terminologias – a função cognitiva dos termos, como os termos em si, fazem parte de um contexto social e servem a atores e conjuntos de atores desse contexto.

Na próxima parte, será apresentada a análise de um termo considerado *chave* para o estudo conceptual-terminológico a que nos propomos, com vistas a um aprofundamento dos aspectos relacionados a cognição, conceptualização e terminologização. O termo é: *cultura do campo*.

Terminologização, cognição e representações do percurso conceptual-linguístico

Será apresentada a análise de um termo-chave, *cultura do campo*, conforme as considerações acerca dos processos de lexicalização/terminologização e em relação à função cognitiva que caracteriza o termo.

O termo *cultura do campo* designa um conceito em particular: ‘conjunto de padrões, crenças, valores e costumes característicos do campo; é utilizado nessa configuração semântico-lexical recorrente nos textos da área.

O sintagma tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística: consta de textos de autoria de movimentos sociais do campo, de autores independentes, de textos acadêmicos.

Cultura do campo estabelece relações sinonímicas e de variação no universo do corpus em estudo, o que é comprovado pela coexistência dos termos: *cultura camponesa,* cultura dos povos do campo e *cultura escolar cooperativa.*

Cultura do campo é termo preferencial, com maior número de ocorrências, tendo como sinônimos terminológicos cultura camponesa e de cultura dos povos do campo (estes três termos são utilizados um pelo outro nos textos técnicos do universo de discurso, em todos os contextos delimitados na área de Educação do Campo); entretanto, cultura do campo não é intercambiável em todos os contextos com cultura escolar cooperativa, que somente é utilizado para fazer referências às escolas do campo que se utilizam da metodologia de cooperativa-escola. Logo, cultura escolar cooperativa é um quase-sinônimo de cultura do campo, podendo ser utilizado no lugar do termo preferencial em apenas alguns contextos, não em todos, mesmo no interior do mesmo universo de discurso.

Cultura do campo é um termo sintagmático que traz aspectos cognitivos, à medida em que permite organizar e interpretar as realidades extralinguísticas. Esses aspectos cognitivos estão intimamente ligados a metáforas e a metonímias conceituais, conforme discussão a seguir.

Metáforas e metonímias conceituais associadas a composição sintagmática e especificação de domínio nos processos de cognição e de terminologização

Cultura do campo é um termo sintagmático combinado com isolamento semântico metafórico e metonímico. Considerando aspectos metafóricos, a cultura é um conjunto de valores e práticas socialmente construídos, aceitos e transmitidos sincrônica e

diacronicamente, com função simbólica e propulsora do desenvolvimento das ações do campo.

A metáfora da *cultura* não é nova, com a utilização do termo e respectivo conceito, que já carregam os elementos semânticos e pragmáticos de *cultivo, plantio/agricultura, cuidado, sustento biológico-alimentar, vida, afetividade;* esses traços de significado e significações são "transportados" ou apropriados para a construção conceptual-linguística de muitas áreas do saber humano, a exemplo de *cultura da Moda, cultura da Educação, cultura da Internet, cultura digital.*

O próprio *corpus* da Educação do Campo, organizado para a pesquisa-fonte que fundamenta a presente exposição, contém ocorrências de outros termos engendrados pelo mesmo processo de terminologização metafórica com a transposição para a ideia de cultura – entretanto, com a utilização da categoria conceitual *cultivo.* São exemplos desses termos: cultivo da identidade Sem Terra; cultivo da mística; cultivo da mística da luta popular; cultivo da mística do MST

Em relação à transposição metonímica, a "cultura" é das pessoas que moram e atuam no campo; o campo em si (lugar físico, terra, lavoura, roça, fazenda de agricultura ou agropecuária, ou lugar abstrato, o conceito de região rural e suas diferentes configurações sociais, geográficas, históricas, políticas e ideológicas) não é culto ou cultivado ou carrega valores culturais e sim as pessoas que moram no campo, a população campesina é culta – logo existe essa substituição da palavra ou expressão designativa das pessoas pela palavra que designa o espaço ou lugar, ainda que um lugar abstrato nesse contexto, pois se trata do arquiconceito de campo.

As metáforas e as metonímias estão ligadas à cognição, em termos de apreensão da "realidade" e da expressão dessa realidade por vias linguísticas – e terminológicas, em casos de discursos

especializados. Para os limites deste trabalho, destacamos sinteticamente alguns pressupostos relacionados a metáfora e a metonímia conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 2003).

A Teoria Cognitiva da Metáfora, proposta por George Lakoff e Mark Johnson em sua obra-marco *Metaphors we live by*, edição original de 1980, fundamenta muitos estudos sobre a natureza, as funções e as características de metáforas (e também de metonímias). Utilizaremos a edição de 2003, dessa obra de Lakoff e Johnson.

Com os estudos cognitivistas, a concepção de metáfora não é mais voltada ao subjetivismo ou a um objetivismo estreito, nem é pensada como aparato estético da linguagem. A metáfora é pensada como uma forma de conceptualizar e de interpretar a realidade, pois cria associações relativas ao homem e sua percepção de si, da sociedade e do "mundo natural" que o cerca.

Temmerman (2002), caracteriza como bases da metaforização o pensamento analógico ligado a um domínio-fonte e a um domínio-alvo e ressalta o papel das lexicalizações metafóricas e dos modelos cognitivos metafóricos na construção dos saberes e das terminologias de diversas áreas, como Ciências Naturais ou Biológicas, dentre outras (TEMMERMAN, 2002, p. 212-213).

As metáforas estão presentes na língua comum, nas terminologias e também nas manipulações estilísticas da linguagem. Conforme Lakoff e Johnson (2003), pela sistemática da metáfora, compreendemos aspectos de um conceito em termos de outro, ao passo que escondemos certos aspectos dos conceitos e enfocamos outros (LAKOFF; JOHNSON, 2003).

Nas terminologias, com a necessidade de mais e mais especificações, as metáforas aparecem ligadas às formações sintagmáticas como um recurso elucidativo, assim como também são relacionadas a termos simples, formados por uma única unidade vocabular. Interessa-nos ressaltar os "isolamentos semânticos"

decorrentes de usos metafóricos e de usos metonímicos, associados a isolamentos morfossintáticos.

Dessa forma, abordaremos os significados composicionais, que são diferentes dos significados das partes. A recorrência de isolamentos morfossintáticos e suas funções semânticas foram sistematizadas por Louis Guilbert (1965), quando de seu estudo da formação do vocabulário da aviação.

O autor trata dos adjetivos recorrentes em composições sintagmáticas, ou *sintagmas de integração*, principalmente na transferência entre domínios de especialidade. Dessa forma, o isolamento morfossintático e a recorrência de um segundo elemento composicional carregam um componente semântico altamente motivado e com funções bem delimitadas. Na obra de Guilbert (1965), podemos distinguir três funções para esses elementos recorrentes: *adjetivos de transferência de domínio; adjetivos de especificação de domínio; adjetivos de transposição da língua geral para a linguagem de especialidade*.

Considera-se importante, neste trabalho, identificar adjetivos de especificação de domínio ou estruturas morfossintáticas com essa função, a exemplo de sintagmas preposicionados com função adjetival (como é caso de *do campo*), altamente produtivo no *corpus* que embasa este estudo. A recorrência de sintagmas preposicionados com função adjetival de especificação de domínio é uma das características do processo de terminologização referente à área de Educação do Campo.

O termo-chave sob análise, *cultura do campo*, traz esse recurso (e respectivos resultados) da terminologização. Dessa forma, não podemos analisar as características metafóricas e metonímicas do termo-chave *cultura do campo* de forma isolada, pois fazem parte de um padrão morfossintático e semântico-pragmático verificado no macroprocesso de terminologização da área de Educação do Campo.

Na função de *especificação de um domínio*, podemos citar os determinantes *do Movimento, do Movimento Sem Terra, do MST, do campo*, que determinam o primeiro elemento em várias composições sintagmáticas. Os elementos determinados *cultura, mística, dinâmica e base social* são muito abrangentes e utilizados em outros campos do saber.

Com a determinação por esses sintagmas preposicionados, há uma especificação semântica, que faz parte da rede conceptual-terminológica da área em estudo, a exemplo de: *mística do movimento, mística do Movimento Sem Terra, Base Social do MST, cultura do campo, dinâmica do campo, dinâmica social do campo*.

A seguir, exemplificamos a existência "em rede", em campo conceitual-terminológico do termo-chave em questão, *cultura do campo*, recorrendo ao mapa conceitual hierárquico da categoria temática (ou macroclasse "1. Princípios da Educação do Campo"), mais especificamente da classe conceitual ou conjunto de conceitos "1.2 Conceptualização e Cultura da Educação do Campo", conforme disposto na pesquisa que embasa o presente trabalho.

O mapa conceitual hierárquico é um esquema que sistematiza e hierarquiza os conceitos de uma área ou campo do saber, representando a relação de pertença dos itens subordinados a classes mais abrangentes, os superordenados. A classe contém exatamente uma significação mínima, um núcleo sêmico em comum a todos os elementos subordinados. Esses elementos subordinados trazem, a mais, semas específicos, que os torna indivíduos, diferenciados, "únicos", mas pertencentes a uma classe.

O mapa conceitual hierárquico possui função cognitiva à medida que se constitui em um instrumento de organização e de representação do pensamento, por vias linguísticas, além da extrema relevância que possui no engendramento do processo de

categorização do pensamento, um processo primordialmente cognitivo.

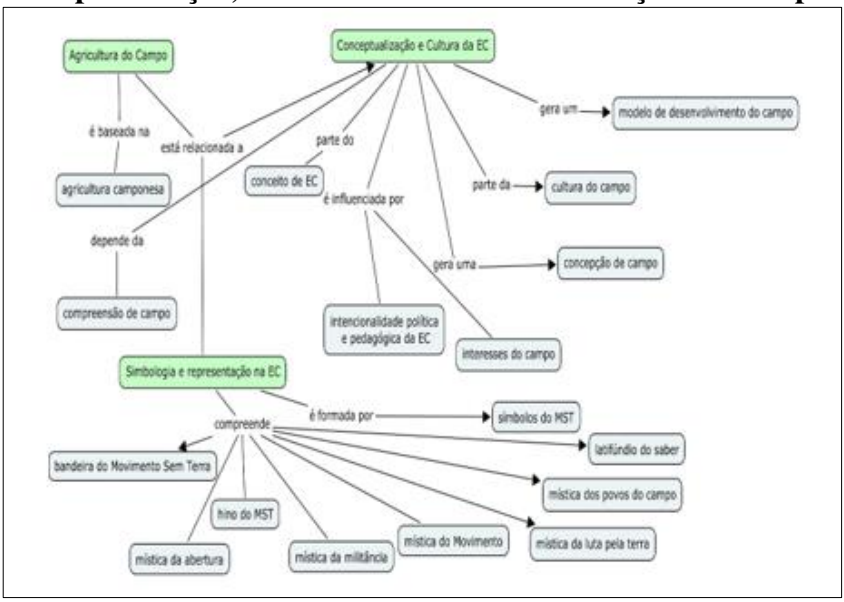
Figura 1 - Mapa conceitual hierárquico da Categoria temática "1- Princípios da Educação do Campo"

1.PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
1.2 Conceptualização e Cultura da Educação do Campo
1.2.1 compreensão do campo (pref)
1.2.2 conceito de Educação do Campo (pref)
1.2.3 concepção de campo (pref)
1.2.4 concepção de educação do MST (quase-sin)
1.2.5 cultura camponesa (sin)
1.2.6 cultura do campo (pref)
1.2.7 cultura dos povos do campo (sin)
1.2.8 cultura escolar cooperativa (quase-sin)
1.2.9 ideia de Educação do Campo (sin)
1.2.10 intencionalidade política e pedagógica (var)
1.2.11 intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo (pref)
1.2.12 interesses do campo (pref)
1.2.13 modelo de desenvolvimento do campo (pref)
1.2.14 modelo de desenvolvimento para o campo (ant)

Fonte: DEMAI (2014, p. 140).

Apresentamos também o mesmo mapa em formato de mapa conceitual relacional, disposto na página seguinte. Este mapa caracteriza-se por uma estruturação não hierárquica, em que muitas relações entre os conceitos podem ser facilmente expressas por vias linguísticas e com mais recursos visuais em relação às potencialidades de um mapa conceitual hierárquico, visto a utilização de formas geométricas diversas, setas, cores.

Figura 2 - Mapa Conceitual Relacional: "Princípios, conceptualização, cultura e símbolos da Educação do Campo"



Fonte: DEMAI (2014, p. 149).

O mapa conceitual relacional caracteriza-se por uma estruturação não hierárquica, em que muitas relações entre os conceitos podem ser facilmente expressas por vias linguísticas e com mais recursos visuais em relação às potencialidades de um mapa conceitual hierárquico, visto a utilização de formas geométricas diversas, setas, cores.

O mapa conceitual relacional também possui função cognitiva de representação e apreensão do conhecimento e do pensamento, com vantagens de ser muito mais "livre" em sua configuração e muito mais compreensível e manipulável, principalmente para público leigo, que desconhece as categorias

principais ou classes e que, por conseguinte, apresenta dificuldades em buscar um conceito em um mapa estritamente hierárquico.

Os dois tipos de representação, hierárquica e não hierárquica são fundamentais para o trabalho terminológico e de análise conceitual e não se excluem.

A partir das representações visuais em forma de mapas, tanto o mapa conceitual hierárquico, como o mapa conceitual relacional (não hierárquico), constata-se que o termo-chave, *cultura do campo* (assim como todos os outros), configura-se em uma rede conceitual, que dispõe de vários processos de terminologização (ou a "colocação do conceito em forma de item linguístico"), como o morfossintático, caracterizado por isolamento semântico metafórico e metonímico, especialmente na função adjetival de especificação de domínio – para um vocabulário especializado neológico, esse recurso de repetição, de "autoafirmação" ideológica por vias linguísticas é frequente e eficiente – logo, a repetição, em muitos termos, dos sintagmas preposicionados em função adjetival e de adjetivos simples "do campo", "do MST [=Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra], "da Reforma Agrária", "da terra", "do assentamento", "do acampamento", "da EC [=da Educação do Campo], "camponês" é intencional, por parte dos ideólogos da área que, paulatinamente, constroem o universo discursivo que representa os conceitos pertinentes aos seus princípios e práticas; a repetição, a mataforização, a metonimização, a composição sintagmática com elementos já conhecidos, atribuindo-se novo significado, os significados composicionais, são recursos cognitivos de apreensão, representação e interpretação do conhecimento, altamente relevantes e utilizados na terminologia em estudo.

Considera-se interessante comentar que a recorrência de formações sintagmáticas e de adjetivos, com fins de especificação semântica, é um recurso de engendramento conceptual-

terminológico verificado em quase metade de nosso corpus, o que, sem dúvida, é muito significativo.

Com os autores citados, pôde-se observar que a riqueza do recurso da determinação em termos compostos vai além do eixo sintagmático, fazendo parte de todo um complexo processo semântico – e também pragmático e ideológico – que representa a criação e a criatividade lexical no âmbito das sociedades e das culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo é uma área cuja terminologia está em constituição, assim como a difusão de seus conhecimentos da sociedade brasileira, pois os conceitos estão restritos aos meios de produção acadêmica e aos movimentos sociais do campo – os conceitos são difundidos por meios de comunicação de uma forma "marcada negativamente", preconceituosa - logo os verdadeiros valores da Educação do Campo, e respectivos termos, ainda são "novidade" para o público em geral.

Neste trabalho, foram adotadas abordagens teórico-metodológicas que remetem à Teoria Comunicativa da Terminologia e à Teoria Sociocognitiva da Terminologia, principalmente no que diz respeito à valorização dos estudos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos, sob um enfoque descritivista e não prescritivista. Ao analisar os processos de sintagmação, foi possível reconhecer e estudar a ligação entre morfologia, sintaxe e semântica, a partir de contextos reais de comunicação da área-tema.

Neste trabalho, adota-se a concepção de que termo é uma unidade de função comunicativa, discursiva e cognitiva; os termos

são extraídos de textos reais, que disciplinam e constroem a área discursivamente, por intermédio de sua terminologia.

Na pesquisa, buscou-se valorizar os termos como as unidades de conhecimento, a partir de modelos mentais e de formas de pensar, de apreender e de sistematizar a realidade, a exemplo de metáforas e metonímias conceituais e processos de conceptualização, terminologização e sintagmação – enfim, de cognição.

As unidades terminológicas (termos) manifestadas em discursos reais provêm de um percurso mental que, juntamente com as condicionantes sociais, coletivas e ideológicas, resultam na estruturação linguística, ou seja: a lexicalização e a terminologização, processos estes que são motivados, históricos e passíveis de análises tanto sincrônicas como diacrônicas, tanto históricas, sociológicas, políticas, como linguísticas.

A ideologia nas relações entre denominação e significação é presente em todos os campos do saber, em todas as culturas, em toda manifestação humana – a Educação do Campo é somente um exemplo dessa propagação de valores ideológicos e axiológicos.

A Terminologia e a Linguística não podem adotar tratamento superficial em relação a aspectos ideológicos, visto que são ciências sociais e considerando que esses valores ideológicos interferem na constituição linguístico-terminológica e na semântica de termos e de palavras. Não seria, assim, uma questão de escolha, mas uma obrigação científica, a busca por um patamar cognitivo ideológico de cada área estudada.

Em última instância, defende-se que análises linguístico-terminológicas não devem se abster de levar em consideração as principais facetas ideológicas da configuração das palavras e dos termos pertinentes a uma língua e a uma cultura, pois a língua é um instrumento social, para fins sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Editora Ática, 2007.

ALVES, I. M. **Um estudo sobre a neologia lexical**: os microssistemas prefixais do português contemporâneo (Tese de Livre-Docência). São Paulo: USP, 2000.

BARBOSA, M. A. "Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de aplicação". *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (orgs.). **As Ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Editora da UFMS / São Paulo: Humanitas, 2007.

BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade**: processos do neologismo. São Paulo: Global, 1981.

BARROS, L. A. **Curso básico de Terminologia**. São Paulo: Editora da USP, 2004.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: representación y comunicación - elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada / Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida / Empúries, 1993.

DEMAI, F. M. "Análise da lexicalização e das funções das unidades terminológicas da área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por competências". **Revista Estudos Linguísticos**, vol. 48, n. 1, 2019.

DEMAI, F. M. **Processos de terminologização**: descrição e análise da neologia da área de Educação do Campo (Tese de Doutorado em Letras: Filologia e Língua Portuguesa). São Paulo: USP, 2014.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

GUILBERT, L. "Théorie du néologisme". **Cahiers de l'Association internationale des études francaises**, n. 25, 1973.

GUILBERT, L. **La formation du vocabulaire de l´aviation**. Paris: Librairie Larousse, 1965.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Como fazemos a escola de educação fundamental?** São Paulo: Iterra, 1999.

SCOTT, M. "WordSmith Tools version 7". **Lexical Analysis Software** [2017]. [versão mais recente consultada]. Disponível em: <http://www.lexically.net>. Acesso em: 24/06/2018.

TEMMERMAN, R. "Metaphorical models and the translator' s approach to scientific texts". **Antverpiensia New Series – Thems in Translation Studies**, n. 1, 2002.

TEMMERMAN, R. "Sociocognitive Terminology Theory". *In*: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (eds.). **Terminología y cognición II Simposio Internacional de Verano de Terminología**. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra, 2001.

CAPÍTULO 4

Educação no Campo e
Educação Profissional: O Ensino Médio Integrado

EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO[4]

Paulo Odair Moreira

Vilson Cesar Schenato

Em um mundo onde as facetas da globalização se tornam mais evidentes e onde as sociedades parecem se tornar cada vez mais homogêneas, perdendo por assim dizer as características que as tornam distintas, pensa-se em uma questão problema para nortear o trabalho de conclusão de pós-graduação.

Pensou-se na educação no campo, uma modalidade do sistema de educação que visa oportunizar ao aluno no campo uma educação voltada para a realidade e especificidades do campo, sem deixar de lado a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Os questionamentos se voltam para a influência que tem os processos educativos em relação ao processo de fixação e territorialização do jovem no meio rural[5]. Sendo assim, o intuito é analisar sobre a ótica da ciência geográfica a educação do campo, o modelo de educação no campo implantado no Ensino Médio, no município de Bela Vista do Toldo, onde a principal atividade econômica do município é a agricultura.

A ideia foi abordar a relevância do referido curso de Ensino Médio Integrado, que tinha como foco a gestão da propriedade rural,

[4] Este capítulo trata-se de uma pesquisa derivada do curso da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Diversidade do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Campus* Canoinhas.

[5] O termo "juventude", de acordo com o Dicionário de Ciências Sociais (1987, p. 661), quando "aplicado a uma pessoa, expressa o período compreendido entre o fim da infância e o início da idade madura", mas também a "Juventude tem um sentido coletivo de maior interesse para os estudos sociológicos, significando uma parte da população total de cada país ou grupo de países".

com base na agricultura familiar, com a realidade territorial e sócio cultural do homem do campo.

No estudo intitulado "Educação no Campo e Educação Profissional: o Ensino Médio Integrado, foi possível abordar questões que envolvem os jovens que vivem no meio rural e os processos educativos, que além de proporcionar uma educação voltada a sua realidade de vida tem por objetivo, mostrar às novas gerações que o campo e a atividade agrícola podem ser recompensadoras, que a saída do jovem do campo para a cidade pode gerar problemas econômicos, superpopulação nas cidades, ausência de mão-de-obra no campo e possível diminuição de produção de alimentos como grãos e cereais.

A construção deste estudo foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica, e como explica Silva (2002), e Gil (1999), essa pesquisa consiste na procura de referências teóricas, publicadas em livros, artigos, documentos etc., para que o pesquisador que procura explicar um problema a partir dos materiais pesquisados tome conhecimento e analise as contribuições científicas à temática em questão, indo além do que a realidade simplesmente mostra.

O problema da pesquisa foi: Porque a Educação no Campo e o Ensino Profissionalizante (Agronegócio) se tornaram relevantes para alunos, filhos de agricultores, que residem na zona rural de um munícipio essencialmente agrícola?

A escolha da temática justifica-se pelo fato de que é preciso oportunizar ao aluno do campo a mesma educação oferecida ao aluno da cidade, conhecer a legislação que trata da educação para o homem do campo, respeitando sua realidade e sua cultura.

Pesquisar sobre educação no Campo e o EMIEP, tornou-se importante também porque é preciso conhecer o processo histórico da educação, da educação no campo e quando as políticas públicas

educacionais perceberam que cada realidade territorial, precisa de uma proposta de ensino específica e objetivos específicos.

Partindo dessa ótica, o objetivo do estudo foi identificar como e porque a Educação no Campo se tornou relevante para os estudantes do Ensino Médio, da Escola Básica Estanislau Schumann, município de Bela Vista do Toldo enquanto esteve implantada na referida instituição escolar como EMIEP, entre os anos de 2006 a 2013.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: Identificar conceitos geográficos que auxiliassem na compreensão de espaço rural; constatar o que a legislação vigente traz sobre a Educação no Campo; relacionar os objetivos do Ensino Médio Integrado e entrevista de ex-alunos, no intuito de perceber sua relevância para os alunos do Ensino Médio.

Para melhor organização e compreensão do leitor, o texto a priori aborda alguns conceitos geográficos como espaço geográfico, território e desterritorialização Em seguida aborda-se o conceito de Educação no Campo, a legislação sobre essa modalidade de ensino e, por fim, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP / Agronegócio, programa implementado pela Secretaria de Educação de Santa Catarina a alguns anos no município de Bela Vista do Toldo.

A partir dessas conceituações do campo epistemológico da Geografia, pretende-se também fazer uma abordagem teórica sobre os conceitos, respectivamente de território, educação do campo e juventude rural.

REVISÃO DE LITERATURA

Espaço e território: conceitos geográficos

De acordo com Alano (2004), entender o conceito de espaço é perceber que o homem transforma a natureza por meio de seu trabalho e compreender que o meio em que se vive não foi sempre dessa maneira, e que já foi diferente porque sua transformação é obra da ação do homem que o habita, no tempo e no espaço.

Pode-se afirmar que o espaço é ao mesmo tempo, natureza e sociedade. A sociedade não existe sem a natureza, que é seu *locus* de (re)produção; é onde o homem vive, se relaciona com o meio natural e com os outros seres, é onde produz e se reproduz. Ao mesmo tempo, a natureza influencia na organização humana sobre a terra, sobre os locais de moradia e os recursos naturais disponíveis.

> Espaço geográfico não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a natureza. O espaço é tudo isso e mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual (SANTOS, 1985, p. 10).

Alano (2004) menciona que esse relacionamento homem/natureza não acontece de forma neutra, pois ao mesmo tempo em que a natureza sofre as influências do homem, ela também influencia na organização humana. O espaço geográfico, portanto, traz consigo as características da sociedade que o produziu e o produz, ao longo de um tempo histórico.

A partir dessa compreensão é possível perceber que os espaços não surgem prontos e acabados, ao contrário, carregam as marcas do passado, do antigo que permanece coexistindo no novo. O espaço é palco de influências recíprocas, entre o velho e o novo, que o produzem ao mesmo tempo em que o transformam. "[...] compreender o conceito de espaço é compreender como o homem transforma natureza por meio do trabalho" (KOZEL, 1996 *apud* ALANO, 2004, p. 31).

Sabendo que o espaço geográfico se transforma a partir da ação do homem, cabe ressaltar que o aluno/jovem do campo precisa compreender que as mudanças são necessárias, mas devem ser realizadas de maneira consciente e sustentável. É necessário que o jovem do município de Bela Vista do Toldo-SC perceba, proporcione a participe das mudanças, focando melhorias no espaço ao qual faz parte.

Assim como o conceito de espaço geográfico, o conceito de Território é um conceito geográfico, extremamente importante para que se possa compreender que a relação homem/meio é permeada de conflitos que acontecem em diferentes tempos e espaços.

De acordo com Souza (1995), o conceito de território tem como principal fundamento, as relações de poder que nele se estabelecem. Essas relações são influenciadas pelos interesses do governo, de que governa e para quem se governa. Muitos territórios são construídos, (re)construídos e destruídos nas mais diversas escalas, desde a local até a internacional.

> [...] os territórios só existem se forem constituídos por relações de poder estabelecidas entre os homens que os construíram. Assim, um espaço só pode ser considerado um território se estiver permeado pelo poder ou pela disputa pelo seu controle (ALANO, 2004, p. 102).

Souza (1995), também relata que cada território apresenta suas próprias características, funções diferenciadas, traços culturais específicos e sujeitos com comportamentos diferentes, e é essa amálgama que caracteriza um território, formando sua identidade.

É no território que o jovem pode empregar e desenvolver ações e estratégias que proporcionem melhorias na produção agrícola e facilitem o trabalho na agricultura. A educação no campo aborda questões que visam valorizar o trabalho do homem do campo, o trabalho agrícola, a importância da agricultura para a sobrevivência humana e a relevância das novas gerações permanecerem no campo para dar continuidade ao trabalho agrícola e reproduzirem o modo de vida dos seus pais.

Desterritorialização e juventude do campo

De acordo com Lameira (2013), o conceito de desterritorialização surgiu a partir de fatores voluntários, involuntários, conflitos, guerras, crises econômicas, desemprego, êxodo rural, modificações no território, como a construção de barragens e desmatamento.

A desterritorialização se tornou mais forte ao passo que as pessoas se viam obrigadas a abandonar seu espaço, sua família, seus costumes e tradições, passando a vivem em aglomerados precários e vulneráveis, sem adequadas condições sanitárias, higiênicas e alimentares. Nesse contexto, o poder de compra e o acesso a serviços, lugares e à tecnologia também diminui.

O processo de desterritorialização desenvolvido nas últimas décadas distanciou o homem da prática agrícola, abalou a geração de renda, rompeu o vínculo existente entre o homem e o seu território, sua autonomia, enfim, a desterritorialização fez com que o homem

abandonasse seu território, principalmente, devido a problemas de insegurança, desigualdade e crise econômica.

> [...] os processos de desterritorialização correspondem a uma perda de referências espaciais (mas não a uma perda de espaço) e a um processo de desenraizamento involuntário, à perda de autonomia e liberdade na apropriação simbólica e funcional do espaço geográfico e consequente crise social e psicológica com desajustes de afirmação identitárias e econômica (LAMEIRA, 2013, p. 8).

De acordo com Castro (2012), a terminologia jovem é usada para distinguir, de maneira etária, o jovem, o adulto e o idoso. O jovem camponês é aquela população que ainda não está inserida no mercado de trabalho, estão em processo de formação e não possuem experiência, mas estão associados à transformação social, aos movimentos e lutas sociais.

O termo jovem do campo sempre foi usado para designar o filho do camponês que ainda vive com os pais na zona rural e que ao procurarem independência acabam saindo (migração) do campo, para a cidade em busca de melhores condições de vida e no intuito de melhorar sua situação financeira. Esse processo de migração tornou-se um problema para a sociedade da década de 1980 e 1990, pois demonstrava o desinteresse do jovem pela vida no campo e pela produção agrícola familiar.

Castro (2012) menciona que em fins dos anos 1990 esse processo (migração do jovem do campo para a cidade) começo a se reverter, principalmente, a partir dos ideais da política da Reforma Agrária, pelo assentamento das famílias na zona rural e a partir da organização dos movimentos sociais e sindicais, realizados pelos

próprios jovens do campo que ainda enfrentavam muitos preconceitos, mas lutavam e resistiam para permanecer no campo.

Era constante o diálogo com o mundo globalizado e com as lutas pelos direitos dos trabalhadores e de cidadãos, sempre com o objetivo de transformar a realidade do campo e das pessoas que vivem no campo. Nesse sentido, a educação do campo atua como o principal eixo de transformação dessa realidade, responsável em cativar os jovens para o contexto educacional, incentivá-lo a permanecer no campo administrando a propriedade rural da família, contrariando o estereótipo de que para trabalhar no campo não é necessário estudar.

O que os jovens e suas famílias precisam entender é que educação voltada para a realidade do campo contribui, profundamente, para o desenvolvimento (estrutural e econômico) da propriedade, e consequentemente, para o desenvolvimento econômico de toda a família.

Partindo dessa ótica, a educação no campo anda na contramão da desterritorialização, pois incentiva o jovem a enfrentar os problemas econômicos, se adaptar às mudanças e inovações tecnológicas e a criar estratégias que resgatem o vínculo entre homem e campo.

No município de Bela Vista do Toldo-SC, o curso do EMIEP (Agronegócio) contribuiu no sentido de não dar forças ao processo de desterritorialização, ou seja, veio para conscientizar os jovens de que o campo, as tradições desenvolvidas e praticadas pela população do campo, os costumes e a cultura são marcas de um povo e de um processo, extremamente, importante para o desenvolvimento e identidade de um município.

Se a Educação no Campo surgiu no sentido de fazer as pessoas perceberem a importância do campo, da zona rural, da

agricultura, do agricultor para o desenvolvimento econômico e cultural, cabe aprofundar a seguir o conceito de educação no campo.

Conceito de educação no campo

De acordo com Rocha e Martins (2012), a Educação do Campo é uma temática bastante discutida no meio acadêmico, educacional, econômico e das políticas públicas por ser uma temática que aborda questões do campo, produção agrícola, introdução de tecnologias no campo, bem como proporciona aos jovens, concluir o Ensino Médio e ter uma formação profissional.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações.

Como análise, é também compreensão *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012).

A Educação do Campo, com aproximação da vida cotidiana do sujeito que vive no campo, ganha maior significado no contexto educacional, caracterizando-se como uma forma de aprendizagem significativa e que possibilita a transformação, seja do sujeito quanto do espaço e da cultura em que esse está inserido.

Recebe essa denominação, não somente pela localização espacial e geográfica, mas pelas caraterísticas culturais do homem do campo, que se diferencia do homem da cidade.

> [...] educação do campo deve ser aquela em que se baseia em práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a realidade da população camponesa, bem como que levem em conta a cultura e as tradições das pessoas que vivem no âmbito rural (RODRIGUES; BONFIM, s/d, p. 1377).

O estereótipo de que o homem do campo é um sujeito coletivo que atua na coletividade, fortalece as ideologias da Educação do Campo, que vê no campo uma possibilidade de crescimento pessoal, formação profissional, desenvolvimento econômico, permanência do homem no campo, trabalho garantido, mas um trabalho pautado em conhecimentos que possam auxiliar esse sujeito a minimizar gastos e maximizar lucros.

A escola da Educação do Campo nasce como uma das dimensões da luta pela conquista de um modo de produção de vida. Nesse sentido, se articula com um conjunto de princípios, conceitos e práticas em construção, no conjunto das lutas empreendidas pelos trabalhadores do campo. Sendo assim, a escola também se insere como um território a ser ocupado (ROCHA; MARTINS, 2012, p. 30).

Para Rocha e Martins (2012), na escola do campo a realidade é considerada na sua totalidade. As transformações, criações e recriações realizadas pelo homem, são analisadas com base na sustentabilidade e no uso consciente dos recursos naturais.

No entanto, o aluno do campo não chega no contexto escolar sabendo de tudo e de todas as informações que precisa para agir e transformar o campo em benesses, pelo contrário, a escola tem a função de orientar esse alunos, criar programas próprios para esse tipo de educação, proporcionar meios para que o aluno veja o campo sob outra ótica e mostrar que todas as pessoas precisam do campo (alimentos) para sobreviver, que o campo oferece um trabalho

contínuo e que, também, precisa se adaptar às mudanças sociais, políticas e econômicas.

Já que se acredita que o homem do campo vive coletivamente, a educação do campo também exige um trabalho coletivo. Dessa forma, é preciso trabalhar, problematizar e sistematizar a territorialidade e suas diversas formas de organização e produção.

Associar princípios, conceitos e práticas da educação do campo ao projeto pedagógico é o primeiro passo para a construção de uma educação voltada para as necessidades e interesses do homem do campo. Unir prática e teoria é fundamental na educação do campo, no entanto, a produção de conhecimento sobre essa temática é escasso.

De maneira geral, o conceito de Educação no Campo é proporcionar aos alunos que residem no campo, os mesmos direitos à educação que os alunos da cidade desfrutam, embora respeitando o contexto em que estão inseridos sem deixar a qualidade e a equidade do processo de ensino aprendizagem, além de proporcionar a formação integral do aluno.

A rede estadual de ensino de Santa Catarina, possui uma política para a educação do campo e dentro dessas políticas, pode-se citar a implementação de cursos EMIEP.

Buscando uma contextualização de Educação do Campo na legislação educacional brasileira, pode-se afirmar que a mesma incorpora todos os ambientes que envolvem a agricultura, a pecuária, as minas, os espaços das florestas, pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Em certa medida, o que está sendo chamado de Educação do Campo nasce em contraposição ao arcabouço da Educação Rural,

entendida, esta, como as políticas e práticas exercidas pelas diversas instâncias do Estado brasileiro ao longo da história.

Na História da educação escolar brasileira que, como política de Estado, não é tão antiga assim. Pode-se demarcar como início da ação deliberada do Estado brasileiro, no sentido de oferecer educação escolar pública à população, com vistas a um determinado modelo de desenvolvimento nacional – desenvolvimento industrial nacionalista – o primeiro governo de Getúlio Vargas.

E são exatamente os efeitos desse modelo de educação escolar rural excludente e voltado aos interesses do mercado, que a Educação do Campo se põe a combater (Santa Catarina, Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação), visando uma educação igualitária e de qualidade, sobretudo voltada para a realidade do campo.

Legislação sobre educação no campo

A Educação no Campo não é um modismo nem uma ação desvinculada dentro do processo educacional. Após perceber que o processo de ensino aprendizagem e o currículo escolar estavam desvinculados da realidade do aluno do campo é que se propôs estudos, bem como foram criadas leis próprias para a educação no campo, no intuito de garantir uma educação igualitária e de acordo com a realidade de cada aluno.

A Constituição Federal de 88, no Arts. 205 e 206 garante educação gratuita a todos, bem como a permanência desse aluno na escola dos 4 aos 14 anos, seja ele da área urbana ou rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96 também preconiza o direito à educação e a igualdade de condições de acesso

e permanência nos bancos escolares, independente da classe social, econômica raça, sexo, cor, idade e condição física.

Na LDB, o Art. 28 avançou na questão da educação no campo, delineando as principais ideologias sobre essa modalidade de ensino e estabeleceu legislação para nortear a metodologia a ser empregada na educação no campo, a elaboração de currículos, a organização das unidades escolares e o calendário escolar, que é diferente das escolas urbanas, por considerar a realidade do campo, as fazes cíclicas da agricultura e as condições climáticas.

O Art. 23 orienta sobre a organização dos anos escolares que podem ser por semestres, ciclos ou períodos. Já o Art. 26 menciona que o currículo para a Educação no campo deve se apoiar na Base Nacional Comum, porém deve possuir uma parte diversificada, tendo como foco as características culturais do contexto e realidade local.

A Lei 12.960/2014 que altera a Lei 9.394/96, menciona que nenhuma escola do campo pode ter suas atividades encerradas, sem ter consulta à população local, Conselho Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação.

Em 2010, o Decreto nº 7352/2010 estabelece que a Educação Campo deve estar de acordo com a realidade do campo, assim como prevê uma política de Educação no Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o denominado PRONERA, o qual foi criado em 1998, pela Portaria 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária

O PRONERA surgiu a partir de discussões entre o MST e as universidades durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, o qual teve por principal objetivo:

> [...] a ampliação das atividades educativas desenvolvidas nos assentamentos por educadores envolvidos nesse projeto educacional, surgindo assim a ideia de criar um programa nacional de educação na reforma agrária (RODRIGUES; BONFIM, s/d, p. 1377).

Esse programa teve por intuito criar e propor projetos voltados para o desenvolvimento da área agrária, assim como para capacitar profissionais da educação para atuar pedagogicamente dentro do contexto dos assentamentos, com crianças, adolescentes e adultos no intuito de proporcionar a prática democrática e de cidadania.

Mesmo diante da legislação vigente, pode-se dizer que a Educação no Campo, que pretende proporcionar uma educação de qualidade, baseada na realidade e na cultural do campo, bem como minimizar os casos de analfabetismo no campo foi uma conquista dos movimentos sociais. Outras legislações também foram criadas no intuito de melhorar a oferta e a permanência dos alunos no campo, nas unidades escolares. São elas:

> Resolução nº 1 de abril de 2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo;
>
> Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 do CNE propõe como objetivo da Educação no Campo a universalização do acesso, permanência e qualidade da Educação Básica;
>
> Resolução nº 4 de julho de 2010 define as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo e institui a educação do Campo como modalidade específica do sistema de educação;

Além da Legislação vigente sobre Educação no Campo, o Plano Nacional de Educação também contempla aspectos da Educação no Campo, e considera relevante sua atuação com as crianças que atuam no campo.

Em Santa Catarina a legislação que traz a prática da Educação no Campo é o Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 16.794/2015, de 14 de dezembro de 2015 e a Proposta Curricular de Santa Catarina que enfatiza a necessidade de uma educação voltada para os trabalhadores e moradores do campo, que vivem da atividade agrícola e/ou estão para pessoas que vivem em assentamentos.

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)

A educação no campo se tornou uma prática constante no estado de Santa Catarina por isso a necessidade de integrá-la ao Ensino Médio, tornando-o profissionalizante. Se se tornou relevante ao estado, mais relevante se tornou a um município agrícola, com famílias que vivem da agricultura familiar e do campo, e que muitas vezes, não veem a educação como um recurso que auxilia na formação da identidade do sujeito, nem a consideram um recurso que possibilita melhorar seu estilo de vida e seu trabalho.

Para a concepção sócio-histórica a visão de educação tem o trabalho como princípio educativo, priorizando a formação do caráter e não apenas a parte técnica, sendo que é pela produção que o homem estabelece relações com seus semelhantes, produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história.

Partindo dessa ótica, educar para o trabalho transcende de mera capacitação e treinamento profissional, sendo que a escola

pública é o principal espaço de acesso aos processos educativos e formativos disponível para o cidadão que vive do trabalho.

Diante disso e considerando que Bela Vista do Toldo/SC é um município essencialmente agrícola que apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (0,702) insatisfatório, decidiu-se juntamente com lideranças locais e regionais e com a comunidade.

Em geral, pela implantação de um curso que fosse voltado para a gestão do Agronegócio, onde se pretendeu atender uma demanda exigente e carente de informações claras, coesas e objetivas sobre esse tema; como também subsidiar os alunos e familiares das noções de administração e potencialidades da sua propriedade, agregando valor e evitando o êxodo rural.

Sabendo que aproximadamente 95% do município de Bela Vista do Toldo é composto de propriedades rurais, e que estas pertencem a grupos familiares que sobrevivem daquilo que produzem, foi implantado com bases na Resolução do CEB nº 04 de dezembro de 1999; no dia 20 de junho de 2005, pelo Conselho de Desenvolvimento Regional de Canoinhas o Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Agronegócio, no município de Bela Vista do Toldo. Aprovado em 2005 o curso teve início, com a primeira turma, em 2006 e término em 2013.

A escolha do curso deveu-se ao fato de que era necessário melhorar a qualidade de vida do pequeno produtor rural, considerando seu cunho social e econômico, assim como pretendia atingir índices positivos referentes à melhoria da qualidade ambiental e de vida de seus habitantes, mediante a valorização e conhecimento do seu patrimônio natural e cultural e das possibilidades de uso sustentável dos recursos naturais.

Afirma-se que o agronegócio apresenta uma gama diversa de modalidades, não se limitando a um só tipo de atividade, servindo

como um incremento de opções produtivas e ampliando a renda da agricultura familiar que foi o foco fundamental do curso.

Ao relacionar curso de Agronegócio ofertado no Ensino Médio com o conceito de Educação Profissional pode-se perceber que essa modalidade de educação veio para adequar as novas gerações às exigências do mercado de trabalho, ao contexto competitivos e tecnicista.

Conforme Pereira (2012), a partir da década de 1990, a ampliação das discussões a respeito da educação profissional gerou interesse na população jovem, ao mesmo tempo que expandia as matrículas do ensino médio profissional, voltado para a população do campo, indígena e quilombola, mas o grande problema ainda girava em torno dos conteúdos abordados nos bancos escolares.

Enfim, na proposta de educação do campo não era suficiente abordar os mesmos conteúdos abordados nas escolas dos centros urbanos, pelo contrário, era preciso construir um currículo escolar diferenciado, que abordasse aspectos do campo e preparasse o jovem para trabalhar no campo, com base a produção agrícola.

Gradativamente, e após várias discussões e ponderações por estudiosos da área e criadores dessa política pública, o currículo da educação no campo foi construído para o jovem que mora e tinha interesse de permanecer no campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É evidente que as mudanças no contexto social influenciaram o sistema de educação e exigiram desse sistema novos métodos e modalidades de ensino que pudesse beneficiar, pedagogicamente, todos os estudantes, indiferente de suas condições sociais, econômicas, culturas e territoriais.

As mudanças ocorridas em todo território dependem da ação do homem e visa seu próprio benefício e crescimento. Sendo assim, é preciso conhecer as características, história, cultura e a principal atividade econômica do lugar e/ou território para propor estratégias e ações eficientes e eficazes para aquele contexto.

Ficar no campo, trabalhar na agricultura e desenvolver a propriedade rural dentro de uma logística organizacional requer estudo, domínio técnicas e conhecimento científico, já que atualmente o campo possui vários equipamentos e máquinas com tecnologia de ponta.

Não se pode pensar e aceitar a desterritorialização do campo, como um movimento normal e necessário para o crescimento profissional do jovem. Essa realidade ainda pode existir, mas a partir dos anos 1990 essa realidade começou a se modificar. Nesse sentido, é preciso conhecer as políticas e iniciativas públicas e ideologia da Educação no campo, as quais incentivam o jovem a permanecer no campo, trabalhar na agricultura e se desenvolver econômica como em qualquer outro setor ou atividade econômica.

Pobre, rico, negro, branco, nativo, europeu, criança do campo e criança da cidade, todos, com equidade e igualdade de direitos podem e devem ter uma educação voltada para sua realidade, valorizando sua vivência, a história, a cultura e o trabalho de sua família. Educar nesses moldes, tendo como base as características territoriais visa valorizar o meio em que o aluno está inserido e, a partir da sua realidade conhecer outras realidades e outros modos de vida.

A partir do pensamento de Souza (1995), pode-se perceber que o território em que os alunos habitam tem suas próprias características e traços culturais marcantes que influenciam na formação do jovem a na construção da identidade da população do campo. Então, educar para a realidade em que o jovem está inserido

valoriza o campo, a produção agrícola, a agricultura familiar e a propriedade rural.

Considerando a Constituição Federal (CF/88) e a Leis e Diretrizes de Base da Educação (LDB) nº 9.394/96 percebe-se que educação é um direito de todo cidadão. A priori, as características territoriais não eram consideradas, sendo que os currículos escolares e conteúdos eram os mesmos para as escolas rurais e para as escolas urbanas. A preocupação com essa realidade começou a se destacar quando alunos do campo começaram a demonstrar desinteresses pela escola, sob a justificativa de que para trabalhar no campo não era preciso estudar.

As discussões se tornaram mais fortes quando, a partir dos movimentos sociais, percebeu-se a necessidade de se criar uma política educacional diferenciadas para as crianças do campo. A luta por uma educação no campo continuou forte até que Conselho Nacional de Educação, responsável pela Proposta Curricular e pelo Plano Nacional de Educação colocaram o tema em discussão e o incluíram nos Anais Educacionais.

Enfim, a Educação no Campo passou a fazer parte do sistema de educação, e na Escola Básica Estadual Estanislau Schumann, no município de Bela Vista do Toldo, essa realidade se concretizou em 20 de junho de 2005, pela Resolução do CEB nº 04 de dezembro de 1999.

A Educação no Campo, Educação Profissional, se tornou relevante para o sistema de ensino em Bela Vista do Toldo porque atraiu jovens que estavam entrando no Ensino Médio, trouxe jovens que já tinham abandonado os estudos de volta aos bancos escolares e tinha uma proposta de educação voltada para a realidade do campo, para a administração da propriedade rural, para a agricultura familiar e para uma formação de um profissional em Agronegócio que ficasse

morando no campo, proporcionando melhorias estruturais na sua própria propriedade e aumentando sua renda familiar.

Para Souza (1995), a educação no campo aborda questões que visam valorizar o trabalho do homem do campo, o trabalho agrícola, a importância da agricultura para a sobrevivência humana e a relevância de as novas gerações permanecerem no campo para dar continuidade ao trabalho agrícola.

A Educação Profissional no Ensino Médio vem contribuir para a formação do sujeito e para o desenvolvimento econômico, pois quanto mais se aprende e se capacita, mais o sujeito tem mais condições de atuar em prol do desenvolvimento de sua propriedade, se manter no mercado competitivo, do comércio e da produção agrícola.

Foi possível constatar que o curso oferecido pela rede Estadual de ensino, possibilitou que os jovens da época percebessem que o campo é um território vasto de oportunidades e onde as tecnologias estão ficando cada vez mais presentes, no entanto, é preciso reforçar esses conceitos às novas gerações e quebrar estereótipos pré-estabelecidos, ou seja, é preciso fazê-las perceber que até mesmo para desenvolver o trabalho no campo é preciso de estudo, de conhecimento científico e da relação teoria/prática.

Método

Para constatar que o EMIEP ofertado pela Escola Estadual "Estanislau Schumann" foi relevante para o município de Bela Vista do Toldo, para os alunos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e para a própria instituição de ensino, foi entrado em contato, via *whatsapp* e/ou *email*, com alguns alunos que concluíram o curso, explicado o objetivo da pesquisa e solicitado que cada um

elaborasse um texto explicando sua experiência enquanto estava matriculado no curso, os benefícios do curso para a sua vida adulta profissional e porque escolheram participar do Curso Profissionalizante em Agronegócio.

Após o primeiro contato com os ex-alunos, 6 (seis) deles retornaram seus relatos, os quais foram utilizados nesta pesquisa. Para não expor os alunos, e somente sua opinião e experiência em relação ao curso, preferiu-se utilizar números para cada aluno. Nas laudas a seguir é possível identificar as considerações dos alunos.

Relatos dos alunos

Nos 6 (seis) relatos dos ex-alunos do Ensino Médio foi possível perceber que o curso foi importante para a escola, para os adolescentes, para as famílias e para o próprio município, pois cada um com suas especificidades e necessidades.

Eles viram no referido curso uma oportunidade de melhorar a produção, pensar na qualidade do produto e não na quantidade, minimizar a saída do jovem do campo em busca de emprego na cidade, aumentar a renda familiar e ter um técnico em agronegócio para gerir a propriedade da família.

No relato dos alunos é possível perceber as mudanças de pensamento, bem como o que os alunos aprenderam durante os 4 (quatro) anos de curso. O aluno 2 relata:

> [...] aprendi sobre educação profissional voltada à propriedade rural... algumas técnicas em ovinocultura e como colocar em prática o que se aprende na teoria [...]

O aluno 3 mencionou que a partir dos cursos:

> [...] consegui analisar todo o processo da propriedade dos meus pais, em todos os segmentos da área rural, desde a produtiva, administrativa e na preservação da natureza. Foi um curso importante, porque além de preparar a pessoa para gerenciar com eficácia a propriedade, ensinava a fazer planejamento, controlar e acompanhar a produção, as despesas e a receita. Aprendi a proteger as nascentes, preservar a mata ciliar e incubar uma nascente que abastece a propriedade rural até hoje.

O aluno 4 mencionou que o EMIEP

> Era um ensino muito bom para quem pretendia atuar na área rural. O aluno adquiria muitos conhecimentos e conhecia as tecnologias que poderiam ser implantadas na propriedade rural. Era legal porque a gente fazia experiências e via com os próprios olhos e na prática o que dava resultado e o que poderia ser melhorado na propriedade.

O 5º aluno entrevistado relatou que:

> O EMIEP foi uma grande novidade e causou muitas expectativas de como iríamos nos adequar a nova forma de ensino. Os professores tiveram que se adaptar e aprender os conteúdos que eram "diferentes" do costumeiro. Mas deu certo. Foi uma grande experiência, aprendemos coisas que usamos no dia a dia, até hoje, 10 anos após concluir o curso. Foi muito proveitoso em todos os aspectos. Se pudesse dar aos meus filhos essa oportunidade, daria com certeza.

O 6º ex-aluno entrevistado relatou que:

> O ensino médio profissionalizante foi importante para minha formação, me ajudou na agricultura e meus pais aceitavam fazer algumas mudanças na nossa propriedade. Os professores mostravam para a gente que a vida no campo e a agricultura eram importantes para toda a cidade e para a população mundial, o que contrariava o pensamento dos mais velhos, que achavam que para viver no campo e plantar milho, feijão e fumo e cuidar de porco, vaca e galinha não precisava estudar.

Dos 6 (seis) alunos entrevistados, após 11 anos de conclusão do curso em Agronegócio, 2 (dois) trabalham com Ovinocultura, mesmo tema abordado no Trabalho de Conclusão de Curso. O outro aluno, não trabalha diretamente com a apicultura, tema de seu TCC, mas ainda possui apiário e relata que ainda retira mel para consumo da família e mantem uma nascente que abastece a propriedade com água adequada para o consumo.

O 3º e 4º ex-alunos trabalham no fumo, no cultivo de milho e soja e acreditam que o EMIEP foi importante para sua formação. Já o 6º ex-aluno, após vários anos trabalhando na agricultura, atualmente, trabalha na administração pública, mas reside no campo, cultiva horta familiar, e acaba usando os conhecimentos construídos no período do ensino médio.

Apesar de não desenvolver as técnicas na agricultura, a aluna relata que muitos conhecimentos apreendidos no curso, como relações humanas, empreendedorismo, gestão em propriedade rural e conhecimento básico em informática são empregados hoje em seu próprio comércio.

Pode-se perceber que os conhecimentos construídos durante o curso podem ser utilizados em outras áreas também, basta professor e alunos saber vincular tais conhecimentos à sua prática e necessidade diária.

Nesse sentido, não basta a boa vontade do aluno, mas sim professores capacitados para atuar na Educação no Campo, que saibam relacionar os conteúdos da Base Nacional com conteúdos da sua realidade e um currículo municipal voltado para a realidade do campo, sem negligenciar as outras realidades. O que se quer agora, não é um ensino focado somente no campo, mas um ensino que parta da realidade do campo e, que gradativamente, vá envolvendo outros conteúdos, outros conceitos e outras realidades.

Ao realizar as leituras relacionadas ao tema percebeu-se que a Educação no campo, apesar de ser uma política pública bastante discutida no contexto educacional e possuir legislação de início do século XXI, ainda é um desafio para o sistema de educação. Não basta possuir leis, decretos e resoluções abordando sobre a Educação no Campo, pelo contrário, é preciso criar uma estrutura lógica, eficiente e eficaz de implantação dessa modalidade de ensino.

Elaborar currículo adequado, priorizar conteúdos, criar oficinas, planejar passeios e visitas técnicas, enfim, se a Educação no Campo é profissionalizante, torna-se necessário que o estudante tenha contato com o conhecimento teórico e com a prática desde o início até o final do curso

Formar professores para atuar na Educação Campo é outro desafio para o sistema de educação, já que o próprio professor precisa mudar suas metodologias, sua prática pedagógica e seu processo de ensino. Nesse momento, como menciona o educador Paulo Freire (2009), o professor precisa aprender a aprender, isto é, o professor precisa aprender a dar aulas e mediar o estudo dentro do conceito de Educação no Campo.

O conceito de Paulo Freire (2009), “aprender a aprender”, refere-se a atitude que o professor toma diante do processo educacional. O professor precisa ter uma postura forte, decidida e ir em busca de novos conhecimentos, novas propostas de ensino, enfim, precisa se conscientizar que ao mesmo tempo que ensina, ele também aprende. Nesse momento, a aprendizagem se torna constante e necessária, pois quanto mais se domina um assunto, mais conhecimento pode ser transmitido, construído e mediado.

Ao analisar os conceitos de espaço geográfico, território e lugar percebeu-se que tais são conceitos simples, mas que possibilitaram ao acadêmico associá-los aos princípios da Educação no Campo e compreender que se cada espaço, território e lugar possuem características próprias e traços culturais específicos é preciso que o sistema educacional também seja próprio para cada território e para cada realidade.

Ao analisar a legislação vigente sobre a Educação no Campo, constatou-se que mesmo as leis garantindo direito à educação e direitos à Educação no Campo, ainda é preciso fortalecer essa política pública e difundir à população do campo, que o estudo não é privilégio do homem da cidade e que se o homem do campo usar o estudo e o conhecimento científico no seu dia a dia, sua renda pode melhorar e seu trabalho minimizar.

A legislação existe, mas é preciso pessoas interessadas em colocar essa lei em prática, pessoas que queiram difundir novos conceitos sobre a importância do homem do campo para a sociedade, gerações de alunos que acreditem no trabalho do campo e que a propriedade rural é uma empresa que exige conhecimento científico.

Nesse contexto, o trabalho do campo precisa de planejamento, de pessoas que a administrem com dedicação, de ações e estratégias eficientes e eficazes, enfim, é preciso fazer as novas gerações entenderem que em um município agrícola, onde a

principal atividade econômica vem da agricultura e 90% da população é composta por agricultores(as), o maior investimento deve ser no setor agrícola. Os outros setores e outras atividades econômicas também merecem atenção, mas em um município onde o eixo econômico gira em torno da agricultura, nada mais interessante do que investir e buscar uma educação voltada para o campo, para o homem do campo e para a agricultura.

Ao analisar os documentos relacionados ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), Técnico em Agronegócio, implantado na E.E.B. Estanislau Schumann em 2005, contatou-se que o Plano de Curso para o referido curso foi elaborado pelos professores(as) da unidade escolar e teve por objetivo oportunizar aos educandos uma formação integrada – geral e profissional – como Técnico em Agronegócio, voltada ao desenvolvimento sócio, econômico e cultural do município e da região.

O Plano de Curso possui uma Matriz Curricular específica, com carga horária total de 3.584 (Carga horária em sala, mais estágio), e contempla a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza e Matemática, Códigos e suas Tecnologias e a Área de Ciências Humanas, Código e suas Tecnologias.

Todas as disciplinas e conteúdos escolares abordados pelos professores no currículo do EMIEP, tinham por intuito relacionar prática à teoria, transformar conhecimento empírico em conhecimento científico, desmistificar conceitos e considerar ensinamentos antigos, principalmente quando tais acabavam influenciando no plantio e/ou no desenvolvimento do cultivo. Ex: época de plantio relacionado às fases da lua; Plantio de certas culturas associadas às estações do ano.

Durante a elaboração da pesquisa e construção textual percebeu-se que a Educação no Campo, e o curso de Agronegócio, oferecido ao Ensino Médio em Bela Vista do Toldo, se tornou relevante porque ofereceu uma educação profissionalizante a aproximadamente 40 alunos.

CONCLUSÃO

Pesquisar sobre a modalidade de ensino, educação no Campo, foi uma proposta agradável, pois se trata de uma proposta de ensino voltada para a realidade do campo e da agricultura, e não somente para a realidade da zona urbana, onde há o predomínio do comércio e das indústrias. Torna-se relevante abordar essa temática porque o Brasil é um país essencialmente agrícola, assim como a região do Planalto Norte e em específico o município de Bela Vista do Toldo.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica e analisar os relatos dos ex-alunos foi possível constatar que as mudanças e as discussões sobre a Educação no Campo são necessárias para que o processo e as políticas públicas educacionais sejam criados no intuito de beneficiar toda população, de forma igualitária e com equidade.

O objetivo da pesquisa, que foi identificar como e porque a Educação no Campo se tornou relevante para os estudantes do Ensino Médio, da Escola Básica Estanislau Schumann, município de Bela Vista do Toldo enquanto esteve implantada na referida instituição escolar como EMIEP, foi alcançada pois identificou-se que o curso em Agronegócio proporcionou conhecimento aos alunos, e alguns, colocam esses conhecimentos em prática até os dias de hoje, em suas próprias propriedades.

Conseguiu-se identificar legislação referente sobre a Educação no campo e referências pedagógicas que mencionam que o professor deve estar em plena formação, sempre buscando novas formas e novos métodos para ensinar, visto que as novas gerações são mais exigentes.

Criar, implantar, desenvolver e manter uma política pública educacional não é uma tarefa simples, pelo contrário, exige estudo, análise, leis, resoluções, profissionais qualificados, alunos interessados pelo novo, uma unidade escolar e professores dispostos a trabalhar em prol dessa política.

Exige uma estrutura organizacional complexa e um currículo específico, pautado nas necessidades da sociedade e do mercado mundial, sem deixar de lado as necessidades e realidade local, nesse caso, foi preciso considerar a realidade territorial da zona rural e do homem do campo.

Implantar a Educação no Campo em um contexto acostumado com um sistema de educação já estabelecido a anos foi tarefa árdua, que exigiu romper barreiras para implantar adaptações. Após muitas discussões, debates e lutas, principalmente pelos movimentos sociais, a Educação no Campo passou a ser uma realidade em muitos municípios agrícolas, que veem o campo como principal fonte de renda e a principal atividade econômica.

Enfim, a partir dos estudos foi possível concluir que algumas leis foram criadas para garantir o direito à educação e outras leis foram criadas para garantir uma educação voltada para a realidade do aluno, nesse caso a Educação Campo.

Conclui-se que a Educação no Campo, e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a partir do Curso Técnico em Agronegócio, no município de Bela Vista do Toldo foi oferecido aos jovens, no intuito mostra-lhes que o campo é um território repleto de

oportunidades, de emprego, fonte de renda, a principal fonte de produção agrícola e principal atividade econômica.

Pode-se concluir também que ao relembrar alguns conceitos geográficos e relacioná-los à Educação no Campo, o acadêmico compreende a finco o principal objetivo da Educação no Campo e porque tal modalidade de ensino se torna relevante para os jovens que moram em municípios agrícolas.

Enfim, assim como a pesquisa bibliográfica proporcionou contato com autores, conceitos, concepções, educadores e legislação, que abordam que todo processo muda e que o processo educacional precisa se adaptar a essas mudanças e ofertar uma educação de qualidade; o relato dos ex-alunos do EMIEP proporcionaram ao acadêmico professor, perceber que os alunos sentem mais interesse por cursos e conteúdos que condizem com a sua realidade.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado pois percebeu-se que os alunos do EMIEP, mesmo alguns não se dedicando exclusivamente à agricultura, ainda colocam em prática os conhecimentos apreendidos e assimilados no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALANO, J. S. **Conteúdos e metodologias do Ensino de Geografia**. Florianópolis: UDESC / CEAD / FAED, 2004.

CALDART, R. S. *et al*. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio / São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTRO, E. G. “Juventude do Campo”. *In*: CALDART, R. S. *et al*. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio / São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LAMEIRAS, A. A. **Desterritorialização e reorganização das geografias territoriais**: o caso de desemprego: ensaio metodológico (Dissertação de Mestrado em Geografia Humana). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. F. A. **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade de movimentos sociais. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. “A Educação do Campo e seus Aspectos Legais”. **Anais do VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. Curitiba: PUC-PR / CIERS / FCC, 2017.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SILVA, M. B.; GRIGOLO, T. M. **Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e da extensão II**. Florianópolis: UDESC / FAED / CEAD, 2002.

SOUZA, M. J. L. “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”. *In*: CASTRO, I. E. (org.). **Geografia**: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertand, 1995.

CAPÍTULO 5

Atuação dos Monitores de um Projeto de Extensão Inclusivo-Bilíngue para Surdos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Vivências e Desaf ios

ATUAÇÃO DOS MONITORES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO INCLUSIVO-BILÍNGUE PARA SURDOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: VIVÊNCIAS E DESAFIOS

Carlos Antonio Jacinto

Com base na legislação educacional vigente para a educação especial na perspectiva inclusiva, compreende-se que esta trata-se de uma modalidade educacional considerada transversal, ou seja, que atravessa todas as outras modalidades e níveis de ensino existentes (BRASIL, 2008).

Dentre essas etapas formativas, o Ensino Superior tem sido foco de estudo de diferentes pesquisas, uma vez que, a partir das diferentes políticas públicas de acesso voltadas para distintos grupos historicamente excluídos, demandam-se políticas educacionais e alteração da lógica organizacional e constituinte desse espaço. Como grupo historicamente excluído e marginalizado, este estudo enfoca o processo de acesso e permanência de acadêmicos Surdos sinalizantes.

No caso dos estudantes Surdos sinalizantes – aqueles que utilizam e se comunicam através de uma língua de sinais – para que seu processo de ensino se mostre inclusivo, reflexões acerca da inserção e do uso da língua de sinais como língua de interação e significação por esse grupo são demandadas.

Para os Surdos brasileiros, as políticas linguísticas trazem que esse processo formativo deve dar-se por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua oriunda das Comunidades de Surdos brasileiros (BRASIL, 2002; 2005).

Desse modo, as alterações necessárias devem contemplar a inserção da Libras como língua acadêmica nos cursos de formação superior, difusão da Libras em diferentes espaços e, principalmente, formação discente e docente.

Frente a essa realidade e demanda, as universidades públicas estão se adequando para atender às demandas linguísticas e metodológicas dos Surdos sinalizantes, uma vez que a mera matrícula desse grupo não assegura, de fato, a permanência e conclusão do curso (ROCHA; MIRANDA, 2009; DAROQUE, 2011).

No campo empírico analisado, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), após a matrícula de uma discente Surda[6] no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, optou-se pela criação de um projeto longitudinal de extensão, composto por docentes da instituição e diferentes monitores bolsistas e voluntários, que tinha por objetivo orientar e subsidiar, em termos didáticos, metodológicos e linguísticos, a formação acadêmica da discente Surda acompanhada.

Nesse sentido, este estudo objetiva, a partir da percepção dos monitores atuantes no projeto de extensão supracitado, identificar os principais desafios vivenciados no projeto, bem como as diferentes estratégias mobilizadas para superá-los. Para tanto, realizamos um levantamento referente ao trabalho desenvolvido pelos monitores utilizando, para tal, a aplicação de um questionário *on-line* com questões abertas e fechadas que buscava retomar aspectos dessa atuação.

[6] Em um levantamento inicial constatou-se a aquisição tardia da linguagem, a comunicação em Libras de maneira escassa e pouco proficiente, uma vez que ainda se encontrava em processo de aquisição. Além disso, diagnosticou-se que o seu desenvolvimento linguístico e suas habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa mostravam-se insatisfatórias para as demandas acadêmicas.

Sobre a estruturação, após essa breve introdução, traça-se algumas considerações sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV e caracteriza-se o projeto de extensão implementado. Em seguida, descreve-se, em termos metodológicos, a formulação e aplicação do questionário. Após, trazemos os resultados coletados com a aplicação do questionário e, posteriormente, a discussão desses dados. E, finalmente, formulamos algumas considerações finais sobre o estudo.

CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: APONTAMENTOS SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS

O presente estudo teve como campo empírico uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na Zona da Mata Mineira, a Universidade Federal de Viçosa. Mais especificamente, trata-se de uma atuação no curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela instituição.

Esse empírico foi possível pois, dada a matrícula da estudante Surda no curso, a instituição teve que tomar medidas institucionais a fim de assegurar sua permanência no curso, culminando, assim, na criação do projeto de extensão, e na atuação de docentes e monitores, este último grupo foco do estudo.

Especificamente sobre a instituição, com uma trajetória renomada, a UFV é reconhecida nacional e internacionalmente pelos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, em múltiplas áreas do conhecimento, distribuídos em três *campi*. Além disso, tem se destacado também na educação de pessoas com deficiência, por meio da atuação da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) que oferece atendimento educacional especializado a esse

público, orientação e suporte aos docentes e discentes, produção e adaptação de material didático, entre outros meios, de modo a se eliminar as barreiras e garantir a participação plena de todos os acadêmicos (UPI, 2020).

Acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo, diante do compromisso social da universidade e do diálogo constante com as organizações e os movimentos do Campo, no ano de 2013, tem-se a criação do curso, assegurando seu compromisso com a educação e com a formação de professores, especificamente formação em nível superior de profissionais capacitados para atuarem no contexto de Educação do Campo (UFV, 2018).

Portanto, ainda em 2013, foi realizada a primeira seleção para composição da primeira turma de discentes do curso. Nesse sentido, o público-alvo do curso é composto, em sua grande maioria, de sujeitos oriundos do Campo, com perfis diversos, tais como:

> [...] professores de escolas do campo, filhos de trabalhadores do campo, educadores populares, assessores de organizações do campo, monitores de EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), quilombolas, atingidos por barragem", dentre outras possibilidades (UFV, 2018, p. 9).

Além desse grupo, na composição da primeira turma, houve a matrícula de uma estudante campesina Surda que se encontrava em processo de aquisição tardia da Libras, participante esta que levou a criação do projeto de extensão analisado (JACINTO *et al.*, 2020).

O curso foi organizado no sentido de contemplar uma abordagem multidisciplinar, promovendo o diálogo entre as práticas sociais escolares e as não escolares, além de articular os saberes e

experiência de diferentes sujeitos do campo e o conhecimento acadêmico proveniente de diferentes áreas (UFV, 2018).

Além disso, de modo a atender e contemplar as demandas do público-alvo, e também com base nas orientações pedagógicas adotadas pelo curso, este fundamenta-se na abordagem da Pedagogia da Alternância, visando contemplar a interdisciplinaridade e a adoção de diferentes espaços formativos.

Para isso, o curso prevê tempo e espaços distintos de formação: o Tempo Escola ou Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O primeiro tempo de formação tem como espaço o ambiente universitário, por meio de aulas presenciais dos diferentes componentes curriculares que compõem a grade do curso, atividades complementares, orientações pedagógicas, participação em diferentes projetos, grupos de pesquisa e estudo, entre outros possíveis.

No segundo momento, o TC, que tem como espaço de realização a comunidade onde os acadêmicos residem, os estudantes realizam as atividades propostas no TU, realizam intervenções pedagógicas com toda a comunidade, além de elaborarem produtos pedagógicos de base didático-metodológica e científica-tecnológica (UFV, 2018). As diferentes intervenções do projeto de extensão ocorriam ao longo do TC, uma vez que a carga-horária de estudos e demandas da estudante eram menores.

Por meio de uma organização curricular distribuída em oito semestres, o curso objetiva formar professores habilitados para ministrarem disciplinas de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, orientados por uma visão interdisciplinar e integradora de experiências e conhecimentos populares e acadêmicos, contemplado também a gestão de processos educativos escolares e comunitários (UFV, 2018).

Diante dessas considerações, ressalta-se que o Campo e o referido curso de Educação do Campo tem sido fonte de produção de conhecimento, prezando pela valorização das vivências e trajetória dos discentes, da discussão de seus conhecimentos populares e o entrelaçamento deste com o conhecimento considerado acadêmico.

O PROJETO DE EXTENSÃO INCLUSIVO-BILÍNGUE IMPLEMENTADO: CONSTITUIÇÃO E DEMANDAS

No ano de 2015, a convite da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), alguns professores da instituição foram convidados a acompanhar e a orientar o processo de formação da estudante Surda apontada por meio da criação de um projeto multidisciplinar de letramento.

Denominado de "Alfabetização e Letramento na Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (ALUPI)" o projeto foi registrado na plataforma de projetos de extensão da instituição e contava com a atuação de docentes de diferentes áreas e monitores bolsistas. O projeto foi desenvolvido a partir de três frentes de atuação:

1. Aquisição e letramento em Libras como primeira língua (L1);

2. Práticas de letramento em Língua Portuguesa (LP) escrita como segunda língua (L2);

3. Aquisição e prática de conteúdos acadêmicos referentes ao curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Ao longo de toda sua realização, isto é, oito anos, o projeto contou com a participação de diferentes monitores, que em todos os casos, dialogavam com os objetivos e frentes de atuação que foram propostas durante a elaboração do projeto.

Em vista disso, os objetivos propostos pela equipe foram: contribuir com o letramento em Libras e também em LP; oferecer orientações bilíngues que possibilitasse e contribuíssem para a realização das atividades acadêmicas e demandas do curso; e, em equipe, avaliar de modo crítico e reflexivo, continuamente, todo o processo educacional e pedagógico colocado em prática. Com vista a isso, por meio das orientações pedagógicas e das realizações das monitorias, objetivou-se a superação das defasagens linguísticas e educacionais anteriormente evidenciadas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE O INSTRUMENTO PRODUZIDO

O presente estudo tem por base métodos de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2017). Nesse sentido, Minayo (1994, p. 22), apresenta que esse tipo de pesquisa se preocupa em abordar "o mundo dos significados das ações e relações humanas". Além disso, supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo investigadas, através do trabalho intensivo de campo (GIBBS, 2009).

Como pontuado, o projeto de extensão se trata de uma intervenção de letramento longitudinal, o qual contou com a participação de diferentes sujeitos, entre docentes orientadores e monitores bolsistas e voluntários. No que se refere à atuação dos monitores, desenvolvemos e aplicamos um questionário *on-line* desenvolvido por meio do *Google Forms,* objetivando caracterizar a

linha de atuação no projeto e possíveis dificuldades evidenciadas ao longo das monitorias.

O questionário, nas concepções de Gil (1999), pode ser entendido como uma técnica de coleta de dados com base em questões apresentadas de forma escrita às pessoas, tendo como objetivo a identificação de crenças, atitudes, valores, opiniões, sentimentos, situações vivenciadas, etc. Interessou-nos identificar vivências, percepções e avaliação do processo de aplicação e desenvolvimento das monitorias por cada monitor, servindo-nos para coletar informações da realidade investigada.

Objetivando identificar os sujeitos que atuaram no projeto como monitores, primeiramente realizamos uma consulta à plataforma de registro de projetos de extensão da universidade. Ao iniciarmos a coleta, verificamos que alguns dos monitores que tínhamos conhecimento de que já haviam atuado no projeto não constavam no registro na plataforma, o que, em virtude disso, demandou-nos a identificação desses colaboradores por meio do Mapeamento por Redes de Contato (BARNES, 1987), para que houvesse, de fato, a compilação de informações de todos os monitores atuantes.

Finalizada a identificação dos informantes, partimos para a elaboração do instrumento que seria empregado para coletar as informações, optando pela aplicação de um questionário *on-line* desenvolvido por meio do *Google Forms*.

Para a elaboração do instrumento de coleta de dados, nos valemos de um questionário de 12 questões, entre abertas e fechadas. Com relação à elaboração das questões, Gil (1999), descreve que estas devem ser claras, concretas e diretas, possibilitando apenas uma interpretação e não sugerir possíveis respostas.

Identificamos, ao todo, oito monitores que atuaram no projeto. Todavia, após o nosso contato, sete nos retornaram e

demonstraram interesse em colaborar com o estudo. Finalizada a aplicação dos questionários, iniciamos a análise e a interpretação das informações fornecidas, com base em aspectos descritivos, explicativos e de reflexão sobre o contexto investigado.

Neste momento, não nos interessava verdades absolutas sobre a realização das monitorias, visamos conhecer, mesmo que minimamente, versões e percepções desses sujeitos acerca da realidade experienciada (ROCHA; SANTOS, 2017). Desse modo, apresentamos, a seguir, os dados e as discussões feitas com base nas informações coletadas.

PONDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA EQUIPE DE MONITORES: DESAFIOS E SUPERAÇÕES

A composição da equipe do projeto ALUPI contou também com a participação de diferentes monitores bolsistas para atuarem com o desenvolvimento e a aplicação dos planejamentos realizados por toda a equipe, sendo esses os responsáveis por viabilizar e colocar em prática as ações.

Assim, uma das principais facetas de atuação do projeto está nas dinâmicas aplicadas pelos monitores. Considerando o caráter longitudinal do projeto, vários foram os monitores que corroboraram com o processo educacional da estudante Surda, sujeitos com formações acadêmicas diversas e com metodologias de ensino também variadas. Frente a isso, por se acreditar que diferentes foram os desafios e as experiências dos monitores, realizou-se um levantamento referente à atuação dos mesmos, de modo a destacar seus desafios e as estratégias utilizadas para superá-los, uma vez que, empiricamente, os monitores eram os responsáveis pelas aplicações das atividades e poderiam observar de perto as necessidades e

demandas da discente Irene. A partir das respostas obtidas com a aplicação de um questionário, analisamos e apresentamos suas percepções, necessidades, desafios, angústias e, principalmente, como suas ações puderam ou não ter garantido o desenvolvimento linguístico e educacional da estudante Surda.

Desse modo, optamos pelo questionário *on-line* em virtude de ele atingir um número maior de pessoas, assegurar o anonimato das respostas, possibilitar que não houvesse a influência dos colaboradores e possuir como base questões objetivas de fácil pontuação, entre outras vantagens (GIL, 1999). Com base nas respostas obtidas, algumas considerações serão abordadas a seguir. Visando uma descrição cronológica de atuação no projeto, foram organizadas informações gerais acerca do perfil dos monitores e sua frente principal de atuação, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Relação dos monitores que compuseram a equipe do projeto no período de 2015 a 2019

Nome do monitor	**Formação que possuía no período de atuação**	**Datas de início e saída do projeto**	**Frente de atuação**
Thelma	Mestranda em Educação	05/2015 a 12/2016	Desenvolvimento acadêmico
Adriele	Mestranda em Letras	03/2016 a 03/2017	Letramento em Língua Portuguesa
Jéssica	Graduanda em Educação do Campo	Não informada (2017)	Desenvolvimento de conhecimentos relativos à Educação do Campo
Silvia	Mestrado em Letras	03/2017 a 12/2018	Letramento em Língua Portuguesa
Danilo	Graduando em Engenharia Civil	03/2017 a 07/2018	Letramento em Libras
Paloma	Graduanda em Educação do Campo	11/2018 a 12/2018	Desenvolvimento de conhecimentos relativos à Educação do Campo
Marcela	Mestranda em Letras	10/2018 a 06/2019	Letramento em Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração própria Baseada nos questionários aplicados.

Em relação à formação acadêmica, constatamos a existência de uma equipe multidisciplinar, composta por participantes de diferentes cursos como: Letras, Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo e Engenharia Civil. Quantitativamente, com relação à formação que o monitor possuía ou cursava no período de realização das monitorias temos três mestrandas em Letras, duas graduandas em Educação do Campo, uma mestranda em Educação, e um graduando em Engenharia Civil.

Cronologicamente, a primeira monitora a atuar no projeto foi a Thelma, que destacou que sua atuação compreendia o "acompanhamento da discente durante as aulas do curso de Educação do Campo e orientação quanto ao conteúdo do curso e dos trabalhos a serem realizados durante o tempo escola e o tempo comunidade" (THELMA, 2021), ou seja, as dinâmicas empreendidas por ela estavam atreladas ao cumprimento das atividades acadêmicas da discente Surda.

Coube a Thelma avaliar e identificar as habilidades e competências de leitura e de escrita da estudante Surda, além das possíveis defasagens iniciais, possibilitando, por meio dessa observação, o planejamento e o desenvolvimento subsequente das monitorias. Acreditamos que a orientação e a atuação de uma monitora com formação em Pedagogia podem ter contribuído com a avaliação diagnóstica da situação referente à Educação Básica percorrida pela estudante Surda.

É necessário que entendamos que para que houvesse a atuação dos monitores e a possibilidade de desenvolvimento da estudante Surda, foi primordial a consideração das lacunas observadas, bem como dos apontamentos trazidos pela estudante e que puderam ser identificadas nas monitorias.

Tendo em vista o contexto letrado da Educação Superior, foi indispensável que houvesse também o envolvimento de monitores

para uma abordagem linguística, inicialmente em LP. Identificamos que, dada a necessidade de um trabalho que envolvesse diretamente o ensino de línguas, especificamente, a LP, priorizava-se os estudantes de Letras.

Nesse sentido, as monitoras Adriele, Sílvia e Marcela descreveram que suas atuações estavam relacionadas ao desenvolvimento do letramento em LP pela estudante Surda, de modo a possibilitar o prosseguimento do curso por meio da leitura e autonomia na realização das atividades acadêmicas solicitadas.

Metodologicamente, a monitora Adriele relatou que as monitorias eram realizadas com base na experimentação, uma vez que as informações acerca da trajetória a estudante eram insuficientes e também eram quase inexistentes materiais didáticos na área.

Desse modo, iniciou sua atuação pela leitura de artigos científicos solicitados pelos professores do curso. No entanto, ao observar que o nível de leitura da estudante Irene era insatisfatório e que ela apresentava dificuldades no reconhecimento de vocabulário, entre outras necessidades linguísticas, optou por abordar textos de menor complexidade, mas que contemplassem a mesma temática dos artigos. Permanecida a dificuldade, partiu para o trabalho diretamente com ensino da LP.

Nesse momento, uma das lacunas observadas foi o conhecimento mínimo que Irene tinha em Libras, o que inviabilizava que ela refletisse e discutisse sobre o que lia, bem como pontuam as pesquisadoras Fernandes e Moreira (2017). Ao final de sua atuação, baseou os estudos no uso e reconhecimento dos gêneros textuais/discursivos, o que, de acordo com ela, foi muito positivo para o entendimento da língua pela estudante.

A segunda monitora, Sílvia, relatou que sua atuação se relacionou com o desenvolvimento de práticas de letramento

acadêmico em LP abordando leituras exigidas ao longo do curso, mas destaca também que:

> Embora o foca tenha sido o Português, a monitoria dialogava com o uso da Libras e, também, com os conteúdos da Educação do Campo (SILVIA, 2021).

Ou seja, as atividades da monitoria possuíam esse caráter interdisciplinar. Por sua vez, Marcela apresenta que atuava no ensino da LP, dedicando-se, especialmente, ao ensino de gêneros acadêmicos. Ainda sobre a realização de monitorias com foco linguístico, destacamos a participação do monitor Danilo.

Trata-se de um monitor Surdo e tem a Libras como L1, atuando no ensino-aprendizagem e práticas comunicacionais que envolvessem essa língua. Sua atuação no projeto foi de fundamental importância, pois, conforme descrito pela monitora Adriele, a comunicação restrita e a aquisição tardia da Libras, não possibilitava que a estudante Surda progredisse em seus estudos. Desse modo, as atividades desenvolvidas nas monitorias de LP por Adriele, e nas de Libras por Danilo, passaram a ser articuladas.

Importa mencionar que, dada a aquisição tardia da Libras, o contato com interlocutores Surdos e monitores bilíngues mostrou-se essencial para que ela alcançasse a proficiência linguística. Nesse sentido, a participação do monitor Surdo dialogou com esse objeto.

Outro ponto defendido pelo monitor e apontado no questionário, foi o contato Surdo-Surdo, sendo uma forma de fortalecimento identitário e de motivação em relação ao aprendizado e desenvolvimento. Acreditamos que, assim como discutido por Fernandes (2003), será mediante o contato Surdo-Surdo que se construirá a identidade linguística e também a identidade cultural, por meio do compartilhamento da língua natural dos Surdos.

Além disso, possibilita que os Surdos partilhem "modos de ser, agir e pensar, bem como uma identidade cultural [...]" (RODRIGUES, 2011, p. 30). Constatamos também a atuação de estudantes de Educação do Campo, colegas de curso da discente Surda. Sobre essa atuação, acreditamos que, por estarem inseridas no curso e conhecerem as necessidades e dinâmicas desenvolvidos nele, contribuíram para o desenvolvimento acadêmico da estudante.

De acordo com as duas monitoras, Jéssica e Paloma, suas demandas estavam relacionadas ao acompanhamento de atividades do curso, tais como leitura de textos e discussão de conteúdos solicitados pelos professores, realização de atividades escolares, além de visitas a campo.

Desse modo, por estarem inseridas no curso e matriculadas nas mesmas disciplinas que a discente Surda, a participação das duas monitoras pode ter contribuído para o desenvolvimento e a autonomia da estudante Surda, além de propiciado reflexões profundas sobre os conteúdos e dinâmicas do curso.

No caso dos monitores que não possuíam formação na área da Educação do Campo, destacamos que era necessário, durante a realização dos TUs, o acompanhamento de algumas aulas e atividades do curso, de modo a vivenciar e a entender as dinâmicas do curso e os processos de construção de conhecimento e de avaliação adotados nele.

Com base nos relatos acerca da atuação dos monitores, fica evidente que a interdisciplinaridade foi um dos princípios orientadores do projeto. Por mais que os monitores destacassem que eram responsáveis por uma frente específica de atuação, as monitorias possuíam um caráter interdisciplinar, dadas as necessidades linguísticas e acadêmicas da discente.

Foi possível verificar a atuação de diferentes sujeitos envolvidos no projeto, uma vez que se observou distintas

necessidades relacionadas aos conteúdos do curso, envolvendo a aquisição da Libras, o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita em LP e as atividades e dinâmicas do curso de Educação do Campo.

Fica nítido a impossível de realização das monitorias sem o caráter interdisciplinar, visto que os textos a serem lidos, as atividades a serem realizadas e as necessidades da discente tinham relação com os conteúdos curriculares do curso, o que por si só, já destaca a necessidade de articulação entre diferentes áreas.

Para a composição da equipe de monitores, uma afirmação que podemos fazer é que, unanimemente, todos descreveram ter sido convidados pela coordenação ou por algum docente que atuavam no projeto. Observamos que a escolha levava em consideração as demandas da estudante para cada semestre e, por meio do contato em rede, a coordenadora, com base nos perfis dos possíveis colaboradores, selecionava aquele que tivesse relação com os objetivos a serem desenvolvidos no projeto.

Outro fator a ser destacado e que precisa ser problematizado em estudos voltados para a formação educacional de Surdos, refere-se à competência comunicacional em Libras pelos sujeitos formados, pois assim como defendido por Pereira (2017), Fernandes e Medeiros (2017) e Silva (2018a; 2018b), será somente por meio da Libras que os conteúdos curriculares e a interação se fazem possíveis para os Surdos, ou seja, a Libras deve perpassar todas as dinâmicas educacionais.

Com base nesse uso linguístico, Rodrigues (2018), ao analisar a interação em sala de aula de Surdos e com Surdos, observou que é imprescindível para que haja qualquer comunicação uma língua em comum, pois, sem a fluência dos participantes em uma mesma língua não há, de fato, interação. Objetivando entender essas circunstâncias no projeto, uma de nossas perguntas visava a

avaliação dos monitores no que se refere às suas habilidades comunicacionais em Libras e também sobre a oferta de cursos de formação no sentido de diminuir possíveis barreiras comunicacionais.

Na formulação dessa pergunta foram considerados os seguintes descritores: Não se comunica em Libras: não compreendia e não produzia nenhuma sentença linguística em Libras; Nível básico: fazia uso do alfabeto manual e domínio de vocabulário simples; Nível intermediário: compreendia e produzia sentenças em Libras, apesar de dominar um maior número de vocabulário, em alguns contextos não domina; Fluente: se comunicava demonstrando amplo domínio linguístico e em todos os contextos de interação.

Thelma foi a primeira monitora a integrar o projeto e, dentre os objetivos e ações a serem desenvolvidas, duas horas semanais da carga horária das monitorias seriam dedicadas ao estudo da Libras, assim como pode ser observado no trecho a seguir retirado do registro do projeto:

> A monitora receberá duas horas de aula de Libras, semanalmente, que constarão de um curso intensivo, com o objetivo de habilitá-la para a comunicação direta com a graduanda (UFV, 2015).

Todavia, questionada sobre a oferta do curso, a monitora relatou não o ter realizado e que o conhecimento que possuía em Libras, na época, foi adquirido pela realização de um curso de extensão básico anteriormente cursado e por meio da interação com a estudante Surda.

As monitoras Adriele, Jéssica e Paloma apontaram o nível intermediário na língua. Apesar disso, somente a monitora Adriele não demandava do acompanhamento do Tradutor e Intérprete de

Libras (TILS) na realização das monitorias. Marcela descreveu não se comunicar em Libras e disse não possuir nenhum grau de conhecimento na língua. A monitora Sílvia, por sua vez, foi a única que apresenta fluência na língua. Já o monitor Danilo, por ser surdo e ter a Libras como L1, esta pergunta não se aplicou.

Essas informações nos mostram que, por mais que a necessidade da presença da Libras se fizesse crucial, uma vez que o projeto é voltado para uma estudante Surda e essa se encontrava em processo de aquisição da língua, aparentemente, esse não foi um pré-requisito no momento de seleção dos monitores.

Refletindo sobre a competência linguística, Fernandes (2003), nos apresenta que um programa que vise uma formação bilíngue deve sustentar mais que a presença de duas línguas no processo educacional. Ainda conforme a autora, dentre os elementos que precisam ser considerados destacam-se:

> a) A presença e reconhecimento da necessidade de inserção de profissionais Surdos no processo educacional, de modo a garantir o reconhecimento identitário e a vivência de aspectos culturas provenientes da cultura surda;
>
> b) Domínio da língua de sinais por parte dos profissionais ouvintes imbricados nesse processo; além de outras ações.

No nosso caso, o projeto contou com a inserção de um monitor Surdo para a oferta das monitorias para o ensino-aprendizagem da Libras, mas no que se refere ao item “B”, presença de monitores bilíngues, algumas reflexões precisam ser feitas.

Alguns dos monitores retrataram que a aprendizagem da Libras ocorreu ao longo das monitorias, por meio do contato com a

estudante Surda. Com base nessa observação, valemo-nos de Fernandes (2003), para problematizar que, no contexto escolar, o professor é tomado como referência linguística pelo estudante Surdo.

No entanto, em algumas situações, observa-se que este ainda se encontra em fase inicial de aprendizado da língua e possui conhecimentos insuficientes para esse ensino especializado, ou seja, o profissional que deveria ser referência linguística para o aluno Surdo não possui conhecimento linguístico para tal, e isso poderá acarretar prejuízo para o processo de aquisição linguística do Surdo, uma vez que esse profissional interlocutor não é bilíngue.

Diante dessa realidade, como forma de possibilitar a interação e a realização das monitorias, era solicitado ao setor de TILS da universidade o fornecimento desse profissional para acompanhar a aplicação de algumas monitorias. Essa informação é corroborada pelos monitores que não se comunicavam em Libras, ou possuíam conhecimento básico ou intermediário.

Como exemplo, a monitora Marcela, quanto questionada sobre as principais barreiras vivenciadas, apresenta que considera seu desconhecimento sobre a Libras, mas que as intermediações realizadas pelos TILS contribuíram para sanar dúvidas e que teve o entendimento e a percepção acerca da importância da língua na mediação de todo esse processo educacional.

A monitora Thelma também apresentou esse fator como principal desafio. Para ela:

> A princípio a comunicação com a estudante era o meu maior desafio, pois não era fluente em Libras, mas com a ajuda das intérpretes que trabalhavam no projeto na época, esse desafio foi amenizado (THELMA, 2021).

Ainda, a monitora Paloma também destaca a atuação desse profissional, pois, segundo ela, entrou no projeto *"*não sabendo Libras, mas com o tempo a aluna [lhe] ensinou e os intérpretes foram de suma importância" (PALOMA, 2021).

Baseando-nos nesses relatos, por mais que saibamos que o trabalho do TILS não tenha relação com o ensino da língua, por ele ser um profissional que possui proficiência na língua, verificamos que sua atuação no projeto também contribuiu com o desenvolvimento linguístico e metodológico dos monitores, além de corroborar com a formação da estudante Surda.

Sobre o papel desempenhado pelos TILS junto aos monitores, sabemos que sua atuação é de fundamental importância para a realização da mediação de caráter comunicacional entre o aluno Surdo e os demais sujeitos que não se comunicam em Libras, e vice-versa.

Contudo, deve-se considerar que essa mediação só se efetivará quando o aluno Surdo já tiver passado pela aquisição da língua e possuir o domínio suficiente dela. Além disso, Lacerda (2000) problematiza que somente a presença do TILS não assegura que questões de cunho metodológico e de ajustes curriculares sejam consideradas.

Considerando que o cotidiano interacional é constituído discursivamente, assim também deveria ser o espaço de realização das monitorias, sendo essa constituição discursiva a oportunidade de aprendizagem e participação de monitores ouvintes e da aluna Surda, o que demanda dos participantes o domínio de uma língua em comum para que ocorram esses processos (RODRIGUES, 2018).

Desse modo, seria indispensável que os monitores fossem bilíngues e conduzissem as monitorias diretamente em Libras, considerando, desde o planejamento, a inserção dela ao longo de todo o trabalho. Apesar de essa ser a situação ideal, sabemos que o

número de usuários de Libras e profissionais bilíngues ainda é insuficiente.

Como forma de minimizar essas lacunas, uma das alternativas possíveis poderia ser o investimento em formação continuada para esses profissionais e, em alguns casos, o aprimoramento da formação inicial de alguns deles, uma vez que alguns dos monitores estavam em processo de formação inicial.

Diante disso, questionados sobre a oferta de cursos de formação em Libras quanto de questões práticas e metodológicas de ensino para Surdos, quase todas as respostas foram negativas. Primeiramente, sobre cursos relacionados ao aprimoramento comunicacional, Thelma destacou que antes da entrada no projeto já havia cursado um módulo básico de Libras e, depois no seu ingresso, não se recordava de ter participado de nenhuma formação.

A monitora Paloma respondeu que lhe foi ofertado um curso, mas não detalhou como este ocorreu. Por sua vez, as monitoras Jéssica e Marcela relataram não ter recebido nenhuma formação linguística. Adriele optou por não responder, acreditamos que isso se deu por ela se avaliar com um nível intermediário na língua e sua interação com a aluna Surda ocorria sem a intermediação dos TILS.

Com base nessas respostas, consideramos que a necessidade de propiciar formação aos profissionais responsáveis pelo processo educacional da discente Surda não foi totalmente considerada, sendo essa uma questão a ser trazida em qualquer tipo de projeto de ensino.

Ainda sobre a oferta de cursos de formação, agora relacionados às questões didáticas e metodológicas, a monitora Sílvia descreveu a participação em um curso oferecido aos docentes da Educação do Campo, ministrado por um professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e que abordou o ensino da LP para Surdos e questões avaliativas.

Além dela, Adriele e Danilo retomaram a importância das reuniões pedagógicas de planejamento como sendo um espaço formativo. Para ele, as reuniões ocupavam um papel de destaque no quesito planejamento e elaboração de estratégias metodológicas.

Sabemos que a educação de Surdos envolve muito mais que a presença da Libras enquanto língua de instrução e significação. Em vista disso, questionamos os monitores acerca de outras habilidades e conhecimentos que acreditavam ser fundamentais para esse ensino, e como essas questões estavam presentes em suas atuações. Nesse sentido, todos os monitores destacaram a necessidade do uso de recursos visuais e a importância da Libras como língua de mediação e de significação.

A monitora Paloma, por exemplo, destacou a necessidade de "saber como aplicar conteúdo aos Surdos, por exemplo, técnicas de aprendizagem, metodologias que fossem bilíngues e participativas" (PALOMA, 2021). Thelma descreveu que, para além dos aspectos visuais, "era necessário explicar pausadamente, com o rosto voltado para a estudante e utilizar mais imagens e materiais táteis" (THELMA, 2021), apontou também que, em sua prática, acompanhava pelas expressões faciais se surgia alguma dúvida ou algo nesse sentido. Marcela apresentou ser fundamental o conhecimento linguístico em Libras, o domínio de vocabulário e também de conhecimento de mundo.

Danilo, por sua vez, relatou ser crucial o uso de estratégias didáticas, conhecimentos práticos e metodológicos, além de questões atitudinais. Para ele, em sua atuação, era necessário o uso expressivo da visualidade e de metodologias que também abordaram esse aspecto. A monitora Jéssica descreveu ser essencial o entendimento acerca de técnicas e metodologias próprias ao ensino de Surdos, tendo por base a perspectiva bilíngue.

A monitora Sílvia, em uma descrição detalhada, apresentou ser de extrema importância o entendimento da Libras enquanto língua mediadora do processo de ensino-aprendizagem; o domínio de métodos e técnicas pertinentes ao ensino de LP como L2; a apropriação de linguagens visuais, tais como desenhos, mapas mental, esquematização; o respeito às especificidades da Cultura Surda, com base no uso desses elementos de linguagem visual; o domínio de recursos tecnológicos; e domínio técnico-científico sobre as concepções teóricas de alfabetização e letramento de Surdos, uma vez que desenvolvia em sua monitoria práticas de leitura e de escrita em LP.

Dialogando com as descrições feitas por Silvia, a monitora Adriele apresentou também a necessidade de inserção de aspectos da Cultura Surda em todos os momentos de realização das monitorias. Para ela, conhecer a forma como os Surdos experienciam o mundo é primordial, pois facilita a interação professor-aluno, a produção de materiais didáticos e o planejamento da aula. A monitora destacou ainda que, por lidarem com uma discente que passou pelo processo de aquisição tardia de linguagem, seria necessário que os monitores conhecessem o perfil linguístico da estudante, refletindo sobre seu histórico com a Libras, compreendendo seu processo de aquisição e suas experiências escolares.

Em suma, apesar de não termos acompanhado a atuação de cada um dos monitores, observamos que, pelos menos a partir da descrição feita em termos teóricos e metodológicos, eles possuem consciência acerca da realidade dos estudantes Surdos e conhecem princípios, estratégias e metodologias de ensino voltados para esse público.

Tendo em vista o caráter empírico do projeto e diante da trajetória linguística e educacional da discente Surda, um último ponto destacado foi acerca dos desafios e das barreiras vivenciados pelos monitores ao longo das monitorias, sendo questionados

também acerca de como conseguiram superá-los. Assim como apresentado anteriormente, as monitoras Thelma, Paloma e Marcela descreveram como principal desafio a não comunicação em Libras, que foi superada por meio da interação com a estudante Surda e mediante o trabalho e a atuação dos TILS.

O monitor Danilo, responsável por organizar oficinas para o ensino e práticas da Libras, apresentou que seu desafio estava na organização das dinâmicas e das práticas pedagógicas, não apontando como os superou. A monitora Jéssica relatou que suas dificuldades se relacionavam à ausência de competências na leitura e escrita pela discente Surda, o que dificultava e atrasava o desenvolvimento das monitorias.

Além disso, descreveu que uma das suas preocupações era a distração da estudante Surda no momento das atividades. Como forma de transpor essas barreiras, optou pelo desenvolvimento de estratégias que despertassem o interesse da discente Surda pelos conteúdos e por meio da sua insistência e preocupação com todo esse processo.

Silvia apontou que suas dificuldades se relacionam a questões metodológicas e a distribuição de função, pois não possuía muita experiência com o ensino da LP para Surdos e não observava uma comunicação clara entre os monitores, equipe do projeto, e os professores responsáveis pelas disciplinas que a estudante Surda estava cursando.

Além disso, descreveu que a estudante Surda tinha dificuldade em compreender as estruturas da universidade e de seu curso. Como forma de romper essas barreiras, no que se refere à falta de experiência, a busca de informações com outros docentes e as leituras teóricas realizadas, contribuíram com sua formação e amenizaram essas lacunas. Em relação à falta de diálogo, houve a tentativa de aproximação com os professores do curso, além da

oferta de algumas orientações. Sobre a falta de entendimento das estruturas foi superada durante a realização das monitorias e com o desenvolvimento do curso, por meio da atuação.

Finalmente, a monitora Adriele trouxe que suas dificuldades se relacionavam com a comunicação *on-line* em LP, principalmente por aplicativos de comunicação, e também pelo domínio restrito de vocabulários da Libras pela estudante Surda. Para isso, evitava imprevistos que demandassem a troca de mensagens, e no que se refere a Libras, houve a contratação do monitor Surdo.

Além disso, possivelmente em decorrência da aquisição tardia, descreveu que a estudante esquecia com frequência os temas estudados, e, no momento de realização de revisões, era demandado quase que uma explicação completa da temática, uma vez que a aluna se esquecia facilmente.

Sobre as barreiras apontadas, constatamos que elas se relacionavam a questões de ordem empírica, ou seja, ora relacionadas ao desconhecimento da Libras, ora à interação com os docentes do curso e ora à interação e comunicação com a discente Surda. Algumas das barreiras eram resolvidas com diálogo com os docentes e equipe do projeto e também por meio da sistematização teórica, no entanto, algumas das questões observadas empiricamente só poderiam ser tratadas avaliando-se os efeitos surtidos com algumas ações implementadas, isto é, baseado na experimentação.

Desse modo, um dos diferenciais do projeto foi justamente a composição de uma equipe multidisciplinar e as reuniões realizadas para que esse tipo de questão fosse debatido. Assim, essas reuniões visavam contribuir com a análise e a avaliação das necessidades e das ações colocadas em prática nas monitorias, dialogando com esses saberes multidisciplinares com as vivências dos monitores.

Por fim, questionados acerca de como eles percebem e avaliam as contribuições das monitorias para o processo formativo-

educacional da discente surda todas as respostas foram positivas, seja em nível acadêmico ou pessoal.

Nesse sentido, Silvia, reconhecendo a existência de problemas ao longo das monitorias destaca que, apesar dessas questões, as monitorias foram fundamentais "para permanência da discente surda no curso e, também, para o seu desenvolvimento formativo e educacional" (SILVIA, 2021).

Dialogando com essa ideia, a monitora Adriele também reconhece que alguns empecilhos prejudicaram o desenvolvimento das monitorias, tais como a ausência de recursos didáticos e o desconhecimento do histórico linguístico e educacional da estudante Surda. Todavia, apesar dessas barreiras, destaca o trabalho como positivo, avaliando sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da estudante e ressaltando, com bastante ênfase, a atuação do monitor Surdo como um diferencial e divisor de águas para o desenvolvimento da estudante.

Ainda nesse sentido de permanência no curso e desenvolvimento pessoa, segundo Thelma, as monitorias foram, de fato, positivas:

> [...] pois além de orientar a discente no que diz respeito aos conteúdos de seu curso, as monitorias contribuíam com a superação de barreiras (medos, anseios, preocupações com a universidade), fornecendo uma grande possibilidade para o desenvolvimento de todas as competências relacionadas a discente como moradora de uma universidade e estudante de um curso superior (THELMA, 2021).

Como podemos verificar a partir dessas avaliações, as diferentes atuações dos monitores, apesar de lacunas e empecilhos,

possibilitaram um maior desenvolvimento acadêmico e pessoal pelo aprendiz Surda, e essas questões, consequentemente, corroboraram com seu processo de permanência e aquisição de conhecimento ao longo do curso.

Com base nas informações, ressaltamos a necessidade de oferta de formação continuada para os monitores que atuaram no projeto, formação relativa à capacidade linguística, às questões didáticas-metodológicas e também à avaliação reflexivo-crítica de sua atuação.

É inegável a pertinência de que, em qualquer projeto ou atuação docente, haja a oferta de uma formação que envolva e leve em conta a atuação consciente e crítica, isto é, que seja ofertado condições e possibilidades de o sujeito reflita sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo e esteja consciente das suas escolhas e ações e, principalmente, reflita como elas podem ter contribuído ou não na formação dos discentes envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interessou-nos identificar e refletir, neste estudo, as vivências, percepções e avaliação do processo de aplicação e desenvolvimento das monitorias por cada monitor que compôs a equipe do projeto de letramento.

Desse modo, não fomos em busca de verdades absolutas ou certezas, mas tratamos de trazer a percepção de cada um desses sujeitos de modo a elucidar a complexidade que está atrelada ao projeto, contemplando seus objetivos, os aspectos metodológicos seguidos e, principalmente, que tipo de ações eram implementadas por esses monitores e a avaliação que eles fazem de todo esse.

De posse de todas essas informações e relatos, pudemos verificar como esses diferentes sujeitos se empenharam, cada qual com seus limitações e desafios, na busca de oportunizar condições de uma formação de qualidade e significativa para a discente Surda, na tentativa de possibilitar sua participação ativa e autônoma nas dinâmicas do curso.

Ainda com base nos relatos aqui mobilizados, foi possível constatar que um dos agentes principais do projeto eram os monitores, sendo que, cada qual com sua frente específica de atuação, buscava, no contato direto com a equipe do projeto e com os docentes do curso, possíveis encaminhamentos teóricos, metodológicos e práticos que pudessem ser implementados nas monitorias e contribuíssem com a formação da discente Surda.

Desse modo, destaca-se a relevância da composição de uma equipe multidisciplinar, através do contato e articulação entre os docentes do curso, do projeto de letramento e dos monitores, na busca de medidas que garantissem o aprendizado da estudante Surda com base em suas especificidades e demandas.

Ademais, a partir da análise das vivências e desafios de monitores do projeto, verificamos a necessidade de reflexões acerca dos pressupostos do bilinguismo, ou seja, que a formação dos monitores e sua posterior atuação considerem a realidade bilíngue dos acadêmicos Surdos.

Desse modo, grande parte dos desafios mencionados referem-se ao desenvolvimento da proficiência linguística em Libras pela equipe, uma vez que todas as interações do projeto dar-se-iam por meio dessa língua. Além disso, foi destacado também como um desafio o não domínio da estudante Surda da Libras, o que acarretava barreiras comunicacionais.

Para além do domínio linguístico, os monitores trouxeram como desafios questões atreladas ao desenvolvimento didático e

metodológico, uma vez que parte dos monitores ainda estavam em formação inicial e outros eram alunos recém egressos de cursos de licenciatura. Desse modo, como forma de minimizar essas questões, eram organizadas reuniões semanais com toda a equipe do projeto, o que possibilitava a avaliação dessas práticas pedagógicas e o planejamento de novas ações e intervenções.

Nossos resultados indicam que as ações do projeto buscaram que a estudante Surda adquirisse, inicialmente, a Libras e, após, se inserisse em práticas de letramento em LP e, de posse desses conhecimentos, participasse ativamente das dinâmicas do curso.

Logo, examinamos que as ações desenvolvidas nas monitorias foram primordiais para isso, haja visto que os monitores oportunizaram espaços e dinâmicas para a aquisição da Libras e a inserção em práticas de leitura e escrita acadêmica.

Portanto, pontuamos que as monitorias ocuparam um papel central nesse desenvolvimento, visto que era nesse espaço, ao longo de uma extensa carga-horária semanal, que a estudante recebia suporte pedagógico e linguístico para a realização das suas dinâmicas e processos educacionais.

Podemos refletir, ainda, sobre a potencialidade do projeto para a autoformação dos diferentes integrantes, através do desenvolvimento de consciência da necessidade de autorreflexão da atuação docente, do contexto da educação bilíngue de Surdo, e, principalmente, das dimensões que estão atreladas aos pressupostos da educação inclusiva, compreendendo-a em seu sentido macro.

Finalmente, destacamos a necessidade de projetos que busquem o desenvolvimento de ações contínuas, em um fluxo de avaliação constante dos objetivos a serem alcançados e das ações a serem executadas.

REFERÊNCIAS

BARNES, J. A. "Redes Sociais e Processo Político". *In*: FELDMAN-BIANCO, B. (org.). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28/06/2020.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária (Dissertação de Mestrado em Educação). Piracicaba: UNIMEP, 2011.

DAROQUE, S. C.; PADILHA, A. M. L. "Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária". **Revista Comunicações**, vol. 19, n. 2, 2012.

FERNANDES, S. **Educação Bilíngue para surdos**: identidades diferença, contribuições e mistérios (Tese de Doutorado em Letras). Curitiba: UFPR, 2003.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. "Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior". **Educar em Revista**, n. especial 2, outubro / dezembro, 2017.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JACINTO, C. A. *et al*. "Práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: atuação multidisciplinar de um Projeto de Letramento voltado à formação de uma discente Surda". **Revista Brasileira de Educação do Campo**, vol. 5, 2020.

JACINTO, C. A. **Letramento acadêmico de Surdos**: reflexões acerca das ações implementadas por um projeto multidisciplinar e inclusivo de letramento (Dissertação de Mestrado em Letras). Viçosa: UFV, 2021.

LACERDA, C. B. F. "A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência". **Cadernos do CEDES**, vol. 26, n. 69, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

PEREIRA, M. C. “Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos”. *In*: LODI, A. C. B. *et al*. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ROCHA, L. R. M.; SANTOS, L. F. “O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior”. **Práxis Educativa**, vol. 12, n. 3, 2017.

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. “Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior”. **Revista Educação Especial**, vol. 22, n. 34, 2009.

RODRIGUES, C. H. “Da margem ao centro: preparando um novo campo de debate e reflexão”. **Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis**, n. 42, dezembro, 2011.

RODRIGUES, C. H. “Reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem em turmas com surdos e de surdos”. *In*: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (orgs.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SAVIANI, D. “XX – formação de professores”. *In*: SAVIANI, D. (org.). **Interlocuções Pedagógicas**: Entrevista. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

SILVA, G. M. “Interações em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem da leitura em português no caso de aprendizes surdos”. *In*: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (orgs.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, G. M. “Transitando entre a Libras e o Português na sala de Aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura”. **Revista X**, vol. 13, n. 1, 2018.

UFV - Universidade Federal de Viçosa. **Projeto pedagógico curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza**. Viçosa: UFV, 2018. Disponível em: <https://www.ufv.br>. Acesso em: 10/10/2021.

UFV - Universidade Federal de Viçosa. **Registro do Projeto Alfabetização e Letramento no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. Viçosa: UFV, 2015. Disponível em: <https://www.ufv.br>. Acesso em: 10/10/2021.

UPI - Unidade Interdisciplinar de Políticas Públicas. “Sobre a unidade e os objetivos”. **UPI/UFV** [2020]. Disponível em: <https://upi.ufv.br>. Acesso em: 10/10/2021.

CAPÍTULO 6

A Educação no/do Campo em Morrinhos (GO)

A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM MORRINHOS (GO)

Walifer Reis

Janãine Daniela Pimentel Lino Carneiro

Marcelo Rodrigues Mendonça

A educação está vinculada ao progresso individual no âmbito pessoal e profissional, pois fomenta a capacidade intelectual do ser humano. Desde a Constituição Federal, promulgada em 1988 a Educação é considerada um direito de todos no Brasil. Sabe- se que a garantia desse Direito está imbuída de uma série de problemáticas que envolvem projetos ideológicos, classes sociais e contextos socioespaciais.

Na presente pesquisa busca-se compreender algumas questões referentes à educação desempenhada no espaço rural, com ênfase no Município de Morrinhos (GO), tais como: em que consiste a Educação do campo e a Educação do Campo? Há diferenças entre educação do campo e educação rural? Qual o perfil teórico-metodológico da educação desenvolvida no campo em Morrinhos? Como a educação no/do campo tem sido evidenciada no Município?

Nessa perspectiva, o objetivo principal da pesquisa é compreender a educação rural e a educação do campo com ênfase nas experiências construídas em Morrinhos (GO). Em específico, buscou-se: reconhecer os elementos teóricos e conceituais da educação rural e da educação no campo; conhecer os seus aspectos históricos mais relevantes; e, conhecer a educação desempenhada no campo em Morrinhos (GO).

Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas principais: pesquisa teórica, pesquisa documental e elaboração/aplicação de questionários e entrevistas.

Na pesquisa teórica, realizou-se a revisão bibliográfica sobre educação, educação rural e educação do campo. Na pesquisa documental analisou-se os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), das três escolas rurais de Morrinhos (GO) e as entrevistas foram aplicados à uma ex secretária municipal da educação do Município; três professoras que atuam nas escolas rurais e uma diretora[7].

O texto está organizado em quatro sessões, além da Introdução e das Considerações, sendo: Educação rural e educação do campo: uma discussão necessária; Educação no campo no Brasil: elementos históricos; Morrinhos (GO): o lugar da pesquisa; A educação no/do campo em Morrinhos (GO).

EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Para compreendermos a educação rural no município de Morrinhos (GO), de início torna-se necessário construir uma diferenciação entre a educação rural (no campo) e a educação do campo. Vale destacar que este se constitui um intenso debate no âmbito acadêmico sobre o histórico e os desdobramentos da

[7] Na pesquisa de campo estavam previstas visitas às unidades escolares, observação da rotina escolar, entrevistascom professores e estudantes, bem como, com todas as equipes gestoras. Entretanto, devido à Pandemia da Covid-19, as atividades presenciais estão suspensas desde março de 2020. Assim, realizou-se apenas uma visita em cada unidade para registro fotográfico e aplicou-se os questionários.

educação desenvolvida no campo e para as populações do campo no Brasil.

A educação rural está vinculada a uma visão tradicional do espaço rural no País e, mesmo se constituindo como um importante elemento na manutenção dos camponeses e trabalhadores rurais no campo, não faz as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, tampouco incorpora as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que reivindicam a valorização das especificidades do meio rural. Esse modelo de educação é um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora e parte do princípio de que os trabalhadores rurais e suas técnicas são improdutivos e estão em rumos de extinção (COSTA; SILVA, 2006).

Sendo assim, a educação rural brasileira perpassa por várias transformações ao longo do tempo e se reproduz nos moldes do ensino da cidade, ou seja, os conteúdos, metodologias e propostas pedagógicas vêm sendo aplicados no campo de forma descontextualizada, ou seja, destoando da realidade camponesa do Brasil.

Como agravante, a educação rural, em muitos casos, também vista como um ensino inferior, atrasado e em vias de extinção. Por outro lado, diversos segmentos populares estão envolvidos na luta pela valorização dos camponeses e trabalhadores rurais, seus saberes e fazeres bem como, práticas socioculturais.

O paradigma da educação do campo surge a partir das reivindicações e lutas sociais das comunidades, dos partidos de esquerda, dos movimentos sociais, da atuação das universidades, sindicatos e instituições envolvidas com a pauta da construção de uma educação popular, e em específico, de uma educação voltada para os sujeitos do campo, vinculadas às ações pelo acesso à terra e a permanência nela.

Com a educação rural tinha/tem- se a existência da escola no espaço rural, mas não havia/há uma educação voltada para os sujeitos do campo, que fosse/seja voltada para a permanência das famílias no campo e, que possibilitasse/possibilite a chegada das inovações tecnológicas no campo (NOGUEIRA, 2011).

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a educação do campo traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, sobretudo a partir do momento em que se passa a acreditar que este se transformou no lugar, não apenas das lutas pelo direito a terra, bem como pelo direito à educação, à saúde entre outros (BRASIL; MDA; SDT, 2006, p. 9-11). O mais importante, é que esse paradigma reconhece a relevância da agricultura familiar e do campo brasileiro, pois:

> [...] concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro [...] (JÚNIOR; NETTO, 2011, p. 51).

A Educação do Campo pode ser definida como:

> Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social econômico igualitário desta população (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53 *apud* JÚNIOR; NETTO, 2011, p. 51).

Nessa perspectiva, a educação do campo é um modelo de ensino voltado para as populações rurais, pautado em muitos conhecimentos do campo mesmo, dos alunos e da comunidade em geral.

Para Melo (2011), a educação rural – ou do campo – poder ser definida a partir dos seguintes pressupostos: vinculada a concepção de rural, ou seja, a um modo de vida específico, levando em consideração a valorização e o uso da terra; reforça práticas culturais como a religião, as festas caipiras, as relações de compadrio e a reprodução familiar; pode ser desempenhada e qualquer local, pois se refere a um tipo de educação; educador e educando que tenham vínculo com a agricultura familiar, campesinato, fazendas, sítios, quilombos ou qualquer pessoa que receba ou transmita a educação como modo de vida rural.

Nesse sentido, a educação do campo é uma educação que busca a interação entre o meio em que se vive - no caso o meio rural - com as suas peculiaridades e com os conhecimentos científicos pautados em comprovações e métodos específicos.

No que se refere à educação no campo, Melo (2011), a caracteriza como: qualquer conteúdo desde que seja no campo; a combinação da preposição em com o artigo definido o, já indica especificamente o local da educação: campo; educador e educando que não sejam necessariamente caracterizados como representantes de uma cultura rural; não precisa ser construída a partir do campo, mas também da cidade, sobre a cultura dos agentes urbanos.

De acordo com Arroyo (2008), a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo tem origem na inquietação gerada pela falta de um projeto de educação em que haja valorização dos diversos sujeitos que compõem a identidade “do campo”. Uma proposta de Educação Básica do Campo deve considerar uma nova

concepção de escola em que haja a reinvenção de tempos e espaços escolares.

Arroyo (2007), ressalta que ao defender a educação do campo, os movimentos sociais do campo colocaram na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência de o Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito.

Por isso, vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuarem na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo.

A maior parte das escolas rurais que existem no Brasil e em Goiás são escolas que se localizam no campo, todavia, possuem uma proposta pedagógica e uma matriz curricular que reproduzem a educação urbana, além de não contemplar os princípios da Educação do Campo.

A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS

Para compreendermos como se configura a educação no/do campo em Morrinhos (GO) torna-se necessário ainda, apresentarmos como se deu a evolução histórica dessas modalidades de educação no Brasil, uma vez que, mesmo diante das particularidades no Município, os acontecimentos e marcos legais apresentam desdobramentos significativos.

Nessa perspectiva Melo (2011), apresenta a evolução da educação nas Constituições Brasileiras nos anos de 1824, 1891,

1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, conforme se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Histórico da Educação nas Constituições Brasileiras

Constituições Brasileiras	Educação
1824	Primeira Constituição.
	Mencionava apenas a garantia de educação primária e criação de colégios e universidades.
1891	É resultado da influência direta das oligarquias latifundiárias, -em especial os cafeicultores em querer legitimar o regime de poder centralizado em suas mãos (coronelismo).
	Mesmo o Brasil sendo considerado eminentemente agrário, a educação no campo foi tratada com descaso, não foi mencionada e não foi considerada.
	A educação vigente no Brasil priorizou os interesses da metrópole negando a nascente sociedade brasileira
1934	No artigo 149 a educação é estabelecida como direito de todos e que o ensino primário integral seria gratuito e de frequência obrigatória.
	Determinava que caberia a União reservar pelo menos vinte por cento do orçamento à educação nas zonas rurais. Em síntese a constituição estabelece educação como dever da família e da União.
1937	Preocupação com o ensino profissionalizante devido ao processo de industrialização que passou a vigorar no Brasil.
	Destaque para o Art. 132 que prevê períodos de trabalho para juventude no campo, auxiliado e protegido pelo Estado. No entanto, desconsiderava-se o ensino nas áreas agrícolas.
1946	Institui competências para a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A educação volta nesta constituição a configurar-se direito de todos.
	O Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto, regulamenta o ensino agrícola.
	Tal constituição é revogada pelo AI 4 de Castelo Branco.
1967	Promulgada em 1969 a emenda de 24-01-1967 que limitava a obrigatoriedade das empresas, inclusive as agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre 07 e 14 anos.
1988	Educação como dever do Estado e direito fundamental subjetivo reconhecido, independente de residirem nas áreas urbanas ou rurais, amparado na teoria de colaboração dos entes federados.
	A criação do SENAR reabre a discussão da educação do campo.
	As constituições estaduais e a LDB abrem brechas para o tratamento da educação rural na perspectiva do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: FONSECA; SANTOS; TEIXEIRA (2010).

Compreende-se que somente na Constituição de 1988, no caso específico da educação, ganha uma perspectiva mais democrática e estabilizadora, fazendo com que a mesma seja concebida como um direito de todos os brasileiros.

Na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que organiza, define e regulariza o sistema educacional do Brasil, obedecendo os princípios da Constituição de 1988, o Artigo 28 estabelece que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A educação desempenhada na escola tem como função garantir que todos tenham acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade e ainda contextualizadas no meio local. Pode-se perceber que as escolas não têm sido suficientes para levar a educação de forma adequada aos sujeitos do campo.

Sendo assim, há uma disparidade entre o modelo educacional que tem como paradigma as sociedades urbanas em relação às necessidades específicas das crianças e jovens do campo. Aliás, a

escola aparece distanciada do trabalho agrícola e introduz na cultura local os valores e os estilos de vida urbanos.

Para Dayrell (1996), a escola como espaço sociocultural é entendida como um espaço social ordenado em dupla dimensão, institucionalmente por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos.

Nesse sentido, podemos perceber a necessidade em específico das escolas rurais fortalecerem seus aparatos institucionais a fim de delimitar uma educação contextualizada ao meio rural brasileiro, que conseguinte refletiria de forma positiva no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a preconização de educação rural, voltada para as populações do campo passou a compor o aparato legal da educação brasileira. Percebe-se que as lutas dos movimentos sociais e demais seguimentos sociais comprometidos com a construção de uma educação popular e como direito de todos foi contemplada no âmbito legal.

Todavia, nas práticas educativas, ainda se tem um longo processo em curso. Isso porque demanda mudanças socioculturais, inserção de licenciaturas específicas ou implementação da educação do campo nas matrizes curriculares das demais licenciaturas, bem como, formação continuada na área. Além disso, requer alterações nos conteúdos e matrizes curriculares, nas propostas pedagógicas e na condução do processo educativo como um todo, sem mencionar investimento em infraestrutura.

MORRINHOS (GO): O LUGAR DA PESQUISA

Morrinhos é um município brasileiro localizado na Mesorregião Sul do Estado de Goiás, pertence à Microrregião do

Meia Ponte. Sua população estimada em 2020 segundo o IBGE, era de 46.548 habitantes (Conforme mostra o Quadro 1). O nome Morrinhos foi escolhido devido à existência de três acidentes geográficos na região: Morro do Ovo, Morro da Cruz e Morro da Saudade.

A distância entre Morrinhos e Goiânia (capital do Estado de Goiás) é de 128 km, 184 km de Anápolis (capital econômica de Goiás e cidade do porto seco), 336 km de Brasília (capital Federal) e 56 km de Caldas Novas (maior estância hidrotermal do mundo).

Quadro 2 - População Total, por Gênero, Rural/Urbana - Município - Morrinhos – GO (2020)

População	População (1992)	População (2000)	População (2010)	População (2020)
População Total	32.592	36.690	41.460	46.548
População Residente Masculina	16.440	18.546	20.773	-
População Residente Feminina	16.152	18.444	20.687	-
População Urbana	25.395	30.629	35.959	-
População Rural	7.197	6.061	5.501	-

Fonte: Instituto Mauro Borges (2020).

Entre 2000 e 2010, a população de Morrinhos cresceu a uma taxa média anual de 1,15%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 83,61% para 86,73%. Em 2010 viviam, no município, 41.460 pessoas. Entre 1991 e 2000, a população do município cresceu a uma taxa média anual de 1,42%. Na UF, esta taxa foi de

2,46%, enquanto no Brasil foi de 1,63%, no mesmo período. Na década, a taxa de urbanização do município passou de 77,92% para 83,61% (IBGE, 2010).

A área do Município é de 2846,2 km² e a densidade demográfica é de 14,57 hab/km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo o IBGE (2018), é era de 0,734. O nível de escolarização, entre 6 a 14 anos da população morrinhense é era de 97,9%. A renda per capta é era de R$27621,32 reais.

O Produto Interno Bruto (PIB) em 2019 foi de R$ 1.242. 959. 29 bilhões. As principais atividades econômicas estão vinculadas à agropecuária. Na pecuária, o Município destaca-se como a 3ª maior bacia leiteira de Goiás. Na agricultura, ocupa o 1º lugar na produção de tomate industrial do Estado, sendo um dos ramos que mais gera renda para o município.

Destaca-se também um complexo agroindustrial com várias empresas de médio e pequeno porte, principalmente na área de laticínios, frigorífico e conservas. Na Tabela 1, tem- se o PIB de Morrinhos de 2010 e 2017. Nas Tabelas 1 e 2, estão discriminadas as produções agrícolas e pecuárias nos anos de 2010 e 2017, respectivamente.

Tabela 1 - Produto Interno Bruto (PIB) de Morrinhos (GO)

Atividade Econômica	Valores (2010)	Valores (2017)
Agropecuária	R$148.959,00	R$240.450,55
Indústria	R$109.590,00	R$209.765,50
Serviços	R$242.35,00	R$519.328,25
Administração	R$95.165,00	R$183.819,97

Fonte: IBGE (2020).

Tabela 2 - Produção Agrícola Temporária do Município de Morrinhos (GO) (2010 e 2018)

Produto	Produção (2010)	Produção (2018)
Abacaxi	1.184 frutos	1.505 frutos
Algodão	2.240 toneladas	2.540 toneladas
Arroz	3.360 toneladas	17 toneladas
Batata-Inglesa	8.500 toneladas	-
Cana-de-açúcar	824.494 toneladas	1.520.000 toneladas
Feijão	5.400 toneladas	6.000 toneladas
Girassol	-	800 toneladas
Mandioca	2.720 toneladas	370 toneladas
Melancia	3.500 toneladas	-
Milho	24.500 toneladas	52.250 toneladas
Soja	67.200 toneladas	105.000 toneladas
Sorgo	6.300 toneladas	13.200 toneladas
Tomate	199.800 toneladas	162.000 toneladas

Fonte: IBGE (2020).

Tabela 3 - Produção da Pecuária do Município de Morrinhos (GO) (2010-2018)

Tipo de Pecuária	Cabeças/Kg (2010)	Cabeças/Kg (2018)
Asinino	85	-
Aquicultura	-	397.000
Bovino	295.000	292.000
Bubalino	130	163
Caprino	100	180
Codorna	1.200	2.600
Equino	8.500	6.500
Galináceo	566.800	1.000.000
Mel de Abelha	3.000	14.000
Muares	470	-
Ovino	180	700
Suíno	25.300	28.600

Fonte: IBGE (2020).

Morrinhos está distante 289 km de São Simão, porto de acesso a Hidrovia Paranaíba/Paraná/Tietê, principal ponto de ligação hidroviária entre o Centro-Oeste e os países do Mercosul. O Distrito Agroindustrial de Morrinhos (DAIMO) é dirigido pelo Goiás Industrial - órgão do Governo Estadual responsável pela manutenção do Distrito.

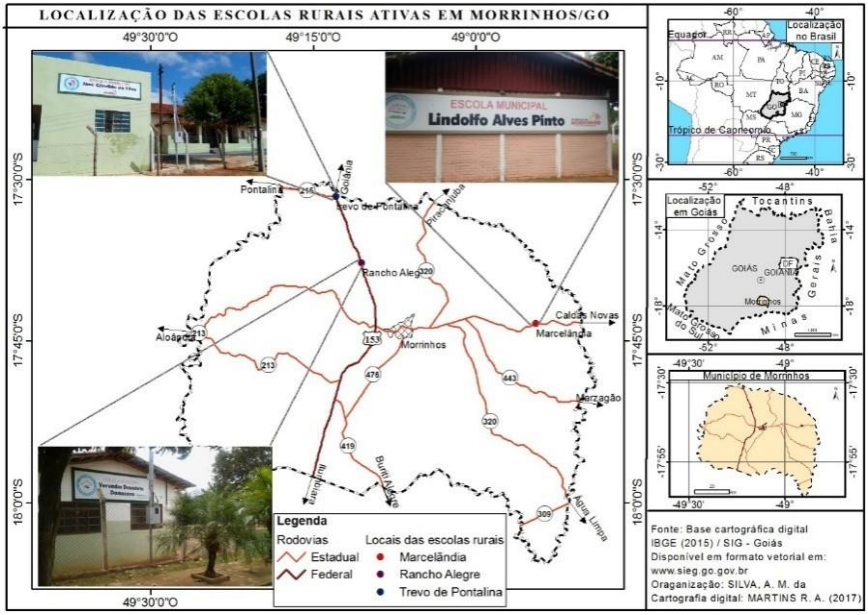
Ocupa uma área de 154,88 hectares e possui ruas asfaltadas e iluminadas, além de toda uma infraestrutura básica para as indústrias que ali estão instaladas. O Nome DAIMO e a referência para a construção do distrito vieram do distrito de Anápolis-GO, que possui o DAIA, onde se encontra o maior polo industrial do Centro-oeste.

Atualmente, Morrinhos possui três escolas localizadas na zona rural. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) as escolas ofertam da Pré-escola, que atende crianças de 4 anos e 5 anos, e a primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5ª Ano).

A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM MORRINHOS

Morrinhos (GO) conta com três escolas rurais, sendo: Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto localizada no Povoado da Marcelândia, Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena localizada no Povoado do Rancho Alegre e a Escola Municipal José Cândido da Silva localizada no Trevo de Pontalina (GO), às margens da BR-153.

Mapa 1 – Localização das escolas rurais de Morrinhos em 2020



Fonte: MARTINS (2017).

No Mapa 1 tem-se a localização das escolas rurais de Morrinhos. De acordo com Qedu (2018), estão matriculados 14 alunos na pré-escola e 57 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e somente 1 aluno matriculado na educação especial. Além disso, o município conta com um Instituto Federal Goiano localizado na zona rural, mas que não se constitui com objeto de estudo desta pesquisa.

A Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena está localizada próximo à BR- 153, Km 610, no Povoado do Rancho Alegre, município de Morrinhos (GO). Criada através da Lei nº 58

de 16 de outubro de 1961, no governo de Manuel de Freitas, em seu segundo mandato.

A instituição recebeu o nome de Vereador Deusdete Damacena, por estar ocupando no período o cargo de vereador e ser proprietário de terras na região. O mesmo doou o terreno para a construção da escola, por isso a denominação.

Fotografia 1 - Imagem da Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena



Fonte: Elaboração própria.

A escola está autorizada a ministrar o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, pela resolução CEE nº 127 e a Educação Infantil na modalidade de jardim II, reconhecida pela portaria 1966 / 1997, funcionando no turno vespertino, com espaço físico construído numa área de 436,22 m, sendo sua área total de 2.472,77 m², possuindo 06

salas de aula, sendo duas com espaço adequado e boa iluminação e quatro com espaço reduzido.

Uma sala de Diretoria, 01 sala de Professores, 01 sala do laboratório de informática, 01 cantina, 02 dependências sanitárias, sendo distribuídas da seguinte forma: 01 masculino e outro feminino, os mesmos são de uso de alunos e funcionários (PPP, 2020).

A Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto está localizada no Povoado da Marcelândia às margens da GO-213, na altura do Km 21, entre Morrinhos e Caldas Novas. A unidade escolar a tende uma clientela específica, principalmente alunos vindos das comunidades Barreiro, Mata dos Godoy, Vinagre, Almas e Chapadão, de onde são transportados até a escola por veículos ônibus e Kombi pelo programa transporte escolar municipal e também alunos residentes no povoado.

Segundo a SEMED, a construção da escola foi iniciada com uma pequena verba do Estado e concluída com a ajuda da comunidade local. O Sr. Lindolfo Alves Pinto, foi o escolhido para ser o patrono da escola por ter hospedado as primeiras professoras em sua residência. Em janeiro de 2000, tornou-se Escola Polo, por situar-se no meio rural com várias classes, atendendo estudantes de várias comunidades rurais.

A implantação das escolas Polos foi uma política adotada pela gestão municipal da época4, o que promoveu o fechamento das diversas escolas isoladas e o remanejamento dos discentes para unidades estratégicas capazes de atender um grupo maior de estudantes. Nesse contexto, também houve a implantação do transporte escolar.

De acordo com a ex-secretária de Educação, professora Carmem Lúcia, entre os anos de 1996 e 2004 foram fechadas várias escolas para serem formados núcleos no território rural com o intuito de melhorar a qualidade do ensino ofertado. Assim, foram

construídas as escolas Polo no povoado da Marcelândia e do Rancho Alegre.

A Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto foi criada através da Lei Municipal nº 1.197, 20 de agosto de 1993. Autorizada a oferecer a Educação Infantil na modalidade Pré- alfabetização e a Educação Básica, Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, pela resolução do C.E.E. n° 298, de 26 de junho de 1996 (PPP, 2020).

Fotografia 2 – Fachada da Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto



Fonte: Elaboração própria.

A Escola Municipal José Cândido da Silva foi criada pela lei nº 341 de 24 de novembro de 1978 e 1.197 de 20 de agosto de 1993, e está autorizada a ministrar a Educação Infantil – Modalidade Pré Escola (Jardim I e Jardim II) e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º

ano, de acordo com a Autorização de Funcionamento Resolução nº 645, de 14/10/1997 – do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Possui 03 (três) salas de aula, estando duas salas em funcionamento. Uma sala de Coordenação Geral, 01 sala de Professores, 01 sala do laboratório de informática, 01 cantina, 02 banheiros para uso de alunos e funcionários (PPP, 2020).

Fotografia 4 – Sede da Escola Municipal José Cândido da Silva



Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, a escola conta com uma assistência direta da secretaria municipal de educação de Morrinhos, e depende inteiramente da mesma, sendo que a merenda escolar é trazida de kombi para a escola.

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares de Morrinhos (GO)

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto identifica-se a concepção de que a realidade

macro da sociedade afeta a realidade interna específica da escola, o seu funcionamento, possibilidades e limites.

Ressalta que o planejamento deve considerar a organização do trabalho escolar e sua prática pedagógica, de modo a desenvolver planos de ação que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino e uma prática de ensino-aprendizagem capaz de formar um aluno crítico da realidade social, com competência de integrar-se a uma sociedade desenvolvida e democrática. Para tanto, a educação tem por finalidade pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (PPP, 2019; 2020).

Para a Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto, a participação da comunidade é de extrema relevância para o desenvolvimento educacional, sendo assim há projetos que englobam a relação comunidade e escola, que é o projeto de sustentabilidade, ressaltando a importância dos recursos naturais, preservação; festa junina entre outros.

A escola busca organizar a prática pedagógica, possibilitando a individualização do ensino de acordo com as particularidades de todos os alunos. Pressupõe sobretudo um trabalho de planejamento coletivo e de colaboração entre os profissionais, centrando-se no contexto do grupo, atendendo não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas também as eventuais especificidades dos demais alunos, contribuindo, dessa forma, com o processo de inclusão escolar.

As adaptações curriculares, tanto no que se refere às adaptações dos objetivos, dos métodos, como também da avaliação, ocorrem como uma das formas mais específicas de contemplar as necessidades individuais do aluno, tendo uma proposta ser uma escola inclusiva.

A instituição promove poucas ações pedagógicas voltados aos alunos do campo, fazendo com que o ensino desenvolvido na mesma, seja o mesmo aplicado na zona urbana, e fazendo-se uma análise, a escola não se preocupa tanto com as dinâmicas socioespaciais do campo (PPP, 2019; 2020).

Para a Escola Municipal José Cândido da Silva, o PPP é um instrumento ideológico, político que visa, sobretudo, a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização e do acompanhamento de todo o universo escolar, a fim de se efetivar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania, com foco educativo no processo de ensino-aprendizagem de qualidade, e pautado à tendência sócia construtivista de Paulo Freire.

Portanto, ações estão sendo preparadas para superação das dificuldades educacionais, entre as ações podemos citar o Sistema Pomares de Ensino[8] e a Apostila Os Sertões, que vem para suplementar as áreas regionais, de Geografia e História na região de Morrinhos, valores, empreendedorismo, linguagens, Educação Ambiental, trânsito, língua inglesa para séries iniciais, 3ª ano, 4ª ano e 5ª Ano do Ensino Fundamental, oferecendo apostilado e suporte para os professores (PPP, 2020).

Considerando as formas que são desenvolvidas, as ações pedagógicas não incluem uma compreensão e uma correlação com os sujeitos do campo e nem busca uma dinâmica socioespacial do campo.

Analisando-se o Projeto Político Pedagógico, pode-se notar que grande parte dos projetos elaborados pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), não contemplam a comunidade local, e sendo assim não fortalecem a relação escola-

[8] O Sistema Pomares de Ensino é sinônimo de um modelo de educação de qualidade desenvolvido para as escolas municipais a partir da metodologia criada pelos professores da rede municipal de ensino de Morrinhos.

comunidade e ainda não possuem temáticas específicas ao campo e aos sujeitos do campo.

Para a Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena, o PPP é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma sistemática, consciente, científica e participativa. Com isso, deve exprimir um compromisso de um grupo com uma determinada trajetória no cenário educacional (PPP, 2019).

A escola segue um calendário de projetos durante o ano letivo, fazendo parte da metodologia de ensino, onde procura levar o aluno e a comunidade escolar a participar de atividades que objetivam transformar o meio em que vivem tais como: o Projeto Meio Ambiente.

É de pouca relevância para a escola, a dinâmica socioespacial do campo, pois a instituição segue normativas oriundas da zona urbana, e que são seguidas há risca, ou seja, as ações pedagógicas não são voltadas para os sujeitos do campo (PPP, 2019).

A educação no/do campo em Morrinhos (GO): o olhar das professoras

A entrevista é uma técnica da pesquisa qualitativa que possibilita coletar dados objetivos e subjetivos da realidade pesquisada. Segundo Minayo (2001):

> A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 14).

As entrevistas possibilitam a coleta de subsídios sobre um determinado tema científico. Dessa forma, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como em censos e estatísticas. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados.

Nesta pesquisa, entende-se que as entrevistas são essenciais para a coleta de informações e para a compreensão da dinâmica educacional e da prática pedagógica das unidades escolares a partir do olhar dos sujeitos envolvidos nesse processo. Elaboraram-se os roteiros para um representante da Secretaria Municipal de Educação, para as equipes gestoras de cada unidade escolar e para as professoras que nelas atuam, com questões referentes que envolvem.

Analisando-se os roteiros de entrevistas, partimos do pressuposto de suas ideias centrais quando se era questionado as entrevistadas, ou seja, as suas ideias centrais e relevantes durante os questionamentos. O roteiro de entrevista da secretária e ex, tem por finalidade compreender a dinâmica da escola no campo e as suas especificidades, e a importância para dessas instituições para a comunidade local.

Já o roteiro das professoras, teve como ideia central o foco de ações pedagógicas e os planejamentos voltados para a instituição, visando uma melhoria na educação no campo. E por fim, o último roteiro voltado para a coordenadora pedagógica da secretária de educação, teve a centralidade de buscar a conhecer de como está estruturada de forma básica, a educação no campo no município de Morrinhos-GO.

Com exceção da Ex-Dirigente Municipal de Educação que foi realizada de modo presencial, as demais entrevistas foram

realizadas por WhatsApp devido ao Decreto Estadual Nº 9633/202 de 13 de março de 2020.

Ela dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus, e da Instrução Normativa IN nº 80/2020 de 25 de março que estabelece o Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem (PEEA) e suspende as atividades presenciais vinculadas à instituição.

Sendo assim, houve uma série de entrevistas nos meados dos meses de dezembro de 2020 a janeiro de 2021, com professores, coordenadora, ex-secretária de educação e à atual, para analisarmos e compreendermos a realidade, desafios, perspectivas das escolas da zona rural no município de Morrinhos-Goiás.

Foram realizadas seis entrevistas ao todo, sendo três delas voltadas para professores atuantes da educação no campo, e duas para secretária e ex, e por fim, para a coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação. Os nomes dos entrevistados serão suprimidos para manter a identidade das entrevistadas em sigilo.

Sobre o histórico a educação rural em Morrinhos, a Entrevistada 17 esclarece que entre 1996 e 2004, houve grandes mudanças na educação do campo, pois:

> […] naquela época funcionavam várias escolas na zona rural, entretanto, neste período começou as municipalizações das escolas estaduais que ofereciam o Ensino Fundamental do 1ª segmento (1ª ao 5ª Ano). Assim, a gestão municipal, sabendo da necessidade de mudanças, analisaram as escolas da zona rural e começaram a criar escolas polos rurais. Antes disso, o município contava com mais de 62 escolas rurais que foram reorganizadas em 02 polos: Escola/Polo Municipal Lindolfo Alves Pinto na Marcelândia e a

> Escola/Polo Municipal Vereador Deusdete Damacena no Povoado do Rancho Alegre. A intensão era buscar uma melhoria na qualidade do ensino, e dar um grande avanço no ensino-aprendizagem (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Quando questionada sobre a atitude das comunidades rurais sobre tais mudanças, a Entrevistada 1 assegura que:

> Obviamente, que quando se há mudanças, há também as resistências por algo que é novo, principalmente para as pessoas que usufruem daquele local. Sendo assim, houve resistências por parte de alguns locais, devido ao comodismo da escola estar perto de casa, mas no final aceitaram as mudanças propostas. A entrevistada, ressaltou que a partir da criação de escolas polos, a Prefeitura de Morrinhos, disponibilizou o transporte público para buscar os alunos que moravam mais distantes das escolas polos, e também os demais alunos da região (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Sobre a relevância das escolas rurais para Morrinhos, a Entrevistada 1 salientou que as escolas da zona rural fixam o homem na terra, ao ponto de estar dando uma qualidade de ensino e de vida ao mesmo tempo. Além disso, a educação no campo deve se atentar às origens do alunado e que não pode ser simplesmente aplicada a educação da zona urbana no campo, pois o aluno da zona rural perderá a sua essência e curiosidade sobre o meio em que vive e reside (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Sobre o futuro das escolas rurais de Morrinhos, a Entrevistada 1 respondeu que possivelmente o poder público

continuaria a manter as escolas rurais, entretanto, somente os polos, e dependerá da demanda de alunos.

A entrevistada 028, a atual secretária municipal de educação de Morrinhos, gestão 2021/2024, inicia-se sua fala contextualizando de forma bem simples a educação no campo no município de Morrinhos. A mesma atua há mais de 38 anos na área educacional no município de Morrinhos, mas atua somente há 14 dias como secretária de educação, algo que é novo segundo ela (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

A mesma, fez uma breve caracterização da educação rural na sua gestão onde alegou-se que:

> Aconteceram diversas mudanças nas escolas rurais, uma vez que muitas pessoas migraram para a zona urbana. Ela enfatizou que os fatores que influenciaram essa mudança, tem como principal fator a substituição da mão de obra do homem por máquinas agrícolas.

Quando questionada sobre o porquê dessas mudanças na estruturação das escolasrurais, a entrevistada respondeu:

> Com a diminuição do número de alunos se fez necessário algumas mudanças, porém tem se feito muito para a melhoria na qualidade do ensino entre essas melhorias está sendo levar aos alunos das escolas rurais as mesmas tecnologias levadas para as escolas urbanas, professores qualificados, projetos

> voltados para a zona rural.” A mesma, citou que a comunidade local se tem fazendo uma educação participativa dentro da escola, onde a comunidade opina e ajuda na realização de projetos voltados a educação no campo.

A pergunta categórica na entrevista foi a seguinte: Como você visualiza o futuro das escolas rurais do Município? A resposta foi a seguinte:

> Bastante desenvolvido. Faremos uma conscientização dos pais sobre os benefíciosde seus filhos estudarem nessas escolas. Esse será o primeiro passo. Melhorias estruturais das escolas serão planejadas e executadas.

A entrevistada 03 foi a coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação de Morrinhos-Goiás, onde a mesma demonstrou muita preocupação com a atual forma que são tratadas as escolas da zona rural no município de Morrinhos (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Segundo a entrevistada:

> Atualmente o município de Morrinhos possui 03 escolas localizadas na zona rural. Elas estão concentradas em perímetro urbano de povoados como o Trevo de Pontalina, Rancho Alegre e Marcelândia.

A rede municipal de ensino não conta com professores formados para atuar na educação rural, segundo a entrevistada e nem oferece uma formação continuada para poderem atuar na

mesma. Segundo a entrevistada 03, não é de interesse do poder público investir nestaárea.

Ela ainda afirma que as mesmas diretrizes seguidas nas escolas urbanas, são seguidasnas escolas rurais (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Ao ser questionada sobre os mecanismos que estão sendo utilizados para aplicar atividades e avaliações, devido a pandemia do Coronavírus, segundo a mesma:

> Os alunos da zona rural estão participando do Reanp como os alunos das escolas urbanas. Recebem as atividades por meio online, quando o pai não tem condições dedisponibilizar o celular ou internet para o aluno, o pai busca as atividades impressas na escola ou o transporte escolar leva até a casa do aluno (E3).

Uma das principais questões levantadas em nossa entrevista, foi quais as contribuições que os alunos do campo, podem nos ensinar, e a mesma enfatizou:

> A simplicidade que pode nos ensinar a valorização da vida, o empenho e esforço para sentar em um banco escolar. Outra questão é a superação de vida, pois muitos ajudam os pais na lida do campo e ainda encontram forças para estudar; a falta de materiais escolares em comparação com os alunos das escolas urbanas (E3).

Pergunta bem emblemática e bem pontual, a entrevistada 3 foi questionada sobre o que a secretaria municipal de educação, os professores e toda a equipe gestora tem se empenhado para melhorar

a qualidade do ensino na educação rural, de modo geral? A resposta da entrevistada:

> Não tem empenho para melhorar a qualidade do ensino na educação rural, o que se percebe é o mesmo ensino aplicado, com tendência ao fechamento das escolas. Sendo um dos motivos dos pais preferirem matricular os alunos na escola urbana e enviar seus filhos com transporte escolar, em longas jornadas, por alegarem que o ensino na escola rural é mais fraco e o poder público tem descaso com a mesma (E3).

A entrevistada citou o desconhecimento por parte da mesma, em relação à valorização dos saberes do povo do campo e a sua correlação com o conhecimento científico, com a realização de projetos voltados para a zona rural.

Segundo ela, a maior importância é fazer investimento para ter alunos, para os pais terem interesse em matricular seus filhos na escola rural, próximo a sua residência. Mostrar que o ensino é o mesmo da cidade, que o seu filho vai ser valorizado e terá o mesmo acesso aos bens móveis da escola urbana.

De acordo com a entrevistada 03, quando questionada sobre quais avanços e retrocessos na educação do campo, ela afirmou que:

> Só houve retrocessos, uma vez que o poder público não faz investimento no prédio físico com materiais, não oferece formação continuada aos professores da zona rural. Vimos a cada ano o fechamento das

> escolas rurais e aplicação da política do transporte escolar. Infelizmente, no Estado de Goiás e principalmente em Morrinhos, a tendência é o fechamento das escolas rurais (E3).

A entrevistada 03 elencou alguns desafios na educação rural em Morrinhos:

> Sendo um deles o funcionamento das 03 escolas rurais e ter mais alunos, pois o que se observa é a evasão desses alunos. Desenvolver política de valorização do ensino nas escolas rurais, e oferecer formação ao professor, sem mostrando aos pais a importância de manter seu filho na escola da sua região, convivendo com colegas da região, ao invés de longas jornadas no transporte escolar.

Quando questionada sobre quais as potencialidades da educação rural em Morrinhos, a mesma disse que não há nenhuma potencialidade, sendo que no ponto de vista dela, as escolas rurais estão em funcionamento devido por questões políticas, e que em breve serão fechadas sem pensar na comunidade rural.

Segundo a Entrevistada 04[9], o Município nunca proporcionou nenhum curso de formação continuada voltada para a educação rural do campo. Quando questionada sobre três pontos

[9] Professora da rede municipal de educação há mais e 08 anos. Atualmente, está lotada na zona rural, na Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto. É formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Possui Pós-graduação em Linguagens e Práticas de Ensino (UEG) e em Educação em Tempo Integral pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

positivos e três pontos negativos referente a educação rural em Morrinhos, afirmou que:

> Possuem como pontos positivos material didático de qualidade, qualificação dos professores e estrutura física; já como pontos negativos, é a falta de material específico para a escola do campo, a falta de formação para as equipes das escolas do campo, e o transporte municipal de alunos (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

No momento em que foi questionada sobre se há um planejamento (conteúdos, metodologias e projetos de ensino) voltados especificamente à educação rural, ela relatou que não há nenhum planejamento, devido ao alunado da instituição ser rotativo. Com isso, ao mesmo tempo em que estão na escola rural já não estão mais, assim tem um ensino igual ao do urbano. A participação e a valorização da comunidade rural com a escola são de extrema relevância, entretanto a entrevistada frisou que:

> A participação dos pais na escola já foi muito ruim em outros tempos, entretanto, atualmente tem melhorado, mas ainda com pouca participação na vida escolar dos filhos, pois vão pouco a escola e alegam estar trabalhando muito, e que o patrão não libera. Em questão de valorização, na opinião da entrevistada que há uma certa discriminação por parte dos pais em relação ao ensino, pois os mesmos acham que o ensino da zona rural não é de qualidade e que o aluno da escola rural, sempre terá dificuldades de aprendizagem quando vier estudar na zona urbana (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Atualmente, estamos vivenciando uma pandemia (Covid-19) e isso afetou a todos nós, mas especificamente os alunos da zona rural, sendo assim, quando questionada sobre quais as maneiras os professores estão encontrando para melhor atendê-los, referente as atividades e avaliações, a mesma ressaltou que:

> Foram formados grupos de WhatsApp para estarem enviando as atividades e tirando dúvidas, e aqueles que não possuem internet em casa, os planos de atividades são impressos e enviados por meio de transporte escolar. As avaliações mensais também são executadas da mesma maneira, entretanto, ela alega que deixa muito a desejar a execução das mesmas (E4).

Ela enfatizou que os professores tem se empenhado para melhorar o ensino e a educação rural, tentando mostrar para os alunos que o mercado de trabalho é competitivo e que até mesmo para eles continuarem trabalhando em fazendas, seguindo os mesmos caminhos de seus pais hoje em dia, eles precisam estudar, se profissionalizar, pois a cada dia estamos utilizando as tecnologias na zona rural, tais: ordenhadas mecanizadas, tratores informatizados e com alto nível de tecnologia, uso de GPS nas lavouras, inseminação no gado e entre outros.

A valorização dos saberes do povo do campo, segundo a Entrevistada 4, devem ser levados em consideração, mas é importante saber correlacionar o conhecimento empírico do científico. E quando questionada sobre quais projetos desenvolvidos pelos professores e pela escola, voltados para o aluno do campo, a mesma respondeu dizendo que são realizados projetos voltados ao tema do meio ambiente: horta, preservação das nascentes, plantação de árvores e entre outros (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Questionada sobre qual a importância de se investir em escolas na zona rural em Morrinhos, a entrevistada 04 respondeu que:

> Primeira questão seria a segurança de se estudar um pouco mais perto de suas casas, com um ensino mais específico ao estudante do meio rural, e que os pais não mudariam tanto de empregos (fazendas), e que evitariam lotação de salas nas escolas urbanas e diminuiriam aos poucos a evasão escolar desses alunos (que alegam cansaço ao chegar tarde em casa e com fome, e param de estudar), (E4).

E de acordo com a vivência na educação no campo, a entrevistada elencou que:

> Em relação aos avanços, que os professores conseguiram melhorar a aprendizagem dos alunos e alguns se destacando nas escolas urbanas, e que conseguiram diminuir a evasão escolar nas unidades, e que aos poucos estão introduzindo o uso de tecnologias nas salas de aula. Em contrapartida, houve retrocessos, e o que mais preocupa a entrevistada é sobre a diminuição constante de alunos, pois a escola tem pouquíssimos alunos matriculados e frequentando a instituição, e que apesar de fazerem esforços para mantê-los, não se sabe o que fazer com esta situação tão grave e triste (E4).

A entrevistada 05, é uma professora da rede municipal de educação da zona rural do município de Morrinhos-GO, e

atualmente está lecionando na Escola Municipal Professor José Cândido da Silva no Trevo de Pontalina-GO.

Essa entrevistada atua há mais de 08 anos na educação do campo, e a sua formação é licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, e fez complementação em Pedagogia, e atualmente está cursando uma Pós Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais.

A entrevistada relatou que possuí curso de formação continuada voltada para a educação do campo, Agrinho. A mesma citou três pontos positivos referente a educação rural em Morrinhos: ensino igualitário e de qualidade; comprometimento dos profissionais atuante e a valorização das escolas rurais perante a sociedade. Entretanto, elencou-se pontos negativos na educação rural do município: a localização, dificuldades com acesso à tecnologia e professores trabalharem com classes multisseriadas em pleno século XXI.

Quando questionada sobre as dificuldades vivenciadas pela escola rural no contexto atual, a entrevistada frisou que:

> Há muito preconceito com a instituição por acharem que as escolas rurais, não oferecem ensino de qualidade, e no final da resposta, ela disse que uma das maiores dificuldades era o acesso e o deslocamento dos alunos até a escola (E5).

A professora/entrevistada, confirmou que há um planejamento de conteúdos e metodologias na escola, entretanto não especificamente a educação rural, mas que eles apenas aplicam o mesmo de maneira diferenciada. Na avaliação da entrevistada a participação da comunidade na escola em questão, é muito positiva, tendo uma parceria muito relevante, e tendo o projeto "Amigos da

Escola", que estão sempre dispostos a nos ajudar em tudo que a instituição precisa.

Devido a pandemia, a entrevistada disse que estão trabalhando com o sistema online e que os alunos que não têm acesso a tecnologia, recebem as atividades xerocopiadas em casa. Além disso, ainda relatou que:

> Não há dificuldades em relação a elaboração das atividades para os alunos da zona rural, devido ao conteúdo ser o mesmo da zona urbana, portanto, cabe aos professores adequarem a linguagem ao contexto dos alunos da escola rural (E5).

É de extrema relevância dar importância para os saberes do povo do campo e sempre devem ser levados em conta, mas é preciso correlacionar o conhecimento empírico e o científico. A professora (E5) disse, que a escola possui projetos que valorizam este saber do campo, tais como o Projeto Agrinho, Campo Limpo, Dengue, Jepp, entre outros.

Ainda relatou que é fundamental investir na educação na zona rural, devido ao município ser muito amplo, e há muitos alunos residentes na mesma, como crianças entre 4 e 10 anos, que ainda não estão preparadas para pegarem um transporte e se deslocarem até a cidade para estudar.

De acordo com sua vivência em relação à educação no campo, a professora (E5) disse que não há retrocessos, mas que há avanços como a melhoria na qualidade de ensino, a presença de profissionais aptos, as reformas realizadas na estrutura do prédio, o acesso à tecnologia (internet, notebooks, computadores e etc), entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desenvolvida nas escolas localizadas no campo reproduz a proposta pedagógica das escolas de periferia pobre das cidades, ou seja, a educação formal considera a realidade socioespacial urbana (mesmo que de modo superficial), e em grande parte, deixa os costumes, crenças, saberes e fazeres dos camponeses e trabalhadores rurais, de lado.

A luta dos movimentos sociais e dos segmentos da comunidade envolvidos com a educação do campo é que esta seja uma educação voltada aos sujeitos do campo, estabelecendo uma correlação entre os conhecimentos científicos e tais sujeitos, possibilitando a hibridização do trabalho e das suas identidades, bem como com o conhecimento científico, possibilitando a sua reprodução social no campo, numa perspectiva emancipatória.

Assim, é necessário atentar-se ao tipo de educação que vem sendo efetivada nas escolas: educação no campo ou educação do campo. A primeira diz respeito a formação do aluno em um agricultor voltado para um modo de ser, ou seja, uma construção identitária. Já, a segunda, interpretamos como responsável por levar ensino, recursos e/ou técnicas que não sejam necessariamente rurais ao campo.

Sendo assim, o ensino que é aplicado nas escolas da zona rural no município de Morrinhos-GO, é a educação no campo, ou seja, mecanismos de ensino que são aplicados na zona urbana, são aplicados nas escolas da zona rural sem considerar a singularidade do sujeito do campo.

Sendo importante para qualquer instituição escolar, os PPPs representam uma análise geral da escola e as suas particularidades e desafios a serem enfrentados na educação. Estes documentos são

voltados para compreender e analisar toda a dinâmica estrutural, profissional e financeira da instituição escolar, visando medidas e ações efetivas para uma busca de melhorias na educação em conformidade com a comunidade local.

No entanto, os questionários/entrevistas auxiliam na compreensão real da realidade das escolas, tais como, preocupações, metas, problemas estruturais e profissionais, ações pedagógicas, estratégias de melhorias no ensino público; mas o que se compreende em um todo, é que a entrevista/questionário escancara as lacunas dentro da educação que pela atual situação, jamais serão corrigidas nem pelos profissionais da educação e nem pelo governo.

Portanto, se conclui que a educação no campo em Morrinhos é pautada, aplicada e baseada em princípios norteadores da zona urbana, e que não se considera os alunos da zona rural e a sua cultura.

Mas salienta-se de que não se deve esperar que as mudanças aconteçam apenas partindo da educação, pois é necessária uma transformação em todos os âmbitos estruturais da sociedade como um todo, e principalmente na questão coletiva, ou seja, pensando além do bem próprio, passar a pensar em um bem coletivo de interação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. "A escola do campo e a pesquisa do campo: metas". *In*: MOLINA, M. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ATLAS BRASIL. "Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil". **Atlas Brasil**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 28/06/2020.

BEZERRA NETO, L. "Educação do campo ou educação no campo?". **Revista HISTEDBR On-line**, vol. 10, n. 38, 2012.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e da Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/05/202.

DAYRELL, J. T. "A escola como espaço sociocultural". *In*: DAYRELL, J. T. (org). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG,1996.

DELGADO, N. G.; LEITE, S. P. "Políticas de desenvolvimento territorial no meio rural brasileiro: novas institucionalidades e protagonismo dos atores". **Dados**, vol. 54, n. 2, 2011.

MELO, S. N. **Educação no campo e educação rural**: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Geografia). São Paulo: USP, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORRINHOS. "Cidade-Brasil". **Morrinhos**. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br>. Acesso em: 28/06/2020.

QEDU. "Sobre". **QEdu** [2018]. Disponível em: <https://nov.qedu.org.br>. Acesso em: 20/12/2020.

SILVA, L. H.; COSTA, V. A. “Educação Rural”. **Revista Presença Pedagógica**, vol. 12, n. 69, 2006.

CAPÍTULO 7

Educação do Campo:
Percursos Históricos e Necessidades nos
Assentamentos no Município de Rorainópolis (RR)

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERCURSOS HISTÓRICOS E NECESSIDADES NOS ASSENTAMENTOS NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS (RR)

Graciete Barros Silva

Janaene Leandro de Souza

Este tema foi escolhido devido o contexto ao qual se localiza os assentamentos localizados no sul do estado de Roraima, mas especificamente no município de Rorainópolis, na qual pode-se dizer que uma das preocupações mais evidentes para o exercício desta modalidade de educação, acena em direção as práticas pedagógicas e os desafios dos professores nas escolas do campo.

Portanto, o desencadeamento do presente trabalho deu-se pelo interesse em compreender melhor as questões referentes a educação rural, as políticas públicas e os desafios a serem superados pelos professores dentro deste contexto educacional. Para a contextualização desde estudo, buscamos investigar por meio de fontes bibliográficas a breve história da educação do campo/rural, fazendo a correlação com a temática de estudo nos assentamentos no município de Rorainópolis -Roraima.

Neste sentido, a educação do campo é parte integrante das lutas dos movimentos sociais tais como as inquietações para a quebra da classe hegemônica, dando visibilidade à produção do conhecimento e sobretudo da autonomia profissional das comunidades campesinas que sempre forma vistas como inferiores, estereotipadas, permitindo que suas identidades e subjetividades do meio rural fossem renunciadas.

Diante disso, a história dessas lutas da educação do campo no Brasil, ainda passa por amplos obstáculos e dificuldades, de modo que, torna-se visíveis os embates que as escolas rurais sofrem devido as arbitrarias políticas de fechamento, advindas daqueles que deveriam proteger e garantir o direito ao acesso à educação.

Neste contexto, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 adverte que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando seu pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, no que se refere à educação no meio rural, observamos que a mesma foi historicamente sempre relegada a espaços marginais nos seus mais variados processos de elaboração e sobretudo na implementação das políticas educacionais voltada para esta modalidade de educação.

Desta feita, a educação é direito de todos como mencionado acima, mas por muito tempo a grande maioria das pessoas não usufruía deste direito, principalmente as famílias que residiam no campo, onde as políticas públicas para esta educação passava despercebida ou era um mero jogo de interesse.

Diante desta conjectura, cabe ressalta que as escolas do campo no Brasil ainda seguem o modelo urbano de educação, assim como as escolas indígenas, ou seja, podemos dizer que estas escolas não segue os períodos agrícolas, tendo em vista que, ambas seguem o currículo das escolas da cidade.

Desta feita, as perspectivas da educação do campo se apresentam como processo de formação fundamentada nas políticas públicas para o campo, pensada na interculturalidade e na sua multidimensionalidade territorial como premissa para a prática da cidadania.

Molina (2006, p. 30) ressalta que:

> A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o seu desenvolvimento.

Diante disso, a educação do campo vem mostrando muito instrutiva, pois, é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Logo, por meio deste trabalho propomos uma análise dos contextos e desafios vivenciados nas escolas dos assentamentos do município de Rorainópolis em busca de valorizar as realidades vivenciadas nestes assentamentos, com o intuito de abrir espaços para novos olhares sobre a questão da educação do campo em Roraima.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS PERSPECTIVAS

A história da Educação do Campo perpassa diferentes aspectos, tais como culturais, sociais e políticos, na qual pode-se afirmar que esta modalidade de educação ganhou força devido as lutas sociais. Nesta premissa Arroyo (2004, p. 73) adverte que a educação do campo se estabeleceu vinculada à luta dos movimentos sociais:

> O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que

> assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos.

Neste sentindo, a institucionalização da Educação do Campo é uma conquista histórica da população campesina, na qual, as lutas sociais manifestadas pelos movimentos camponeses na busca de melhorias e reconhecimento desta política frente ao sentimento de descasos até então vivenciados por estes povos.

Neste contexto, a história da educação do campo no Brasil ainda passa por grandes obstáculos e dificuldades, tendo em vista que o modelo da escola do campo segue o mesmo modelo da cidade, logo, percebe-se que este tipo de educação é tratado como política compensatória, na qual como mencionado acima, este tipo de educação para as populações do campo é sempre trabalhada a partir de um currículo fundamentalmente urbano e na maioria das vezes, desarticulado das necessidades e da realidade do campo.

De acordo com a história a educação sempre permaneceu presente em todas as constituições brasileiras, contudo, vale ressaltar que, mesmo o nosso país sendo basicamente agrário, desde a sua formação, este tipo de educação não foi aludido nas escrituras constitucionais nos anos referentes a 1824 a 1891 como adverte Leite (1999, p. 28) com seus estudos acerca da educação rural:

> A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

De acordo com Leite (1999), os povos do campo evidenciaram sua organização por meio de reivindicação de condições de trabalho, divisão da terra, de forma a garantir subsistência tendo como artifício a reforma agrária e consequentemente a delimitação territorial das terras.

Nesta conjuntura, nos anos de 1960 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61) consente a educação rural a cargo dos municípios, na qual diante desta denominação o educador Paulo Freire traz esses discursos de forma efetiva na contribuição da educação popular, que dava ênfase a uma concepção de educação dialógica que valorizava a prática social dos sujeitos frente a sua modalidade de educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com o advento da lei 5.692/71 advertimos que frente a educação do campo não houve avanços, tendo em vista que nem discutia nos discursos políticos e sociais o ensino de 2º grau (ensino médio) para as escolas rurais.

Neste contexto, com a aprovação da Constituição de 1988, a educação passa a ser destacada como " Educação um direito de todos", na qual, ressalta-se que a educação deve ser direito de todo cidadão, logo, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

No seu artigo 28 que trata da educação do campo, percebe-se que esta modalidade de educação passa a conquistar seu espaço de direito nas agendas políticas, fortalecendo as lutas das organizações sociais que defendem uma educação do campo que expresse o trabalhador rural, enfatizando não somente seu lugar de trabalho, como também moradia, história, cultura, lazer e as mais diversas possibilidades.

Diante disso, a LDB em seu artigo 28 coloca os seguintes princípios para a educação do campo:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

De acordo com a citação acima, ao conhecer a educação do campo com respeito à diversidade sociocultural temos que acolher as diferenças dessas populações campesinas sem transformar em desigualdades, ou seja, os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização e adequação em relação as particularidades do campo.

Neste sentido, a educação do campo é tratada como educação rural na legislação brasileira, e seu significado incorpora diferentes espaços, tais como: espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, na qual é evidente que esses espaços se transpõem ao acolher diferentes espaços tais como: pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Sendo assim, o campo é mais que um limite não-urbano, este por sua vez, é um campo de possibilidades que dinamizam a união dos indivíduos.

Diante disso, cabe mencionar que as discussões sobre educação do campo foram fortalecidas a partir das experiências do Movimento dos trabalhadores rurais sem- terras (MST), em especial na organização dos espaços públicos, como por exemplo o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998).

Nesta perspectiva, outra conquista ocasionada pelas lutas e organizações do povo do campo na construção da Educação do

Campo, foi a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que é o parecer nº 6/2001 e a resolução nº 1 /2002 do Conselho Nacional de Educação), que foi publicada no diário oficial da união no dia 9 de abril de 2002.

Este documento, na seção 1, nos mostra que a identidade da escola do campo é determinada a partir dos sujeitos sociais a quem se destina como por exemplos agricultores, os assentados, os ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

Desta forma, a história da educação do campo surgiu mediante a luta de homens e mulheres por uma educação que considere sua realidade social, econômica e política.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ASSENTAMENTOS NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS (RR)

A dinâmica dos assentamentos, assim como todas as limitações impostas diante de novas estruturas e consequentemente de novos personagens no que se refere a familiar rural, ressalta-se que os assentamentos rurais trazem no seu horizonte determinadas alternativas econômicas e sociais para parte significativa de trabalhadores brasileiros que por muito tempo foram vistos como marginalizados e excluídos do processo de produção.

Neste sentido, aos longos dos anos, os assentamentos nascem como consagração de luta, isto é, conquista de terra, que se distendem em novas perspectivas de produção, de renda, moradia e de condições dignas de vida e de trabalho.

Sendo assim, a descrição da aria de estudo do presente artigo corresponde ao município de Rorainópolis que se localiza ao sul do

Estado de Roraima interligado aos demais municípios e ao estado do Amazonas, através da BR 174. Tendo como limites: ao norte (município de Caracarai), ao sul (Estado do Amazonas).

Ao Leste (aos municípios de São Luiz e São João da Baliza) ao oeste (município de Caracaraí). Distante da capital do estado a 310 km, com área territorial 33.740 km², correspondendo a 14,99% do estado, população de 24.466 habitantes, sendo na área urbana (10.114 hab.) e na área rural (14.352 hab.), (SEPLAN, 2007).

Neste contexto, a partir do descobrimento do Brasil, em 1500, as terras brasileiras foram sendo gradativamente colonizadas, na qual, o direito à terra era feito de maneira desigual fazendo crescer a cada dia a desigualdade social que se perpetua com uma nova roupagem até os dias atuais.

No entanto, embora ainda haja uma má distribuição de terras no Brasil, muito se tem conquistado por meio de movimentos sociais com mencionado nas páginas anteriores, na qual, as populações rurais lutam pela sua igualdade de direito no que se alude a questão territorial.

Diante disso, a reforma agraria tenta suprir os anseios no que tange a segurança ao campesino que necessita de terra para a agricultura e o sustento de sua prole. Desta feita, surge na década de 1970 com a abertura da BR 174 que liga o Amazonas a Roraima e posteriormente à Venezuela, o Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, localizado no sul de Roraima a partir da implantação de uma sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria (INCRA), com o objetivo de assentar os migrantes nordestinos.

Sendo assim, com a sede do INCRA nasce um pequeno núcleo que vai tomando forma mediante os anos no município de Rorainópolis – Roraima.

Desta forma, o projeto de assentamento foi criado mais precisamente em junho de 1979 e apresentava também como objetivo ocupar as áreas vagas existentes nas faixas de fronteiras e atender a necessidades dos migrantes, fato que refletiu diretamente no PAD Anauá, que possui uma extensão geográfica ampla assim como as dificuldades naturais.

Este Projeto de Assentamento Dirigido (PAD), Anauá, possui uma área de 221,8 mil hectares, que por sua vez, é o contexto no qual esta pesquisa está sendo realizada. No entanto, este assentamento foi desmembrado em 15 novas áreas, visando sua consolidação e emancipação das 3.052 famílias ali assentadas. Com isso, a área remanescente do PAD Anauá ficou com 21,8 mil hectares abrangendo o perímetro urbano da cidade de Rorainópolis, com capacidade para 293 famílias.

As 15 restantes formaram os Projetos de Assentamento (PAs) são elas: Sucuriju para 322 famílias; Pirá-Indirá para 114 famílias; Garapajá para 209 famílias; Monte Sinai para 223 famílias; Muriru para 180 famílias; Maguari para 115 famílias; Juari para 225 famílias; Jenipapo para 161 famílias; Curupira para 97 famílias; Campina para 413 famílias; Caju para 118 famílias; Ajuri para 199 famílias; Tepurema para 178 famílias e Tucumã com 344 parcelas.

De acordo, com os dados da Superintendência Regional de Roraima há 4 assentamentos em instalação. São eles: PA Jundiá, PA Equador, PA Ladeirão e PA Trairi. Dentre as famílias já assentadas há mais de dez anos, estimamos que haja aproximadamente 793 alunos em idade escolar (INCRA, 2006).

O MST assim como outros movimentos, tem conseguido muitas conquistas no que tange ao direito a terra para muitos trabalhadores rurais em todo o Brasil, diante disso, cabe ressaltar que o assentamento PAD Anauá nasce como forma de organizar os trabalhadores rurais no campo e como meio de ocupação territorial

organizado, na qual, o projeto é fortalecido pelas políticas de assentamento agrário. No entanto, entre as distancias dos assentamentos para a sede do município foram construídas escolas para os filhos e filhas de assentados, com isso, o PRONERA começa a trabalhar na formação de professores por meio de parcerias com universidades.

PRÁTICAS E DESAFIOS DOS PROFESSORES NOS ASSENTAMENTOS EM RORAINÓPOLIS (RR)

A sociedade em suas diferentes esferas sofre transformações na medida em que incorpora elementos e mudanças no seu caminhar, na sua trajetória, sendo necessário refletir sobre a educação do campo, em um sentido mais restrito, na formação dos educadores que atuam no campo. É neste sentido que percebemos o grande desafio frente a complexidade que envolve o ensino e a formação do educando.

Diante do exposto, o plano nacional de formação de educadores do campo fica responsável pela formação dos educadores do campo, contudo não existe uma definição exata de como deve ser a formação para este professor, apenas a certeza da necessidade de que este educador deve estar preparado para enfrentar as especificidades do campo.

Após conferências, debates e muitas lutas, para a melhoria das políticas públicas à educação do campo, vislumbra-se hoje um grande progresso nesta área. Contudo, a formação de professores e continuidade desta deve ser uma realidade constante visto que este processo é complexo e de construção contínua. Em se tratando das necessidades dos professores dos assentamentos do PAD Anauá, observamos uma busca pela formação continuada.

Sendo assim, por meio de diversos programas e, principalmente por meio do PRONERA, muitos professores estão sendo formados, respondendo aos anseios das comunidades campesinas e assentamentos, mas infelizmente a classe hegemônica insiste em uma visão dicotomizada em relação a formação dos professores do campo.

Neste sentido, toma-se como exemplo duas ações voltadas para a formação continuada dos professores do campo, todas em parceria com o Instituto Nacional da Reforma Agrária (INCRA) e de universidades das quais cito: Universidade Estadual do Amazonas (UEA), com curso de formação de professores do campo já finalizado e a Universidade Estadual de Roraima (UERR) com especialização em educação do campo também já concluída no ano de 2015.

Todavia, o Plano Nacional de Educação (PNE), embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais dispositivos, trabalha na perspectiva da formação de um professor reflexivo para atuarem também nas escolas do campo com vistas a sua inserção no meio social com igualdade. Diante disso, a educação do campo é identificada por meio da valorização da tarefa dos educadores, de modo que a escola passa a se tornar um local de reflexão e de projetos culturalmente definidos.

Diante dessa conjuntura, o referencial para a política nacional de educação do campo adverte que " a educação recria o campo porque através dela se renova os valores e as atitudes, os conhecimentos e as práticas de pertença à terra" (BRASIL, 2003). Ou seja, o campo é concebido como um espaço de construção e reconstrução de saberes onde as vivências devem ser pensadas como parte fundamental do processo educativo e, principalmente da formação dos professores do campo.

Neste contexto, em suas especificidades observa-se ainda que a falta da efetivação das políticas públicas ainda é um entrave quando se trata das escolas do campo, que acaba não dando condições para o trabalho dos professores nas próprias escolas campo, mas especificamente dos assentamentos.

São escolas pequenas que na sua maioria comporta um único professor que ministra as disciplinas do currículo no modelo muiltisseriado. Esse é um dos problemas de descrédito da educação do campo, pois os professores têm que trabalhar com duas ou quatro turmas simultaneamente e acaba não desempenhando suas funções com a qualidade exigida.

De modo geral, podemos dizer que as escolas que fazem parte dos assentamentos do município de Rorainópolis a grande maioria encontra-se em péssimo estado de conservação ou já não existem, levando muitos alunos a estudarem na sede do município.

Outro fator agravante é a falta de professores para atuarem nestas escolas, que devido à sua localização e modelo de ensino não querem trabalhar com este público. Então, devemos pensar na formação de professores que já residam dentro do próprio campo/assentamento.

Todos esses fatores citados anteriormente estão atrelados à diminuição da população do campo e ao acesso a todas as escolas, considerando principalmente as épocas de chuvas que podem variar a cada estação.

Ainda há que considerar outro fator dentro deste contexto que é o calendário escolar, na qual deve adequar-se as estações chuvosas à colheita, produto que quase sempre é destinado aos comércios do município e ao sustento da prole.

Neste contexto Grancindo (2006, p. 36), ressalta que:

> A escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

Logo, as necessidades das escolas do campo ainda são muitas e à medida que as políticas públicas vão caminhando no sentido de saná-las ou minimizá-las devem ter em mente que as mudanças ocorrem para melhorar as condições de ensino e não dos índices da qualidade nos gráficos que tanto se busca.

Portanto, a educação nas escolas dos assentamentos deve vivenciar também a realidade dos alunos uma vez que suas maiores necessidades são a valorização de seus conhecimentos, dando-lhes confiança no dia a dia e o respeito ao seu espaço.

Logo, a valorização da escola e do professor por meio de práticas pedagógicas voltadas para o campo torna-se fundamental para se desvincular dos currículos conferido pela cidade promovendo a valorização das experiências campesinas assim como a oportunidade propiciar formação continuada por meio de cursos técnicos e consequentemente promover o acesso a universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história confirma que as políticas educacionais voltadas para a realidade camponesa brasileira são construídas a partir de um contexto bem delineado das intenções políticas.

Que regem o fortalecimento da estrutura social e produtiva no Brasil, no que se refere à formação humana dentro do processo produtivo, de modo a viabilizar as prioridades do capital.

Diante disso, podemos ressaltar que a Educação no Campo sempre teve seus dilemas como a discriminação das pessoas que ali vivem e na maioria das vezes exclusão social acaba gerando uma serie de discriminação e preconceito, na qual na maioria das vezes os agricultores são tidos como mão de obra barata para os grandes fazendeiros gerando a desvalorização do seu trabalho.

Neste sentido, a educação é um direito de todo e qualquer indivíduo, e deve ser garantida pelo poder público a toda população independente desta residir em um meio rural ou urbano, sendo assim, temos garantido em lei aos povos do campo o aceso a educação, mas, infelizmente na prática essa educação acaba não acontecendo, tendo em vista que a grande maioria das escolas dos assentamentos no município de Rorainópolis encontram-se fechadas ou em péssima condição.

Outro fator que é de suma importância nas escolas do campo é a concretização de um currículo que se aproxime da realidade dos sujeitos que vivem no campo, a fim de se tornar um local de produção e reprodução de dinâmicas capazes de atender as necessidades locais, mas infelizmente esse currículo ainda não existe nestas escolas tendo em vista que o currículo utilizado em um currículo das escolas da cidade.

Desta feita, a formação de professores para atuarem nos assentamentos tem sido uma das nossas preocupações em razão da nossa atuação na educação do campo. Portanto, as práticas e desafios dos educadores do campo estão passando por grandes dilemas, na qual, pode-se dizer que os problemas frequentes estão relacionados com o cotidiano, uma vez que há dificuldades tais: a escassez de

materiais, péssimas condições das escolas, e a ausência de formação continuada aos educadores.

Neste sentido, podemos dizer que é necessário o desenvolvimento de projetos que visem a qualidades das práxis educativas nos assentamentos ora citados na qual poderá contribuir para a elaboração de políticas públicas, como a formação do professor do campo e consequentemente a possibilidade da retomada da educação nos assentamentos do PAD Anauá nas escolas que se encontram fechadas.

Sendo assim, podemos dizer que a problemática da educação do campo reside, não apenas na ausência de um projeto educativo adequado à realidade, mas exige algo ainda maior que é um projeto de integração que possibilite, aos que moram no campo, alternativas para o crescimento e desenvolvimento de forma sustentável, uma vez que, até então, como adverte Arroyo:

> Os inúmeros investimentos, projetos, problemas e recursos destinados à educação sempre tiveram como finalidades servir ao processo de produção e reprodução de relações econômicas e sociais que contribuíram de maneira acentuada para a falência da educação no campo (ARROYO, 2004).

Desta feita, podemos concluir que é necessário o entendimento em relação as necessidades e os desafios que os educadores do campo enfrentam todos os dias, sendo necessário a concretização de políticas públicas efetivas para as comunidades do campo nos assentamentos não somente no município de Rorainópolis – Roraima, mas em todas as comunidades campesinas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *et al*. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Grupo permanente de trabalho de educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

EAGLETON, T. **Ideia de cultura**. Lisboa: Actividades Editoriais, 2003.

FERNANDES, B. M. *et al*. (orgs.). **Educação do Campo**: campo - políticas públicas – educação. Brasília: INCRA / MDA, 2008.

FERREIRA, A. T. B. *et al*. **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FONSECA, R. M.; MOURÃO, A. R. B. "A educação no campo: uma realidade construída historicamente". *In*: GHEDIN, E. (org.). **O voo da borboleta**. Manaus: Valer, 2008.

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

GRACINDO, R. V. *et al*. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. "Portal institucional do INCRA". **INCRA**. Disponível em: <http://portalantigo.incra.gov.br >. Acesso em: 20/08/2017.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

TAVARES, M. T. S.; BORGES, H. S. "O Pronera como política para a educação do campo". *In*: GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

CAPÍTULO 8

A Educação Rural Técnica no Mato Grosso do Sul

A EDUCAÇÃO RURAL TÉCNICA NO MATO GROSSO DO SUL

Geovane Ferreira Gomes

Geovana Ribeiro da Silva Polizel

Esse projeto busca fazer um levantamento do ensino técnico relacionado ao universo rural no Mato Grosso do Sul a partir do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), parte do Sistema S. Compreender como essa forma de educação chega a Paranaíba-MS realizando levantamento das escolas, cursos e centros profissionalizantes do SENAR no Mato Grosso do Sul.

Através do SENAR desenvolve-se oferta de formação Profissional Rural, Atividade de Produção Social, Ensino Técnico de Nível Médio, é oferecida assistência Técnica e Gerencial, presencial ou à distância. Seu foco é a profissionalização de pessoas no meio rural, com finalidade de proporcionar ao trabalhador habilidades, competências e autorrealização em vários setores.

O objetivo da pesquisa é compreender como essa educação técnica chega aos trabalhadores do campo e como esses cursos podem contribuir na vida desses produtores e trabalhadores rurais.

Contempla fazer um levantamento do ensino técnico relacionado ao universo rural no Mato Grosso do Sul. Nesse percurso, buscaremos entender como o SENAR vem contribuindo em sociedade, e temas gerais como cursos oferecidos, formas de divulgação, público alvo e público participante, nível de escolaridade dos estudantes, áreas de maiores interesses e nível de satisfação dos alunos.

O método utilizado é pesquisa bibliográfica em artigos e matérias sobre o tema e consulta aos representantes do SENAR na região, com o levantamento das informações procuradas e reunião feita por videoconferência com responsável pelo SENAR na região. Os resultados obtidos apontam para o crescimento dessa educação técnica gerando conhecimento aos trabalhadores do campo e uma mudança significativa nas atividades rurais.

O desenvolvimento da educação profissional tem por objetivo proporcionar ao trabalhador habilidades, competências e autorrealização em vários setores, com o intuito de realçar seu desenvolvimento técnico para uma adequação e até mesmo modificação do processo de produção (CUNHA, 2012).

Parte-se da ideia que a educação profissional deve, no estudante, valorizar a cultura do trabalho, fazê-lo obter compreensão global do processo produtivo, promover um saber articulado da prática profissional e possibilitar mobilização dos valores na tomada de decisões. Desse modo é importante dizer que não é necessário somente aprender a fazer, mas compreender as diversas maneiras do saber e do fazer, sendo um processo de escolhas (MARIANI; SILVA; NETO; OSÓRIO, 2008).

O processo de modificações nas formas de produção, leva ao crescimento e avanço na formação da força de trabalho. O país na busca de obter posição de agroexportador buscou por um maior investimento da capacitação de mão-de-obra no setor agropecuário (MARIANI; SILVA; NETO; OSÓRIO, 2008).

Desse modo em 1988 a Constituição Federal, estabeleceu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), trazendo benefícios ao pequeno produtor rural, ao trabalhador rural e seus familiares. Em dezembro de 1991 foi sancionada a lei de criação do SENAR, com ensino direcionado a formação profissional

rural e promoção social do trabalhador rural (MARIANI, SILVA, NETO, OSÓRIO, 2008).

O SENAR, parte do Sistema S, foi criado pela lei 8.315 em 23 de dezembro de 1991, nos termos do artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de acordo com os moldes de criação do SENAI e SENAC. O SENAR é ligado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil o CNA e administrado pelo conselho Deliberativo tripartite, composto por representantes de trabalhadores rurais, do governo e também dos Produtores (CUNHA, 2012).

Seu principal objetivo é proporcionar mudanças de atitudes do produtor e do trabalhador rural. Desenvolver uma visão diferente do trabalhador rural que, muitas das vezes não é lembrado e nem valorizado como o principal responsável por garantir um alimento de boa qualidade. Dessa forma desenvolve-se a oferta de Formação Profissional Rural, Atividade de Promoção Social, Ensino Técnico de Nível Médio, oferecendo também Assistência Técnica e Gerencial, presencial ou à distância.

O SENAR desenvolve atendimento gratuito para milhares de brasileiros, sendo 27 Administrações Regionais, que promovem o desenvolvimento das competências profissionais e sociais. Seu foco é a profissionalização de pessoas no meio rural, para que possam se integrar na sociedade. Acredita-se que com esses cursos oferecidos, aproximadamente 300 profissões no meio rural, à qualidade de vida e a cidadania será ainda melhor.

Em cada ano tem se ampliado ainda mais as ofertas de Formação Profissional Rural, Promoção Social e Educação profissional técnica. Com isso há ainda mais crescimento nas oportunidades e nas qualidades da formação no campo. Visa-se sempre pensar nas necessidades de formação e nos apoios que podem ampliar ainda mais essa demanda.

Dessa forma o SENAR criou a Assistência Técnica Gerencial, nada mais é que a produção assistida da entidade. Seu principal objetivo é auxiliar os produtores rurais das classes C, D e E que não tenham acesso à assistência técnica e às novas tecnologias. Torna-se assim ainda mais fácil obter conhecimento em uma área que ainda é desconhecida (SENAR, 201-).

A qualificação profissional garante ao trabalhador rural, expansão de processos modernos e dinâmicos de produção, e crescimento das empresas. Portanto a educação profissional faz toda diferença, levando a qualidade dos processos, com objetividade nas organizações.

O SENAR auxilia no aumento da renda, integração e ascensão social, quanto à formação de profissionais e promoção de aspecto social no meio rural, usando princípios de sustentabilidade, produtividade e cidadania (FERREIRA; MENELAU, 2018).

O SENAR atua no território do Estado do Mato Grosso do Sul com intuito de promover as regiões com atividades agropecuárias, onde os serviços de trabalhadores rurais são abundantes, como também nas regiões que habitam pequenos produtores rurais, trabalhadores esses que realizam suas próprias atividades, mas na forma de uma nova ação dessas atividades agropecuárias, com ênfase na cooperação, participação e integração. As atividades desenvolvidas pelo SENAR devem acontecer em parceria com entidades públicas e privadas (SILVA, 2008).

O intuito do SENAR é proporcionar melhor desempenho dos trabalhadores rurais, qualificar e profissionalizar, em busca da qualidade dos bens e serviços de sua responsabilidade, com ações de formação profissional rural e atividades de promoção social. A finalidade é trabalhar o empreendedorismo dos produtores rurais, para torná-lo gestor de sua propriedade. Quando o trabalhador se torna líder e entendedor do serviço de sua responsabilidade, a

qualidade de vida do trabalhador do campo se torna ainda melhor (SILVA, 2008).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR desperta atenção para grandes parcerias com o intuito de ampliar a oferta de Formação Profissional Rural, Atividades de Promoção Social, Ensino Técnico de Nível Médio e Assistência Técnica e Gerencial; é possível destacar algumas parcerias importantes feitas pelos municípios junto ao SENAR em diversos estados do Brasil.

A Associação dos Municípios do Circuito Turístico Villas e Fazendas de Minas, com sede em Conselheiro Lafaiete, buscou parceria com o FAEMG/SENAR/INAES, com intuito de realizar o Programa Agente de Turismo Rural, visando sustentabilidade e desenvolvimento regional (SENAR, 2021).

Mediante o exposto por Siqueira (2021), a prefeitura de São Pedro da Aldeia, em parceria com o SENAR, disponibilizou à população um curso de Avicultura de Postura, um cursinho rápido e totalmente gratuito, voltado às pessoas que buscam trabalhar com a produção de ovos caipiras, criação de aves e afins da área.

A formação é constituída por aulas de planejamento de granja para produção de ovos, limpeza e desinfecção, montagem de pinteiro, cuidado com aves, coleta e seleção de ovos, entre outros temas.

Na região do Bico do Papagaio, os avicultores buscam diversificar suas atividades no campo, com intuito de elevar a rentabilidade dos negócios, criando alternativas para reduzir dependência da comercialização dos animais.

Por questão do crescimento de produtores de aves nos últimos anos, produtores rurais buscam por assistência qualificada para avançar e lucrar. A Associação dos Avicultores do Norte de Tocantins (AVINTO), promoveu uma reunião na cidade de Santa

Terezinha do Tocantins, o segundo maior município produtor de frangos da região, que contou com a presença de avicultores e prefeitos (SENAR, 2021).

Para o presidente da AVINTO, Paulo Roberto Dias de Campos, o SENAR é importante parceiro para os avicultores, ele afirma que "Precisamos de apoio técnico e conhecimento para produzir mais e conduzir melhor os negócios".

O SENAR Foi representado pelo superintendente adjunto, Frederico Sodré e a coordenadora da regional do SENAR em Araguatins, Júlia Fernandes. Frederico Sodré apresentou as oportunidades que o SENAR pode oferecer aos avicultores, colocando em destaque a assistência técnica e gerencial, para proporcionar aos produtores todo apoio e conhecimento que eles precisam (SENAR, 2021).

Em Lagoa da Prata, Divinópolis, Formiga e Pratápolis os produtores rurais em parceria com os Sindicatos dos Produtores Rurais, concluíram os dois anos no Programa de Assistência Técnica e Gerencial (ATeG) Balde Cheio.

Esse programa foi oferecido pelo Sistema FAEMG/SENAR/INAES e constituiu no atendimento de grupos de 30 produtores, trabalhando os pilares técnico, gerencial, ambiental, profissional e familiar, sendo totalmente gratuito. O programa obteve grandes resultados, tanto em médias de produção e margem líquida e bruta, quanto na satisfação dos participantes (PASSOS, 2021).

Segundo o Canal Rural (2021), no que diz respeito às parcerias feitas pelo SENAR em 2021, a Assistência Técnica e Gerencial (Ateg) do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Mato Grosso (SENAR-MT), o intuito é atender mais de 22 municípios mato-grossenses.

O SENAR/MT oferece assistência técnica para as cadeias produtivas da fruticultura, olericultura, piscicultura, bovinocultura de corte e de leite, com orientações, levantamento de informações e a partir disso o planejamento da produção. No ano de 2020, 600 propriedades foram atendidas em 33 munícipios.

A prefeitura de Querência em parceria com o Sindicato Rural do município buscou o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Mato Grosso (SENAR-MT), com o intuito de levar conhecimento, capacitação e qualificação aos povos indígenas da região. Contendo 3 mil indígenas, de 15 etnias divididos em 26 aldeias (SENAR, 2021).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Pernambuco (SENAR/PE) trabalha com capacitação de produtores, busca melhorar a gestão da propriedade rural, totalmente gratuito, essa iniciativa é concebida através de parceria com o SEBRAE/PE e com Sindicatos Rurais dos Municípios, onde integra o Programa Negócio Certo Rural (SENAR, [202-]).

Logo notamos que o SENAR possui grandes parcerias, com várias capacitações, promove mudanças nas atitudes do produtor e do trabalhador rural, desperta neles vontade de crescer no mercado de trabalho, visando à sustentabilidade e desenvolvimento regional. O SENAR diversifica suas atividades no campo, com ênfase na rentabilidade dos negócios e crescimento desses produtores e trabalhadores rurais, com assistência qualificada para avançar e lucrar.

Em vista disso, há também muitas pesquisas que indicam a importância do SENAR, e mostram como o SENAR vem se desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo dos anos, e apresentam sua importância ao levar oportunidade e crescimento, com suas parcerias.

Podemos citar o programa no município de Miguel Calmon, realizado através do convênio com o SENAR/BA desde 2005, incluído ao PD em seu Plano Anual de Educação Municipal. Este programa é socioambiental, pensado pelo SENAR, com desenvolvimento junto as Secretárias de Educação dos municípios baianos, realizados exclusivamente em escolas da zona rural do município (ARAGAO, 2020).

Por conseguinte, Aragao (2020), afirma que, segundo o SENAR, o Programa Despertar (DP) integra a área de Promoção Social desse órgão, tem como tema central o meio ambiente ancorado por educação ambiental. São trabalhados os temas, meio ambiente e educação ambiental, foram estabelecidos processo de teorização e vivência de Educação Ambiental (ED) com práticas educativas com ênfase ruralista/agrário e ação socioambiental efetuadas em espaços escolares durante os anos letivos.

A pesquisa de Aragao (2020), consistiu em demostrar ações do programa para concretizar os pilares da Educação Ambiental, sendo eles o compromisso socioambiental e conservação dos resultados naturais, os mais diversos setores da comunidade escolar. Portanto o intuito da pesquisa é avaliar o Programa Despertar na rede municipal de ensino de Miguel Calmon.

Cito também a pesquisa sobre o Impacto na produção e na produtividade em propriedades de leite: análise dos projetos Pisa no Rio Grande do Sul. O autor Mantelli Junior (2020), coloca em questão a produção de leite em Rio Grande do Sul, presente em grande parte dos municípios do estado e gerando renda mensal para mais de 50 mil famílias. Mas existe também um grande desafio aos produtores de leite, com relação às melhorias da produtividade e qualidade do produto.

Para tanto, a FARSUL, o SENAR e o SEBRAE, através do programa de capacitação continuada chamado JPC, passaram a

colaborar com os produtores, através da adoção da metodologia PISA, intensificação sustentável da produção de leite. Mantelli Junior (2020) através de sua pesquisa obteve informações que desde 2012 a metodologia PISA, capacitou mais de 1.000 produtores.

O desenvolvimento da pesquisa teve como objetivo identificar como tem evoluído a produção e produtividade desses produtores, com uso de amostras de 145 participantes capacitados entre os anos de 2017 e 2019.

Evidenciamos que o SENAR preenche vários espaços na Educação Rural, portanto ao escolher o tema "A educação rural técnica no Mato Grosso do Sul" assumimos o compromisso de evidenciar processos presentes na capacitação do produtor e trabalhador rural, sobretudo demostrar os conhecimentos e ações sociais que o SENAR leva ao campo e melhorias na qualidade de vida e renda dos brasileiros.

Destaco os objetivos básicos que norteiam toda as ações do SENAR:

1. Organizar, administrar e executar em todo o território nacional a Formação Profissional Rural e a Promoção Social do trabalhador rural;
2. Assistir as entidades empregadoras na programação e elaboração de programas de treinamento no próprio emprego;
3. Estabelecer e difundir metodologias de Formação Profissional Rural;
4. Coordenar, supervisionar e fiscalizar a execução dos programas e projetos de Formação Profissional Rural e Promoção Social;
5. Assessorar o governo federal em assuntos de Formação Profissional Rural e Promoção Social;

6. Assistir o pequeno produtor rural, ensinando novos métodos para a execução de seu trabalho;
7. Estimular a permanência do homem no campo, despertando o seu interesse e incentivando-o a produzir mais, trabalhando melhor (SENAR, [201-]).

Atualmente, o SENAR está crescendo por consequência dessas ações profissionalizantes que norteiam e preparam o produtor e o trabalhador rural, no aprender a fazer, com educação permanente e continuada.

Concluímos que o SENAR direciona o crescimento do ser humano com aprendizagens constantes, com objetivo de levar aos produtores, conhecimentos do processo de produção e a cadeia produtiva, capacitando na solução de possíveis problemas de maneira criativa e eficiente (SENAR, [201-]).

O SENAR trabalha com a perspectiva de promover a educação, informação e conhecimento em agronegócio, visa atender pessoas do meio rural que buscam ampliar suas ações do trabalho no campo, com inovação e competência.

Por vezes o SENAR é uma instituição com reconhecimento na promoção social, inovação e atendimento ao trabalhador e produtor rural, atendendo as necessidades dos diversos setores do agronegócio, levando ao desenvolvimento socioeconômico do Estado.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este projeto de pesquisa teve por objetivos fazer um levantamento do ensino técnico relacionado ao universo rural no

Mato Grosso do Sul a partir do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e compreender como essa forma de educação chega a Paranaíba-MS. Fazer um levantamento das escolas, cursos e centros profissionalizantes do SENAR no Mato Grosso do Sul.

Cidades participantes; Cursos disponíveis em caráter presencial e à distância; Cursos disponibilizados em Paranaíba-MS. Conhecer o público que participa dos cursos e treinamentos do SENAR em Paranaíba/MS: Interesse geral; Cursos mais procurados; Origem dos participantes.

Foram alcançados os objetivos propostos pelo projeto, de analisar os dados levantados para tentar compreender se as necessidades da população que faz os cursos do SENAR são atendidas. Obtemos informações que foram possíveis comprovar que o SENAR oferece cursos que proporciona mudanças de atitudes do produtor e do trabalhador rural.

A abordagem metodológica constituiu-se de pesquisa bibliográfica, com dados disponíveis na internet, em sites (SENAR) e pesquisa junto ao órgão que abriga o SENAR em Paranaíba-MS. Ao obter esses dados os mesmos foram organizados com informações relevantes, para destacar como é desenvolvido o SENAR e suas contribuições ao oferecer esses cursos.

COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

Durante a pesquisa foram feitos levantamentos para obter informações e resultados contundentes sobre o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). O mais surpreendente é que o SENAR está presente em todo o espaço do Mato Grosso do Sul, disponibilizando cursos conforme pode ser visto na Figura 1 e conforme a necessidade da região.

Figura 1 - Disponibilidade de Treinamentos SENAR no MS



Fonte: SENARMS.

Além de pesquisa bibliográfica, em sites (SENAR), fizemos pesquisa junto ao órgão que abriga o SENAR em Paranaíba-MS. Assim após analisar as informações do desenvolvimento dos cursos oferecidos pelo SENAR em Paranaíba-MS, reunimos perguntas relevantes, em uma videoconferência com representante Caique, que trabalha como "Mobilizador".

Descobrimos logo no início da conversa que além de cursos, o SENAR oferece junto, ao Sindicato, Programas de dois anos de assistência técnica gratuita para as áreas de corte, leite, ovinocultura, suinocultura, avicultura, floresta, hortifrúti. Consta de visita mensal de um veterinário, ou Zootecnista ou Agrônomo, e orientação em Gestão. Cada instrutor do SENAR atua como prestador de serviço. Ao produtor basta estar comprometido que o suporte é garantido.

Nossa "conversa" consistiu da apresentação de um questionário previamente estruturado, elaborado a partir de

questionamentos que foram levantados durante a etapa de pesquisa. A seguir apresentamos as perguntas e respostas.

Perguntas:

1. **Há quantos anos o Sindicato Rural traz cursos do SENAR para Paranaíba?** Acabei esquecendo de fazer essa pergunta, mas pelo menos desde 2018 o Caíque atua nesta área. Perguntei sobre a atuação do Sindicato na Exposição anual e, basicamente, o Sindicato cuida das palestras e a Festa é organizada por uma empresa terceirizada.
2. **Em geral os cursos são de curta duração ou de longa duração? E qual a média de tempo de duração?** Os cursos duram de um a 5 dias, mas há um curso de um mês e 10 dias (que é curso de gestão). SENAR hoje tem 360 cursos em seu catálogo. As verbas vêm de parte do Funrural (0,2 %).
3. **Os cursos são apenas para quem já é da área?** Não. Quem quiser ingressar na área também pode, bastando se inscrever.
4. **Há algum projeto para se implantar cursos técnicos profissionalizantes de Ensino Médio em Paranaíba?** Não.
5. **Quantos cursos por ano o SENAR oferece em Paranaíba?**
    a) **Cursos em 2019:** 58 (mais de 1000 alunos)
    b) **Cursos em 2020:** 32
    c) **Qual o Planejamento de cursos para 2021:** 65 cursos.
    d) **Os cursos em 2020 foram presenciais ou pela internet?** Foram presenciais com 689 alunos inscritos e 674 aprovados.

e) **Houve alguma adaptação em função da pandemia?** Sim. As vagas foram limitadas a 60% dos alunos do curso regular, foram feitas em espaço aberto e os alunos eram monitorados com termômetro.

f) **Os cursos são realizados sempre no sindicato ou pode ocorrer nas fazendas ou nas pequenas propriedades?** Em geral as aulas práticas são feitas em propriedades rurais.

6. **Quanto ao perfil dos participantes dos cursos do SENAR, são pequenos produtores ou grandes produtores que enviam seus funcionários? E o assentamento também faz cursos?** Quanto aos assentamentos, até 2019 eram bem presentes, depois diminui. Prioritariamente quem participa dos cursos são pequenos produtores (até +/- 200 cabeças de gado).

7. **Qual o nível de escolaridade dos estudantes?** Apesar de na ficha de inscrição solicitarem essa informação, não a cobram para evitar constranger os participantes, pois até não escolarizados participam dos cursos. Em geral os participantes possuem no máximo o Ensino Médio, mas a maioria está ou concluiu o Ensino Fundamental.

8. **Qual a área de maior interesse: Pecuária de corte, Pecuária de Leite, Lavouras específicas como cana de açúcar, ou seringueira, soja, etc.?** Os cursos de maior procura são os cursos de promoção social, como culinária. Cursos de parte prática da pecuária de corte, como Inseminação Artificial (que é um curso de 5 dias – 40 horas) também é bem procurado.

9. **Há também cursos de operação de máquinas agrícolas. Que tipo de conhecimento eles buscam? Mais prático ou mais teórico?** Predominantemente prático.

10. **Há interesse em cursos relacionados a questões ambientais, fito-sanitárias e segurança do trabalho?** Vários cursos, mas não tão procurados quanto os demais. Oferecem cursos de Normas Regulamentadoras como a NR 31.8 (Defensivos Agrícolas) e NR 31.12 (Máquinas e Equipamentos).

11. **Há projeto ou iniciativa voltada à uma estrutura definitiva do SENAR em Paranaíba?** Não.

12. **Os alunos retornam para fazer outros cursos?** Sim; tanto é verdade que o SENAR teve de limitar a 8 cursos por ano por participante para garantir o atendimento ao público alvo, que são os produtores rurais, pois muitos dos participantes não faziam parte do público alvo. Sobre os cursos de Promoção Social que são muito procurados, destacam-se os de produção de pães e salgados, beneficiamento da mandioca e fabricação caseira de derivados do leite (queijo, por exemplo).

13. **Tem alguma medição que diz que após os cursos aumentou a produtividade?** Nos cursos não há medição, mas na assistência técnica há dados de todos os projetos, com aumento de produtividade média na casa dos 60%. Exemplos: Gestão de compra e venda; Melhora de taxa de lotação do gado (UNIDADE ANIMAL (UA = 450 kgs) POR HECTARE): chegam a atingir 3 UA por hectare contra a média nacional de 0,7 UA.

14. **Qual o nível de satisfação dos alunos com relação aos cursos?** Alta. Muita admiração. Pessoal chega a cobrar para trazerem os cursos.

15. **Há cursos voltados a cuidados com produtos que possam ser exportados?** Não.

16. **Os cursos são gratuitos? Caso não seja, qual o preço médio de um curso (conforme sua duração)?** 100% gratuitos.

17. **É disponibilizado aos alunos materiais didáticos como apostilas?** Sim, mas às vezes não. Lembrando que há o SENAR EAD.
18. **Há Cursos de Tecnologia?** Sim. Por exemplo, utilização de drones na agricultura de precisão. Esses drones possuem câmeras especiais para fazer diversas medições, como temperatura do solo, captura de área descoberta, etc.
19. **As faculdades da cidade procuram o Sindicato ou o SENAR para propor cursos ou atividades específicas?** Não procuram.
20. **Além das publicações na mídia, é feito alguma campanha de divulgação nas escolas de Ensino Médio da cidade?** Não é feito, pois os cursos exigem que os alunos sejam maiores de 18 anos, mas os cursos são sempre divulgados nas mídias tradicionais, como jornal, mas também no site do sindicato (sindicatoruralparanaiba.com.br).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribuiu para conhecer e aprofundar sobre o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), voltada para o ensino técnico ao universo rural no Mato Grosso do Sul e compreender como essa forma de educação chega a Paranaíba-MS.

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou conhecer o SENAR de forma mais ampla e entender as contribuições e mudanças que proporciona ao trabalhador rural. Pode-se afirmar que, foi possível ampliar as reflexões sobre a capacitação do trabalhador rural, analisando como essa forma de educação chega aos trabalhadores.

Buscamos ampliar os conhecimentos por uma forma de pesquisa que respondesse como esse ensino técnico chega a Paranaíba/MS, usando questões como:

a) há quantos anos o Sindicato Rural traz cursos do SENAR para Paranaíba?

b) em geral os cursos são de curta duração ou de longa duração? E qual a média de tempo de duração?

c) os cursos são apenas para quem já é da área?

d) quantos cursos por ano o SENAR oferece em Paranaíba?

Tendo em vista que perguntas como essas foram feitas em uma videoconferência com o representante do SENAR de Paranaíba-MS, tais conhecimentos refletem em um cenário de possibilidades, habilidades e competência ao produtor e trabalhador rural.

Observando o cenário a formação profissional rural é um processo de aquisição de conhecimento que tenha impacto na vida dos trabalhadores e produtores rurais de maneira positiva. A formação profissional rural é feita de acordo com necessidades e interesses vindas desses trabalhadores e produtores rurais; assim o SENAR é a base para a prática dessas ações de formação profissional rural.

Segundo a pesquisa, compreender como a formação profissional rural é desenvolvida, possibilita entender que a capacitação é um processo educativo e formativo trazendo mudanças na maneira de ver a realidade, ampliar ações durante a execução de atividades rurais.

Tendo em vista que a pesquisa trouxe pontos importantes, fica claro que os cursos oferecidos no SENAR trazem para o

trabalhador rural conhecimentos para ampliar sua capacitação como, habilidades, competências e autorrealização em vários setores, com o intuito de realçar seu desenvolvimento técnico para uma adequação e até mesmo modificação do processo de produção.

O SENAR busca usar de experiências já adquiridas por esses indivíduos e ampliar de forma significativa, usar essas vivências e experiências adquiridas durante o curso, para contribuir no processo de desenvolvimento rural.

BIBLIOGRAFÍA

ARAGAO, L. S. **Programa despertar no município de Miguel Calmon-BA** (Dissertação de Mestrado em Práticas Interdisciplinares). Petrolina: UFPE, 2020.

CANAL RURAL. "Senar-MT deve ampliar assistência técnica para outros 22 municípios do estado". **Canal Rural** [2021]. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br>. Acesso em: 03/10/2021.

CUNHA, N. C. **Formação Profissional e Qualificação Rural**: a importância da educação parra a gestão de negócios rurais (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Gestão do Agronegócio). Brasília: UnB, 2012.

FERREIRA, R. S.; MENELAU, A. S. "Análise processual do programa Empreendedor Rural do SENAR-PE". **Revista de Política Agrícola**, vol. 1, n. 1, 2018.

MANTELLI JUNIOR, V. **Impacto na produção e na produtividade em propriedades de leite**: análise dos projetos Pisa

no Rio Grande do Sul (Dissertação de Mestrado em Economia). Porto Alegre: UFRGS, 2020.

MARIANI, M. A. P. *et al*. **A contribuição dos cursos de formação profissional do SENAR na qualificação dos trabalhadores rurais – um estudo no município de Brasilândia-MS** (Dissertação de Mestrado em Agronegócio). Campo Grande: UFMS, 2008.

PASSOS, D. B. "Produtores de quatro municípios concluem ATeG Balde Cheio". **FAEMG** [2021]. Disponível em: <http://www.sistemafaemg.org.br>. Acesso em: 03/10/2021.

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. "Institucional". **CNA BRASIL** [2020]. Disponível em: <https://cnabrasil.org.br/senar>. Acesso em: 13/05/2020.

SENAR/MG – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Minas Gerais. "Associação de municípios receberá capacitação". **FAEMG** [2021]. Disponível em: <http://www.faemg.org.br>. Acesso em: 02/10/2021.

SENAR/MS – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Mato Grosso do Sul. "Conhecendo o SENAR". **SENAR/MS** [2021]. Disponível em: <https://www.cnabrasil.org.br>. Acesso em: 13/10/2021.

SENAR/MT - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Mato Grosso. "Sindicato Rural, prefeitura de Querência e Senar-MT levam treinamentos para indígenas". **SENAR/MT** [2021]. Disponível em: <https://www.cnabrasil.org.br>. Acesso em: 03/10/2021.

SENAR/PE – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Pernambuco. "Treinamento gratuito a produtores". **SENAR/PE**

[2021]. Disponível em: <https://www.cnabrasil.org.br>. Acesso em: 03/10/2021.

SENAR/TO – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Tocantins. "Avicultores querem apoio do Senar para aumentar lucratividade do setor". **CNA Brasil** [2021]. Disponível em: <https://cnabrasil.org.br/senar>. Acesso em: 13/10/2021.

SILVA, C. **A contribuição dos cursos de formação profissional do SENAR na qualificação dos trabalhadores rurais** - um estudo no município de Brasilândia-MS (Dissertação de Mestrado em Agronegócios). Campo Grande: UFMS, 2008.

SIQUEIRA, L. "Parceria entre município e SENAR abre inscrições para curso gratuito de Avicultura de Postura". **PMSPA** [2021]. Disponível em: <https://pmspa.rj.gov.br>. Acesso em: 02/10/2021.

CAPÍTULO 9

Escola do Campo em Mineiros (GO): Trajetória Histórica

ESCOLA DO CAMPO EM MINEIROS (GO): TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Wanda Pereira de Lima

O presente trabalho pretende trazer aspectos históricos de uma modalidade de ensino que acontece dentro de espaços rurais denominada hoje como "educação do campo", são espaços educativos fora do perímetro urbano, destinada aos indivíduos que lá vivem.

Para identificar a educação do campo é preciso entender a diversidade contida nesses espaços, a história, as condições sócias econômicas, os interesses defendidos pelos moradores do campo, criar políticas públicas específicas como também projeto educativo próprio para quem vive nele.

A educação do campo deve ser intendida como um espaço que atende indivíduos particulares de interesses diferentes dos alunos do meio urbano, e para isso é necessário decorrer sobre o percurso das escolas do campo historicamente no seu tempo e condição da realidade.

Portanto, a escola do campo deve ser direcionada para seus alunos, utilizando metodologias e instrumentos que valorizem o modo de vida dos alunos que ali estudam, e a escola deve também trazer discussões sobre economia, política, entre outras coisas que estabelecem a importância de cada um deles, entendendo seu lugar dentro da sociedade como cidadãos de direito.

Esse texto faz parte do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia do Centro universitário de Mineiros – Goiás e teve como objetivo descrever uma breve trajetória da história das escolas do

campo no Brasil e em Mineiros - Goiás, teve como objetivos específicos: Compreender o surgimento das escolas do campo no Brasil e da região de Mineiros-GO; verificar quais leis asseguram a educação no campo e que garanta a qualidade do ensino.

A fundamentação se ancora na Teoria Histórico-Cultural, com base no Materialismo Histórico-Dialético, cujo aporte teórico possibilita desvelar e contextualizar as contradições da temática envolvida no processo sócio-histórico de desenvolvimento do homem na sociedade de classes.

Conforme o pressuposto teórico desse método é fundamental reconhecer o sujeito dentro do processo de investigação em uma condição não linear, nem estático e nem imutável, mas nas contradições. Diante disso, durante o processo, todos se transformam, em face de reconhecer o homem como sujeito das transformações sociais. Teve como instrumento de coleta de dados a pesquisa e bibliográfica e pesquisa documental. Foram usados como fonte de pesquisas as produções cientificas do assunto e os projetos políticos Pedagógicos das 8 escolas que estavam em funcionamento no ano de 2022.

A Escola Municipal Rural do Salto, Escola Municipal Rural Pinguela, Escola Municipal Rural Farropilha, Escola Municipal Rural Gustavo Alves Rodrigues, Escola Municipal Rural Américo Caetano de Rezende, Escola Municipal Rural Caindão, Escola Municipal Rural Antônio Messias, Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues. O trabalho traz seis seções: 1. Introdução, 2. Movimento das escolas do campo no Brasil, 3. Legislação da educação do campo, 4. Educação do campo em mineiros – goiás, 5. Considerações finais e as Referências.

Movimento das escolas do campo no Brasil, apresenta de forma sucinta como foi o processo de ocupação das terras brasileiras, apresentando o descaso com a educação do Campo, trazendo as

primeiras aparições dos temas nas Constituições e LDBs. Já na seção três, Legislação da Educação do Campo, apresenta com mais detalhes a legislações que amparam a educação do Campo para uma educação de direito.

Logo, na seção 4, Educação do Campo em Mineiros, é exposto uma síntese da formação da educação do Campo no município de Mineiros fechando a seção com a caracterização das oito escolas em funcionamento no ano de 2020, resultado da pesquisa documental e bibliográfica. A história das escolas do campo de Mineiros- Go e o movimento que ocasionou suas aberturas são poucos debatidos no âmbito municipal, assim não demostram a importância dos indivíduos que vivem no campo, sendo a justificativa e motivação para a execução desse trabalho que que é relevante dentro do contexto educacional.

Na conclusão as considerações sobre o estudo realizado sabendo dos limites do tempo e da pesquisa para obter resultados mais profundos e teóricos. Conhecer a história da educação do campo no Brasil e na região de Mineiros-GO, permitirá desvelar os desafios e afirmações de intensidades escondidas dentro das trincheiras do campo, identidades coletivas que são agentes de cultura e de conhecimentos de grande importância que serão analisadas por meio de uma perspectiva crítica, dialógica e histórica.

MOVIMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL

Quando se pretende falar sobre o surgimento da educação do capo é preciso retornar o olhar para a história do povo brasileiro, nas circunstâncias da ocupação da terra no Brasil.

Inicialmente, a terra brasileira foi tomada dos indígenas, seus primeiros habitantes, pelos chamados colonizadores europeus em

1500. Em seguida aprofunda o processo da escravidão dos negros pelos portugueses em 1559 e acelera a exploração das riquezas do país, apenas em 1822 legaliza a independência brasileira.

Na tentativa de controlar a ocupação da terra aprova –se a primeira Lei brasileira sobre a normas do direito à terra "Lei da Terra n° 601", de 18 de setembro de 1850 que em seu Art. 1º diz: "Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra".

Contudo, decreta-se o fim da escravidão em 1888, vale lembrar que o Brasil foi o último país da América a acabar com a escravidão, tal escravidão durou mais de três séculos, e escravizou quase cinco milhões de pessoas. Com a Lei da escrava Isaura coloca-se no Brasil, o fim (na lei) da tortura e dos maus-tratos.

Os negros estavam libertos perante a lei, mas outra luta começava, a do direto da terra, pois o fim da escravidão os negros não foram indenizados pelos anos de sofrimento, e a Lei não lhes garantiu que seriam aceitos na sociedade, por isso os ex-escravos foram abandonados à própria sorte, pois não tinham nada, nem dinheiro para comprar terra que era a única maneira de trabalho para sobreviverem.

No Brasil, sem acesso à terra, a maioria analfabetos, muitos ex-escravos permaneceram nos mesmos lugares onde eram escravizados, trabalhavam em troca de abrigo e comida. Outros negros migraram para as cidades, ou seja, quase cinco milhões de negros que nasceram ou passaram a maior parte da vida trabalhando na terra, foram jogados no "mundo", sem nada, que acarretou em uma grande migração de pessoas em todo território brasileiro sem condições mínimas de uma vida digna.

E, por conseguinte, a luta pela ocupação da terra, iniciou-se por conta do final da escravidão, na tentativa de recuperar o local de trabalho, moradia e o direito a terra. Em 1984 surgiu oficialmente o

movimento sem-terra, intensificam a luta, impondo ao governo a realização de uma política de assentamentos rurais.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 15) a educação do campo coaduna com a proposição reforçando que o campo também é possibilidade de relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social [...] também ajuda o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade.

Depois de 21 anos de período militar a educação para os povos moradores na zona rural continuava com problemas estruturais e nem tão pouco tinham condições para o cultivo da terra. As ideologias de um modelo de produção de mão de obra capitalista predominavam para sustentar uma nova ordem. Ocorrendo uma grande recessão, o que gerou um aumento de desigualdade na distribuição de renda dos brasileiros e também na zona rural.

A redemocratização do país iniciou com a posse do vice-presidente José Sarney. Foi marcada o fim da ditadura militar iniciando um regime democrático, cujo contexto foi promulgado a 7ª Constituição Brasileira em 5 de outubro de 1988, que vigora até os dias atuais. É considerada a mais democrática da história do nosso país, ficou registrada evidenciada pela participação dos grupos populares, sendo a maior de todas as constituições existentes contendo 250 artigos.

A Carta Magna de 1988 apresentou 10 artigos específicos à educação, artigos 205 a 214, significou grande avanços em defesa dos direitos sociais e evidencia relevante qualidade da educação como estabelece o artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

> colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com isso, a luta dos trabalhadores por mudanças sociais, mais leis que asseguravam o direito igual a todos foram sendo criadas, consolidou verdadeiramente na Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser direito fundamental garantido a todo e qualquer indivíduo, independentemente em que local esse indivíduo reside e vive.

> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.
>
> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Porém a educação no campo não citada em nenhum documento, e assim em decorrência de movimentos sociais, pela primeira vez houve uma referência explícita à especificidade e diferenciando a educação básica da população rural no Artigo 28, da LDB de 96/97.

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

No final dos anos 90, foi anunciado o movimento "Por uma Educação Básica do Campo" e realizada I Conferência Nacional em julho de 1998, possibilitando a construção de projeto para a educação no campo.

Essas experiencias tiveram uma contribuição para a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 pela Câmara de Educação Básica como se apresenta:

> As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem 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, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p. 4).

Yvelise manifesta a ideia de que a educação no campo dentro da história do Brasil não priorizou e nem contemplou as necessidades e a realidade dos povos do campo.

> A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no estado do Paraná, assim como no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo (YVELISE, 2006, p. 9).

Após entender o processo de construção da educação no campo no Brasil, é preciso debater ainda mais sobre aspectos fundamentais educativos na compreensão que a educação é um

processo formativo que envolve a família e o convívio social humano. A LDB assegurar-lhe em todos níveis da educação básica deve implantar um currículo de base nacional comum que contemple as diversidades de cada lugar.

> Art. 26**.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Portanto, a escola deve ser diversificada utilizando métodos e ferramentas que traga características pessoais dos alunos que ali estudam, e a escola deve trazer discussões sobre a cultura, a economia entre outras coisas que estabelecem a importância de cada um deles, entendendo seu lugar dentro da sociedade como cidadãos de direito.

LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Perante os cenários revelados uma das principais desafios das classes populares é a superação da alfabetização, e os movimentos sociais deixa claro de que o atendimento educacional dos indivíduos do campo, não pode ser feita a partir da metodologia e modelos colocados para escolas urbanas, uma vez que a distinção de ambientes físicos e sociais, as estratégias didáticas e metodologias devem levar em conta as estratégias especificas, materiais, professores capacitados além de um espaço escolar adequado.

Dessa forma A Câmara da Educação Básica (CEB), no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei n° 9394/96 (LDB), elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB.

> Propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2012, p. 7).

Assim hoje existe marcos históricos que asseguram o direito a educação no campo, todavia a constituição de 1824, é a primeira lei geral de educação pública no Brasil, que assegurava a educação de forma gratuita, e não obrigatória como deveria ser. Dessa forma a oferta de uma educação gratuita a todos, não garantia acesso à educação nem aos indivíduos de comunidade urbana, quanto menos

para os que estavam no campo conforme notamos no artigo 179 da constituição de 1824.

> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiro, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.
>
> XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
>
> XXXIII. Colégio, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes (BRASIL, 1824).

Assim a educação se manteve, até a década de 1930, foi uma época caracterizada por crises econômicas e disputas políticas, o que compactuou com o golpe de Estado, Getúlio Vargas assume a nação brasileira, que deu fim à república velha, trouxe o surgimento de uma nova ordem. A primeira coisa que o governo Vargas fez foi a criação do Ministério da Educação, assim a educação foi contemplada com a constituição de 1934, onde ela traz nos seus art. 139.

> Art. 139 - Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito.
>
> Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a

> estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.
>
> Art. 150 - Compete à União:
>
> a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
>
> b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
>
> c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos (BRASIL, 1934).

A Educação nos territórios rurais foi mencionada pela primeira vez na constituição 34, e os direitos dos trabalhadores rurais contemplados, porém o discurso fixo o homem do campo somente naquele espaço, era notório, não acrescentando a importância daqueles indivíduos como produtores de cultura e saberes distintos.

Na quinta constituição do Brasil em 1946, há outra pequena menção no Artigo 168 dos indivíduos de territórios rurais. Tal constituição não trouxe então nenhum avanço para as pessoas de comunidades rurais.

Contudo em 1961, após 15 anos foi criado uma legislação onde em seu ar, 105 a educação dos povos de comunidades rurais é mencionada.

> Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961).

E em 1971 a LDB 5692/71 criou uma lei que se referia a educação no campo, mas não atendendo as especificidades dos indivíduos do campo e sim atendendo os interesses das pessoas que empregava esses indivíduos, onde o período de férias, trabalho escolar era de acordo com a épocas de plantio e colheitas dos locais onde os mesmos residiam.

> Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.
>
> 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.
>
> Art. 49 – As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (BRASIL, 1971).

Somente após a Constituição Federal de 1988, coloca a educação como direitos de todos, expansão de diretrizes e nas

emendas constitucionais, trazendo o surgimento da Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde estabelece que:

> Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, 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 (LDB, 1996).

Há, portanto, o reconhecimento das diferenças sociocultural na educação brasileira para os indivíduos do campo, esse documento foi um marco do direito à educação nos territórios do campo. Contudo, ainda é trazido nele alguns ideais da LDB de 71, onde percebe-se que a prioridade não é o sujeito do campo, já que são necessárias adaptações, assim a prioridade é o trabalho para auxiliar a econômica.

O fato é que toda essa trajetória para regulamentação da educação no campo trouxe em 2002 o Parecer CNE/CEB 36/2001, aprovado em 12 de março de 2002, que resolve:

> Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das

instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º 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, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. 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.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4° 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.

> Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (CEB, 2002).

E por último o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:

> Art. 1° A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I. Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II. Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Analisando o histórico dos processos das políticas públicas na área específica da Educação do Campo, é visto os avanços dos movimentos e organizações sociais do campo e suas lutas por educação e por democracia no Brasil.

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINEIROS – GOIÁS

Os primeiros registros de uma iniciativa de educação na região de Mineiros se dão por volta do século XX, onde Silva (2015, p. 60), retoma as ideias de Silva (2005), e relembra que:

> A história da educação em Mineiros, como ocorreu nos municípios brasileiros, começa nas dispersões povoamento de fazendas. Os primeiros registros de iniciativa educacional no município de Mineiros datam de 1905, quando, ao se instalar o sistema político da intendência Municipal, as autoridades locais começaram a se preocupar com a instrução de escolas no município. Em 1909, por exemplo, com a criação do 1° código de postura pelo major Caetano Carrijo de Rezende, é que se criaram quatro escolas municipais: duas do sexo feminino e duas do sexo masculino com uma de cada sexo na rede do município, as duas outras a serem mantidas em qualquer ponto da zona rural; de preferência, nos locais mais povoados, já tomando o nome de escola "rural" (SILVA, 2005 *apud* SILVA, 2015, p. 60).

Assim a educação ganha seu espaço tanto no campo, quanto na cidade, mas é somente com o 1° código de postura do município que a educação pública municipal de Mineiros tanto rural como urbana tem seu marco.

> [...] só a partir de então o sistema de ensino passou a denominar-se primário e elementar, conforme previa o artigo 1°da Lei de 5 de agosto de 1909, que regulamentou o sistema escolar constando das seguintes matérias: § 1°leitura, § 2° arithimética; § 3° história: I do Brasil II Universal; III A Natural. § 4°Lingua nacional; § 5° constituições: I A Federal, II A do Estado de Goyás; iii As Leis do município; § 6°Geografia Universal e a do Brasil; § 7°gynnásticas e ensino militares; § 8° Desenhos e Instruções (SILVA, 2005 *apud* SILVA, 2015, p. 60).

Em um registro cronológico, segundo Silva (2015), somente após o primeiro prefeito ser eleito em 1947, foi criado o primeiro grupo de escolas estaduais onde dentro desse grupo se encontravam duas escolas municipais rurais na região da Pinguela e do Cedro. "A educação municipal rural e urbana está inserida no contexto histórico de Mineiros desde seus primórdios", segundo Silva (2015, p. 61).

> Mas essa educação seguiu os mesmos padrões dos demais municípios brasileiros, ou seja, quase não existiu, que justificava para a população de classe média a contratação de professores particulares para ensinar seus filhos (SILVA, 2015, p. 61-62).

Assim coexistiam um número enorme de indivíduos analfabetos dentro do campo e a escassez de escolas para atender toda a demanda da região. Segundo Silva (2015, p. 62), "só a partir de 1970 que se teve o início de construções de escolas municipais rurais sistematizada" dentro da região, assim na gestão do Sr. Antônio Carlos Paniago no ano de 1974, foi construída a escola Municipal Rural do Salto para atender a demanda daquela região que

naquela época se encontrava uma grande quantidade de pessoas, tal escola existe até os dias de hoje.

Em 1978, no mandato de Raul Brandão de Castro foram construídas doze escolas municipais na zona rural, mas somente duas continuam em funcionamento até os dias de hoje, que é a Escola Municipal Rural Pinguela, construída para também atender as necessidades da comunidade, e como já foi falado a Escola Municipal do Salto, que foi contada novamente pois teve sua lei de criação alterada, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Unidades de escolas rurais de Mineiros da rede e suas respectivas leis de criação da década de 1970.

Ano	Nome da escola	Lei de criação	Zona
1978	Escola Municipal D. de Caxias	162/78	Rural
1978	Escola Municipal J. Bonifácio	162/78	Rural
1978	Escola Municipal J. H. Vilela	162/78	Rural
1978	Escola Municipal Pinguela	162/78	Rural
1978	Escola Municipal R. Branco	162/78	Rural
1978	Escola Municipal S. Bento	162/78	Rural
1978	Escola Municipal B. Esperança	162/78	Rural
1978	Escola Municipal Invernadinha	162/78	Rural
1978	Escola Municipal Cachoeira	162/78	Rural
1978	Escola Municipal Corredeira	494/78	Rural
1978	Escola Municipal Salto	162/78	Rural
1978	Escola Municipal São Sebastião	162/78	Rural

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Silva (2015), as escolas construídas a partir do ano de 1978 foram acreditadas para atender crianças de até 5 anos, pois com o aumento da população e o elevado nível de pobreza, se tem uma conscientização que a educação infantil tinha uma real necessidade de aprendizagem sistematizadas, segue tabela abaixo relacionando as escolas criadas no período de 1983 a 1989.

Quadro 2 – Unidades de escolas rurais de Mineiros da rede pública e suas leis de criação (1983 – 1989)

Ano	Nome da escola	Lei de criação	Zona
1986	Escola Municipal Santa Emília	324	Rural
1986	Escola Municipal Santa Teresinha	324	Rural
1986	Escola Municipal Santa Inês	324	Rural
1986	Escola Municipal C. Rico	324	Rural
1986	Escola Municipal Macaúba	324	Rural
1986	Escola Municipal Farroupilha	324	Rural
1986	Escola Municipal Dr. José A. das Neves	324	Rural
1986	Escola Municipal Dantas	324	Rural
1986	Escola Municipal Bela Vista	324	Rural
1986	Escola Municipal Gustavo A. Rodrigues	324	Rural
1989	Escola Municipal Diamantino	404	Rural
1989	Escola Municipal Cristal	404	Rural
1989	Escola Municipal T. Martins	404	Rural
1989	Escola Municipal Corrente	404	Rural
1989	Escola Municipal Américo C. de Rezende	404	Rural
1989	Escola Municipal São Roque	404	Rural

Fonte: Elaboração própria.

Dentre essas escolas dos 2 quadros apenas três estão em funcionamento até os dias atuais, a primeira é a Escola Municipal Rural Farroupilha foi fundada para atender a demanda de crianças filhos de fazendeiros e os filhos dos empregados que moravam na região, já que os mesmos não tinhas condições de vir até a cidade todos os dias, pela distância que são 70 km da cidade e a estrada não oferecia condição de transporte.

A outra escola é a Escola Municipal Rural Gustavo Alves de Rodrigues, também fundada para atender os filhos dos trabalhadores e dos proprietários de terra da região e enfrentava as mesmas condições da Escola Municipal Rural Farroupilha. De acordo com PPP, suas primeiras instalações eram de pau-a-pique, e somente em 1987 suas instalações de alvenaria foi construída.

A terceira unidade de ensino que permanece até hoje é a Escola Municipal Américo Caetano de Rezende, que como as outras duas foi construída para atender a demanda de crianças daquela região, suas primeiras instalações eram um barraco de lona, e seu nome era Escola Municipal Corrente, mas na administração de Raul Brandão foi construída a escola de alvenaria e em homenagem ao Sr. Américo, que era muito influente na região, passou a chamar Escola Municipal Américo C. de Rezende.

Este estudo não tem a pretensão de apontar as causas de fechamento de escolas rurais, porém fica uma demanda para posteriormente entender os motivos destas ocorrências. É possível perceber o grande número de escolas rurais criadas em diversas regiões do município e em quase a mesma proporção o fechamento das unidades escolares do campo.

O próximo quadro demonstra a abertura de novas escolas para atendimento de crianças na Educação Infantil e 1° fase do ensino fundamental.

Quadro 3 – unidades de escolas Rurais de Mineiros da rede pública e suas respectivas leis de criação (1990-2008)

Ano	Nome da escola	Lei de criação	zona
1991	Escola Municipal Hildebrando A. de Souza	473	Rural
1991	Escola Municipal Horizonte	473	Rural
1992	Escola Municipal Caindão	514	Rural
1992	Escola Municipal Flor da Serra	514	Rural
1992	Escola Municipal Ass. dá Babilônia	514	Rural
1995	Escola Municipal Morro Vermelho	**	Rural
1995	Escola Municipal Tonico Clemente	**	Rural
2006	Escola Municipal Antônio Messias	**	Rural
2008	Escola Municipal Morro Dois Irmãos	**	Rural

Fonte: Elaboração própria.

Contudo, é visível que foram criadas nesse período 9 escolas, mas hoje somente duas delas existem, que é a Escola Municipal Rural Caindão, criada para atender a comunidade rural na região do Salto Diamantino, pois o transporte era muito difícil, suas primeiras instalações foram de pau-a-pique em uma área doada pelo Sr. Candido, que deu origem ao nome da escola, teve seu prédio construído no ano de 1995. A outra é a Escola Municipal Rural Antônio Messias Vilela, seu prédio construído também para atender a demanda da região da Formiguinha.

Após o período de 2008, somente uma escola foi construída e está em funcionamento até os dias de hoje, que foi a Escola Municipal Antônio Alves Rodrigues, que teve seu surgimento para atender a grande demanda de indivíduos, após o crescimento das granjas na região e a formação de vilarejos na região do rochedo São Domingos, ela ainda não tinha sua lei de criação feita até de ano de

2019, pois estava situada em uma área privada cedida por um produtor da região. Hoje na região de Mineiros estão abertas 8 escolas que atendem desde a educação infantil até a 1° fase do ensino fundamental. A seguir as unidades de escolas Rurais de Mineiros da rede Pública e suas respectivas leis de criação, professores, localização e demanda ainda abertas em 2020.

Escola Municipal Rural do Salto. Lei de criação n° 162/78 de 15 de março de 1974, situada na região do Salto Diamantino a 80 Km de Mineiros na fazenda do Salto. A escola teve vários professores como: Sebastiana Nogueira Araújo, Nilza Brito Luciano, Selma Carrijo Silva Luciano, Edicionir Oliveira Luciano e atualmente professora Zilda Edite Resende. Hoje a escola atende alunos do 1° ao 5° ano, que estão divididos em dois ciclos, ciclo I; 1° ao 3° ano, ciclo II; 4° e 5° ano, e alunos do jardim I e jardim II. Estão matriculados um total de 7 alunos que são atendidos no período matutino das 9h às 14:30.

Escola Municipal Rural Pinguela. Lei N°162/78 de março de 1978 situada na região da pinguela a 24 Km de Mineiros na fazenda Pinguela. Vários professores estiveram a contribuir no trabalho escolar desta, como: Luzia, Ana Maria Aparecida, Tania e atualmente a professora Ana Maria Batista Rezende.

Hoje a escola atende alunos do 1° ao 5° ano, que estão divididos em dois ciclos, ciclo I; 1° ao 3° ano, ciclo II; 4° e 5° ano, e alunos do jardim I e jardim II. Estão matriculados um total de 16 alunos que são atendidos no período matutino das 8h às 12:20 e no período vespertino das 11h às 15:20h.

Escola Municipal Rural Farropilha. Lei N° 324/86 de 14 de outubro de 1986, situada na região do morro vermelho a 72 Km de Mineiros na fazenda Vila Jacuba. A primeira professora foi a Sra. Delma Bridi Potrich (1981-1984) a segunda professora foi a Sra.

Claudia (1984-1985), a terceira a Sra. Marcia (1986-1990), a quarta foi Sra. Leontina em 1990 e no mesmo período o Sr. Elton José até 1994, o sexto foi o Sr. Benedito Joaquin da Silva que assumiu em 1994 e se encontra como professor da escola até os dias de hoje. Hoje a escola atende alunos do 1° ao 5° ano, que estão divididos em dois ciclos, ciclo I; 1° ao 3° ano, ciclo II; 4° e 5° ano, e alunos do jardim I e jardim II. Estão matriculados um total de 16 alunos que são atendidos no período matutino das 7h às 11:20 e no período vespertino das 11h às 15:20h.

Escola Municipal Rural Gustavo Alves Rodrigues. Lei N° 324/86 de 14 de outubro de 1986 alterada pela lei N° 404/89, situada às margens da GO 194 a 45 Km do município de Portelândia e 85 Km do município de Mineiros na região da fazenda Peãozinho (região do Bira. A primeira professora a atender a escola foi a foi a Sra. Zulmira, e a atual a professora Eliene Barbosa Resende Moraes.

Hoje a escola atende alunos do 1° ao 5° ano, que estão divididos em dois ciclos, ciclo I;1° ao 3° ano, ciclo II; 4° e 5° ano. Estão matriculados 14 alunos que são atendidos no período matutino das 7:30h as 11:50h e no período vespertino das 12h às 16:20

Escola Municipal Rural Américo Caetano de Rezende. Lei N° 404/89 DE 12 de junho de 1989, fica na região corrente I à 65 Km de mineiros na Fazenda Santa Luzia. Foi passado pela escola ao logo doa anos sete professores, o atual professor é o professor Nilson Grizoste de Oliveira que está na escola desde 2000.

Hoje a escola atende um ciclo de 9 anos, que são os ciclos de aprendizagem: ciclo I; 1° ao 3° ano, ciclo II; 4° e 5° ano e salas multisseriadas que atende a educação infantil e pré-escola. Estão matriculados 21 alunos que são atendidos no período matutino das 8h às 12:20h e no período vespertino das 12h às 16:20h

Escola Municipal Rural Caindão. Lei n° 514/1992 de abril de 1992, situada no Salto Diamantino à 96 Km de mineiros na fazenda Araras. O primeiro professor foi o Sr. Benicio Joaquin da Silva e nos dias de hoje é o Sr. Elton Alves da Silva. Atende alunos desde o jardim I ao 5° ano também ofertada de maneira multisseriada. Estão matriculados 17 alunos que são atendidos no período matutino, das 8h às 14h.

Escola Municipal Rural Antônio Messias. Lei n° 1398/2008, situada na região da formiguinha à 70 Km de Mineiros, na fazenda Boa Esperança. Professor atual é o professor Selmison Antônio de Almeida. Hoje são atendidas de forma multisseriadas turmas do jardim I ao 5 ° ano no período matutino da 8h às 14 h. Estão matriculadas no total 17 alunos.

Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues. Está em processo por ser uma área privada, foi fundada em 01 de outubro de 2010, situada na região do Rochedo São Domingues à 58 Km de Mineiros, na fazenda são Domingues. Professor regente atual: Nabila Oliveira Lucena Ponciano.

Hoje a escola atende um ciclo de 9 anos, que são os ciclos de aprendizagem: ciclo I; 1° ao 3° ano, ciclo II; 4° e 5° ano e salas multisseriadas que atende a educação infantil e pré-escola. Estão matriculados um total de 09 alunos são atendidos em período diurno (integral).

As escolas têm suas particularidades em horários de funcionamento e turnos de funcionamento, e quantidade de alunos que atende, pois elas são exclusivamente para os alunos do campo, então devem atender as necessidades dos alunos que nelas são recebidos assim sendo necessário uma flexibilidade em horários e quantidade de alunos, tudo para diminuir os horários dentro do transporte, e aumentar o rendimento escolar. As escolas foram

criadas para atender a alta demanda de indivíduos de cada região que permaneceu ao logo da história nessas regiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da perspectiva exposta, acaba-se por entender que a educação do campo no Brasil na maioria em assentamentos foi uma conquista dos movimentos sociais que sempre lutaram por uma educação que estivesse de acordo com os interesses e necessidades da população que vive no campo, para uma educação igualitária, mas que atendesse as especificidades dos indivíduos do campo para que os mesmos posam ter orgulho de sua terra e de seus costumes.

Isso deve significar que o homem do campo é um sujeito produtor de cultura e merecedor de respeito e não indivíduos submissos ao meio urbano e nem ao capitalismo da agricultura. E na região de Mineiro-GO foi para atender as necessidades dos fazendeiros em dar condições para seus agregados de prestarem serviços em suas terras colocando seus filhos na escola.

Assim o objetivo primeiro desse trabalho foi conhecer a história das escolas do campo no Brasil e em Mineiros, assim foi apresentado todo o percurso de movimentos que expressa nessa realidade, mas ainda se faz necessário buscar acompanhar todos os movimentos políticos e sociais que fazem parte da história da educação do campo.

A visão da construção desse movimento abre caminhos para interpretações da importância de um movimento social, que abre debates críticos sobre a educação que se constituiu dentro do campo, movimentos que foram dialéticos é somente através deles que se conhece a realidade expressa hoje, é através da história que a importância desses ganham significados, pois o que se conhece hoje

não foi imposto de maneira simples, e conhecer isso é explicar sua complexidade.

Não se pode discutir a educação do campo fazendo dele um movimento que se encaixa em teorias, deve-se discutir educação do campo através da realidade dos indivíduos do campo que envolve conhecer todo o processo histórico de decorreu até os dias atuais.

REFEÊENCIAS

ARCO-VERDE, F. S. Y. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba: secretaria de Estado da Educação, 2006.

ARROYO, M. G. *et al*. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópoles: Vozes, 2011.

BRASIL. **Carta de Lei, de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro: Planalto, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Planalto, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. **Lei n° 601, de 18 de setembro de 1850**. Rio de Janeiro: Planalto, 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961**. Brasília: Planalto, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11, de agosto de 1971**. Brasília: Planalto, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/05/202.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

SILVA, I. F. **A educação municipal de mineiros**: municipalização, expansão da oferta e desafios da gestão democrática e da qualidade do ensino. São Leopoldo: Oikos, 2015.

CAPÍTULO 10

Neoliberalismo e Lutas no Campo na Desconstrução da Política de Educação Rural no Estado de São Paulo

NEOLIBERALISMO E LUTAS NO CAMPO NA DESCONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Victor Hugo Junqueira

Maria Cristina dos Santos

A educação no meio rural constitui-se em problema de longa data no Brasil, presente nos debates políticos desde a instauração do período republicano. A precariedade e deficiências da escola rural, muitas vezes, definidas pela comparação com as escolas urbanas foram e são ainda hoje argumentos utilizados para fechar escolas no campo e invalidar as políticas de educação em áreas rurais.

O resultado da diferença no acesso à educação pela população rural transparece nos dados oficiais que demonstram a distância entre os índices de analfabetismo na cidade e no campo (FERRARO, 2012).

Contudo, quando olhamos para as estatísticas do número de escolas no campo no Estado de São Paulo no século XX, observamos um movimento, ainda que insuficiente, crescente de escolas rurais. Esse movimento é cessado na década de 1980, justamente quando os movimentos sociais de luta pela terra fortalecem sua capacidade de mobilização e recolocam na pauta política a necessidade da reforma agrária.

Nesse sentido, a discussão que se apresenta nesse artigo é: o que explica o fim de um ciclo de expansão das escolas rurais, no momento em que se acirram as lutas sociais no campo?

Para desenvolver essa questão adotou-se como recorte espacial os dados do Estado de São Paulo, em um período que abrange a década de 1980 e o início dos anos de 1990, valendo-se da pesquisa bibliográfica, de dados governamentais, além de materiais publicados pelo MST e pelo Jornal dos Trabalhadores Sem Terra, disponíveis na Hemeroteca digital da Luta pela Terra.

O trabalho está organizado em duas sessões, na primeira analisa-se a luta pela terra no estado de São Paulo, em um contexto de redemocratização e a criação dos primeiros assentamentos e na segunda o processo de transição neoliberal e suas consequências para a educação rural.

A LUTA PELA TERRA NO ESTADO DE SÃO PAULO E A CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS ASSENTAMENTOS

O final da década de 1970 é marcado por um processo de retomada das lutas sociais no campo, reprimidas pelo poder ditatorial. No Estado de São Paulo, um dos principais episódios que voltam a colocar em tela a questão agrária foi a desapropriação de 9.385 hectares da Fazenda Primavera, na região de Andradina, no oeste do Estado e o assentamento de 264 famílias (FERNANDES, 1994), a partir da qual formou-se o Movimento dos Sem Terra do Oeste do Estado de São Paulo, que segundo Fernandes (2000), representa um dos embriões da formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em São Paulo.

Além deste, outras experiências de luta pela terra em diferentes regiões do estado representavam a ascensão da capacidade de organização dos trabalhadores e enfrentamentos ao latifúndio. Entre as primeiras mobilizações no estado, Fernandes (1994; 2000) destaca os conflitos no Pontal do Paranapanema, com a ocupação

das Fazendas Tucano e Rosanela no município de Teodoro Sampaio em 1983; a ocupação da Fazenda Pirituba entre Itapeva e Itaberá em 1983; e a formação do Movimento dos Sem Terra de Sumaré por trabalhadores que viviam na cidade.

O aumento da tensão no campo nos anos de 1980 pode ser comprovado pelos dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que em 1981 registrou 20 conflitos agrários no estado, envolvendo 17.065 pessoas (JORNAL SEM TERRA[10], outubro de 1981, p. 10).

Esses conflitos que inicialmente apresentavam um caráter localizado foram adquirindo maior unidade a partir dos encontros regionais e nacionais, das trocas de experiências e das ações de solidariedade, que culminaram com a formação do MST em 1984. A partir de então, o movimento foi ampliando a sua capacidade de organização e mobilização por reforma agrária em todo o país (FERNANDES, 2000).

Em 1985, o Movimento dos Sem Terra realizou um levantamento da situação fundiária no Estado de São Paulo, identificando conflitos nas regiões do Pontal do Paranapanema, Campinas, Vale do Ribeira, Região Oeste (Andradina e Araçatuba), Alta Paulista e na região de Itapeva (JORNAL SEM TERRA, março a maio de 1985, p. 6).

Neste contexto de agravamento da crise econômica e ascensão das lutas populares no campo e na cidade, a renovação do movimento sindical, especialmente com o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) somado a criação

[10] O Jornal Sem Terra foi criado em maio de 1981 em Porto Alegre para ser um instrumento de divulgação das lutas por reforma agrária no estado do Rio Grande do Sul. Em 1985, o jornal passa a ter circulação nacional sob a direção do MST. As edições utilizadas neste trabalho foram consultadas na Hemeroteca da Luta pela Terra.

do MST, permitiu fortalecer o movimento de oposição ao regime militar e de enfrentamentos ao poder dominante.

Isso, de certa forma, refletiu nas eleições diretas para governadores de 1982 na qual o PMDB venceu em 10 estados, entre eles, São Paulo e Minas Gerais, e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) com Leonel Brizola no Rio de Janeiro (MACIEL, 2014).

No estado de São Paulo, André Franco Montoro, um dos principais nomes do PMDB, venceu as eleições de 1982, com um discurso baseado no tripé: participação, descentralização e geração de empregos, traduzindo-se em um

> [...] esboço de um projeto alternativo de democracia possível que apontava para a necessidade de incorporação de amplos segmentos da sociedade num processo de democratização do Estado (GARCIA, 1984, p. 04).

E, ao mesmo tempo, buscava conter os efeitos perversos da recessão econômica. A candidatura de Montoro aproximava-se assim dos movimentos sociais, tanto por representar uma oposição à ditadura, como por incorporar algumas das demandas dos trabalhadores, entre elas a proposta da realização de uma reforma agrária em terras públicas.

Barbosa e Leite (1991), explicam que em razão da legislação nacional impedir os estados federativos de desapropriar terras para fins de reforma agrária, a política fundiária do governo Montoro estabeleceu duas diretrizes de ação: assentamento de trabalhadores rurais com o Plano de Valorização de Terras Públicas (Lei 4.957 de 30 de dezembro de 1985), e a regularização fundiária (Lei 4.925 de 19 de dezembro de 1985).

> Nesse modelo "alternativo" o assentamento em terras públicas foi pensado como um programa "realizável", mais "tranqüilo" de percorrer ao invés das desapropriações por utilidade pública. De um lado, era necessário pensar em algum tipo de política que desse conta de "saldar" os compromissos de campanha e ainda contrapor-se ao estilo de intervenção do governo federal (que atuava através do Ministério Extraordinário de Assuntos Fundiários – MEAF – vinculado ao Conselho de Segurança Nacional), de outro, o programa de assentamentos, ao não enveredar pela desapropriação como instrumento de aquisição de terras, evitava o confronto direto com a classe proprietária rural e diminuía sobremaneira o ônus financeiro para concretização dos projetos (BARBOSA; LEITE, 1991, p. 50).

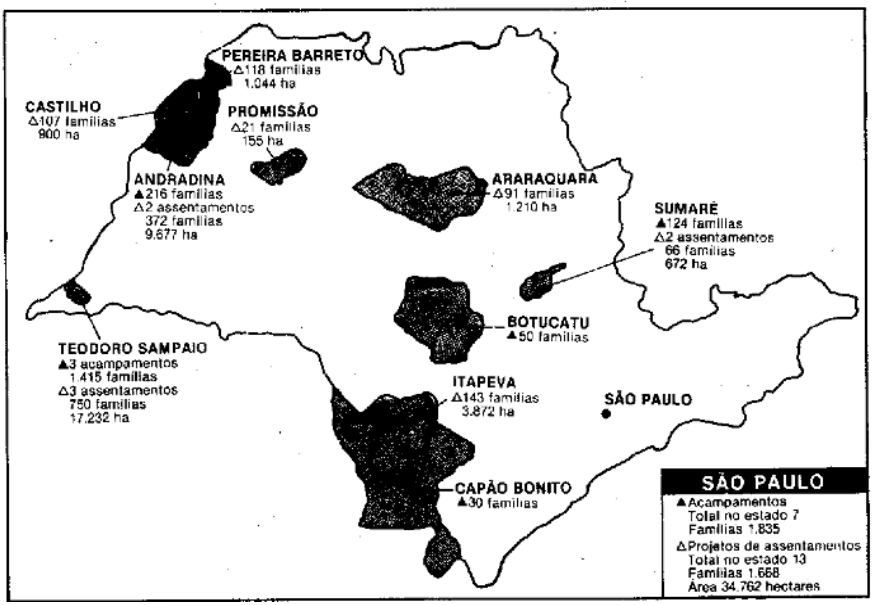
Dessa forma, o governo Montoro procurava evitar o confronto direto com os proprietários rurais, mas não escapava da pressão dos movimentos sociais, que intensificavam a formação de acampamentos, as ocupações de terras e cobravam do governo a morosidade em resolver os problemas[11].

Conforme demonstram Barbosa e Leite (1991, p. 44) a implantação de assentamentos mesmo em terras públicas só foi possível, em sua maioria, pela luta dos sem terras, pois dos 24 projetos de assentamentos e reassentamentos criados no governo Montoro, 16 resultaram de processos conflituosos, 4 foram reassentamentos implantados pela Companhia Energética de São Paulo (CESP) em decorrência da construção de hidrelétricas e

[11] O Jornal Sem Terra descreve várias ações e críticas do movimento sem terra ao Governo Montoro. Em 1986, por exemplo, os trabalhadores sem terra realizaram uma caminhada de 100 quilômetros de Campinas a São Paulo para "tentar sensibilizar o governador Franco Montoro (PMDB), para a situação de quase três mil famílias sem terra vivendo em 13 acampamentos espalhados pelo estado" (JORNAL SEM TERRA, março de 1986, p. 8).

apenas 4 foram assentamentos planejados pelo estado. O mapa a seguir mostra um panorama dos assentamentos criados e dos acampamentos existentes em dezembro de 1985.

Mapa 1 – Projetos de Assentamentos e Acampamentos no Estado de São Paulo em 1985



Fonte: JORNAL SEM TERRA (n° 49, dezembro, 1985, p. 5).

O mapa exibe a correspondência entre as áreas de assentamentos e acampamentos em diferentes regiões do estado, evidenciando que a pressão dos trabalhadores foi o principal fator para a criação de assentamentos pelo governo.

O caso mais emblemático dessa relação no processo de retomada das lutas sociais nos anos de 1980 ocorre no Pontal do Paranapanema, com a conquista do assentamento da Gleba XV de

novembro abrangendo uma área de 13.310 hectares que beneficiou mais de 500 famílias.

A conquista do assentamento em uma área de terras griladas e marcadas pelo poder político dos latifundiários, representou a capacidade de organização e mobilização das classes dominadas para fazer seus interesses serem atendidos pelo Estado. No entanto, a reação dos latifundiários se fez imediata com a criação da União Democrática Ruralista (UDR) que passou a atuar tanto no enfretamento direto aos trabalhadores, como politicamente junto ao governo estadual e federal para impedir o avanço da política de assentamentos (FERNANDES, 1994).

A pressão dos latifundiários fez o governo recuar na sua ação de desapropriação de terras devolutas e, sem apoio do próprio partido, a política fundiária acabou se tornando um elemento isolado no aparelho de Estado, muito vinculada à atuação de técnicos identificados com a proposta de reforma agrária (BARBOSA; LEITE, 1991).

Todavia, é importante notar que o fortalecimento da luta pela terra, especialmente a partir da década de 1990 quando o MST/SP começa a realizar as primeiras ocupações de terra no Pontal do Paranapanema[12], mobilizando cada vez mais famílias, não fez cessar a política de assentamento. A tabela a seguir mostra a evolução do número de ocupações e de famílias em ocupações no estado entre 1988 e 1994.

[12] De acordo com Fernandes (1994, p. 139) "o MST realizou sua primeira ocupação na região do Pontal do Paranapanema no dia 14 de julho de 1990. Nesse dia, 700 famílias ocuparam a fazenda Nova Pontal no distrito de Rosana, município de Teodoro Sampaio".

Tabela 1 – Número de famílias e ocupações de terras no Estado de São Paulo (1988 – 1994)

Ano	Ocupações	N° de Famílias
1988	1	-
1989	1	130
1990	5	1.666
1991	6	1.070
1992	16	4.500
1993	30	5.200
1994	58	6.100

Fonte: NERA/DATALUTA (2014).

Assim, a despeito da oposição dos latifundiários organizados em torno da UDR à uma política de reforma agrária, expressa pelos ataques ao I Plano Nacional de Reforma Agrária[13], antes mesmo que este entrasse em vigor, e pela unificação de forças da classe dominante contra a reforma Agrária na Assembleia Constituinte de 1988, a mobilização dos movimentos sociais tornou possível a criação de assentamentos por todo o país.

No estado de São Paulo entre 1984 e 1994 foram assentadas 3.836 famílias, das quais 2.749 no período de 1984-1988 (BERGAMASCO; NODER, 2006). Essa pressão dos movimentos sociais, impulsionada pelo fortalecimento da classe trabalhadora, em um momento de transição política, demonstra que:

[13] O I Plano Nacional de Reforma Agrária foi aprovado no Governo Sarney por meio do Decreto nº 91.766, de 10 de outubro de 1985 e estabelecia como meta assentar 1.400.000 famílias entre 1985 e 1989, porém não chegou a assentar nem 10% do previsto.

> A presença ativa das classes dominadas na cena política através de movimentos sociais, partidos políticos ou manifestações espontâneas poderá levar o Estado a atender aos reclamos das classes populares em nome do "equilíbrio instável de compromisso". Ou seja, em nome da manutenção da ordem social vigente, o Estado assiste a algumas demandas das classes subalternas, podendo inclusive, ao fazê-lo, imprimir uma redução dos ganhos das classes dominantes a curto e médio prazo (BERRINGER, 2014, p. 51).

É certo, que a classe dominada não teve forças suficientes para superar o domínio das classes dominantes. Entretanto, a capacidade de organização e mobilização da classe trabalhadora foi fundamental tanto para superação do regime ditatorial, bem como para alcançar algumas das suas demandas, por meio da pressão sobre os aparelhos de Estado.

A conquista dos primeiros assentamentos contribuiu, portanto, para a afirmação política dos movimentos sociais, potencializando-os para novas lutas por reforma agrária, ao mesmo tempo, criava novas necessidades e desafios para permanência na terra, entre as quais, educação, saúde, crédito, organização da produção e comercialização.

Essa caracterização mostra que a década de 1980 marca um momento de profundas transformações nas relações de poder, derivadas de transformações econômicas que tem em sua base a transição para a hegemonia de uma nova fração de classe no bloco no poder - o capital financeiro e, em oposição, a capacidade de resistência e enfrentamento das classes dominadas organizadas, com apoio de setores da classe média.

No campo paulista, particularmente, ampliou-se a presença do capital financeiro, resultando no aumento da produção e da área

de culturas voltada ao mercado externo, notadamente, cana-de-açúcar e laranja e, em consequência, a continuidade na redução de formas de trabalho não assalariadas.

Essas mudanças contribuíram para a formação dos primeiros movimentos sociais de luta pela terra, que passaram a exercer pressão sobre o governo do Estado, liderado, naquele momento, por opositores ao regime ditatorial.

Diante desse quadro, analisaremos em seguida a política de educação rural entre os anos de 1984 e 1994, período que caracterizamos como transição ao neoliberalismo e que coincide com a hegemonia política do PMDB no estado de São Paulo, quando entre 1983 e 1994, além de Franco Montoro (1983 – 1987), passaram pelo governo estadual Orestes Quércia (1987 – 1991) e Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1995) todos do PMDB.

A TRANSIÇÃO NEOLIBERAL E A DESCONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO RURAL

O programa político do governo Montoro, eleito em 1982, como vimos baseava-se no tripé: participação, descentralização e geração de empregos. Em conformidade com essas diretrizes, a participação e a descentralização tornaram-se os termos principais do programa educacional, cuja ideia central era a de que a:

> [...] descentralização com participação levaria à democratização da educação, propiciando, assim, a recuperação da dignidade da escola pública (BORGES, 2001, p. 62).

Para tanto, em seu mandato, entre outras medidas procurou estabelecer um diálogo com as entidades e sindicatos do magistério e instituiu o Fórum de Educação de São Paulo[14] (Decreto n° 21.074 de 12 de julho de 1983) com o objetivo de:

> Art. 1° - promover debates sobre:
>
> a - as diretrizes e bases da educação nacional e do ensino de 1.° e 2.° graus;
> b - a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, em geral, e do sistema estadual de ensino, em particular;
>
> II - favorecer discussões entre os órgãos da Secretaria de Estado da Educação e as entidades, grupos ou pessoas interessadas na educação;
> III - propor recomendações e apresentar projetos para a solução de problemas relativos à educação (SÃO PAULO, 1983).

Contudo, as principais medidas ocorreram no campo da descentralização com municipalização da merenda escolar, início do processo de municipalização das pré-escolas e parcialmente das reformas e construções dos prédios escolares (BORGES, 2001).

[14] O Fórum Estadual de Educação foi coordenado inicialmente por Moacir Gadotti ligado ao PT. No primeiro momento as reuniões envolviam grande número de professores, militantes políticos de esquerda, professores universitários. Isto provocou desconfiança nos deputados do PMDB que passaram a pressionar o governo estadual. Em 1985, já na gestão de Paulo Renato de Souza a frente da Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) foi publicado o Decreto 22.563 de 15 de outubro de 1985 que transferia para Divisões Regionais de Ensino a organização do Fórum, com isso tornou-se uma instância para debater os problemas regionais, o que esvaziou a participação da sociedade e, em pouco tempo, acabou inviabilizando a própria continuidade do Fórum (BORGES, 2001).

No que tange à educação rural, é importante notar que, conforme explica Zacarias Pereira Borges (2001), ao analisar tanto o Programa do PMDB para Educação, como a proposta de Montoro para educação, esta não figurava nem no diagnóstico. Nas palavras do autor:

> [...] a proposta de Montoro não faz diagnóstico específico do ensino na zona rural, ao passo que o Programa do PMDB considera inexistente a educação agrícola e rural (BORGES, 2001, p. 51).

Estes são os primeiros indícios da afirmação de um nítido movimento de abandono explícito da política de expansão da escolarização na zona rural, que vinha desde o final da década de 1910 - ainda que com suas limitações ou por mera demagogia do discurso político - se estabelecendo no estado de São Paulo.

Cabe notar que já na segunda metade da década de 1970, já há uma sinalização de retração no número de escolas e matrículas no campo em São Paulo, ainda assim, não se abandona a importância das escolas rurais.

No entanto, é justamente, no momento de passagem do regime ditatorial ao regime democrático, que se pautava pelo discurso da garantia dos direitos individuais e sociais, que a oferta de educação na zona rural não é sequer mencionada na proposta governamental.

Com efeito, é necessário indagar: quais as razões para adoção dessa posição em relação à política de educação rural? Borges (2001, p. 51) não aprofunda na questão, expondo apenas que estudos da

época (sem mencionar quais) "mostravam a citadinização do ensino na zona rural, o que cada vez mais colaborava para a descaracterização da população rural".

Esta crítica ao ensino rural perpassou por toda a história da educação rural brasileira, permanecendo, até a atualidade, de modo que este argumento é insuficiente para justificar a mudança na orientação da política educacional.

Não obstante o documento não aborde essa questão, poderíamos aludir que a diminuição da população rural face ao processo de transformações nas relações de trabalho e de modernização técnica da agricultura certamente teria sido um fator importante para interromper a ampliação da oferta de vagas em escolas rurais.

Em 1982 a população rural no estado de São Paulo, segundo a Fundação Seade, totalizava 2.756.497 habitantes o que representava 10,59% do total.

Porém, é importante ressalvar que a concentração populacional na região metropolitana de São Paulo, que sozinha possuía 50,05% da população do estado pode remeter a uma falsa ideia de insignificância da população rural no estado de São Paulo.

A Tabela 2, disposta na página seguinte exibe a distribuição da população em urbana e rural por regiões administrativas e na região metropolitana de São Paulo.

Nas regiões de Marília, Presidente Prudente, Registro, São José do Rio Preto e Sorocaba a população rural ultrapassava os 25% da população total e excluindo a região metropolitana, no estado a população rural era de 18,13%.

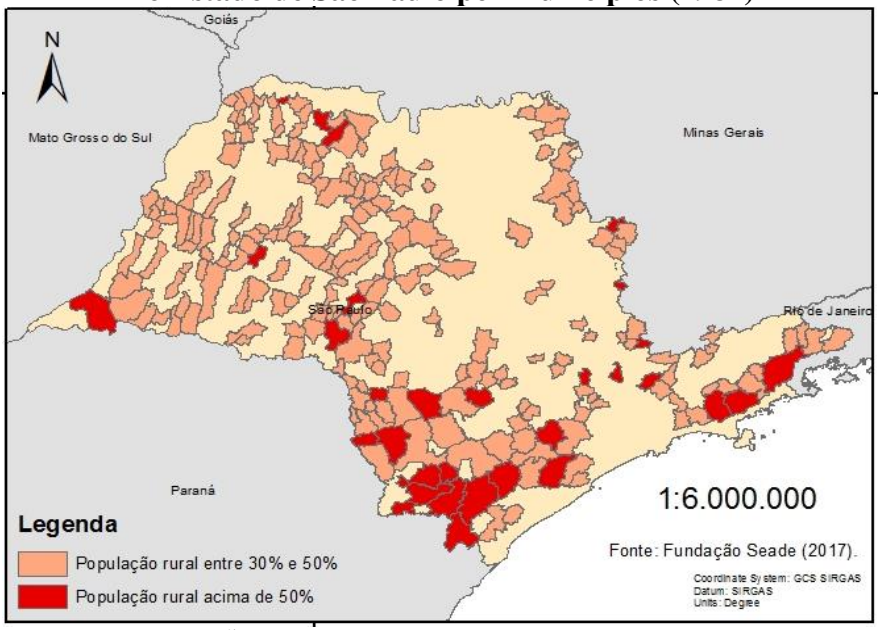
Tabela 2 – População urbana e rural no estado de São Paulo por regiões (1982)

Regiões	Urbana	Rural	Total	% População rural
Região Administrativa Central	475.925	95.378	571.303	16,69%
Região Administrativa de Araçatuba	423.593	115.672	539.265	21,45%
Região Administrativa de Barretos	228.842	53.610	282.452	18,98%
Região Administrativa de Bauru	559.448	127.705	687.153	18,58%
Região Administrativa de Campinas	2.864.112	521.379	3.385.491	15,40%
Região Administrativa de Franca	363.169	67.652	430.821	15,70%
Região Administrativa de Marília	515.293	182.684	697.977	26,17%
Região Administrativa de Presidente Prudente	481.181	191.915	673.096	28,51%
Região Administrativa de Registro	108.448	83.768	192.216	43,58%
Região Administrativa de Ribeirão Preto	618.888	74.869	693.757	10,79%
Região Administrativa de Santos	994.051	5.133	999.184	0,51%
Região Administrativa de São José do Rio Preto	715.494	261.571	977.065	26,77%
Região Administrativa de São José dos Campos	1.134.864	149.688	1.284.552	11,65%
Região Administrativa de Sorocaba	1.159.308	426.289	1.585.597	26,89%
Subtotal	10.642.616	2.357.313	12.999.929	18,13%
Região Metropolitana de São Paulo	12.624.286	399.184	13.023.470	3,07%
Total do Estado	23.266.902	2.756.497	26.023.399	10,59%

Fonte: FUNDAÇÃO SEADE (2017).

Quando se examina a distribuição da população por município, verifica–se que dos 571 municípios existentes na época no estado de São Paulo 215 (37,6%) possuíam entre 30 e 50% dos habitantes na zona rural e outros 31 municípios (5,42%) contabilizavam mais de 50% da população na zona rural, cuja localização pode ser observada no mapa a seguir (Mapa 2).

Mapa 2 – População rural
no Estado de São Paulo por municípios (1982)



Fonte: FUNDAÇÃO SEADE (2017).

A presença de parcela expressiva de habitantes na zona rural em diferentes regiões do Estado não poderia constituir assim como único fator para o abandono da política de oferta de educação no campo.

Também, poderiam ser arrolados fatores históricos como a precariedade dos prédios, a falta de professores, a limitação da oferta às quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, os elevados índices de reprovação e abandono como razões para priorizar o atendimento dos estudantes das áreas rurais nas cidades.

No entanto, como sabemos esses problemas perpassaram por toda a história da educação rural e ainda que integrassem as preocupações do novo governo com a melhoria da oferta educacional, permaneceria a questão: por que no momento em que se busca democratizar as relações políticas há uma renúncia à construção de uma proposta de educação rural?

A crise econômica que afeta o país e a nova configuração do bloco no poder, com a hegemonia do capital financeiro, já sinalizavam para alterações nas políticas estatais, que, ao priorizar a amortização dos juros da dívida externa, passa a abdicar da política desenvolvimentista e começa a tomar as primeiras medidas para contenção dos gastos sociais.

Essa conjuntura econômica reflete nos estados, que passam a tomar medidas descentralizadoras que, se por um lado, justificavam-se pela necessidade de aproximar as pessoas das tomadas de decisões, por outro, serviam à transferência de responsabilidades (e de seus custos) aos municípios, ou à iniciativa privada.

Cavalcanti, Novais e Bonini (2007), ao analisar as finanças públicas do governo paulista no período de 1980 a 2004 expõem que na década de 1980 o endividamento externo provocou desequilíbrios nas contas públicas, que repercutiram na retração da atividade econômica e na elevação da taxa inflação. Diante deste cenário, os dois primeiros anos do Governo Montoro caracterizaram-se por uma política de ajuste nas contas públicas.

> Nos primeiros dois anos, a forte retração das receitas correntes, determinada especialmente pela diminuição da receita tributária, tornou necessária a realização de severos cortes nas despesas. Por isso, o gasto com pessoal e os investimentos saíram, respectivamente, de R$ 21,7 bilhões e de R$ 6,9 bilhões, em 1982, para alcançarem R$ 13,6 bilhões e R$ 4,1 bilhões em 1984 (CAVALCANTI; NOVAIS; BONINI, 2007, p. 419).

Duran, Alves e Palma Filho (2005, p. 87) argumentam ainda, que no governo Montoro, manteve-se a tendência de queda na aplicação dos recursos destinados à educação, face aos "critérios distorcidos e elitistas adotados na política orçamentária do governo para eleger suas prioridades".

> De acordo com dados oficiais fornecidos pela Secretaria Estadual da Fazenda, em 1979 o governo estadual gastou 17,79% do orçamento geral do estado com educação, em 1986, último ano do governo Montoro, esse gasto foi de 13,26% (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 87).

Nessa perspectiva, a proposta implícita de Montoro era priorizar o transporte escolar rural, municipalizando a execução dos serviços, tanto que segundo Borges (2001), em 1984 durante o mandato, o governo cria medidas legais visando simplificar a transferência de recursos financeiros aos municípios, garantindo-lhes maior flexibilidade para organização do transporte conforme as peculiaridades locais.

Cabe notar que a política de transporte escolar no estado de São Paulo remonta à década de 1950, quando por meio da Lei 1.192 de 25 de setembro de 1951, o estado passava a custear o transporte

de alunos do ensino secundário para localidades próximas quando não houvesse oferta desta etapa escolar na localidade.

Em 1962, o Estado amplia esta política passando a atender alunos pobres da zona rural, por meio da Lei n° 7.342 de 29 de outubro de 1962, que no artigo 1° estabelecia que "O Estado custeará as despesas de transporte dos alunos reconhecidamente pobres, das escolas rurais, que desejem cursar o 4º ano do grupo escolar da sede do município" (SÃO PAULO, 1962).

Essas legislações foram sendo regulamentadas nos anos seguintes, mas sem alterar a forma de execução, que seria realizada pelas prefeituras municipais a partir de repasses do governo estadual.

De acordo com Vasconcelos (1995), com a introdução do transporte escolar a política de educação rural até 1988 baseou-se em duas grandes ações: a oferta direta de escolarização por meio de criação de escolas no campo e a segunda, de forma indireta, pela oferta de transporte escolar.

A expansão de escolas na zona rural até a década de 1970 evidencia a prioridade dessa ação na política de educação rural, passando, a partir de então, a concorrer com a segunda ação face ao crescimento da oferta de transporte escolar. Todavia, até a década de 1980, a despeito da retração da expansão de escolas e matrículas na zona rural, as duas ações ocorrem de forma simultânea.

É somente com a retomada das eleições diretas para o governo do estado que há uma explícita tendência à política de transporte rural e fechamento de escolas no campo. Segundo dados apresentados por Vasconcelos (1995), em 1970, eram transportados para escolas urbanas 74.327 alunos da zona rural, em 1985 este número sobe para 115.090 e em 1988 para 143.346 alunos, o que equivale a um crescimento de 95,4% no período. Concomitantemente, as matrículas em escolas rurais reduzem-se de 307.294 em 1980 para 243.010 em 1988.

Desse modo, ao priorizar o transporte rural, a ser executado pelas prefeituras o governo estadual restringia sua participação na educação rural, economizando com a sua própria rede e transferindo para os municípios parte do ônus do transporte. Borges (2001, p. 156), ao analisar o governo Montoro explica que:

> O programa de transporte de alunos da zona rural e de bairros periféricos para complementação de seus estudos foi outra medida que vingou ano a ano, na medida em que as prefeituras municipais se interessaram por ela, muito embora reclamando que as quantias repassadas não correspondessem ao total gasto.

Vasconcelos (1995), afirma que, no período de 1981 a 1988, o auxílio financeiro da Secretaria de Estado de Educação às prefeituras para a realização do transporte escolar representava em média 30% dos gastos, demonstrando que a maior parte dos custos recaía sobre os municípios.

A ação do governo Montoro também concorreu para o fechamento de escolas rurais. Em 1985, na gestão do Secretário de Educação Paulo Renato Costa Souza, foram publicadas uma série de resoluções[15] dispondo sobre a reestruturação da rede escolar de ensino, que entre outras medidas, nucleava uma série de escolas rurais unidocentes[16], em diferentes regiões do estado.

[15] O Diário Oficial de São Paulo do dia 30 de março de 1985 apresenta uma série de resoluções indicando as escolas que seriam nucleadas.

[16] Segundo Borges (2001), logo de início foram instalados 138 núcleos de escolas rurais.

Essa medida antecipa o processo mais drástico de fechamento e nucleação de escolas, concretizado no governo de Orestes Quércia. Segundo Dante (1993, p. 2), o diagnóstico elaborado pela Secretaria de Educação sobre a situação da educação rural apontava que:

> Em 1989, das 2.290.893 pessoas com dez anos de idade ou mais, com situação de domicílio rural, 16,9% não possuíam instrução, 17,1% tinham até 2 anos de estudo e apenas 40,9% tinham atingido 4 anos de instrução.
>
> Nesse mesmo ano, a população de estudantes com situação de domicílio na área rural era de 638.428 pessoas, das quais 550.992 freqüentavam o 2° grau. Desses estudantes, cerca de 35,0% estudavam em escolas na zona rural, que ofereciam, no máximo, 4 anos de escolaridade. Outros, utilizando-se de transporte, percorriam trechos e completavam seus estudos na sede do município.

Ainda segundo o diagnóstico, as deficiências e precariedade do ensino rural também se manifestavam na infraestrutura das escolas isoladas e de emergência, em geral, unidocentes e multisseriadas refletindo na baixa aprendizagem dos estudantes que "mal aprendiam a ler, escrever e operar conteúdos da matemática" (DANTE, 1993, p. 03).

Para solucionar estes problemas, o governo estadual, por meio do Decreto 29.499 de 05 de janeiro de 1989, estabeleceu uma política de reestruturação e agrupamento das escolas da zona rural, cuja justificativa do Estado era:

> Enriquecer o currículo das escolas da zona rural, objetivando ampliar as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos da zona rural;
> - estabelecer condições que garantam o acesso e a permanência do educando na escola da zona rural;
>
> Racionalizar o trabalho nas escolas da zona rural, agrupando-as de acordo com as características e peculiaridades locais;
>
> Organizar gradativamente o agrupamento visando promover a integração da escola da zona rural com a comunidade e;
>
> Viabilizar a integração do ensino regular com oportunidades de aprendizagem de noções de agropecuária para a população educacional da zona rural (SÃO PAULO, 1989).

Em resumo, a justificativa do Estado era que o agrupamento de escolas multisseriadas em escolas seriadas, promoveria avanços na qualidade da educação ofertada na zona rural. Todavia, o próprio decreto definia a permanência de escolas unidocentes e multisseriadas, estabelecendo, assim, dois modelos principais de escolas rurais:

1. As Escolas Estaduais de Primeiro Grau Rural de Emergência EEPGR (E) – denominação que passavam a ter todas as escolas isoladas – era formada por apenas uma classe e um docente, podendo atender a uma ou mais séries, sem ultrapassar a 4.ª série.
2. As Escolas Estaduais de Primeiro Grau Rural EEPG (R) formadas a partir do agrupamento em conjuntos

> de 2 (duas) a 7 (sete) classes. Essas escolas, quando constituídas de mais de quatro classes poderiam ofertar até a 6ª série do 1º Grau, contando com um quadro de funcionários que incluía um assistente de diretor, um escriturário e um auxiliar de serviços.

Além desses dois modelos, a rede educacional da zona rural era formada, em menor número, pelas UEACs[17] e pelas Escolas de 1° e 2° graus completos. Enquanto as primeiras se diferenciavam, como vimos no capítulo anterior, por buscar uma maior interação com a comunidade, as segundas oportunizavam maiores anos de escolaridade na zona rural, podendo os alunos, em raras exceções, concluir o 2° grau sem terem de se deslocar para a cidade.

Desse modo, a reestruturação alterou a denominação das escolas rurais, substituindo o modelo baseado na predominância de escolas isoladas e emergências, historicamente marcadas pela precariedade, por outro, escolas de emergência e escolas agrupadas, criando uma aparente dualidade, na medida em que as de emergência continuariam a representar a precariedade, e as agrupadas tornar-se-iam modelos de escolas urbanas implantadas na zona rural. Mas, quais os resultados concretos dessa reestruturação? Segundo Vasconcelos (1993, p. 66):

> Uma das consequências mais importantes do programa diz respeito à redução das escolas unidocentes: enquanto em 1988 elas totalizavam 9.653 unidades, em 1990 somavam 3.684 (redução de

[17] Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEAC), implantadas inicialmente no "Vale do Ribeira" (Decreto n° 52.944 de 25 de maio de 1972) expandiram-se para áreas do Litoral Norte, do Vale do Paraíba e da região de Presidente Prudente, notadamente em locais de economia predominantemente agrícola e com precário sistema escolar.

62%). Cada escola agrupada foi formada, em média, pela eliminação de 4,5 escolas unidocentes.

A tabela 3 mostra a mudança quantitativa na oferta educacional na zona rural em São Paulo antes e após a publicação do decreto.

Tabela 3 – Número de Escolas Estaduais na Zona Rural em São Paulo em 1988 e 1990

Escolas	1988	1990
Isoladas	5.565	0
Emergência	3.170	3.340
Agrupadas	214	1.526
UEAC	818	344
Escolas de 1º e 2° Graus	176	368
Total	10.043	5.579

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: VASCONCELOS (1993).

Como pode ser observado na tabela, a eliminação de escolas unidocentes ou para serem agrupadas, ou pela simples extinção resultou em dois anos no fechamento de 4.464 escolas na zona rural, processo que continuou no governo seguinte de Fleury Filho (1991-1994).

Segundo Borges (2001, p. 350), o governo de Fleury continuou a política de fechamento e agrupamento de escolas rurais resultando em 1994 na presença de:

> 2.649 escolas rurais unidocentes de emergência, 1.070 rurais com duas ou três classes (ciclo básico à terceira ou quarta série) 790 escolas rurais agrupadas[18] (ciclo básico até a sétima série), além de algumas unidades que atendiam o ensino fundamental completo e também o ensino médio.

O processo de reestruturação, embora tenha feito avançar o modelo de escola seriada no campo, não foi capaz de superar nem as escolas unidocentes, nem a multisseriação, como formas dominantes de educação rural.

Outro efeito limitado foi a ampliação da oferta de escolarização no campo, visto que apenas 790 das escolas poderiam alcançar até a sétima série, sendo muitas delas localizadas em áreas semi-urbanizadas, o que implicava em uma continuidade do deslocamento até as cidades para ao menos concluir o ensino de 1° grau.

Os efeitos da reestruturação da rede estadual também se estenderam aos municípios, que embora até 1995, tivessem uma participação pouco expressiva na oferta de educação rural, também reduziram o número de escolas. A tabela 4, na página seguinte, mostra um comparativo da evolução de escolas, professores e matrículas na zona rural entre 1988 e 1995.

Os dados expressos na tabela demonstram que no ensino de 1° grau, para o período analisado, há uma redução de 62,80% no número de escolas, apresentando maior percentual nas redes municipais. O mesmo ocorre no total de matrículas e número de professores que, no primeiro caso, apresentou diminuição na rede municipal de 56,28% ante 14,14% na rede estadual; e de 56,25% no

[18] No texto consta a nota de que das 790 escolas agrupadas "432 estavam localizadas dentro de propriedades rurais e 358 em locais semi-urbanizados" (BORGES, 2001, p. 350).

número de professores, enquanto na rede estadual o decréscimo foi de 8,63%.

Tabela 4 – Evolução de escolas, professores e alunos na zona rural em São Paulo (1988 – 1995)

	1° Grau								
	Escolas			Professores			Alunos[19]		
Dep. Adm.	1988	1995	Var. (%)	1988	1995	Var. (%)	1988	1995	Var. (%)
Estadual	10.149	3.788	-62,68%	13.654	12.476	-8,63%	235.759	202.426	-14,14%
Municipal	176	40	-77,27%	192	84	-56,25%	2.653	1.160	-56,28%
Particular	16	19	18,75%	222	486	118,92%	4.598	5.924	28,84%
Total	10.341	3.847	-62,80%	14.068	13.046	-7,26%	243.010	209.510	-13,79%
	2° Grau								
	Escolas			Professores			Alunos		
Dep. Adm.	1988	1995	Var. (%)	1988	1995	Var. (%)	1988	1995	Var. (%)
Estadual	31	45	45,16%	559	805	44,01%	5.685	7.827	37,68%
Municipal	-	2	-	-	61	-	-	587	-
Particular	6	6	0,00%	101	119	17,82%	1.061	2.151	102,73%
Total	37	53	43,24%	660	985	49,24%	6.746	10.565	56,61%

Fonte: MEC (1989; 1997).

Em relação ao ensino secundário, há crescimento no número de escolas, professores e alunos. Todavia, é importante notar que, mesmo após este crescimento, a oferta do ensino de 2º grau no campo permaneceu irrisória, apenas para exemplificar a questão, os dados de matrícula inicial em 1995 contabilizam 1.612.062 estudantes nesta etapa escolar, o que significa que desses somente 0,48% estudavam no campo.

[19] Dados de matrícula inicial.

Na rede estadual, é possível constatar que a principal medida foi a redução no número de escolas primárias (62,68%), mas com uma queda menos acentuada tanto no número de professores (8,63%) e de alunos matriculados (14,14%) na zona rural. Diante desses dados, poderia se questionar: em que medida a política de reestruturação da educação rural efetivamente contribuiu para a contenção de gastos? Mas, também, essas ações provocaram mudanças qualitativas na educação?

Vasconcelos (1993, p. 72), ao analisar as experiências de agrupamentos em países como Índia, Estados Unidos, Líbano e Costa Rica explica que um dos argumentos comuns é a economia de escala que implicaria "na redução do custo médio por aluno, à medida em que as escolas isoladas são fechadas e seus alunos transferidos para escolas agrupadas", por outro lado, ao fechar escolas amplia-se os gastos com transporte, cujos custos

> Podem até acabar anulando os benefícios econômicos dos agrupamentos, eliminando, assim, a economia de escala.

Basso e Bezerra (2014), também consideram estes argumentos, mas acrescentam que, nesse contexto histórico, havia uma forte influência do Banco Mundial na educação e que o fechamento de escolas atendia as premissas econômicas determinadas pelo banco, nesse sentido, concluem que:

> O processo de nucleação empreendido no Estado de São Paulo a partir de 1989, foi resultado de interesses econômicos disfarçados pela busca de melhores condições de ensino e aprendizagem para as crianças do campo, e isto gerou reflexos nada positivos, pois, além de não atingir seu fim último que era a extinção

> da multisseriação, distanciou as escolas dos alunos e das comunidades e impôs uma nova situação, o transporte massivo de alunos do campo para as cidades.

Não temos dúvidas de que a reestruturação da escola rural objetivou reduzir os gastos educacionais, todavia, essa política não pode ser entendida como uma ação isolada. O fechamento/agrupamento de escolas é parte das medidas que visavam a contenção dos gastos e a descentralização das responsabilidades em um contexto marcado pela crise econômica e aumento das demandas sociais, reprimidas no período autoritário.

Os dados da evolução na rede estadual mostram que o número de matrículas iniciais no 1° grau passou de 4.366.337 em 1988 para 5.263.111 em 1995, já no 2° grau o crescimento foi de 597.305 matrículas em 1988 para 1.258.213 em 1995 (MEC, 1989; 1997).

Assim, se considerarmos o aumento da demanda por escola pública, inclusive da população rural, dada a tendência de redução do emprego da força de trabalho infantil, o efeito do fechamento de escolas é ainda mais expressivo, pois significou um número maior de crianças e adolescentes obrigadas a estudar na cidade.

O processo de redemocratização fomenta uma nova política de educação rural baseada no transporte escolar, na busca de manutenção de escolas no campo que apresentassem uma estrutura semelhante à escola urbana, ainda que preservando o discurso da valorização do campo no currículo. O espaço urbano torna-se referência para o atendimento e organização da escola, mas não para o currículo.

Cabe lembrar que o Decreto n° 29.499/1989 estabelecia que as unidades escolares rurais deveriam desenvolver projetos de

enriquecimento curricular, envolvendo, prioritariamente, atividades relacionadas com a agropecuária (art. 10), contando em cada Delegacia de Ensino com um Técnico em Agropecuária para orientar e acompanhar os projetos (art. 12).

A proposta governamental parece ser influenciada pela importância do complexo agroindustrial na economia paulista. Nesse sentido, a medida poderia, em tese, satisfazer os interesses dos setores industriais e proprietários fundiários por maior qualificação da força de trabalho, em um contexto de consolidação de um determinado estágio do desenvolvimento técnico.

Contudo, a relação trabalho e educação não se estabelece de forma direta na formação básica, o que significou que na, prática, o enriquecimento escolar, quando existente, limitou-se à plantação de hortas (ANTUNIASSI; WHITAKER, 1993).

Com base em dados do Fundo de Desenvolvimento da Educação, as autoras expõem que apenas 48% das escolas desenvolviam atividades de enriquecimento curricular, das quais 54% desenvolviam atividades de horticultura, "sendo as outras em geral viveiros de plantas ou criação de animais de pequeno porte, jardinagem, etc. o que dá ao setor primário mais de 80% dos casos" (p. 32), mas sem a presença do técnico em agropecuária.

O enriquecimento curricular voltado às atividades do campo serviu, entre outras coisas, para conservar o velho idealismo ruralista de que a educação poderia fixar o homem no campo[20], quando, na realidade, o Estado desmontava a educação rural priorizando o atendimento em áreas urbanas e ampliação da escolarização da população urbana e rural (ainda que com desigualdades) para as

[20] Segundo Whitaker; Antuniassi, (1993) em trabalhos de campos realizados na região de Araraquara, algumas professoras declaravam que as atividades de enriquecimento curricular "além de ajudar a fixá-los (alunos) no campo, estaremos ensinando às crianças coisas que são da realidade delas".

novas demandas econômicas e sociais impostas pela reestruturação produtiva do capital e pelas consequentes relações de poder dela derivadas.

Em uma perspectiva histórica, é importante notar que essa política de fechamento/nucleação de escolas ocorre no momento em que os movimentos sociais de luta pela terra, particularmente do MST começam a formar uma concepção de políticas educacionais para o campo.

Não que a luta por educação estivesse ausente nas ações iniciais do movimento, ao contrário, desde a conquista dos primeiros assentamentos, os trabalhadores passaram a reivindicar junto ao Estado a criação e o acesso à escola e, no interior do movimento, foi se produzindo uma reflexão sobre o modelo de educação desejável nos assentamentos.

No entanto, a atuação do movimento restringia-se às demandas das populações acampadas ou recém assentadas pela garantia do direito à educação. Na edição de março de 1988, por exemplo, o Jornal Sem Terra relatou a luta de 250 famílias acampadas na Fazenda Reunidas, em Promissão, na qual exigiam da Secretaria de Assuntos Fundiários do Estado de São Paulo (SEAF):

> [...] cadastramento urgente das famílias acampadas, distribuição de 5 hectares de terra sem plantio para cada família, com carta de anuência, em caráter provisório, até que todas as famílias sejam assentadas, garantia de educação para o 1° e 2° grau, transporte das crianças, saúde, assistência médica no acampamento, cinco bombas de águas manuais, quatro caixas de água de 500 litros, além de providências do SEAF junto à Defesa Civil para obtenção de cesta básica mensal para cada família (JORNAL SEM TERA, marrço de 1988, p. 8)

A reportagem informava que, na reunião com o representante do Estado, "todos os itens foram negados ficando apenas de estudar a questão da escola" (JORNAL SEM TERRA, n° 71, março de 1988, p. 8). Diante disso, a luta persistiu com outros atos e protestos. As mesmas famílias acampadas, em outubro de 1988.

> Frente à prefeitura (de Promissão) realizaram um comício para exigir a determinação efetiva da área, financiamento, maquinaria, escola e serviço de saúde paras as famílias da fazenda (JORNAL SEM TERRA, n° 77, outubro de 1988, p. 8).

O resultado desse e de muitas outras ações foi a conquista de escolas na Fazenda Reunidas e em muitos outros assentamentos no estado de São Paulo. Segundo dados levantados por Andrade (1993), considerando os anos de 1990 e 1991, havia 35 escolas nos assentamentos paulistas, com exceção da EEPG Comunidade Nossa Senhora Aparecida, localizada no assentamento Reunidas que atendia até a 8° série do 1° grau, as demais ofertavam no máximo a 4° série do 1° Grau e algumas delas possuíam ensino supletivo.

Concomitantemente, a conquista de escolas, o MST foi construindo uma concepção de educação como instrumento necessário à luta por reforma agrária e pelo socialismo. O Jornal Sem Terra publicou na edição n° 82 de abril de 1989, com o título "Educação de Classe" o 3º Encontro Nacional dos Professores Assentados, no qual apresentava as diretrizes da proposta educacional oriundas das experiências nos assentamentos.

> A escola é um mecanismo de transmissão do saber acumulado pela sociedade ao longo da história, bem como de formação da consciência dos indivíduos. Numa sociedade de classes, a escola funciona

> também como legitimadora da dominação; os conteúdos e os métodos, estão direcionados para a manutenção da ordem existente. [...]
>
> A educação nos assentamentos é um processo de produção e reprodução de conhecimentos, a partir de sua própria realidade. Este ponto de partida implica necessariamente no envolvimento da comunidade com o processo de educação desenvolvido na escola. Deixa de ser um processo alienante e passa a ser um aprendizado formador da consciência (JORNAL SEM TERRA, n° 82, abril de 1989).

A partir da década de 1990, com a intensificação das lutas no campo e a implantação de assentamentos por todo o país, a reflexão e o debate sobre o papel da escola nos assentamentos tornaram-se cada vez mais presentes. Isso se concretizou na divulgação de inúmeros materiais, como os Boletins de Educação, Cadernos de Educação.

E os Cadernos de Formação produzidos pelo setor de Educação, os quais apresentavam os princípios políticos e pedagógicos da educação do movimento e traziam subsídios para a prática educativa nas escolas dos assentamentos.

O primeiro Boletim da Educação elaborado em 1992 cujo título é "Ocupar, resistir e produzir também na educação" expõe como deve ser uma escola de assentamento:

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 o conhecimento científico da realidade.
7. O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno.
8. O professor tem que ser um 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, 1992, p. 01).

A proposta inicial de educação do movimento traz em sua centralidade a importância da educação para o trabalho, para a organização e luta dos trabalhadores, tendo como lócus privilegiado o espaço dos acampamentos e dos primeiros assentamentos criados. Todavia, reconhecia-se que:

> Esta nova proposta é construída aos poucos e com isso enfrenta problemas de todo o tipo, como: falta de recursos, uma vez que ao Estado, responsável pela educação, não lhe interessa desenvolver esta forma de ensino. O próprio Movimento não possui a organização suficiente para desenvolver este setor, em toda a sua potencialidade (JORNAL SEM TERRA, n° 82, abril de 1989).

Diante destas condições e das necessidades imediatas da luta pela terra, no momento em que o Estado atua para o desmonte da

educação rural, os movimentos sociais não têm uma formulação ampliada de política educacional para o campo, bem como, não dispõem de força suficiente para se contrapor à política hegemônica, ainda que conquistassem algumas escolas em assentamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fim da política estatal de expansão da educação rural, no contexto de democratização política e transição ao neoliberalismo, não encontraram um bloco de resistência sistemática da classe trabalhadora. A pressão dos movimentos sociais por educação induz o Estado a intervir pontualmente em áreas de conflitos ou nas quais o aumento da demanda justifica a criação de escolas, sem com isso, alterar o cerne da política de fechamento de escolas rurais imposta pelas transformações econômicas e pela consolidação de uma nova fração hegemônica do bloco no poder, a partir da década de 1980.

É incontestável, que as mudanças nas relações produtivas no campo que provocaram a redução da população rural não devem ser desconsideradas como fator importante para o encerramento de um ciclo de expansão da escola rural no Estado de São Paulo. No entanto, este argumento utilizado como justificativa central escamoteia as relações de classe que perpassam o interior do Estado e de como as políticas estatais, em última instância, devem servir aos interesses do bloco no poder.

Não que as classes dominantes deixassem de se preocupar com a escolarização dos trabalhadores ou de que setores da classe média presentes no aparelho de Estado abdicassem da defesa da educação pública. Ao contrário, na década de 1980 há importantes debates e movimentos de luta pela democratização da educação que pressionam o Estado para universalização da educação pública.

Além disso, as mudanças produtivas e crescimento do desemprego que retardaram ainda o ingresso dos jovens no mercado de trabalho, favorecendo o aumento da demanda, tornavam-se uma preocupação, não apenas das elites locais, mas também dos organismos internacionais que enfatizavam a necessidade da ampliação do sistema público educacional.

Nesse sentido, o Estado, ao promover o desmonte da educação rural, atende os interesses da fração hegemônica da classe dominante, não estritamente para negar o direito à escola à classe dominada, ainda que esta pudesse ser uma consequência. Mas, como ação que se insere no conjunto de medidas que precipitam a hegemonia das políticas neoliberais.

Saviani (1999, p. 134), argumenta que:

> a partir de 1990 a "racionalidade financeira" é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

Apesar do período de 1986 a 1995 ser marcado por desajustes das contas públicas, com déficits crescentes, a nucleação de escolas rurais procura tornar mais "racional" a equação entre crescimento da demanda versus número de escolas, apelando para isso, para a nucleação, transferências de responsabilidades aos municípios e intensificação da política de transporte escolar.

Desse modo, é na transição para o neoliberalismo que se encerra um ciclo de expansão de escolas rurais no estado de São Paulo, promovendo, a partir de então, uma política de negação do campo como espaço educacional, contrastadas pelo atendimento de

reivindicações pontuais dos movimentos sociais, que não afetam o sentido geral da política.

REFERÊNCIAS

ANTUNIASSI, M. H. R.; WHITAKER, D. "Escola Pública localizada no meio rural". **Cadernos CEDES**, vol. 33, 1993.

BARBOSA, M. V.; LEIITE, S. "Reforma Agrária em terras públicas: contradições de um governo democrático". **ABRA - Reforma Agrária**, vol. 21, n.1, 1991.

BASSO, J. D.; BEZERRA NETO, L. "As implicações das políticas públicas nas escolas no campo no estado de São Paulo a partir do final da década de 1980". **Revista HISTEDBR**, vol. 14, n. 55, 2014.

BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C. "Assentamentos e assentados no estado de São Paulo: dos primeiros debates as atuais reflexões". **ABRA - Reforma Agrária**, vol. 33, n. 2, 2006.

BERRINGER, T. **Bloco no poder e a política externa nos governos FHC e Lula** (Tese de Doutorado em Ciência Política). Campinas: UNICAMP, 2014.

BORGES, Z. P. **A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994)**: a proposta partidária e sua execução (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2001.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Sinopse estatística ensino regular de 1º grau 1989**. Brasília: MEC, 1992.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 23/05/2017.

CAVALCANTI, C. E. G. *et al*. "Finanças públicas estaduais – 1980 a 2014". *In*: CANO, W. *et al*. (orgs.). **Economia paulista**: dinâmica socioeconômica entre 1980 e 2005. Campinas: Alínea, 2007.

DANTE, P. J. L. "Reestruturação do ensino público na zona rural". **Informações Econômicas**, vol. 23, setembro, 1993.

DURAN, M. C. G. *et al*. "Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 124, 2005.

ESTADO DE SÃO PAULO. Mensagem apresentada pelo governador Carlos Alberto de A. Carvalho Pinto à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1962. São Paulo: Imprensa Oficial, 1962.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. **Espacialização e territorialização da luta pela terra**: a formação do MST- Movimento dos trabalhadores rurais sem terra no Estado de São Paulo (Dissertação de Mestrado em Geografia Humana). São Paulo: USP, 1994.

FERRARO, A. R. "Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero". **Educação e Realidade**, vol. 37, n. 3, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.

JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA. **Jornal dos Trabalhadores Sem Terra**, Edições de nº 01 de maio de 1981 a n° 174 de novembro de 1997". DOCVIRT. Disponível em: <http://www.docvirt.com>. Acesso em: 10/10/2021.

MACIEL, D. "A aliança democrática e a transição política no Brasil". *In*: PINHEIRO, M. (org.). **Ditadura**: o que resta da transição. São Paulo: Boitempo, 2014.

SÃO PAULO. **Decreto n. 21.074, de 12 de julho de 1983**. São Paulo: ALE-SP, 1983. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso em: 12/06/2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 29.499 de 05 de janeiro de 1989**. São Paulo: ALE-SP, 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso em: 12/06/2017.

SAVIANI, D. "Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios". **Educação e Sociedade**, n. 69, dezembro, 1999.

VASCONCELOS, E. A. "Escolarização da população rural paulista: análise da política pública". **RAP**, vol. 4, n. 29, 1995.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Arlindo Lins de Melo Júnior é graduado em Educação Física pelo Centro Universitário de Batatais (CLARETIANO). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: arlindolins@yahoo.com.br

Carlos Antonio Jacinto é professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduado em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em Letras na área de Estudos Linguísticos (UFV). E-mail para contato: carlos.antonio@ufjf.br

Eduardo Lourenço Figueiredo é professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail para contato: edulourencofigueiredo@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Fernanda Mello Demai é mestre em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora e pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: fernanda.demai@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Geovana Ribeiro da Silva Polizel é graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Temas de interesse na pesquisa: Educação, e, Educação do Campo. E-mail para contato: geo8rib@gmail.com

Geovane Ferreira Gomes é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: geovaneuems@gmail.com

Graciete Barros Silva é especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). E-mail para contato: sgraciete.barros@gmail.com

Janaene Leandro de Souza é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). E-mail para contato: janaene_sousa@hotmail.com

Janãine Daniela Pimentel Lino Carneiro é professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bacharel, mestre e doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goias (UFG). E-mail para contato: janaine.carneiro@ueg.br

SOBRE OS AUTORES

Luiz Bezerra Neto é professor titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: lbezerra.ufscar@gmail.com

Marcelo Rodrigues Mendonça é professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail para contato: mendoncaufg@gmail.com

Maria Cristina dos Santos é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: cbezerra@ufscar.br

Nelson Vieira da Silva Meirelles é professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Mestre e doutor em Zootecnia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: nelson.silva@ifal.eu.br

Paulo Odair Moreira é professor na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Licenciado em Geografia. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade do Contestado (UNC). E-mail para contato: paulo.apirca@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Victor Hugo Junqueira é professor do Centro Universitário Claretiano de Batatais (CLARETIANO). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: victorhugo.educ@gmail.com

Vilson Cesar Schenato é professor do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Mestre e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: vil_son@yahoo.com.br

Walifer Reis é graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pós-graduando em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal Goiano (IFG). E-mail para contato: walifermorrinhos2017@gmail.com

Wanda Pereira de Lima é professora no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail para contato: wanda@unifimes.edu.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022