

**EDUCAÇÃO DO CAMPO
AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS:**

O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM SERGIPE

Organizadoras:

Marilene Santos
Joelma Carvalho Vilar
Flávia Cristina dos Santos

Autores:

Ivanildo Damasceno,
Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho,
Josefa Lisboa
Laiany Rose Souza Santos,
Leandro dos Santos
Marcelo dos Santos Bezerra
Marie Jolly Pinto Damasceno,
Marleide Maria Santos Sergio
Sayonara do Espírito Santo Almeida
Tereza Simone Santos de Carvalho



EDUCAÇÃO DO CAMPO AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS: O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM SERGIPE

Organizadoras:

Marilene Santos

Joelma Carvalho Vilar

Flávia Cristina dos Santos

Autores:

Ivanildo Damasceno,

Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho,

Josefa Lisboa

Laiany Rose Souza Santos,

Leandro dos Santos

Marcelo dos Santos Bezerra

Marie Jolly Pinto Damasceno,

Marleide Maria Santos Sergio

Sayonara do Espírito Santo Almeida

Tereza Simone Santos de Carvalho

Marilene Santos
Joelma Carvalho Vilar
Flávia Cristina dos Santos (orgs)

E24 Educação do campo : avanços, desafios e perspectivas :
o programa Escola da Terra em Sergipe / orgs. Marilene
Santos, Joelma Carvalho Vilar e Flavia Cristina dos Santos. --
Itabaiana : Gráfica e Editora Super Print, 2018.
150 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-906738-1-1

1. Educação rural. 2. Escolas rurais. 3. Professores -
Formação. 4. Práticas de ensino. I. Santos, Marilene. II. Vilar,
Joelma Carvalho. III. Santos, Flavia Cristina dos. IV. Escola da
Terra. V. Título.

CDD 370.91734098141

SUMÁRIO

1. **Apresentação** 05
Joelma Carvalho Vilar
2. **O Programa Escola da Terra e suas contribuições para a formação dos professores do campo em Sergipe**..... 14
Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho, Leandro dos Santos
3. **Ciência e Educação do Campo: contextualizando com a realidade**..... 45
Marie Jolly Pinto Damasceno, Ivanildo Damasceno, Marcelo dos Santos Bezerra
4. **O trabalho como fundamento pedagógico para a compreensão do campo na formação de professores**..... 70
Josefa Lisboa
5. **Desafios da formação de professores: experiência do Curso Escola da Terra na construção de projetos de intervenção**..... 96
Laiany Rose Souza Santos, Sayonara do Espírito Santo Almeida
6. **Quando se fecha uma escola, não se abre uma janela: o fechamento de escolas no campo**..... 120
Tereza Simone Santos de Carvalho, Marleide Maria Santos Sergio

APRESENTAÇÃO

A escola desenvolve um papel importante na organização e regulação do pensamento da sociedade. É nela que se expressam os princípios educativos e filosóficos que, numa intensa e intrínseca relação, reproduzem e recriam as ideias, as crenças e os valores sociais. Sendo a escola um território de encontros entre as pessoas e os conhecimentos produzidos histórica e culturalmente, carregados de posições ideológicas e formas de interpretar e estar no mundo, a compreensão da sua natureza política é trabalho inadiável para os educadores, caso se deseje explorar as possibilidades criadoras e emancipadoras que as miríades de relações educativas podem produzir no ser humano, por meio do espaço e do tempo escolar. Nesse sentido, fundamental é identificar, através das práticas socioculturais, se a escola está colaborando para o processo de emancipação humana ou, de reversa maneira, para a negação da autêntica vivência da cidadania.

Na atualidade, no cenário de negação de direitos, as escolas desenvolvem o papel regulador ensinando, através de sua estrutura organizacional rígida e da cultura institucional homogênea, uma única forma válida e privilegiada de manifestação da cultura, do pensamento e da linguagem das pessoas. Criam-se intencionalmente as dicotomias entre a Cultura

Clássica X Cultura Popular, Ciência X Senso Comum, Língua Culta X Língua Popular, dicotomias que, por um lado, enaltecem e legitimam os saberes e fazeres de um segmento social privilegiado e, por outro, depreciam e estigmatizam os saberes e fazeres do povo. Nesse conjunto, a tese que se evidencia é a seguinte: o projeto de dominação do ser humano pelo capital não comporta a pluralidade cultural e a existência de distintas maneiras de viver e trabalhar. Esse axioma se aplica especialmente ao homem e a mulher do campo, pois, em sua base, o capitalismo desconsidera as diferentes formas culturais e históricas de produção da vida e do trabalho das pessoas que vivem no campo, ao desvalorizar suas culturas, seus saberes e suas linguagens. Desse modo, é necessário denunciar: todo esse projeto de desvalorização se dá fortemente na agência organizadora e reguladora do conhecimento, a escola.

Diante de tão perversa realidade, mais do que nunca, é imperativo que todo educador e educadora tenha a clareza política do projeto educativo da escola na qual trabalha para responder a grandiosa pergunta das pedagogias libertárias: a quem serve a escola? Essa é uma questão que nos remete à mais perene das teorias educacionais emancipadoras do século XX, desenvolvida por Paulo Freire, que encontra sua expressão singular nas seguintes palavras “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar

soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho, pode criar um mundo próprio.” (FREIRE, 1989, p. 30).

Nesse contexto, o projeto **Escola da Terra em Sergipe**, vinculado ao Ministério da Educação - MEC/SECADI, enlaça-se aos ideários da Educação Popular, e converge sua matriz teórico-metodológico ao pensamento histórico-crítico. Assumindo assim, como fundamento educativo, a compreensão da realidade em que se vive e a intervenção nela pelo trabalho, trabalho aqui situado como princípio educativo. O referido projeto, desse modo, defende que a função da escola é estar a serviço dos processos de humanização que ocorrem nas relações entre as pessoas e o conhecimento.

Seguindo esse entendimento, este livro, que é uma publicação da equipe formadora do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra em Sergipe, reúne textos dos professores formadores - ministrantes do curso vinculados a universidade, que participaram do processo educativo ocorrido entre outubro de 2017 a março de 2018. As contribuições trazem fortes reflexões sobre as experiências formativas desenvolvidas no Curso de Aperfeiçoamento com os professores cursistas: professores da educação básica que atuam com turmas multisseriadas nos 14 municípios sergipanos que integraram o Curso de Aperfeiçoamento

O livro traz a marca da aprendizagem de seus

autores, não só porque ao ensinarem aprenderam, mas também porque ao aprenderem, na relação com os professores cursistas, descobriram outras formas possíveis de ensinar. E nesses processos educativos, nos quais se propuseram compreender as possibilidades humanas de ensinar e aprender na cultura, foi vivenciado, através da Pedagogia da Alternância, o tempo de formação na universidade com estudo e pesquisa, e o tempo das experiências pedagógicas nas escolas do campo onde os professores cursistas trabalham.

Apoiados no referencial teórico de intelectuais libertários, como Freire e Arroyo, discute-se a importância de se fazer a educação a partir da própria vida e da valorização das experiências dos alunos. Sendo assim, o presente livro apresenta uma escola que não limita a educação aos seus muros e aborda a educação que acontece também em outros espaços de aprendizagem e desenvolvimento humano, a partir das experiências socioculturais.

Por essa razão, essa obra pode inspirar muitas práticas pedagógicas nas escolas no sentido de aguçar as reflexões filosóficas a respeito da educação, do ser humano e da sociedade, com base na tríade escola-trabalho-emancipação humana. Pode também inspirar a construção de itinerários pedagógicos nas escolas do campo a partir das relações que se desenvolvem na própria escola, na família e na comunidade. De fato, os textos que

compõem o livro são inspiradores.

O primeiro capítulo, de autoria de Leandro dos Santos e Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho, intitulado **“O Programa Escola da Terra e suas contribuições para a formação dos professores do campo em Sergipe”**, tem uma escrita simples e direta, construída no diálogo com os professores do curso. O capítulo reafirma a importância da Educação do Campo para um projeto de Vida digna no Campo, esse é um aspecto relevante para a atualidade. O feito mais meritório no texto é o uso das Rodas de Conversas com os professores cursistas na metodologia da pesquisa. Através dos diálogos frutíferos, possibilitado pelo procedimento metodológico, os autores captaram as palavras e os pensamentos dos professores cursistas, tornando-os temas geradores para suas próprias reflexões. Vale a pena mergulhar na escrita dos autores para sentir de perto essa relação dialógica entre professores formadores e cursistas. O uso das Rodas de Conversas democratizou a participação dos professores na tessitura do texto e tornou mais forte o discurso em favor da luta pela efetivação do direito à educação dos povos do campo.

O segundo capítulo **“Ciência e Educação do Campo: contextualizando com a realidade”**, de autoria de Marie Jolly Pinto Damasceno e Ivanildo Damasceno, problematiza a relação entre Saberes da Ciência e Saberes do Campesinato e propõe o diálogo

entre esses saberes no território escolar. O texto realiza uma crítica à formação inicial e continuada, ao afirmar que a configuração desses processos formativos contribui para o distanciamento entre a ciência e a educação campestre. Os autores lançam um olhar mais atento às matrizes curriculares da Educação do Campo e ao ensino das Ciências da Natureza. Nesse campo, aponta a necessidade de contextualização da Química à realidade vivida nas escolas, a fim de garantir uma aprendizagem significativa que favoreça à democratização dos direitos e a vivência da cidadania.

Nesse trajeto formativo, que em síntese esse livro representa, situa-se o terceiro capítulo **“O trabalho como fundamento pedagógico para a compreensão do campo na formação de professores”** de autoria da professora Josefa Lisboa. O texto, de base histórico-crítica, fundado na perspectiva dialética, discute a questão do trabalho como princípio pedagógico para compreensão da Educação do Campo em sua relação dialética profunda com o capital. Um belo texto, capaz de gerar no leitor reflexões vigorosas sobre o campo, o capitalismo, o trabalho e as relações de exploração do capital no campo. Sem dúvida, é uma contribuição para quem quer compreender a indissociabilidade entre Educação do Campo, Trabalho e Conhecimento, a fim de produzir um pensamento pedagógico emancipador que alcance a realidade concreta,

entendida como manifestação da totalidade. Somente nesse quadro, adverte a autora, é possível pensar atentamente a formação de professores da Escola do Campo, nesse caso do Escola da Terra.

O quarto texto de Laiany Rose Souza Santos e Sayonara do Espírito Santo Almeida, cujo título é **“Desafios da formação de professores: experiência do Curso Escola da Terra na construção de projetos de intervenção”**, traz boas e necessárias reflexões sobre a experiência formativa do Escola da Terra. As autoras compartilham suas inquietações, em uma escrita bonita e franca, e apresentam ao leitor as dificuldades e potencialidades do processo de construção de projetos de intervenção que envolveu a comunidade e a escola. É uma proposta ousada e cheia de coragem, pois tem a intencionalidade de fortalecer a identidade e os vínculos de pertencimento dos sujeitos à comunidade, como também fomentar a transformação da realidade a partir das provocações teóricas e metodológicas propostas no processo de elaboração do projeto de intervenção.

Por fim com o poético título **“Quando se fecha uma escola, não se abre uma janela: o fechamento de escolas no campo”**, as autoras Tereza Simone Santos de Carvalho e Marleide Maria Santos Sergio propõem uma aguda discussão acerca do fechamento das escolas do Campo em Sergipe. O tom dramático da epígrafe e os conteúdos trazidos conduzem o leitor

a pensar: quando se fecha uma escola do campo se fecha uma janela para a cultura, para a educação e suas possibilidades de construção de nossa humanidade, assim como a do sonho de vivência comunitária. Essas e outras reflexões são trazidas à baila pelo texto que apresenta uma escrita firme, aguçada e provocativa; coisa de gente indignada que consegue materializar na palavra escrita os sentidos que o corpo compreende ao se falar do fechamento das escolas. Essas reflexões são trazidas à tona com base em uma pesquisa de campo realizada na escola do assentamento Fortaleza, município de Nossa Senhora da Glória, Alto Sertão de Sergipe. Os resultados da pesquisa fortalecem o discurso por uma política de Educação do Campo de qualidade que se opõe ao perverso processo de nucleação das escolas do campo e que respeita a Escola e a Vida Comunitária que nela está plantada.

Diante de todo o material presente nesse livro, pode-se afirmar que os capítulos convergem para a valorização dos processos educativos dos povos do campo, para o reconhecimento das práticas laborais do campo e para o respeito às culturas locais. A experiência educativa do Escola da Terra Sergipe colabora para a territorialização das famílias do campo, ao realizar um processo formativo com base na materialidade do lugar vivido e na cultura produzida pelas pessoas, assim como para a organização de uma escola emancipadora que tem como centralidade

o desenvolvimento do ser humano e suas relações socioculturais. Nessa escola, os princípios educativos e filosóficos dialogam e se manifestam nas múltiplas expressões da cultura, do pensamento e da linguagem. Nela habita a possibilidade da descoberta do mundo vivido e sua transformação, pelo trabalho, em uma realidade mais digna, criada por homens e mulheres no campo.

Itabaiana, setembro de 2018

Joelma Carvalho Vilar

O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO EM SERGIPE

Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho¹

Leandro dos Santos²

Introdução

Atualmente, a Educação do Campo representa novas possibilidades pedagógicas da educação ofertada nas escolas do campo em todo país; é através dela que os sujeitos do campo lutam pela implantação de políticas públicas específicas e de qualidade que atendam aos interesses e às necessidades da classe trabalhadora, conforme está posto nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (2002) e em demais documentos de ordenamento legal.

Segundo Caldart (2010, p. 130), “as políticas gerais de universalização do acesso à educação não

têm dado conta desta realidade específica”, visto que o campo necessita de uma política específica de educação que se articule com o debate sobre os projetos de desenvolvimento da agricultura camponesa e familiar como parte de um projeto de país que não atende a todas as demandas respeitando as especificidades, singularidades e realidades vividas por essa população, dentre as quais, a questão do acesso à educação.

Partindo do princípio de que, para se construir um projeto de educação voltado para os interesses do campo é preciso também pensar na formação específica para os professores – uma ação fundamental para a melhoria da qualidade da educação –, é de suma importância, portanto, ofertá-la em cursos tanto em modalidade inicial como continuada, de modo a buscar construir um caminho que signifique uma nova perspectiva de formação de educadores vinculada às causas, aos desafios, à cultura e à história de resistência dos povos do campo.

É nesse contexto de luta pela reafirmação da educação do campo como projeto de campo que se insere nosso objeto de estudo: o curso de formação de professores do Programa Escola da Terra. Tal programa traz em sua matriz ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo, os quilombolas e os indígenas considerando as reivindicações históricas oriundas

¹ Mestre e doutoranda em Educação – PPGED/UFS, professora da Educação Básica do Estado de Sergipe e da Bahia; e-mail: jayldacarvalho@gmail.com.

² Mestre em Educação – PPGED/UFS, atualmente é professor substituto no Dep. de Educação *campus* Alberto Carvalho/UFS. Membro do Grupo de Estudos Educação e Movimentos Sociais; e-mail: lds747@gmail.com.

dessas populações, as quais têm sido negadas há séculos.

Foi com a preocupação de contribuir para a construção desse processo que nos propusemos, nesse trabalho, a analisar as contribuições do Programa Escola da Terra para o processo de formação dos professores que atuam nas escolas do campo no Estado de Sergipe. Utilizou-se, como metodologia para tal estudo, a roda de conversa com os professores cursistas e o estudo dos documentos que norteiam a Educação do Campo. Os sujeitos da pesquisa foram 40 professores cursistas do Escola da Terra de três municípios: Carira, Tomar do Geru e Pinhão.

A relevância do trabalho se dá a partir do momento em que está em voga no cenário nacional a discussão de um novo projeto de educação do campo que respeite o jeito de ver e de viver dos povos do campo; visando, assim, uma transformação social e local que atenda às especificidades da classe trabalhadora.

Educação do Campo: desafios e possibilidades para a formação de professores

Autores como Arroyo (2007), Caldart (2002) e Vendramini (2007) apontam que os povos do campo,

juntamente com os movimentos sociais pautados nos textos de ordenamento legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, dentre outros) estão conquistando cada vez mais seu espaço nas discussões sobre as políticas públicas educacionais do país nas últimas décadas.

Essas conquistas são frutos da insatisfação desses sujeitos com a qualidade da educação ofertada aos seus filhos, educação surgida no modelo urbanocêntrico e que pouco ou quase nada tem a ver com a realidade desses sujeitos, bem como com sua condição de vida e realidade em vivem.

Ciente de seus direitos conquistados e vendo que estes vêm lhes sendo negados ao longo de sua história, começaram a luta no sentido de pressionar os governos a cumprirem o que lhes asseguram as leis; nesse contexto, tiveram, como uma das primeiras conquistas, a I Conferência de Educação do Campo, realizada em 1998 em Luziânia (GO), cuja organização foi mobilizada pelos Movimentos Sociais dos Trabalhadores Rurais (MST), juntamente com outras instituições.

A partir dessa conferência, objetivou-se reunir diversas parcerias para discutir os interesses desses sujeitos em relação à educação e à vida no campo na

busca por políticas públicas específicas à realidade dos povos que trabalham e vivem no campo. A partir dessa conferência, esses sujeitos começaram a ganhar espaços para participar mais intensamente das discussões sobre a Educação do Campo.

A educação rural, a partir da referida conferência, passou a ser denominada Educação do Campo, pautando-se em um “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 17).

Através de muitas lutas e reivindicações, esses sujeitos alcançaram diversas conquistas, tais como: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas; o Parecer nº 36/2001; a Resolução nº 1/2002; o Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronea); o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); dentre outras. Todas essas conquistas contribuíram para a definição da identidade da educação que se almeja para o Campo, bem como os projetos voltados para a melhoria da qualidade de vida e também para a qualificação do trabalho no contexto camponês.

Dessa forma, observa-se que a educação, a formação e o trabalho são elementos imprescindíveis e inseparáveis na vida do ser humano; segundo Saviani (2007, p. 152), “Trabalho e educação são

atividades especificamente humanas”, sem esses dois elementos, o ser humano não tem como humanizar-se socialmente.

É nesse contexto que se configuram as lutas dos povos camponeses juntamente com os movimentos sociais pelos seus direitos, os quais visam o futuro dos seus filhos numa sociedade globalizada e que, em pleno século XXI, ainda se notam algumas referências aos sujeitos do campo como povos atrasados e que não precisam de educação de qualidade; que basta adaptar a educação construída para o contexto urbano ao contexto rural para viver no campo.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo definem:

Parágrafo único. A identidade dessas escolas pela [...] sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 03).

Assim, observa-se que os sujeitos camponeses precisam de escolas que trabalhem de acordo com a realidade vivenciada por eles, que respeitem seu modo de vida, sua identidade, seu espaço e seu

tempo, mas que não deixem de inserir elementos que possam contribuir para o avanço dos conhecimentos globais, pois esses sujeitos, mesmo vivendo no campo, fazem parte da sociedade globalizada; quando se pensa em um país, não se pode pensar apenas no contexto urbano, precisa-se pensar em soluções para uma sociedade coletiva, sem distinção de contexto social, ressaltando que todos se constituem em sujeitos direitos perante a Constituição Federal.

É nesse contexto de lutas e dificuldades que se encontram também as escolas do Estado de Sergipe; escolas precárias em suas condições de funcionamento, pois carecem de estrutura física, materiais didáticos pedagógicos, transporte escolar, pessoal de apoio, merendeiras, pessoal de limpeza, merenda escolar de qualidade, dentre outras coisas.

Questiona-se como esses povos podem viver em suas comunidades sem que seus direitos sejam respeitados e que poucas das políticas públicas, mesmo que compensatórias, chegam para melhorar sua qualidade de vida, visto que esses sujeitos precisam de educação que vá além da escola, que seja um instrumento que possa incentivá-los a viverem em suas comunidades trabalhando, produzindo para o seu sustento, bem como para satisfazer as suas necessidades; ademais, os sujeitos do campo não são sujeitos dotados apenas de fragilidades, eles também têm suas potencialidades que precisam ser exploradas e usadas em seu próprio

benefício.

De acordo com Vendramini (2007, p. 127), “desde a década de 1920, a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo”. Assim, percebe-se que a precariedade da educação, em especial no contexto do campo, não é recente.

Para Souza (2006, p. 49), “os processos educativos, sejam formais ou não – formais, têm contribuído no repensar das relações de trabalho com a terra”, visto que o sujeito do campo nasceu e cresceu em contato com a terra, no entanto, precisa ser orientado a conviver com ela para retirar seu sustento sem causar danos ao meio ambiente, uma vez que estes sujeitos precisam se tornar autônomos e trabalhar para produzir seu próprio sustento.

Segundo Neto (2009, p. 13), “a escola precisa preparar as crianças e os jovens no meio rural. Desenvolver o amor pelo trabalho na terra e trazer conhecimentos que ajudem concretamente o assentamento a enfrentar seus desafios na produção, na educação, na saúde, na habitação”, elementos que fazem parte do seu cotidiano; é preciso que esse sujeitos desenvolvam essa afinidade com a terra para que possam cuidar desta com amor e compreensão.

Nesse contexto, Tonet (2007, p. 9) afirma que “se levarmos em conta as transformações no mundo do trabalho, que estão em curso nas últimas décadas, não há dúvidas de que a educação já não responde

às necessidades do momento atual”.

De acordo com Neto (2009, p. 13), “o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade”. A experiência é um fator de grande importância para que se possa chegar ao conhecimento científico elaborado, ao qual o sujeito campesino precisa ter acesso para compreender os avanços e a realidade da sociedade na qual está inserido, visto que este possui seus saberes historicamente construídos.

A educação traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga o sujeito a compreender o campo não só como espaço de solidariedade e emancipação, mas também como um espaço de transformação social para o sujeito que vive nele, podendo lutar para adquirir melhores condições econômicas a fim de viver bem com sua família.

Entretanto, a educação reivindicada por esses povos é uma educação cidadã, uma educação que, conforme afirma Tonet (p. 29, 2007)

[...] não vise apenas formar indivíduos para a reprodução direta e imediata de mão de obra para capital, mas que sejam trabalhadores cidadãos” capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também consciente dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária afirma.

É desse novo contexto educacional que a

sociedade precisa para que possa se apropriar de conhecimentos que a direcionem, dentro de seu próprio contexto social, para o caminho da construção de uma vida mais digna e humana.

O trabalho docente no contexto da Educação do Campo

O trabalho do campo no Brasil sempre foi voltado para diversas atividades, tais como a agricultura, a pecuária, o extrativismo e a pesca; atividades que o campesino desenvolve ora para a sua própria subsistência, ora para ganhar dinheiro e complementar a renda familiar, ao vender sua força de trabalho a outras pessoas.

É através dos estudos realizados acerca dos sujeitos camponeses que podemos identificar as desigualdades sociais existentes em nosso país. Vê-se que, enquanto uns desenvolvem diversas atividades na busca de seu sustento e do sustento de sua família, outros ficam nas empresas apenas esperando por esses produtos produzidos com tanta precariedade no meio rural, onde os camponeses produzem para seu sustento e exportam o excedente.

Para Vedramini (2007, p. 125), o campo se constitui como um “espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores: espaço de grande exploração de

trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas”.

Foi nesse período que ocorreu o maior número de exploração de mão-de-obra, pois um grande número de trabalhadores foram contratados para vender sua força de trabalho por valores baixíssimos aos fazendeiros que precisam fazer a colheitas de suas lavouras.

Atualmente, com a expansão do agronegócio e das novas tecnologias para a área rural, essa forma de exploração de mão-de-obra tem diminuído; grande parte dos fazendeiros investem em máquinas que substituem a mão-de-obra braçal, fato que prejudica grande parte dos trabalhadores do campo que, por não terem outro meio de sobrevivência, são obrigados a se adequar a essas novas tecnologias no campo a fim de que possam continuar ganhando o sustento de suas famílias, embora muitas vezes sequer tenham condições financeiras para investirem em sua capacitação para lidar com as máquinas. Segundo Tonet (2007, p. 9),

[...] nas últimas décadas, com a revolução informacional, o mundo do trabalho sofreu profundas mudanças. Instaurou-se – algo que ainda está em andamento – um novo modelo produtivo, caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um

giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada.

Nesse contexto, observa-se a ganância das grandes empresas por uma produção cada dia maior; no intuito de atender as demandas do mercado mundial, procuram investir em máquinas que reduzem o tempo de trabalho, mas que produzem com mais eficiência do que um trabalhador individual.

É importante compreender que esse avanço tecnológico no mundo do trabalho também exige outro perfil de trabalhador: um que saiba tanto lidar com as máquinas como com as novas tecnologias. Assim, para se inserir nesse novo contexto de trabalho, o sujeito do campo necessita se qualificar; e ainda que recebendo baixos salários, os quais lhes são pagos informalmente, sem direito trabalhista algum, a única esperança dessas pessoas está na educação que, segundo Tonet (2007, p. 10), tem como “função essencial preparar os indivíduos para o trabalho”, pois, sem esse, o indivíduo não tem como sobreviver; é através do trabalho que encontra subsídios para satisfazer suas necessidades.

Observa-se que as exigências do mundo do trabalho estão cada vez maiores; há alguns anos, para ser um bom trabalhador do campo, bastava saber lidar com a terra e ter alguns conhecimentos populares em relação ao tempo-espaço no campo; atualmente, o sujeito do campo se encontra

mergulhado numa diversidade de informações e equipamentos que exigem dele diferentes habilidades e competências para que possa trabalhar.

Ramos (2002, p. 35) ressalta que “o uso mais corrente do termo qualificação se relaciona aos métodos de análise ocupacional”, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo, seja no campo ou na cidade.

Para essa autora, o “termo qualificação é visto pela ótica do posto de trabalho, este termo se relaciona ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto” (p. 35).

A Educação do Campo em Sergipe

A Educação do Campo nasceu como uma crítica à realidade do projeto de educação do país; projeto este que sempre priorizou as políticas focalistas de cunho urbanocêntrico que negam aos sujeitos do campo seus direitos através políticas de qualidade que atendam a sua realidade e especificidades.

Tal educação se coloca como um contraponto nas práticas de construção de alternativas pedagógicas e políticas, ou seja, como crítica projetiva

de transformações, constituindo-se em um confronto de ideias, de concepções no que tange ao conceito de Educação do Campo³ e não mais Educação Rural⁴.

O primeiro visa uma educação que respeite a realidade e a diversidade do sujeito do campo, das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Conforme afirma Caldart (2012, p. 258), uma educação “que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo sejam camponeses, incluindo quilombolas, indígenas, os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”.

O segundo visa atender ao agronegócio, fortalecendo, assim, a negação dos direitos dos povos do campo a políticas que respeitem a sua realidade com vista a orientar a luta pelo direito à Educação e a se comprometerem com a vida e com os movimentos sociais e sindicais, a luta por sua dignidade e liberdade, que tem em sua histórica constituição o vínculo com as lutas por educação nas áreas de

³ O surgimento da expressão “Educação do Campo” nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, realizada em Luziânia (GO) em 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002, e reafirmado na II Conferência Nacional em 2004 (CALDART, 2012, p. 258).

⁴ É a educação oferecida na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (RIBEIRO, 2012, p. 293)

Reforma Agrária. (EDUCAMPO, 2012).

De acordo com Ribeiro (2012, p. 294), a escola que transmite a educação rural é aquela que visa um estudo que “nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra [...], pois] a escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios”, fato que se contrapõe aos princípios que norteiam a educação do campo.

Princípios que visam construir uma escola comprometida com a luta pela terra, que ajudam a interpretar o processo educativo em outros espaços e tempos fora da escola, que entendem que o campo é um espaço de múltiplos saberes e relações e que, dentro desse espaço, tem-se a valorização do homem e da mulher, o respeito no processo de interação do homem com a natureza, com um projeto político-pedagógico que possibilite libertar e ajudar a reconstruir uma identidade, comprometendo-se com uma escola pública de qualidade.

O Estado de Sergipe, foco do presente estudo, é o Estado menos extenso do Brasil; com 21.918, 493 km² divididos em 75 municípios, tendo como capital Aracaju, possui uma população de 2.068.017 habitantes (IBGE, 2010), o que representa um crescimento populacional de 1,49 %, em relação ao censo demográfico de 2000, cuja população era de 1.784.475 habitantes (IBGE, 2000). Nos últimos 10 anos, percebe-se que o Estado teve um crescimento

percentual maior que a média nacional, (1,17%), bem como a regional; o Nordeste obteve um crescimento de 1,07% em relação ao censo de 2000, sendo que Sergipe 1,49%, diferença de 0,32% em relação à média nacional e de 0,42% à regional. A população rural também obteve um crescimento considerável em números reais; passou de 512.255 para 547.651, crescimento de 6,9% em relação ao censo de 2000. No tocante à população urbana, esse crescimento foi ainda maior, passando de 1.272.573 para 1.520.366, significando um aumento de 19,5 em termos percentuais. (CARVALHO, JESUS, 2016, p. 15). Para Jesus (2009, p. 87):

[...] o fenômeno de crescimento da população rural pode ser compreendido por diversos fatores, dentre eles, a quantidade de famílias que vivem em situação de assentados ou acampados em diversos municípios sergipanos, a criação de arranjos produtivos locais (APL's), como também, pelas condições de acesso ao crédito rural, programas socioassistenciais, dentre outros fatores que contribuem para diminuir o êxodo do campo para a cidade.

Tal fenômeno tem se configurado no crescimento do processo de fechamento das escolas do campo em algumas regiões do Estado, que já ultrapassam o número de 50 somente em um município, apesar das resistências por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

(MST) e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que têm exercido papel fundamental nesse sentido. Audiências têm sido realizadas tanto pelo Ministério Público Estadual, quanto pelo Ministério Público Federal, mas poucos resultados positivos têm sido alcançados.

Esse processo tem comprometido os cursos de formação de professores para Educação do Campo, como no caso do curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que o processo em curso de terceirização e mercantilização da educação tende a aumentar as medidas de fechamento das escolas. Enquanto isto, os egressos dos cursos estão submetidos a contratos temporários, sem direitos garantidos.

De acordo com Carvalho e Jesus (2016), os egressos da turma de Licenciatura em Educação do Campo/UFS/MEC, que concluíram o curso na Universidade Federal de Sergipe em 2013,

[...] todos estão sujeitos às únicas oportunidades dos programas do próprio MEC, e à prestação de serviços nos municípios. Essa realidade põe em risco tanto a inserção das crianças e jovens nas escolas das comunidades onde vivem os sujeitos, como também provoca um desestímulo à formação de professores, tendo em vista que não há política pública que absorva esses profissionais. Nesse contexto, é possível perceber a luta dos trabalhadores camponeses no processo de reocupação de seus espaços, bem como para permanecer no

campo, uma vez que o Estado oferta as condições através de programas socioassistencialistas, cuja função é temporária e que não garante a instabilidade e permanência desses trabalhadores no campo (CARVALHO; JESUS, 2016, p. 6).

Tal situação compromete o processo de formação dos professores do campo não somente na graduação, mas também na formação continuada, uma vez que se fecham as escolas onde iriam atuar esses professores.

Escola da Terra em Sergipe

Sergipe tem uma trajetória de luta por terra e por educação há muitas décadas, mas foi somente a partir de 1995 que essa luta se intensificou no campo, através de um movimento de ocupação da terra pelos movimentos sociais e sindicais articulado a um movimento nacional pela Reforma Agrária.

Nas duas últimas décadas do século passado, os movimentos sociais do campo em Sergipe começaram a exigir tanto dos municípios e do Estado, quanto das universidades, a inclusão dos(as) trabalhadores(as) nos processos formais de educação. A partir de então, o Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe vem desenvolvendo ações (ensino, extensão e pesquisa) que visam o fortalecimento dessa política na execução

de cursos de alfabetização de Jovens e Adultos (1995-2000), na formação de professores: Curso Normal para monitores, Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo (2000-2008; 2009-2013); na formação técnica: Engenharia Agrônômica (2006); no desenvolvimento de pesquisas, na participação em comissões e comitês nacional e estadual (Pronea, Educampo), entre outros (SANTOS, 2017)⁵. De acordo com Santos (2017, p. 2), a partir de 2014,

[...] as ações de formação para a educação do campo tem se dado através dos programas Saberes da Terra e cursos de extensão para formação continuada de professores de alguns municípios como Lagarto, Itabaiana e Laranjeiras. No entanto a necessidade de formação continuada é urgente para os 74 dos 75 municípios sergipanos (Aracaju não tem zona rural), especialmente para os professores que atuam em turmas multisseriadas e em comunidades tradicionais (quilombolas), esses profissionais não tem tido nenhuma formação que contemple essas especificidades.

Levando em consideração a necessidade de formação específica para atender a esses professores e observando através do censo de 2013 que mais de

⁵ Projeto de Curso Escola da Terra (2017).

90% dos municípios sergipanos tinham escolas no campo com turmas multisseriadas, bem como através de uma consulta realizada em 2016, identificou-se que 932 escolas dos municípios sergipanos tinham turmas multisseriadas, sendo que – e é importante ressaltar – tais turmas são somente dos 67 municípios que, em 2014, fizeram adesão ao Programa Escola da Terra (SANTOS, 2017).

Dessa forma, considerando esses dados e aliando-os ao baixo desempenho escolar que o Estado tem produzido, com IDEB entre os cinco mais baixos do país, observa-se a relevância do Estado em adotar medidas que contribuam para reverter tal quadro situacional em que se encontra a educação do Estado de Sergipe; nesse sentido, a formação continuada dos professores representa um aspecto importante, uma vez que, sem ela, a qualidade da educação também não avança. Entretanto, é importante ressaltar que a formação sozinha não resolve a problemática da educação; ela se constitui em um meio para tal fim.

É no contexto da necessidade de formação continuada e específica para atender as demandas dos professores que atuam nas escolas do campo que se insere o Programa Escola da Terra. De acordo com o manual de orientações, esse programa, lançado pelo Governo Federal em março de 2012, através da Portaria nº 86 de fevereiro de 2013, surgiu como uma das ações do Programa Nacional de Educação do

Campo (Pronacampo), e define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações.

O Pronacampo tem suas ações voltadas para as populações do campo; para seu acesso e permanência na escola, para sua aprendizagem e valorização do seu universo cultural, sendo estruturado em quatro eixos: I) Gestão e Práticas Pedagógicas; II) Formação Inicial e Continuada de Professores; III) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; IV) Infraestrutura Física e Tecnológica.

É dentro do Eixo II que se encontra o Escola da Terra; programa que tem por objetivo instituir a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo por meio de um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino, dentre as quais a formação continuada dos profissionais da educação básica que atuam nas escolas do campo. Com isso, espera-se que possam atender com qualidade a especificidade das condições concretas da produção e reprodução da vida no campo, prevendo a formação continuada e a assessoria pedagógica a professores das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, nas escolas do campo e naquelas localizadas em comunidades quilombolas.

A metodologia do programa é desenvolvida através da Pedagogia da Alternância⁶, pedagogia esta que possibilita o aluno a colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na academia. O sistema é modular, cujos seis módulos foram trabalhados nos tempos universidade e comunidade.

No tempo universidade, os professores se deslocam para as Universidades, para as aulas com os professores formadores nas instituições. No caso de Sergipe, tal curso foi ofertado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, *campus* Professor Alberto Carvalho, em Itabaiana, sobre a coordenação da professora Dra. Marilene Santos. Os encontros na universidade foram mensais e com carga horária de 30 horas/aulas, 20 horas para as atividades do Tempo Universidade e 10 horas/aulas para o Tempo Comunidade, orientados e acompanhados pelos professores formadores, pelos tutores e pela coordenadora do curso.

No tempo comunidade, os professores cursistas retornam as suas comunidades, porém com atividades a serem nelas realizadas; nesse caso, os professores estão realizando a implantação de um projeto de intervenção em suas escolas de acordo com cada problemática estudada por eles, no sentido

⁶ Gimonet (1999, p. 45) "define a Pedagogia da Alternância como a pedagogia que conduz à partilha do poder educativo. Ela reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida. Ela é uma pedagogia da parceria".

de contribuir para a transformação da realidade local, uma vez que um dos objetivos do programa é de proporcionar meios para a conscientização e a transformação da realidade de cada comunidade.

Nesse contexto, observa-se que a proposta do programa é excelente, no sentido de contribuir para a formação dos professores que atuam nas escolas do campo, porém, durante os momentos de roda de conversas com os professores cursistas, bem como com alguns formadores, nota-se que ainda existem fatores que dificultam o andamento da materialização das ações do projeto com qualidade; pode-se citar, como exemplo, a dificuldade de transporte para os formadores cumprirem o tempo comunidade, a ausência de alguns materiais didáticos pedagógicos, o atraso no pagamento das bolsas dos tutores e dos formadores, dentre outros.

Nas rodas de conversas, os professores cursistas e os tutores ressaltaram as inúmeras dificuldades em seu deslocamento para o tempo universidade: alguns por conta da distância entre seus municípios e a Universidade, outros devido à escassez de transporte por parte das prefeituras para fazer tal deslocamento em tempo hábil, dentre outras coisas que atravancam o andamento das ações do programa.

É mister ressaltar que, apesar das dificuldades, os professores não desistiram, ao contrário, permaneceram na tentativa de sanar cada dificuldade

que lhes foi surgindo no decorrer do curso e o concluíram com sucesso. Durante a sua realização na universidade, foi levantado o questionamento sobre como o curso Escola da Terra contribuiu para orientar tais professores na organização do trabalho pedagógico em sala de aula, bem como na organização das classes, visto que muitos deles atuam em classes multisseriadas (classes que atendem crianças de várias séries/anos e idades num mesmo espaço e, às vezes, com um único professor).

No que tange às tais contribuições, os integrantes do grupo de Tomar do Geru⁷ afirmaram que as discussões do curso os ajudaram a compreender melhor a educação do campo e a valorizar os saberes e experiências vivenciadas pelas crianças das comunidades do campo, o modo de pensar, formas de viver, de ver a terra e de lutar por ela. (informação verbal)⁸.

É muito gratificante ver que o curso contribuiu de forma positiva para que os professores pudessem compreender o contexto do campo valorizando-o de acordo as especificidades e singularidades desses sujeitos.

Os cursistas de Carira e Pião também

⁷ Os nomes das cidades foram usados para representar os grupos de estudantes que participaram da pesquisa. Cada grupo foi identificado pela cidade em que moram.

⁸ Informação fornecida pelos cursistas do grupo de Tomar do Geru, em 2018.

ressaltaram que, através dos textos estudados, é possível construir uma escola do campo com multisseriado, respeitando o tempo de cada educando, também como de vivência em grupo, numa dinâmica de respeito, numa lógica de diálogo, no processo de sensibilização, uma melhor qualidade de vida que o homem camponês também é digno de ter. (informação verbal)⁹.

Esse novo olhar que o curso conseguiu trazer para os professores cursistas em relação ao contexto da educação do campo é algo hilário, visto que muitos deles, apesar de atuarem nas escolas do campo, não tinham a compreensão de que o sujeito não precisa sair do campo para estudar, mas que, ao contrário, ele pode se qualificar e permanecer no próprio campo contribuindo para a transformação do seu contexto social e local.

Discutiu-se também acerca da questão da organização das turmas no sentido de contribuir para facilidade do trabalho pedagógico do professor. E questionou-se o seguinte, como tais professores organizariam as turmas nas escolas do campo sendo elas multisseriadas ou não? O grupo de Tomar do Geru afirmou que, para se organizar uma turma de alunos sendo seriada ou multisseriada no campo, é necessário antes de tudo, procurar saber como é a vivência dos alunos, respeitando o aprendizado, o

⁹ Informação fornecida pelos cursistas do grupo de Carira e Pião, em 2018.

modo de ser, as dificuldades e principalmente a identidade de cada indivíduo. Organizando convívios, aprendizagens por tempos humanos, na lógica do viver, do aprender humano e do socializar-se como sujeitos culturais, sociais, políticos, etc. (informação verbal)¹⁰

Ainda segundo esse grupo de Tomar do Geru, é mais viável organizar por nível de aprendizagem da turma para que possa facilitar o trabalho do professor na hora do desenvolvimento das atividades em sala de aula, respeitando os saberes e vivências de cada aluno (informação verbal)¹¹. O grupo de Carira e Pião se posicionara destacando que, diante da complexidade e valorização dos próprios conhecimentos que cada estudante traz consigo, dentro do desenvolvimento das próprias habilidades no contexto da educação do campo, considerando o saber que cada educando traz de bagagem, torna-se positivo ir pelo viés da organização por nível de aprendizagem. Segundo esse grupo, é imprescindível ressaltar que mediante os desafios enfrentados no processo ensino-aprendizagem na educação do campo, requer uma múltipla visão de campo onde educadores e educandos necessitam estar engajados para socializar resultados viáveis no cotidiano dentro

¹⁰ Informação fornecida pelos cursistas do grupo de Tomar do Geru, em 2018.

¹¹ Informação fornecida pelos cursistas do grupo de Tomar do Geru, em 2018.

de uma práxis preparatória para o mundo. (informação verbal)¹².

Para esse grupo é um desafio para os professores das escolas do campo atender as necessidades e especificidades dos alunos respeitando seus saberes dentro de uma mesma sala de aula, porém afirmam ser mais viável organizar a turma por nível de aprendizagem para que o professor possa socializar seus saberes cotidiano. Um dos desafios das escolas do campo é a realidade das classes multisseriadas, uma vez que tais classes possuem uma organização diferenciada agrupando alunos de várias séries/anos e idades diferentes numa mesma sala de aula.

Considerações Finais

Diante as discussões que foram postas no decorrer do trabalho, alguns pontos foram possíveis de serem observados à guisa de conclusão. Primeiramente o esforço e a luta constante dos movimentos sociais e sindicais na busca da efetivação de seus direitos perante o Estado, segundo o descaso e precarização que vem acontecendo no âmbito do sistema educacional, seja na educação básica ou superior do campo, pois, essa precarização pode ser

¹² Informação fornecida pelos cursistas do grupo de Carira e Pião, em 2018.

observada através dos dados que analisamos.

Observou-se que no estado de Sergipe essa realidade não é diferente, tendo em vista os baixos índices de aprendizagem, fato que apontam a urgência por políticas públicas que possam atender de forma diferenciada tal realidade. Investir na formação de professores também se faz necessário para superação da baixa qualidade da educação.

No tocante ao programa Escola da Terra, nota-se que foi uma experiência muito proveitosa que contribuiu para transformação da visão retrógrada de campo que alguns professores tinham no início do curso, pois grande parte destes apesar de atuarem na educação do campo há muitos anos, desconheciam a realidade do projeto de educação do campo que a classe trabalhadora luta para construir. Sendo assim, o projeto se constituiu em uma oportunidade de debate e discussões de diversas temáticas concernentes ao campo, aos quilombolas e os indígenas, pode-se citar como exemplo, classe multisseriadas, educação do campo, planejamento no campo, organização curricular, organização do trabalho pedagógico, dentre outras temáticas importantes.

Observou-se que este trouxe grandes contribuições para a formação dos professores que trabalham na educação do campo em Sergipe e que, apesar das dificuldades enfrentadas, o curso foi muito importante para a formação desses professores.

Referências

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do campo**. Secretaria de Alfabetização Continuada e Diversidade/ MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRUNO, L. **Educação, qualificação e desenvolvimento econômico**: In: Bruno, L. (Org.) Educação e Trabalho no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Atlas, 1996.

CALDART, R.S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S.M.S.A. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma educação do campo", 2004, p. 13-52.

CALDART, Roseli Salete, et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. A Expansão da Educação Superior no Campo e o Fechamento de Escolas do Campo no Estado de Sergipe. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 23, mar./abr. 2016, p. 57-66. Disponível em <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>. Acesso em 23 abr. 2017.

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – EDUCAMPO. **Memória da I Conferência Estadual de**

Educação do Campo do Estado de Sergipe. 2012. Disponível em: http://www.seed.se.gov.br/arquivos/MEMORIA_DA_I_CO_NFERENCIA_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_DO_CAMPO__2012.pdf. Acesso em 15 jan. 2018.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: **Pedagogia da Alternância**: alternância e desenvolvimento. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Ed. 2, I SEMINÁRIO INTERNACIONAL, Salvador, 1999.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da universidade. In: AGUIAR, Marcia Ângela da S. et. al. (Org.). **Educação e diversidade**: estudos e pesquisas. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009.

NETO, Menezes A. J. Formação de professores para educação do campo: projetos sociais em disputa. In: Martins, A. A. **Educação do campo desafios para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo, 2002.

SANTOS, Marilene. **Projeto Escola da Terra**. 2017

SAVIANI, Derneval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas no MST. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

Sites utilizados

<<http://www.portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em 23 de setembro de 2012.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDS/ Ministério da Educação). Escola da Terra. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6437-escola-da-terra>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2010.

CIÊNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Contextualizando a partir da realidade da Escola do Campo

Marie Jolly Pinto Damasceno¹³

Ivanildo Damasceno¹⁴

Marcelo dos Santos Bezerra¹⁵

Introdução

Na educação do campo há uma compreensão de que o conhecimento deve estar situado na realidade onde os sujeitos vivem, e o ensino de ciências não foge à regra, por isso, é importante analisar os problemas que distanciam a aprendizagem nas escolas do campo com as necessidades sentidas na vida dos estudantes (ARROYO, 2005). A partir dessas observações, abre-se espaço para discussões bastante intrigantes na educação, pois, conforme

¹³ Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade José Augusto Vieira; especialista em Arte Educação pela Faculdade São Luís de França; mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos; e-mail: mariejollyd@hotmail.com; mariejollyd@bol.com.br.

¹⁴ Licenciado em Matemática pela Faculdade Integrada de Araguatins – FAIARA; licenciado em Química pelo Centro Universitário Ages – UniAGES; e-mail: ivanildogdamasceno2014@gmail.com

¹⁵ Licenciado em Ciências Biológicas pela UFS – Universidade federal de Sergipe; Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Cândido Mendes; e-mail: marcello.bio.bezerra@hotmail.com

afirma Lima (2013, p. 611), os saberes e conhecimentos existentes no currículo da escola do campo devem respeitar o prévio saber do aluno e, ainda, proporcionar competências e habilidades direcionadas para a promoção de práticas sociais, culturais e produção no meio rural.

Diante da afirmativa, surgem alguns questionamentos, tais como: para exercer a docência na escola do campo, é preciso uma formação diferenciada? Existem docentes que conseguem relacionar ciências e a realidade na educação do campo? Acredita-se que, na atualidade, a realidade é outra e a educação do campo continua estagnada e sem uma prática pedagógica adequada; segundo Brasil (2006, p. 14), “[...] é preciso pensar a educação do campo, que esteve à margem das políticas educacionais, uma vez que, da ótica oficial, a educação não era necessária aos povos trabalhadores da terra.” Neste sentido, observa-se o descaso com a citada educação.

Para tanto, o presente trabalho tem por finalidade realizar um levantamento bibliográfico de trabalhos que discutem a relação entre ciência e educação do campo, escolas do campo, formação docente, prática no âmbito da escola campesina, o currículo e a contextualização, proporcionando discussão esclarecedora no tocante a fatores que favorecem o ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu levando em

consideração o universo das escolas do campo no Ensino Fundamental Maior (do 5º ao 9º ano), uma vez que no último ano deste módulo começa a abordagem das ciências da natureza, ou seja, a Química, a Física e a Biologia.

Formação docente

Esse debate inicia-se com a primeira situação problema, ou seja, a formação docente para a educação do campo. De acordo com Faleiro e Assis (2017, p. 86), a educação do campo está sendo discutida na política educacional com maior ênfase neste século, em especial na última década. Ainda em destaque a Resolução CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009 disponibiliza assistência financeira promovendo acesso a pessoas discriminadas e de baixa renda, como é o caso dos camponeses.

Essa resolução proporcionou a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cujo foco será na especificidade dos cidadãos do campo, ou seja, na realidade vivida por eles. Diante destas ações, acontecerá uma reviravolta na educação do campo, pois os professores que lá hoje estão possuem uma visão urbanística, não pondo em prática

uma pedagogia que trate da realidade. (FALEIRO; ASSIS, 2017, p. 86).

Na atual conjuntura educacional, os docentes que lecionam na escola do campo, em sua maioria, são oriundos da cidade, ocasionando uma prática pedagógica fora do contexto da comunidade campesina. Conforme assegura Queiroz (2011):

[...] a Escola do Campo precisa, a partir dos conhecimentos científicos já sistematizados nas várias áreas, disciplinas e conteúdos, ajudar os educandos a entenderem e perceberem: a realidade da terra no Brasil e na sua região; as características agrárias da sua região; a propriedade da terra na sua região; como tem se dado a Reforma Agrária no Brasil e na sua região. (QUEIROZ, 2011, p. 42)

Para que essa realidade seja posta em prática, esclarece mais uma vez que o docente deve possuir uma formação diferenciada, na qual irá contextualizar a ciência direcionada à realidade da escola do campo. Com isso, o docente não irá discutir com seus alunos somente temas científicos, mas irá mostrar fatos e fundamentos que permeiam a veracidade de sua vida, no caso da citação acima a reforma agrária.

Fortalecendo a necessidade da formação docente em Licenciaturas na Educação do Campo, os temas transversais apresentam-se como auxílio

importantíssimo, e o professor poderá debater com seus alunos dois pontos cruciais: o ensino de ecologia e a educação ambiental. Neste sentido, o educador terá um diferencial enorme com relação ao docente urbanocêntrico, demonstrando a importância das temáticas citadas.

Durante o processo de aprendizado acadêmico das Instituições de Ensino Superior (IES) em licenciatura para Educação no Campo, o docente compreenderá que “Não é novidade para ninguém o reconhecimento do antropocentrismo que colocou o homem como o centro do universo e a ciência convencional que o legitimou como o mais sábio entre todas as espécies” (FALEIRO; ASSIS, 2017, p. 101). Foi a partir deste pensamento que o campo deixou de ser atrativo, que a ecologia deixou de fazer parte do cotidiano do homem e a biodiversidade foi sendo assassinada aos poucos, chegando ao ponto de alguns animais e vegetais entrarem em risco de extinção.

Diante da destruição que o homem vem causando ao meio ambiente, Capra (1995) anseia pelo dia em que as escolas do campo voltarão a incluir em seu currículo a disciplina Ecologia, visando à formação de um cidadão que pense e aja na conservação ambiental, instituindo uma vida saudável para esta e as futuras gerações. A justificativa para tal procedimento é que, com o conhecimento ecológico, os estudantes do campo compreenderão que a terra é

um organismo vivo, além de integrar as ciências nesse entendimento.

Há uma nova forma de se pensar educação partindo das especificidades do aluno, principalmente o campesino. Nos cursos de formação de professores, a exemplo da licenciatura em Educação do Campo, a prática e a teoria andam de mãos dadas; a ideologia parte do princípio de que se deve levar em consideração aquilo que o estudante traz de conhecimento em sua vida, focando numa educação do campo e para o campo. “A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmo” (FREIRE, 1983). Diante dos fatos, o aluno campesino, além de sentir-se valorizado, irá se orgulhar de fazer parte do ambiente rural.

Matriz curricular

Para que os conhecimentos nas escolas do campo sejam compreendidos, é preciso observar o que rege sua matriz curricular; neste sentido, Caldart ([Org.], 2012, p. 13) descreve que:

A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática\projeto\política

de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo.

Observe que a escolha de conteúdos para as escolas campesinas se dá objetivando a classe trabalhadora do campo dentro da sua realidade, para que a mesma promova a transformação no mundo e, conseqüentemente, no espaço em que vive, e ainda a autotransformação humana, de acordo com Faleiro e Assis (2017, p. 161). Na mesma obra, esses autores (p. 162) descrevem que é necessário que haja uma diferenciação na construção de projetos para que a desigualdade seja afastada do meio educacional, ou seja, os diálogos com os diferentes saberes proporcionam a relação entre as experiências urbanocêntricas e as do campo, possibilitando a interceptação de ideias, fazendo com que os alunos adquiram novos conhecimentos. Segundo Thiesen e Oliveira (2012), os sistemas curriculares oficiais não abordam a realidade campesina, pois tratam tão somente de temáticas voltadas aos centros urbanos, como, por exemplo, não são citadas as lutas pela reforma agrária, ou pior ainda, os conteúdos citam o amido de milho, mas não citam sobre a produção e a maneira que ocorre. Portanto, as discussões são centralizadas na sociabilidade urbano-industrial, ou melhor, são os temas urbanísticos as abordagens dominantes na educação.

Na busca por uma igualdade educacional entre

a cidade e o campo, Lima (2013) aborda que tem esperança de que as escolas do campo e seu corpo docente repensem seus currículos, elaborando uma proposta pedagógica a qual contemple a democracia dialógica no tocante aos saberes diversificados, incluindo as experiências dos alunos camponeses. As ciências devem estar presentes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, mas no 9º ano existe uma integração de saberes quando “As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos.” (BRASIL, p. 120)

As ciências da natureza (Química, Física e Biologia) começam a ser aplicadas em 2010, conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que “amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.” (BRASIL, 2005). Isso ocorre para que o aluno dê continuidade em seu conhecimento de forma aprofundada das ciências da natureza e seu aprendizado seja facilitado, uma vez que as ciências da natureza possuem certa complexidade.

Mediante tais fatos, as Ciências da Natureza devem estar o mais próximo possível do cotidiano do aluno, em especial ao alunado do campo; ou seja, tomar conhecimento do Universo em que o discente

está inserido e toda a sua vivência sociocultural permite ao docente compreender e planejar sua aula acerca de questões específicas, aumentando as probabilidades de uma boa aprendizagem, dando um novo significado à estrutura das citadas ciências, cujos conteúdos, até então, eram vistos como impossíveis de se aprender e sem aplicabilidade na vida cotidiana. Afora isso, também é importante que o docente permita ao aluno que traga para dentro da sala aquele conhecimento adquirido no seu dia a dia, pois isso certamente irá deixar a aula mais dinâmica e, conseqüentemente, proveitosa.

Contextualização da ciência química

Ao dar início ao entendimento de contextualização na ciência Química para os estudantes do campo, faz-se necessário um esclarecimento sobre a própria palavra. Conforme pressupõe Faleiro e Assis (2017, p. 177), “contextualização” é:

[...] uma palavra que tem derivação do termo “contexto”, tendo este significado literal que advém do latim “contextu”. Assim, ensinar de forma contextualizada, em síntese, é realizar um processo de aproximação do conhecimento formal estudado (científico) e o conteúdo que o aluno traz de suas experiências (não formal), fazendo com que o

conteúdo se torne interessante para o educando, ao passo que percebe que o conhecimento ensinado é parte de sua realidade concreta cotidiana.

Diante de tal afirmação é que se entende o porquê dos professores que lecionam ciências, neste caso em especial a Química, não conseguirem em suas práticas formar um cidadão apto a tomar decisões: eles apresentam temas fora do contexto do alunado do campo e, conseqüentemente, não conseguem demonstrar a aplicabilidade desta ciência. Assim, reafirma-se a ideia de que a contextualização do ensino de Química se torna mais uma forma de dar sentido aos conteúdos aplicados em sala de aula, podendo ainda formar um cidadão capaz de atuar na sociedade em que está inserido. (FALEIRO; ASSIS, 2017, p. 175)

Por conta desta situação, o professor precisa compreender os tipos de contextos que devem ser trabalhados para um aprendizado significativo; de acordo com Braga (2015, p. 58):

Os contextos podem ser divididos em: Contexto de orientação: entusiasmo a motivação do aluno e prepara cognitivamente a aprendizagem. Contexto de aprendizagem: é apontado pela situação didático-pedagógica (curso, programa, aula), envolvendo os recursos físicos, humanos e sociais agrupados em certo momento, com o objetivo de aprender algo. Contexto de transferência: engloba o ambiente/situação em que a aprendizagem ocorre.

Desta forma, está mais uma vez demonstrado qual é a importância da formação docente em licenciaturas do campo e ainda a formação continuada dos que lá estão atuando. A problemática da contextualização adentra o modo como se ensina. A forma tradicional de ensino prejudica os alunos, uma vez que sua vida histórica e cultural é menosprezada, embora, em sua grande maioria, precisem ir para a cidade concluir seus estudos e, como resultado, tenham de se adequar à cultura urbana imposta, o que lhes provoca um esquecimento dos seus saberes populares.

Assim, suas expectativas quanto ao término do Ensino Fundamental são redimensionadas e redirecionadas a objetivos que nada tem a ver com sua vivência. São dois os motivos que podem levar o discente a esquecer ou abandonar o campo: primeiro por acreditar que nada que aprendeu em seu universo familiar ou campesino tem serventia, segundo por supor que o que aprendeu na escola da cidade não serve para utilizar no campo. Os docentes devem ficar atentos, pois este pensamento é inaceitável na Educação do Campo e em toda a forma da ciência Química. A aplicação da contextualização no ensino, em especial no que se refere ao de Química, possibilitará a inversão dos fatos narrados, modificando o significado de ensino-aprendizagem.

A prática do ensino da própria Química deve respeitar a cultura local, o meio em que o discente

vive; os saberes específicos das famílias da localidade e da região são de grande relevância e devem ser trabalhados de forma bem direcionada na sala de aula. Isso permite aos discentes perceberem que seu saber popular é importante em seu desenvolvimento escolar e pessoal, característica primordial da Educação do Campo que visa formar profissionais do campo para o campo, não apenas professores, mas agrônomos, médicos, veterinários, pedagogos dentre outros. Profissionais qualificados e com uma vivência que lhes permita tratar o homem campesino de uma forma mais igualitária e entendendo suas especificidades, isto é, profissionais que saibam aplicar a contextualização.

Ensino de Química ao aluno do campo

Para propiciar um ensino de qualidade ao homem do campo, devemos considerar o seu cotidiano, seus interesses e suas perspectivas, uma vez que a educação precisa estar conectada às suas peculiaridades (ANDRADE, 2016, p. 85). Neste sentido, o professor deve mostrar a relação e a aplicabilidade da Química ao campo e propiciar um aprendizado relevante aos que aí vivem.

Iniciando a discussão, em Brasil (2002), a Química deve estar sustentada sobre o conhecimento

das propriedades e da constituição das substâncias e dos materiais; corroborando com essa ideia, Zenon et. al. (2004, p. 240) informa que “Esses eixos correspondem aos objetos e focos de interesse da Química, cujas investigações centram-se nas propriedades, constituição e transformações dos materiais e substâncias”. Portanto, os temas devem ter relação direta com o ensino da Química para os estudantes do campo, fazendo com que a curiosidade seja aguçada a partir do conhecimento prévio do mesmo.

O conhecimento sobre a Química deve ser abordado em sua importância e, de forma geral, pode-se entender que esta ciência está presente em tudo; sendo assim, Oliveira et. al. dizem que:

A matéria que nos rodeia está em constante mudança, sofrendo inúmeras transformações. A madeira e o carvão que queimam, um copo que parte, a água que evapora ou solidifica, o gelo das calotas polares que funde, o ferro que enferruja, os foguetes que explodem, os seres mortos que apodrecem. Tudo isto são exemplos de transformações que ocorrem todos os dias. Toda matéria se transforma continuamente e esta é uma constante manifestação da natureza. (OLIVEIRA et. al., 2013, p. 176)

Os fenômenos devem fazer parte do dia a dia do aluno do campo, tais como a queima de madeira ou do carvão, a quebra de um copo, a evaporação ou

solidificação da água, como bem exemplificam Oliveira et al. Dentro deste contexto, e partindo do conhecimento prévio do aluno, uma problemática pode ser iniciada e discutida passando pelo mediador, o professor, até que se cheguem às considerações conceituais para o entendimento dos fenômenos. Sendo assim, algumas temáticas podem ser discutidas, a exemplo das reações químicas e físicas.

Para demonstrar o quão complexo é para os professores abordarem conteúdos pertinentes ao âmbito do campo, Faleiro e Assis (2017, p. 167) propuseram um questionário em quatro escolas na área rural do Estado de Goiás a seis professores de Ciências, representados aqui pela letra P01 a P06. A pergunta era “Nas aulas de Ciências você considera que consegue abordar temas relevantes ao contexto do campo?”, para a qual responderam:

P01: disse que consegue, pois os alunos são da zona rural; P06: na maioria das aulas sim, porém faltam materiais didáticos sobre a relação da Química com o cotidiano do aluno, e o próprio professor que confecciona os materiais com os temas; P02, P03, P04 e P05: declararam que além de não existir material didático, a matriz curricular também não proporciona temáticas voltadas para o campo, o que dificulta a relação. (FALEIRO; ASSIS, 2017, p. 167-168)

Notoriamente, observa-se um comodismo por parte dos docentes entrevistados; de certo que a falta

de relação de temas das Ciências Naturais com o campo é prejudicial a uma educação de qualidade, porém, não se pode cruzar os braços e aguardar soluções do Estado. É nesse sentido que a formação continuada vem auxiliar e facilitar a contextualização dos temas das ciências Química, Física e Biologia com a realidade do campo.

Mediante essa fatídica realidade, a propositura de alguns experimentos relacionados a fenômenos químicos deverão ser propostos para uma eficácia maior do aprendizado; de acordo com Vilela et. al. (2007), “Tradicionalmente, a experimentação como ferramenta didática tende a reproduzir os passos do método científico, partindo da observação de fenômenos e culminando com uma suposta revelação da verdade sobre os fatos.” É evidente que o aluno do campo compreenderá a partir dos experimentos alguns fenômenos observados e não entendidos, além de aprender a conceituar o fato ocorrido.

O solo é um dos mais importantes temas químicos relacionados ao campo para melhor se aplicar a contextualização, uma vez que é através dele que muitas famílias tiram seu sustento. Para abertura da discussão, o professor pode questionar seu aluno acerca da composição e do tipo de solo da sua região; a depender, o docente pode dar esclarecimentos sobre determinado tipo de solo.

A pergunta seguinte pode ser sobre a composição do solo, cujas respostas, de certo, serão

as mais variadas possíveis; a partir delas, o professor discute que as composições são diversas, mas que, para a Química, importa a sua quantidade de matéria orgânica e ainda sua granulação, ou seja, o tamanho das suas partículas, sua acidez etc. A partir destas informações, algumas providências poderão ser tomadas para a execução de um plantio e, conseqüentemente, para uma colheita farta. (MELO et al., 2007, p. 37)

Ao trabalhar com a função inorgânica ácidos/base, tema diretamente ligado ao solo, pois o pH (potencial hidrogeniônico) é responsável pela produção de vegetais, o professor pode ainda relacioná-la aos sabores de frutas. Frutas ácidas como a laranja, o limão e o abacaxi, são ricas em vitamina C (ácido ascórbico); as que têm potássio e fibras são azedas. Quanto às frutas básicas ou alcalinas, tais como o melão, o caju e o caqui têm gosto adstringente (sensação de travo na boca).

Com isso, o professor pode discutir sobre a escala de pH e pOH; apresentar a acidez ou a alcalinidade s como a disposição de H (hidrogênio) ou OH (hidroxila) nas substâncias e demonstrar, a partir de exemplos, a importância deste conhecimento não somente para a produção de vegetais, como na própria saúde: dizer que a azia provocada pela produção de suco gástrico – o Ácido Clorídrico (HCl) gerado no estômago –, pode ser combatida com substância básicas ou alcalinas como o Hidróxido de

Magnésio ($Mg(OH)_2$) ou o Hidróxido de Alumínio ($Al(OH)_3$). Deste feita, pode-se de maneira simples abordar uma reação química de neutralização entre ácido e base proporcionando um ensino compatível com a realidade dos alunos do campo.

Outro exemplo possível de ser discutido em Química é o tema das misturas e o da separação dessas. Acredita-se que nem todo território campesino possui tecnologia na colheita, por isso, um bom exemplo a ser demonstrado são as misturas oriundas do plantio de milho e feijão. Na colheita do milho, tiram-se as espigas com a proteção das sementes, denominadas palha; ainda as sementes estão ligadas ao sabugo, ou seja, uma mistura heterogênea (várias fases). Para efetivar a separação, retira-se a palha, bate-se o milho (como é no dito popular rural) para separá-lo do sabugo e, por fim, esse é sacudido ao vento para a retirada do restante das impurezas.

Com o feijão não ocorre de maneira diferente; esse é colhido juntamente com o caule e a vagem que protege as sementes, para a devida separação; então, retira-se do caule a vagem e, por fim, a semente é separada da vagem, denominação campesina para a debulha do feijão.

O professor de Ciências pode trabalhar a interdisciplinaridade em sua prática ao explicitar a relação entre a Química e a Biologia; um exemplo disso é fazer referência aos benefícios do leite, pois, rico em cálcio, proporciona bom funcionamento dos

ossos e dos dentes, dois componentes do corpo humano de extrema importância, uma vez que, respectivamente, um dá sustentação do corpo e o outro propicia uma mastigação correta, evitando vários problemas de saúde.

Experimento

Como dito anteriormente, o experimento é uma ferramenta importante para que o aluno consiga associar os fenômenos micro, comprovando, por exemplo, a existência de átomos, e verificando determinados fenômenos nas ligações químicas. Deste modo, apresentamos um dos experimentos bastante praticado em educação e que, de maneira simples, pode aguçá a curiosidade do aluno, já que poderá identificar substâncias ácidas e básicas; o experimento ocorre da seguinte maneira:

- **Materiais e reagentes utilizados:** Água; álcool hidratado; água sanitária (hipoclorito de sódio); solução aquosa de bicarbonato de sódio (fermento para pão, bolo); vinagre (ácido acético); suco de limão; suco de repolho roxo (indicador ácido/base); copos descartáveis; colher.

Procedimento: Nos copos descartáveis, colocar separadamente cada uma das substâncias descritas; rotular os copos descartáveis com o nome

dos compostos; a solução de bicarbonato de sódio pode ser preparada na hora do experimento, e da mesma forma o suco de repolho roxo (caso não possa ser preparado na hora, pode ser levado para o local pronto, porém não pode ter sido preparado há muitos dias, uma vez que terá perdido a concentração de antocianinas, substância responsável pela identificação de acidez ou alcalinidade).

Os indicadores ácido/base podem ser sintéticos ou naturais; os sintéticos são a fenolftaleína, o azul-de-bromotimol e o alaranjado-de-metila; os naturais podem ser suco de beterraba, suco de repolho roxo, entre outros; o mais indicado é o repolho roxo, lembrando que os vegetais possuem uma substância chamada de antocianina, responsável pela coloração desses. Os indicadores reagem com as substâncias indicando sua acidez ou alcalinidade através das cores, neste caso, o suco do repolho roxo apresenta a cor amarela na presença do ácido e uma cor vermelha na presença da base.

Ao ser colocado nas substâncias do experimento, cada uma irá apresentar uma cor diferente; isso determinará a quantidade de hidrogênio (H) ou de hidroxila (OH). Por exemplo: o vinagre apresentará a cor amarela e o bicarbonato de sódio terá uma cor próxima à cor vermelha, indicando que as substâncias são ácidas e alcalinas respectivamente; a água apresentará a cor roxa nesse experimento, indicando que é uma substância neutra.

É bom esclarecer que todos os materiais e reagentes são de fácil acesso e custo baixo e que os experimentos podem ser realizados em sala de aula, sem a necessidade de um laboratório.

Considerações finais

Diante das observações realizadas neste estudo, fica evidente a relevância de uma reflexão acerca da Educação do Campo; a formação de docentes para tal prática deve estar em primeiro plano, uma vez que, atualmente, os professores do campo são da cidade, em sua maioria, e não utilizam nas práticas do ensino de ciências a relação com a realidade que se vive no campo. O Procampo, programa do governo federal, possibilita essa formação por meio da SECAD, visualizando não somente os alunos do campo, os quais têm a desvantagem de não idealizar a ciência praticada com relação ao seu modo de vida; isso porque, além do professor não conseguir adequar essa associação, as matrizes curriculares e os livros didáticos também não as proporcionam, dificultando ainda mais a compreensão das ciências da natureza por falta de teorias e práticas relacionadas ao seu cotidiano.

Atrelada ao currículo, a contextualização dos temas direcionados aos alunos camponeses de igual modo não é praticada, pois o conhecimento prévio

desses não é levado em consideração. A execução deste exercício é discutida não só na escola do campo como também na urbana, pois ficou claro neste trabalho a importância de utilizá-la em todos os seguimentos da educação, o que permite ao aluno perceber que seu saber popular é importante em seu desenvolvimento escolar e pessoal.

As Ciências da Natureza que se aplicam ao homem do campo devem obrigatoriamente ser relacionadas com o seu modo de vida e, nesse trabalho, a Química foi abordada como uma dessas ciências. Observamos que muitos docentes ainda sentem dificuldade em propiciar essa relação da Química com a prática diária. Diante disto, abordamos alguns caminhos que o docente deve seguir para efetivar essa relação, uma vez que a Química está presente em todos os lugares. Seria necessário, no entanto, um trabalho mais amplo cuja abordagem pudesse descrever os muitos modos de se trabalhar as ciências no meio camponês, uma vez que em nossa discussão nos ativamos apenas na relação entre o solo e a produção de vegetais com as funções inorgânicas ácido/bases, e descrevemos um experimento muito executado na identificação dessas funções em variadas substâncias.

Em suma, a Educação do Campo necessita urgentemente de um olhar intensificado, formando e qualificando os docentes que fazem parte deste universo; deve, ainda, lutar por materiais didáticos

voltados para a educação campesina no tocante às Ciências da Natureza e elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP) que propicie o ensino-aprendizado concernente ao homem da terra, para que este não esqueça ou abandone sua cultura e seus saberes, mas, ao contrário, que saiba valorizá-las e disseminá-las.

Referências

ANDRADE, Francisco das Chagas Pereira de. Ensino de química no meio rural: a importância do conhecimento químico para o educando filho do trabalhador rural. **Revista Somma**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 84-101, jul./dez., 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores e Educadores do Campo**. Brasília, DF: Mimeo, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de aprendizagem: metodologia de desenvolvimento**. Santo André, SP: Editora da UFABC, 2015. 163 p. 2. V.

BRASIL. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba, PR: MEMVAVMEM Editora, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da secretaria de educação básica (SEB/MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund_9_perfreq.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Mônica Castagna Molina (Org.). Brasília: MDA, 2014.

CACHAPUZ, A. et. al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CALDART, Roseli Salete (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1995

DELIVOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FALEIRO, Wender; ASSIS, Maria Paulina de (Orgs.),

Ciências da natureza e formação de professores: entre desafios e perspectivas apresentados no CECIFOP 2017. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência ecológica:** o impacto do que consumimos e as mudanças que podem melhorar o planeta. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LIMA, E. S. Currículo das escolas do campo: perspectiva de rupturas e inovação. In: LIMA E. S.; SILVA, A. M. **Diálogo sobre educação do campo.** Teresina, PI: UDUFPI, 2011.

LIMA, Valmiqui Costa; LIMA, Marcelo Ricardo de; MELO, Vander de Freitas. **O solo no meio ambiente:** abordagem para professores do ensino fundamental e médio e alunos do ensino médio. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná (Departamento de Solos e Engenharia Agrícola. 2007. 130 p.

OLIVEIRA, Olga Maria Mascarenhas de Faria; SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (Coord.). **Química.** São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Núcleo de Educação a Distância, 2013. (Coleção Temas de Formação, v. 3)

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, São Paulo, ano 14, n. 18, p. 37- 46, jan./jun. 2011. ISSN: 1806-675

SILVA, Erivanildo Lopes da. **Contextualização no ensino de química:** ideias e proposições de um grupo de professores. 143 fls., 2007. Dissertação (Mestrado) – Curso de Química, Instituto de BioCiências e a Faculdade de

Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SOUZA, M. A. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VILELA, Mariana Lima; VASCONCELLOS, Déborah Vidal; GOMES, Maria Margarida. Reflexões sobre abordagens didáticas na interpretação de experimentos no ensino de ciências. In: **Revista de Ensino de Biologia (SBEnBIO).** Santa Catarina, n. 1, p. 08-10, ago. 2007.

ZANON, Lorena Barcellos. **Química.** Secretaria de Educação Básica – Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb/ensmed/pcn.shtm>. Acesso em: 07 fev. 2018.

O TRABALHO COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO PARA A COMPREENSÃO DO CAMPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Josefa Lisboa¹⁶

Introdução

O avanço da acumulação capitalista com o seu sociometabolismo autoexpansível e incontrolável transforma ininterruptamente a relação sociedade/natureza mediada pelo trabalho, e vai produzindo um arranjo espacial desigual e contraditório. Esse produto espacial e social é recheado de tensões e conflitos, expondo a origem econômica das desigualdades e a atualidade da luta de classes. No campo, as formas de sociabilidade humana, com ritmos diferenciados e mais concatenados à natureza, modificam-se à medida em que a realização do capital ganha centralidade, generalizando valores de troca e descaracterizando o sentido real do trabalho de atender às exigências da

¹⁶ Profa. Associada do Depto. de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho e do Programa de Pós-Graduação em Geografia, onde coordena o Laboratório de Estudos Territoriais e o Grupo de Pesquisa Relação Sociedade Natureza e Produção do Espaço Geográfico; docente do Programa Escola da Terra (2017-18), coordenado pelo Depto. de Educação (DGEI/UFS); e-mail: josefalisufs@gmail.com

sobrevivência humana. É da existência do trabalho que o capital se reproduz e produz espaços de acumulação. A elucidação da sua materialidade (formas de ser) no quadro atual das relações capitalistas é condição permanente de entendimento da realidade social. Nesse artigo, trataremos da indissociabilidade entre educação do campo – trabalho e conhecimento da realidade.

O trabalho é o fundamento da elucidação da realidade

As experiências pedagógicas mais significativas são aquelas cuja natureza desmascara o mundo das coisas. As mais animadoras, por sua vez, encantam pelo seu caráter pragmático, de respostas sensoriais e objetivas, capazes de recompensar o imediatismo das inúmeras demandas das salas de aula.

Em quaisquer das opções, o método permanece sendo central no ato de aprender e ensinar sobre as realidades concretas, no sentido lefevveriano (séc. XX), ou para relacionar, classificar e constatar as ocorrências constitutivas do substrato físico material aparente, quer dizer, da realidade como uma abstração, seguindo as fórmulas de Locke, Berkeley ou Hume (sécs. XVII-XVIII).

O mundo das coisas é assinalado por aspectos

que se constituem como aparentes e por seus conteúdos, que compreendemos por essência. Essas partes constitutivas da realidade não apresentam sentido se observadas de forma isolada. A realidade é, pois, o produto dessa imbricação.

Em Marx, o ingrediente primordial da constituição da realidade é o Trabalho. Ele aparece como mediador da relação homem-natureza. Sem o entendimento dessa categoria, a realidade fica obscurecida. O trabalho, segundo o próprio Marx, “é uma ação em que o homem media, regula e controla o seu metabolismo com a natureza” (1988, p. 142). Produzir coisas para a sua existência, pressupõe trabalhar e transformar em prol das necessidades da própria humanidade. Há um entrelaçamento natural e cordial entre o homem e a natureza, com o qual as trocas inabaláveis configuram o processo normal de controle e transformação da base natural sobre a qual se erguem outras formas para responder às necessidades do momento determinado.

O intercâmbio entre homem e natureza nas sociedades primitivas era de unidade, ou como afirma Mészáros, tratava-se das mediações de primeira ordem, em que o trabalho era consequência das necessidades materiais dos homens, “por meio das indispensáveis funções primárias de mediação entre si e com a natureza de modo geral” (2012, p. 212). É tranquilo afirmar que o homem transcende da sua condição animal para a condição humana por meio

das mediações de primeira ordem – a ontologia do trabalho – quando o trabalho é desprendido para a satisfação das necessidades humanas.

Prieb & Carcanholo (2011, p. 147) observam que o próprio “desenvolvimento do corpo, do cérebro, da fala e da relação entre os homens origina-se do trabalho”. A sua condição humana o afasta do animal, que não planeja a arte de conquistar o desejo. Por mais inteligente, o animal não é capaz de construir o armamento e de desenvolver as técnicas necessárias ao convívio com a natureza. Assim, conforme Engels (2010, p. 24-25)

Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade.

No ato de trabalhar, o homem produz a realidade e a si mesmo. Desenvolve a capacidade de transcender limites tornando-se diferente do que era e, dessa forma, constituindo-se o ser social, com interesses próprios e liberdade para agir frente às limitações impostas pelo meio natural. Mas não como

um ser fora da natureza, independente dela ou avesso a ela, e sim integrado a ela, derivado dela, ainda que, agora mais complexo, porque humanizado e produtor de uma natureza historicizada, humanizada e portadora de cultura. Isso implica que o homem está na natureza e a natureza é a ele incorporada, materializando a unidade homem-natureza. Por meio do trabalho, a natureza é embaralhada à cultura, tornando possível o surgimento do concreto. Mas essa unidade é quebrada quando, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, ocorre a desvalorização do trabalho humano concreto, com a separação dos produtores diretos das condições de realização do seu trabalho – os meios materiais de trabalho – no contexto da passagem do sistema feudal para o atual.

Foi necessário apartar o homem de seus vínculos com os meios de produção, realizando o desligamento entre o campesinato e a terra e alterando a relação homem-meio. Os meios de trabalho são as ferramentas necessárias para o trabalhador executar as modificações junto aos objetos de trabalho. Os meios e os objetos de trabalho juntos representam os meios de produção.

O homem se faz ser social condicionado pelo modo de produção da vida material, assim como a sua consciência é determinada por ela. O mundo real é uma produção histórica, mediada pelo trabalho. Por sua vez, o trabalho é subordinado ao propósito de

expandir o domínio do capital, para o qual foi necessário separar os proprietários diretos dos meios de produção, obrigando-os a ingressarem no trabalho assalariado. A sagacidade do capitalismo foi a separação desses meios de produção dos seus donos, os trabalhadores. Sem a posse dos meios de produção, resta aos despossuídos a venda da mercadoria: a força de trabalho. A sua capacidade para o trabalho ganha um valor de troca. Para sobreviver, o trabalhador passa a vender sua força de trabalho por um salário.

No novo modo de produzir, o produto do trabalho é dividido em salário e mais valia ou trabalho social não pago e apropriado pelo capitalista. Esse trabalho excedente se transforma na mola mestra da (re)produção do capital. Para MÉSZÁROS (2002), a “escravidão assalariada” é *internalizada* pelos trabalhadores e não precisa ser imposta e reimposta o tempo todo por meio da dominação política, já que o salário – instrumento normativo do valor da força de trabalho retribuída ao trabalhador –, mascara a apropriação do excedente.

A necessidade inevitável do capital de impor sua estrutura de dominação em todos os aspectos da vida se realiza com a separação das funções de *produção* e *controle* do processo de trabalho que, fixada pela divisão social hierárquica, afasta e, ao mesmo tempo, constrói classes de indivíduos diferenciados entre si e com interesses antagônicos

(MÉSZÁROS, 2002). Em primeira instância, essa é a causa incontestável da pobreza. Assim, do modo como está estruturado o modelo de produção, segundo Mézszáros,

não basta que se imponha a divisão social e hierárquica do trabalho, como relacionamento determinado de poder, sobre os aspectos funcionais/técnicos do processo de trabalho. É também forçoso que ela seja apresentada como justificativa ideológica absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida. Para esta finalidade, as duas categorias claramente diferentes da “divisão do trabalho” devem ser *fundidas*, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável diante da “própria natureza”, pelo qual a desigualdade estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” – “livre opção econômica” e “livre escolha política” segundo a terminologia de *The Economist* – e ainda santificada como nada menos que ditame da própria Razão. (2002, p. 99, grifo do autor).

O trabalho, portanto, apresenta-se como a peça-chave no processo produtivo. No capitalismo, ele é acompanhado pelo processo de coisificação do homem. Entretanto, a ideologia mascara a condição de mercadoria conferida ao trabalho, que aparece como sinônimo de liberdade e de propriedade do homem livre. Por sua vez, o processo que transformou o homem em força de trabalho, ao

separá-lo dos meios de produção, através de variados mecanismos de expropriação intensificados no desenvolvimento do capitalismo, é responsável pela produção da riqueza e da pobreza.

Os homens coisificados, constituídos como mercadorias, recebem um preço pelo tempo de trabalho dispendido do seu corpo. O nível de pobreza depende da natureza desse trabalho, do *status* ou qualificação cobrada ao trabalhador, do grau de sujeição do trabalho ao capital; se o trabalhador possui ou não algum meio de produção que parcialmente assegure sua reprodução, ainda que tenha que vender algum tempo de trabalho ao capital para a garantia do sustento da sua família. Depende do grau de organização da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2000), da correlação de forças que essa classe estabelece com as personificações do capital (MÉSZÁROS, 2002) no sentido das conquistas econômicas por dentro do capitalismo. Nesses casos, a relação capital-trabalho, ou seja, o domínio do capital sobre o trabalho, subjugando-o aos seus imperativos, não se realiza sem conflitos. A reação do trabalho acompanha o desenvolvimento do capitalismo e suas contradições. Não houve momento na história em que os trabalhadores tivessem abandonado a luta de classes, ainda que, sobre sua agenda, o capital tenha erguido táticas de autodefesa e se sobrelevado.

Essa relação exigiu a atuação do Estado como

imperativo corretivo dos defeitos do capital, como sua estrutura de comando e de sustentação, atenuando, quando possível, seus conflitos e obtendo o controle dos sujeitos, os quais não desfrutam dos resultados do trabalho. Outras vezes, obrigando a classe trabalhadora a estender seus momentos de luta para, com isso, ceder pequenas vantagens e poder perpetuar seu sociometabolismo.

Destarte, a engenhosa estrutura jurídica, com suas normativas e regulamentações, garante que o Estado exerça controle sobre os indivíduos expondo sua opção de classe, muito embora seu esforço seja no sentido de se apresentar como árbitro neutro desinteressado. É imprescindível que o direito e as leis sejam “absolutamente inquestionáveis” (MÉSZÁROS, 2002), e corroborem para que o espírito de justiça e igualdade democrática seja naturalizado, ainda que prevaleça a hierarquia e a defesa da propriedade individual em detrimento da liberdade substantiva.

Da eficiência do Estado no processo de ideologização que naturaliza a relação capital-trabalho, depende a forma de introjeção da pobreza. Ora a pobreza é compreendida como produto natural, questionada somente à vontade divina – o azar, a ignorância como produto da falta de escolarização, o carma ou a cruz a ser carregada na vida presente para que a eternidade seja o paraíso –, ora a luta de classes avança expondo a incapacidade do Estado de

exercer sua função corretiva dos defeitos estruturais do capital e sua função coercitiva pela via do convencimento – o de que tudo é natural e não estrategicamente organizado para o controle da sociedade.

Até os anos iniciais da década 1970, momento em que ocorreu a crise estrutural do sistema capitalista, o mundo do trabalho estava organizado pelos direcionamentos do Fordismo/Taylorismo, que se caracterizava pela produção em massa para consumo em massa, firmada no compromisso capital-trabalho e estruturado pela regulação do Estado. A crise estrutural do sistema produtivo fez surgir um novo paradigma de acumulação baseado no capital flexível da dinâmica produtiva do Toyotismo, que remodelou a organização da produção. Com o Toyotismo, tende a ocorrer uma racionalização do trabalho, exigindo, mais do que nunca, a captura integral da subjetividade operária. De acordo com Antunes.

Se atualmente o toyotismo, a flexibilização do trabalho, combinados a ideologia neoliberal que remodela o atual modelo de Estado que prega um mercado livre e regido por suas próprias leis, produzem uma atmosfera ideológica que envolve a economia mundial e neste “envolvimento” coloca para classe trabalhadora, em âmbito mundial, novas condições para a exploração do seu potencial criativo, considerando que se a lógica do capital é a mesma para todo o mundo, a manifestação deste processo é diferenciada de acordo com as especificidades locais,

visando sempre melhorar as condições de competitividade das empresas na economia mundial (1998, p. 345).

Portanto, com a reestruturação produtiva do capital, desde os anos 1970, a desregulamentação das relações de trabalho vem “reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais” (1998, p. 366). Esse quadro tem incorporado nas regiões urbanas e nas agroindustriais um proletariado constituído pela “classe que vive do trabalho”, absorvida por atividades temporárias e pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo (Ibid., p. 324). O trabalho, no capitalismo contemporâneo, todo ele estranhado, aparece como terceirizado, parcial, subcontratado e informal, expondo uma subproletarização manifestada pelos rearranjos engendrados pelo capital, que provocaram as metamorfoses no mundo do trabalho, adequadas à continuidade da reprodução do sistema de produção.

O que se alterou foi a relação entre os sujeitos produtivos e a apropriação da produção, as tecnologias utilizadas, sua apropriação e os sentidos da sua utilização. Essas modificações manifestam a precarização do trabalho frente às forças do capital, que se aprofundam, no caso brasileiro, desde o Golpe desferido contra a frágil democracia em 2015. Intensificam ainda os níveis de miserabilidade no país, expõem o quadro de pobreza estrutural e

explicam o fundamento do mundo das coisas, o fundamento da realidade.

Ou seja, na Lei Geral da Acumulação capitalista descrita por Marx, encontramos a explicação para a concomitante produção da riqueza e da pobreza como simbiose da forma de existência do capital no contexto do modo de produção capitalista. O processo de alienação que mascara a dimensão abstrata do trabalho é fundamentalmente mediador da acumulação privada da riqueza. Encarar esse processo antagônico como uma normalidade na dinâmica social é sujeitar o conhecimento da realidade à lente analítica dos apologistas do capital. Por sua vez, a emergência de um pensar a interação homem-natureza mediada pelo trabalho lança possibilidades para uma educação transformadora e aclaradora da materialidade das relações de produção, contraditórias, desiguais e combinadas.

O conjunto de medidas adotadas para o desenvolvimento das forças produtivas no Brasil, após os anos 1950, proposto pelo Estado, esteve fundamentada no projeto desenvolvimentista, cuja ótica era abrir os espaços para que a economia brasileira se inscrevesse na economia mundial dentro da ótica das vantagens comparativas e da expansão do capitalismo na periferia do sistema. A subordinação da agricultura às relações de mercado alterou significativamente as relações de produção, de trabalho, de uso e ocupação do solo. Por meio da

industrialização do setor agropecuário, o capitalismo encontrou novas formas de reprodução e exploração.

Os sinais da crise estrutural do sistema do capital se manifestam a partir de 1974 após o choque do petróleo, quando o capital financeiro, decorrente da migração dos capitais (ociosos) em função da crise de “superprodução”, impulsionou os investimentos na forma especulativa ou os empréstimos financeiros, impondo altas taxas de juros aos países fora do centro. Esses empréstimos asseguraram altas taxas de lucros aos credores. Apesar das taxas de juros elevadas, para justificar o golpe e a ditadura, o governo militar manteve a chamada “fuga para frente”, com investimentos e crescimento econômico, ainda que sem distribuição de renda.

Entre os anos 60 e 70, até o segundo choque do petróleo, os empréstimos eram tomados com taxas de juros de até 5%. A partir dele, em 1979 foi imposta uma alta unilateral das taxas de juros internacionais pelos EUA e Inglaterra. As taxas passaram ao patamar de 20,5% ao ano (LISBOA, 2007). Os países pobres dependiam do financiamento externo, da importação de petróleo e dos *commodities*. Isso se agravou em 1982 com a moratória do México, quando os créditos para os países em desenvolvimento foram aniquilados/proibidos. Os investimentos externos e internos foram reduzidos com rebatimentos significativos na geração de empregos e na massa salarial, diminuindo o consumo interno e prejudicando

as empresas nacionais voltadas para o mercado nacional. Seus efeitos levaram o Estado ao esgotamento financeiro minando sua capacidade de planejamento.

Os países mais pobres, necessitando dos empréstimos, foram orientados pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial a se comprometerem com políticas e metas de ajuste fiscal. A partir de então, a pressão passaria a ser realizada em termos de austeridade fiscal de seus orçamentos públicos e comprometimento das suas soberanias, em obediência a essas agências. O curso tomado, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, moveu-se pelas privatizações e desregulamentações generalizadas, de forma a encolher o peso da máquina estatal na dimensão empresarial e social; ao mesmo tempo, o Estado se resguardou forte na regulação dos interesses capitalistas. Prevaleceram políticas de curto prazo, combate à inflação e controle de gastos.

Os anos 1990 são marcados pelas mudanças no padrão de desenvolvimento, concebendo a regulação neoliberal privatizante, políticas de abertura às importações, eliminação das medidas protecionistas, desregulamentação de leis trabalhistas e atração dos Investimentos Estrangeiros Diretos (IEDS). Um modelo ainda mais excludente que o padrão de desenvolvimento anterior.

O Brasil vive, nas duas primeiras décadas do

século XX, nucleado por uma lógica de mobilidade geográfica do capital, em que os capitalistas decidem onde e como investir. Sobressai a hipertrofia do setor financeiro parasitário, a força de empresas mineradoras e do agronegócio voltados para a exportação. Os últimos anos trouxeram um conjunto de políticas neoliberais, consideradas contencionistas e discricionárias de atendimento às populações mais pobres. Tais políticas respondem a uma perspectiva de corte de gastos públicos, na medida em que o Estado reserva seus fundos para mecanismos de administração da dívida pública. O desemprego se constitui como a marca contundente da crise do sistema, com repercussões no crescimento da superpopulação relativa ou exército industrial de reserva, cujo aumento intensifica e aprofunda a precarização do trabalho.

O golpe institucional administrado em 2016 aprofunda a crise expondo um quadro de expropriação de direitos sociais em diversas direções. Um retrocesso que converge para ratificar a centralidade do trabalho na acumulação capitalista. Todas as saídas apresentadas pelos apologistas desse modelo abalizam um ataque sem precedentes à essa dimensão.

No quadro atual das relações capitalistas, parte considerável do arcabouço teórico-metodológico da formação de professores tem absorvido a descrença em transformações estruturais e na necessidade de

superação do modo de controle do sociometabolismo do capital e, com otimismo, tem perquirido por teses críticas a sua racionalidade e consequências. As ofensividades do capital na sua espontaneidade expansiva, que a tudo subjuga e mercantiliza, passam a ser admitidas como momentos do desenvolvimento social, em que a sociedade politicamente desorganizada consente o alargamento das contradições sociais, nesta fase de reconfiguração do capitalismo. Não se aventa considerar a incontabilidade e autoexpansividade do capital, mas adjudicar o caos generalizado à impassibilidade política.

Como desdobramento e tentativa de negação do materialismo histórico-dialético como lente interpretativa da realidade, insurgem abordagens teórico-metodológicas aparentemente dotadas de uma visão politicamente correta da realidade material. Adita-se uma formação valorativa dos sujeitos, das diferenças econômicas, sociais, étnicas, de gênero, raciais, das suas práticas laborais e/ou culturais. Uma valorização das subjetividades, como análogas a interesses, preferências, gostos, prazeres e emoções, anseios, percepções, valores culturais individuais e de grupos (costumes, crenças, tradições) e sentimentos de pertença a espaços experimentados. Embora esse viés de interpretação da realidade informe preocupação com os indivíduos ou os grupos de indivíduos, as subjetividades, em sentido amplo, são

reverenciadas como determinantes da realidade social e como possibilidade de estabelecer revanche à desordem do modelo de produção.

Embalada no objetivo de dar sentidos e ressignificar o conteúdo escolar, a escola desenvolve práticas para tornar os conteúdos funcionais, exequíveis e pragmáticos, no sentido de uma aparente resolução dos problemas que estão na ordem da escola. O conjunto das soluções indicadas não atacam a raiz do problema, não sugerem a superação do modo de produção ou sequer o compreendem como causa primeira das contradições. Na maioria dos casos, encaram as contradições como problemas de má gestão.

Para uma formação considerada avançada em relação às abordagens ditas negadoras das subjetividades e das diferenças, a produção de conhecimentos e as experiências escolares, nessa perspectiva, insurgem como incontestáveis. Não obstante, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola denunciam formas de intervenção meramente expositivas da realidade material, constatativas do cotidiano das comunidades escolares no aspecto das suas subjetividades e diferenças (nos sentidos supramencionados), com ilustrações dos elementos constitutivos dos seus espaços e modos de vida, assegurando a elevação da cultura a partir da exposição didática, do lugar da denúncia à relação homem-natureza, pela exposição da imagem, pela

orientação de mudança de comportamento individual e pela compreensão de uma ineficaz intervenção política nessa relação, sem, no entanto, expressar uma compreensão ampliada da dialética do capital.

Entretanto, toda realidade possui fenômeno e essência. Ainda que se considerem as subjetividades e as diferenças, os aspectos particulares, elas são elaboradas no percurso histórico de formação dos homens em cada contexto social como resultado do movimento do real, não como aspecto distinto ou peculiar. Em **Lógica Formal/ Lógica Dialética**, Henri Lefebvre desenvolve o raciocínio para nos mostrar como chegar à realidade, ao real concreto. Para ele, “penetrar no real é superar o imediato – o sensível – a fim de atingir conhecimentos mediatos, através da inteligência e da razão” (1991, p. 112). Essa transitoriedade não depende da vontade do pesquisador, é condição primordial para ultrapassar o sensorial observado, sem a qual o conteúdo é aspecto visível, exterior, aparente. Para o autor, penetrar à realidade

é atingir no pensamento um conjunto cada vez mais amplo de relações, de detalhes, de elementos, de particularidades, captadas numa totalidade. [...] Se um tal objeto é mantido isolado pelo pensamento, ele se imobiliza no pensamento, torna-se “abstração metafísica”. Perde sua verdade; nesse sentido, esse objeto não é mais nada. (Ibid., p. 112-113).

No percurso de uma experiência pedagógica com formação de professores de escolas multisseriadas do campo, dentro do projeto de extensão Escola da Terra – realizado junto à Universidade Federal de Sergipe, no período entre outubro de 2017 a março de 2018, perfazendo uma carga horária de 180 horas –, aprofundamos a preocupação com a compreensão do trabalho como categoria fundante para o esclarecimento da realidade e de como se torna imprescindível o seu reconhecimento para que a educação do campo transcenda uma leitura superficial do mundo. Após ricos debates de temas concernentes à formação de professores para a atuação em escolas do campo, quilombolas e indígenas, foram discutidas as práticas experimentadas anteriormente nas escolas. Muitas delas próximas do descrito acima, outras relacionadas às preocupações desenvolvidas no curso.

No processo de ensinar e aprender foram produzidas experiências de trabalho com projetos para as escolas, com temas geradores diversos, cuja articulação com o espaço de vida colocou-se como preocupação central. Nos referidos projetos, observou-se que a variação de objetos estava associada às urgências cotidianas da população que ocupa o espaço agrário e a comunidade escolar e que algumas que contemplam abordagens comuns para escolas do campo e da cidade, como horta, casa, escola; o campo como espaço de reprodução social;

saberes e fazeres quilombolas em um diálogo com a educação do campo; vida no campo; escola e produção de farinha; mandiocultura e trabalho no campo; folclore e representações sociais.

A concepção dos projetos foi refletida pelos professores durante a formação para o atendimento de temas que traduzam o quadro social dos sujeitos que constituem a comunidade escolar. A partir de um formulário/questionário preenchido no tempo comunidade¹⁷ e do próprio conhecimento do docente que atua naquele meio, o conjunto dos docentes pôde diagnosticar o aludido quadro social, a realidade das escolas e comunidades concernente às suas demandas e principais desafios para a reprodução social.

Por sua vez, a intervenção pedagógica estabelecida no transcurso dessa formação privilegiou a inscrição do referido quadro social nas leis do método dialético que, da maneira que é apresentado por Engels e Marx, sugere interpretar o mundo das coisas integrando as duas partes constitutivas do real: o fenômeno e a essência. Separar essas duas esferas pressupõe o empobrecimento da percepção do real e a perda da totalidade. Sobre a necessidade de integrar as esferas contraditórias do real, escreveu

¹⁷ O curso foi dividido em tempo escola, 130 horas (formação presencial na Universidade) e tempo comunidade, 50 horas (formação acompanhada pelos tutores e professor formador da Universidade, nos espaços de trabalho)

Hegel (2007, p. 26): “O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso *ser-aí* da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor”. A menção à compreensão das partes constitutivas do real/verdade indica entender o movimento interno que o faz nascer e transcender a partir do que foi. A lei da interação universal, da conexão ou da mediação recíproca de tudo o que existe é a etapa ou momento primeiro que se transforma no outro/novo, a partir da mudança de quantidade gerando uma qualidade nova, ou a lei dos saltos, que de acordo com Lefebvre, é “o momento da ação, do fator subjetivo, aparece quando – reunidas já todas as condições objetivas – basta um fraco impulso proveniente do sujeito para que o salto se opere” (1991, p. 239)

As conexões verticais e horizontais que a vida material estabelece com o mundo hodierno expõem uma visão geral das condições vigentes no capitalismo e de como ele vai concebendo a produção do espaço no lugar. É preciso inscrever a realidade concreta das comunidades no estágio atual do capitalismo, observando os movimentos do trabalho na localidade, nas suas conexões com as demandas do mercado e nas estratégias de recuperação das taxas de lucratividade perdidas no desdobramento da crise estrutural. Portanto, convém considerar que o camponês se reproduz pelo trabalho, seja na sua

própria terra – por meio da sujeição formal, quando ele mantém o controle sobre a terra de trabalho e sobre o processo de trabalho (assim como o artesão) –, seja através da sujeição real – como força de trabalho em terras alheias, quando o capital organiza o trabalho, cabendo ao trabalhador apenas reagir a ele por meio dos movimentos do seu corpo. Nos dois casos há a subsunção do trabalho ao capital, e é nessa alienação do trabalho que o capital organiza o campo e o modo de vida dos sujeitos sociais que vivem nesse espaço social; é na apropriação da mais valia e da renda da terra pelo capitalista que a diferenciação social se cristaliza no arranjo espacial da comunidade.

A inserção do trabalho de mulheres e crianças nas atividades laborais de geração de renda justifica-se pela perda da capacidade de reprodução da família pelo homem, “chefe da família” da sociedade patriarcal em que o trabalho feminino aparece como complementar, ainda que seja a única ou maior renda.

No campo, a ação estatal, por meio de políticas públicas compensatórias e focalizadoras para populações pobres, não atende as necessidades de desenvolvimento da agricultura de modo a torná-la autossustentada. A precariedade do financiamento subsidiado pelo Estado manifesta sua opção de classe. Quando há financiamentos, o endividamento assegura lucratividade para os acumuladores rentistas, ao mesmo tempo em que coloca os sujeitos

do campo no circuito da financeirização, em que a renda da terra é transformada em juros de dívida e transferida para os capitalistas privados.

A mulher é compelida ao trabalho precarizado com remunerações inferiores e ocupações quase sempre dispendiosas de energia para quem é obrigada a assumir a casa, a educação dos filhos e o trabalho. O trabalho infantil, mascarado, aparece como ajuda, ainda que o tempo livre (fora da escola) seja totalmente absorvido pelo labor.

O aprofundamento dos conflitos e da violência no campo, em relação ao conjunto dos camponeses e populações tradicionais, sobretudo os grupos sociais minoritários e invisibilizados, deve ser visto como resultado direto das disputas territoriais concernentes à histórica opressão decorrente da formação territorial brasileira, com recorrência na contemporaneidade.

Não obstante se considerem as subjetividades como aspectos particulares a cada grupo social e a cada indivíduo, elas são produzidas no percurso histórico de formação dos homens nos seus contextos sociais. A percepção dos sujeitos sobre esses problemas, sua identidade forjada na luta, seus interesses e suas emoções, não podem estar dissociadas das trajetórias de trabalho e vida, já que é pelo trabalho que as classes se diferenciam. Esses aspectos da vida cotidiana, resultantes do movimento do real (fenômeno e essência), à medida que vão sendo elucidados, vão expondo a arquitetura da vida

no campo. Inserir esses e outros aspectos do real universal pressupõe fazer a leitura do todo. O todo não significa todos os fatos, coisas ou relações; registrar todos os fatos não é o mesmo que conceber a totalidade como princípio metodológico, porque totalidade “significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1976, p. 35-36)

O método dialético busca captar pela análise da vida material dos sujeitos do campo a unidade e o movimento. Ou seja, a elucidação das relações sociais de produção que se referem às conexões entre os proprietários e os trabalhadores, a indagação sobre as forças produtivas presentes naquele lugar/comunidade e sobre os processos de trabalho que ali se desenvolvem permitem levar professores e alunos a entenderem como se pode superar aquelas condições.

Considerações finais

Para concluir, a formação de professores não pode prescindir da compreensão de que os modos de vida das comunidades rurais onde estão inseridas as escolas do campo são definidos pela relação capital-trabalho, o que torna a compreensão do trabalho no capitalismo condição imprescindível para a elucidação

da produção do espaço agrário e das relações sociais e de produção que se realizam no campo. As formas modernas de precarização e flexibilização das relações de trabalho se acentuam. Os empregadores apresentam estratégias novas de exploração via contratação temporária, subcontratações, trabalho parcial e sem vínculos legais, trabalho feminino e infantil subvalorizados etc. A extração da renda da terra via monopolização da produção e territorialização do capital no campo acentua as táticas de precarização.

Disposto dessa forma, partimos do entendimento de que a compreensão da realidade dos homens e das mulheres do campo pressupõe inscrever as manifestações contemporâneas das formas de materialização do trabalho na totalidade, porque “a realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito” (KOSIK, 1976, p. 44)

O homem é o produtor da riqueza por meio do trabalho. É também, e fundamentalmente, pelo trabalho que as desigualdades se especializam. Esse entendimento manifesta a necessidade de explicar a realidade a partir do conteúdo do trabalho despendido pelos homens no transcurso das suas histórias.

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1998.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** São Paulo: Centelha Cultural, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/ Lógica Dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LISBOA, Josefa. **A trajetória do discurso do desenvolvimento para o Nordeste:** políticas públicas na (dis)simulação da esperança. 2007. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Economistas, v. I, Livro Primeiro)

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

PRIEB, Sérgio A. M.; CARCANHOLO, Reinaldo A. O trabalho em Marx. In: **Capital, essência e aparência.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Experiência do Curso Escola da Terra na Construção de Projetos de Intervenção

Laiany Rose Souza Santos¹⁸

Sayonara do Espírito Santo Almeida¹⁹

Introdução

O projeto Escola da Terra consiste em uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, por meio da qual o Ministério da Educação, em regime de colaboração entre os Estados, o Distrito Federal e os municípios, almeja promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas.

¹⁸ Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe, pesquisadora do Laboratório de Estudos Rurais e Urbanos – LABERUR e do GT Feminismo e Transformações na América Latina e Caribe – CLACSO; e-mail: laiany.santos@gmail.com

¹⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, integra o Grupo de Pesquisa Disciplina Escolares: História, Ensino e Aprendizagem – DEHEA; e-mail: sayonaralmeida@hotmail.com

A formação continuada dos professores do campo no Programa Escola da Terra tem como fundamento o fortalecimento e o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que compõem suas turmas de multissérie (BRASIL, 2012).

Ademais, tem como proposta contribuir com a prática pedagógica dos professores que atuam em salas multisseriadas, o que pode ser visualizado com os princípios da educação do campo, do currículo contextualizado, do respeito pela identidade cultural dos sujeitos que vivem no campo, da sua história, memória, territorialidade e patrimônio.

Em finais de 2017 e início de 2018, o Escola da Terra foi desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe, no campus de Itabaiana, com a participação de 280 professores. O projeto foi realizado em seis módulos, a partir da pedagogia da alternância; constituído de tempo aula e tempo comunidade, o objetivo final compreendeu a elaboração de um projeto de intervenção na comunidade em que os cursistas estão inseridos.

Nesse sentido, o objetivo desse texto é compartilhar as experiências vividas no projeto Escola da Terra, que teve como fio condutor os debates sobre trabalho, educação emancipatória e relações étnico-raciais, possibilitando a elaboração de projeto

de intervenção (política), especificamente nos municípios de Tomar do Geru²⁰ e Campo do Brito²¹, ambos localizados no Estado de Sergipe. De modo a apresentar as dificuldades e potencialidades na construção de projetos de intervenção que envolvam a comunidade e a escola, numa perspectiva de fortalecimento mútuo para transformação sócioterritorial.

Para tal, iniciaremos contextualizando a importância desse curso na conjuntura política que, com uma onda conservadora construtora de discursos, avassala a educação escolar causando um esvaziamento teórico cujo intuito é distanciar a escola da comunidade e reafirmar, dentro do espaço educacional, justificativas para: o fechamento das escolas do campo; a "mordança" nos/as professores/as com projetos como "escola sem partido"; uma educação da "igualdade", sem discutir diferença e respeito (como a contrariedade ratificada na não aceitação do debate de gênero e raça), que busca construir massa de trabalhadores/as presos à visão de sua sombra na caverna²².

Esse programa, então, surge na contramão,

²⁰ O município fica localizado a aproximadamente 170 km da cidade a qual foi realizada o Programa Escola da Terra. Com IDH de 0,551 (IBGE, 2010).

²¹ O município fica localizado nas proximidades de onde ocorreu o Programa Escola da Terra - 14km de distância. Com IDH de 0,621 (IBGE, 2010).

²² Referimos ao "mito da caverna", famosa alegoria apresentada na obra "República", de Platão.

cheio de anseios pela possibilidade de trazer os debates emergentes à tona e explicar a condição camponesa, indígena e quilombola que precisam ser explorados no espaço educacional; e mostrar como este não pode estar restrito às quatro paredes da escola, mas que, ao contrário, precisa da relação com a comunidade para saber o que e como desejam aprender, fortalecendo as lutas da comunidade e vice-versa.

Desafios nas discussões com professores

O modelo de desenvolvimento brasileiro apresenta crises cíclicas relacionadas ao contexto global determinado pelo modo de produção capitalista, visto que esse tem em sua essência uma estrutura que torna a presente convulsão a expressão atual de uma crise generalizada que "vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural" (MÉSZÁROS, 2009, p. 17).

Desde a colonização e a implantação nesse país de sistemas de produção em larga escala, a idealização era atender um mercado consumidor externo sem se importar com os prejuízos que isso

acarretaria para o meio ambiente e as sociedades aqui presentes. E ora atendendo de uma forma ora de outra, os descaminhos nos levaram a um aprofundamento de dependência tamanho que a soberania do país é ameaçada.

O Brasil se formou como país agrário por ser exportador de matéria-prima, entrando na divisão internacional do trabalho como subdesenvolvido; todavia, compreendemos que o subdesenvolvimento não é uma simples fase de transição para o desenvolvimento, mas um fenômeno permanente (FURTADO, 1970), para a manutenção do sistema capitalista.

Assim, nossa história como país agrário e subdesenvolvido, condicionada pelo modo de produção capitalista baseado na propriedade privada e no lucro, acarreta a contradição capital/trabalho, e estampa a luta de classes (que não está dissociada da condição de raça e gênero) num processo histórico de desigualdades que se perpetua nos discursos e práticas exercidos pelo Estado (não mais colonial, mas que reproduz o colonialismo).

A Lei de Terras (Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850), primeira experiência de organização da propriedade privada no Brasil, serviu como instrumento para manutenção de um sistema em transição que, para acumular mais lucro, também rompeu com a posse da terra por usucapião permitindo somente a compra e venda, ou doação do

Estado para grupos indígenas, quando julgada necessária. Nesse contexto, já existiam grupos de escravos e indígenas fugidos ou “livres” vivendo comunitariamente em espaços denominados quilombos.

Esses seres não-humanos (por não serem homens brancos colonizadores)²³ eram considerados objetos e não sujeitos e, portanto, não necessitavam de nenhuma assistência do Estado; assim também era com os indígenas, visto que há o desrespeito até mesmo na formulação do pacto social (as leis e, adiante, a Constituição) em apenas uma língua, o português, que não é a língua nativa, mas a imposta, apesar de ainda hoje haver 274 línguas indígenas faladas no país (IBGE, 2010).

Essa resistência histórica e cultural expressa que a educação nasce da materialidade, nos processos de fazer do trabalho e pelo trabalho. Embora entendamos que a educação acontece de diversas formas, a educação formal escolar é um dos pilares de sustentação do sistema e, em suas manobras, atende a construção de indivíduos aptos para atender as demandas sociais de uma determinada conjuntura e, por isso, ora inclui a classe trabalhadora, ora não, a depender da necessidade de força de trabalho (qualificada, técnica, especializada

²³ A distinção entre humanos e não humanos serviu como uma dicotomia hierárquica que “se converteu en una herramienta normativa para condenar a los colonizados” (LUGONES, 2011, p. 107).

etc.).

Concordamos que “educação, trabalho, cultura, são os substratos que formam o desenvolvimento”²⁴, no sentido de crescimento e transformação humana e não somente na lógica do capital. Portanto, ao mesmo tempo em que a educação formal escolar é pensada e projetada pelo Estado, também o é pelos intelectuais que a pensam (e fazem) no sentido de possibilidade de mudança e libertação.

A educação do campo não é algo novo, como nos mostra Carvalho e Sérgio,

Enquanto prática social, no âmbito da educação formal, pode-se afirmar que a educação rural existe desde o início do processo de colonização. A catequese iniciada pelos jesuítas foi a primeira forma de educação institucionalizada pela metrópole para os povos da terra (CARVALHO; SÉRGIO, 2017, p. 1).

Contudo, a partir da década de 1980, intensificam-se as lutas dos movimentos sociais do campo, passando a “exigir, propor e construir modos de educação, desde os povos do campo, respeitando suas especificidades e demandas” (CARVALHO; SÉRGIO, 2017, p. 2). Segundo Carvalho e Sérgio,

Esses reivindicavam uma educação que concebesse o campo e seus sujeitos em uma

²⁴ Joelma Villar – Palestra no Programa Escola da Terra em 7 de dezembro de 2017.

dimensão que ressignificasse a si mesmos e à sua educação, associando-a a um projeto popular que se contrapõe ao rural como negação histórica dos camponeses. Nesse projeto o “campo é visto como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação” (RIBEIRO, 2010, p. 41). É importante ressaltar que a Educação do Campo é diferente da educação rural. Nesta há o predomínio de ações voltadas ao fortalecimento da concentração de terra, sendo a lógica urbano-industrial capitalista a referência única para o desenvolvimento humano, contribuindo para o distanciamento e/ou rupturas com o universo cultural dos sujeitos do campo. A perspectiva da Educação do Campo questiona e põe em xeque as políticas, os ordenamentos jurídicos e programas que auxiliaram e promoveram a alta concentração de terra e a profunda desigualdade social (2017, p. 2).

Assim, acreditamos que a educação do/no campo expressa uma concepção de territorialidade quanto ao campo, ao camponês, ao indígena e ao quilombola. Almeja fortalecer os conhecimentos da prática social da população sendo instrumento/estratégia dos movimentos para valorizar este espaço como um lugar de identidade e de novas possibilidades de desenvolvimento, contrapondo-se à visão do campo como sinônimo de atrasado ou arcaico.

Nesse sentido, Munarim (2009) argumenta que a educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais,

têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Por isso, os currículos escolares precisam incorporar essa diversidade de modo a fornecer o conhecimento pertinente ao público ao qual se destina.

Para Munarim (2009, p. 12), “os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação”. Como respaldo legal para o desenvolvimento pedagógico condizente às escolas do Campo, enfatiza-se o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), que dispõe:

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 (LDB, art. 28).

Observa-se, portanto, que a proposta pedagógica para as escolas do campo possui algumas especificidades em relação às escolas da cidade. Tendo em vista que seu objetivo é produzir diferentes formas de conhecimento, de modo que

estes contribuam para a comunidade atuar na realidade rural a qual a escola está inserida, os processos educativos devem ser pensados e construídos com os camponeses, indígenas e quilombolas, englobando, entre outros pontos, sua cultura e sua dinâmica social.

Levando em consideração o que diz a legislação no tocante às escolas do campo, a teoria pedagógica utilizada pelo Programa Escola da Terra foi a Pedagogia da Alternância, cuja finalidade é a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que vivencia em seu cotidiano. Desenvolvendo formas alternativas de conhecimento que perpassam os livros didáticos e que possam estimular a permanência dos jovens no meio rural

Em palestra com Rafaela Alves do Movimento de Pequenos Agricultores – MPA, em 4 de janeiro de 2018, no projeto Escola da Terra, a mesma perguntou se alguém já tinha falado em sala “estude para ser alguém”, “você quer ser igual ao seus pais?”, “vou dar aula no *cafundó do Judas*²⁵”, e infelizmente vários levantaram as mãos, o que reforça que, para garantir uma educação do/no campo, é preciso romper com discursos enraizados na formação dos professores; por isso entendemos esse curso como um desafio.

Na atual conjuntura, em 2016 foi aprovada a proposta do (des)governo de Michel Temer, a PEC

²⁵ Expressão usada em Sergipe para referir-se a um lugar muito distante.

241, de alteração da Constituição para congelar por duas décadas os investimentos em saúde e educação, e entre outros gastos público, e isso já diz muito da concepção de prioridade e desenvolvimento desassociada da condição de superação indivíduo/coletiva que não respeita os diferentes tempos e modos de vida do campesinato, dos indígenas e dos quilombolas.

Isso não acontece ao acaso, mas porque nos últimos anos de gestão de governos presidenciais de esquerda foram abertas diversas possibilidades para essas pessoas ingressarem na educação formal, inclusive no ensino superior; e assim abala a estrutura de *status quo* da classe dominante ver camponeses sendo formados em Direito e Medicina, cursos historicamente reservados apenas à elite.

Sendo uma afronta à estrutura da sociedade de classe que necessita manter no fundo da caverna quem produz a riqueza, deixando-os ver apenas as sombras, pois a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967) quebraria as correntes que os prendem, fazendo entender essa realidade e rompendo com o ciclo vicioso das migalhas para quem produz.

Quanto mais na escuridão da caverna, ou seja, quanto mais sem possibilidades reais de elementos para pensar (é o que acontece, por exemplo, nessa dificuldade de fazer uma análise de conjuntura e, por isso, a reprodução de tantos discursos sem sentido e

mesmo da ideia de que “esquece tudo rápido”) mais fácil a dominação. O corte e o congelamento das verbas para a educação acarretam, entre outras coisas, no fechamento das escolas do campo, na desvalorização do trabalho educacional, na falta de estrutura etc.

Nessa conjuntura, diante de um quadro de professores que foram formados (em sua maioria) num padrão de escola formal que reproduzem discursos conservadores e da elite, mesmo não o sendo, entendemos ser um desafio propor uma intervenção política para transformação. E a potencialidade que tem na transformação de uma comunidade e quiçá de estrutura social com projetos de intervenção política, pois como disse Freire (2000, p. 67) “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”.

Projeto de intervenção pedagógica e política

O campo é heterogêneo, contraditório e dialético, expresso através do conflito entre a questão agrária e o capitalismo agrário, que constrói o território e as diferentes territorialidades. Entende-se que há no campo brasileiro uma questão agrária, visto que esse espaço é demarcado pela luta de classes, a dos camponeses, indígenas e quilombolas contra a dos

latifundiários e capitalistas.

Dos que tem a terra como valor de uso, ou seja, o dispêndio de trabalho ali exercido, produzem-se primordialmente as necessidades de realização da vida, visto que o trabalho é inerente à condição humana em qualquer que seja a forma de sociedade, a fim de satisfazer suas necessidades materializadas ou objetivadas em valores de uso. Entretanto, o trabalho nos latifúndios é, na maioria dos casos, realizado por outrem que não a família do latifundiário, mas por aqueles que vendem a sua força de trabalho e recebem em forma de dinheiro.

Assim, os latifundiários e capitalistas (que na maioria das vezes são os mesmos) têm a terra como valor de troca; para esses, o capital imobilizado produz renda, torna-se mercadoria a ser trocada por dinheiro. Nesse sentido, o segmento do capitalismo agrário pensa que há no campo atores sociais que estão em estágios diferentes na tentativa de alcançar o mesmo caminho de um agricultor familiar a fim de se tornarem capitalistas (GRAZIANO, 1980; NAVARRO, 2014).

O campo está em constante movimento e efervescência, sendo a luta por terra expressa pelos movimentos socioterritoriais: “não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico” (FERNANDES, p. 9).

Portanto, diferencia-se a educação rural da

educação do campo, uma vez que a rural tem como destinatário as pessoas da zona rural oferecendo uma educação semelhante à ofertada na zona urbana distante da realidade vivida e, à vista disso, dificulta a produção de conhecimento, e a do/no campo direciona-se para a valorização do modo de vida camponesa, enfatizando suas lutas sociais e movimentos (uma vez que esse também é pedagogicamente educativo).

A educação rural passa a ser concebida como direito da população a partir da Constituição de 1934, devido à modernização do campo que precisava de mão de obra barata para trabalho especializado. Essa era desarticulada da realidade camponesa e não permitia avanços (no sentido de transformações sociais) na formação camponesa. Enquanto a Educação do Campo se contrapõe à ordem estabelecida.

É uma educação problematizadora das condições sociais dos sujeitos do campo, que procura favorecer um debate que questione a nossa condição social, a precarização educacional, a propriedade privada, concentração da terra, precarização da vida humana (SANTOS, 2014, p. 101).

Compreendemos que a terra produz a gente, ou, como disse Boff (2000, p. 2), “a cabeça pensa onde pisam os pés”; dito isso, percebemos a necessidade da proposta da Educação do Campo

como uma pedagogia que compreenda que os processos educativos vivenciados na prática cotidiana são tão importantes na formação dos sujeitos quanto os temas trabalhados em sala de aula e que se esses se comunicam a aprendizagem se torna libertadora.

Para Lefebvre (1975), o conhecimento tem três características gerais: ele é prático, social e tem um caráter histórico. Quando contextualizado, o conhecimento passa de aprendido a apreendido, como nos ensinou Freire (1977), e por isso é um desafio à produção de conhecimento, pois desde as diferentes lógicas comunitárias, até o exercício de olhar o território (seus emaranhados, contradições, relações de poder e produtivas) em que está inserido é de uma riqueza enorme.

Concordamos com Santos (2014, p. 103) quando ele afirma que “a Educação do Campo vai além da educação da sala de aula, a luta é o maior processo formativo dessa classe, pois carrega em si a formação política e a consciência de classe”. Assim, compreendemos que o projeto de intervenção é político por servir como instrumento para a manutenção ou a crítica social.

Construções dos projetos de intervenção

Compreendendo a conjuntura e as dificuldades

e potencialidades da realização de um projeto de intervenção política, junto com as/os professoras/es, colocamo-nos o desafio de pensar, diante das temáticas discutidas no projeto Escola da Terra, a condição existencial de cada um e onde estavam inseridos, econômica e socialmente, construindo um diagnóstico da realidade.

O município de Campo do Brito observou que o descarte do lixo na comunidade representa um grande problema, pois a maior parte dos resíduos é lançada a céu aberto (vazadouros), o que representa um enorme desperdício de matéria-prima e de energia, resultando numa grave degradação ambiental. Essa degradação ambiental ainda é agravada pela falta de planejamento ambiental. Nesse sentido,

Abre-se um precedente para a discussão da realidade no espaço da escola criando uma aproximação entre a troca de saberes, relação entre escola e suas práticas cotidianas. Assim, até mesmo a escola se torna refém do modelo capitalista, consumindo cada vez mais e sendo formada por meio de conteúdos e relações sociais mais consumidoras, ao invés de cumprir a função de se apropriar dos recursos tecnológicos e questionar seu real papel na sociedade (SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 621-622).

A partir dessa reflexão, os professores elaboraram o projeto intitulado “Reciclar é educar”, visando desenvolver práticas junto aos alunos, à comunidade escolar e à sociedade para criar

alternativas de reutilização do lixo. Sugerindo ações que estimulem novos hábitos e comportamentos em relação ao descarte do lixo e à preservação ambiental.

Instalar lixeiras seletivas, promover palestras para o município a fim de informá-los acerca da problemática e de como podem ajudar nesse processo, recolher o óleo utilizado na fritura em restaurantes, lanchonetes e barracas de alimentos fritos, confeccionar materiais pedagógicos com o lixo atribuindo-lhe uma nova função, são exemplos de projetos de intervenção, de ações a serem desenvolvidas pelas escolas de Campo do Brito.

Ainda que a proposta seja pertinente, é importante ressaltar que não foi observado na feitura do projeto deles, bem como nos debates durante os módulos do Escola da Terra, a preocupação em trabalhar no currículo escolar conteúdos que também estivessem voltados para o fortalecimento da identidade do sujeito e de sua comunidade.

Nota-se, nos discursos dos professores, uma preocupação em atingir melhores índices no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que em 2015 resultou em 4,5, ficando como 4º melhor do Estado (de 75 municípios), ainda que tenham consciência da existência de problemas mais abrangentes na realidade em que estão inseridos.

O fato supracitado colabora para a preocupação com a quantificação dos índices em detrimento da qualidade educacional. A aflição para

atingir determinadas metas dificulta uma atuação mais singular dos contextos escolares, trazendo a ideia de competitividade capitalista para dentro da escola, de maneira comparável entre elas, mesmo sendo realidades distintas.

Ademais, observou-se por meio das discussões em sala, que o município tem na produção da farinha sua principal atividade econômica. Inclusive pontuaram as consequências advindas da maneira como a população se submete a esta atividade. Porém, essa situação não é trabalhada na escola e o currículo escolar também não contempla essa discussão.

No que tange ao município de Tomar do Geru, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 3.8 no IDEB, ficando em 38º lugar no Estado (de 75 municípios). O que de fato é um indicador importante, mas entendemos que é preciso levar em consideração uma série de especificidades difíceis numa avaliação quantitativa. O que mais nos preocupou foi o fato das escolas ainda não terem o projeto político-pedagógico, mas também serviu como desafio pensar como juntar escola e comunidade para, enfim, fazer uma construção coletiva.

Assim, as/os professoras/es de Tomar do Geru entendiam que a maior dificuldade estava nessa relação e propuseram o projeto e intervenção nomeado “Escola e Família: construindo novos

caminhos”, cujo intuito é desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar que envolva a família nas atividades da escola estimulando, assim, a sua participação no processo ensino-aprendizagem.

A escolha ocorreu a partir da percepção de que a ausência familiar no processo educativo dos filhos está colaborando para um déficit no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. E apesar de ser esse um discurso comum nas escolas, às vezes ele pode se tornar um risco, pois

Seria profundamente errado deduzir-se a partir daí que estes pais não se interessam pela educação dos filhos. O que ocorre, esclarecem os mesmos autores, é que simplesmente não faz parte de intervenção no domínio da instrução, nomeadamente nos trabalhos de casa. Em muitos casos estão mesmo dispostos a fazer grandes sacrifícios para proporcionar a melhor educação para os filhos, sujeitando-se inclusive a condições de sobrevivência extremamente precárias (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 88-89).

Percebe-se que a realidade material na qual a família está inserida condiciona sua participação, visto que apesar dos motivos pelos quais os pais não estão presentes na escola, o fato de ir é sinal de que algo está fora lugar, que o seu filho fez algo errado; tem-se assim a ideia de que estar presente na escola é sinônimo de correção para o filho e para ele, ou mesmo que, para manter a criança estudando, a família dispense de mais energia para trabalhar a fim

de dar-lhe essa possibilidade.

Para uma organização diferenciada do contexto escolar faz-se mister, portanto que as pessoas que participam desse contexto vislumbrem outra possibilidade de organização desse contexto. É necessário também que essas pessoas se conheçam e se respeitem, que as falas dos diferentes sujeitos se constituam como foco de reflexão constante e base para a produção de novas falas; que as diferentes vozes possam ser ouvidas e possam, democraticamente, manifestar-se (ZANELLA, 2008, p. 138).

Entendendo que uma participação efetiva se dá a partir de ambiente democrático, e que, para tal, é preciso (des)construir as formas tradicionais de participação da família com a escola, a proposta foi desenvolver ações como: promover pesquisas sobre a família de cada aluno, montar mural com fotos de forma a expor os diversificados tipos de famílias, construir árvore genealógica dos discentes, criar oficinas de culinária, artesanato, horta e reciclagem para integrar família e escola, entre outras.

Considerações finais

Diante do exposto, buscamos relatar os desafios vivenciados mediante o desenvolvimento do projeto Escola da Terra na Universidade Federal de Sergipe (*campus* de Itabaiana) com os municípios de

Tomar do Geru e Campo do Brito, em especial a elaboração dos projetos de intervenção de cada um deles.

Entendemos que o desafio está na elaboração um projeto de intervenção transformador diante de um quadro no qual a maioria dos professores foram formados em um padrão de escola formal, cujos discursos conservadores e elitistas eles continuam reproduzindo.

É nesse sentido que entendemos a proposta do projeto Escola da Terra como uma afronta: pelo seu potencial de transformar individual e coletivamente seja, por exemplo, através de cada debate realizado em sala – como sobre relações étnico-raciais –, seja por uma atividade – como pintar um boneco no papel com “cor de pele”, que possibilitou o debate para desconstruir o uso de apenas uma cor de lápis assim denominada, visto que, em muitas realidades vivenciadas, principalmente as das escolas quilombolas, essa cor nada tinha a ver com a realidade.

Outra questão importante e desafiadora foi a da igualdade e da diferença, visto que precisamos ensinar a respeitar as diferenças e, para tal, mostrar que elas existem e não as tornar invisíveis no discurso da igualdade; mostrar como o racismo está impregnado nos discursos, nas palavras, nas frases, assim como o preconceito com os indígenas e os camponeses, como mencionado anteriormente na

palestra de Rafaela Alves.

A participação desses docentes no projeto Escola da Terra se faz fundamental a fim de que sejam problematizadas antigas questões (tão atuais) que embasaram a formação inicial dos mesmos. De modo a permitir (re)pensar suas práticas e situá-las de forma mais coerentes com as propostas da educação do campo, uma vez que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1981, p. 79).

A inserção em ambientes como o Programa Escola da Terra, com uma visão crítica na dimensão da totalidade, em que a educação não pode ser entendida por si mesma, mas como parte da produção social em que é preciso intervir pedagógica e politicamente, desenvolve transformação de imenso potencial da comunidade como um todo e possibilita a formação de consciência de classe.

Referências

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2008**. Estabelece diretrizes

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>>. Acesso em: 22/1/18

CARVALHO, Tereza Simone Santos de; SERGIO, Marleide Maria Santos. Fechamento de Escolas no Campo: o caso da Escola Municipal Assentamento Fortaleza – Nossa Senhora da Glória/SE. In: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA E IX SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 14p. Curitiba. (GT 14 – Educação do/no campo), 2017. **Anais**. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Gestão**. Programa Escola da Terra. Brasília, DF: Pronacampo, 2012. Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf>. Acesso em: 22 jan. 18

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MUNARIM, Antonio. Educação na Reforma Agrária:

gênese da Educação do Campo no Brasil. In: **Educação do campo**: Identidade em Construção. Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 18.

SANTOS, Laiany Rose Souza; ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santos. A produção audiovisual como instrumento metodológico da aprendizagem. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.14. n. 3, p. 612-628, set./dez. 2014.

SANTOS, Raqueline da Silva. **Reforma agrária e educação no campo**: as contradições do Pronera em Alagoas (1998-2008). 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

ZANELLA, A.V., et al. (Org.). **Psicologia e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. I-IV. ISBN: 978-85-99662-87-8. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>

QUANDO SE FECHA UMA ESCOLA, NÃO SE ABRE UMA JANELA: O Fechamento de Escolas no Campo ²⁶

Tereza Simone Santos de Carvalho²⁷

Marleide Maria Santos Sergio²⁸

Introdução

Os registros sobre a história da educação e da escola que temos no Brasil tendem a ocultar e a invisibilizar a educação rural e a educação do campo. Tem-se a impressão de que as mesmas são fenômenos recentes. Enquanto prática social, no âmbito da educação formal, pode-se afirmar que a educação rural existe desde o início do processo de colonização. A propósito, a catequese iniciada pelos jesuítas foi a primeira forma de educação institucionalizada pela metrópole para os povos da terra. Assim, verifica-se que as origens da educação formal no país surgem explicitamente colonizadoras, tendo a subalternização, a subordinação e a alienação

²⁶ Esse artigo foi apresentado no Simpósio Internacional de Geografia Agrária – SINGA/2017

²⁷ Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGEO/UFS E-mail: tssbibr@gmail.com

²⁸ Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGEO/UFS. E-mail: marleidesergio@gmail.com

como fundamento e objetivo pedagógico (KATUTA & MELZER, 2015). Entretanto, o conceito de educação do campo é recente, pois surge a partir das demandas dos movimentos camponeses por uma política educacional nacional para os assentamentos da reforma agrária. Considera-se “campo” o espaço de vida que possibilita leituras e análises que superam a ideia do campo ou de rural apenas como espaço de produção de mercadorias, isso é, “O campo, 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” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 176).

Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e outros movimentos sociais do campo, cuja emergência se dá a partir da década de 1980, passam a exigir, propor e construir modos de educação que respeitem as especificidades e as demandas dos povos do campo. Aquele movimento protagonizou a luta para pautar nacionalmente a demanda por uma educação do/no campo com base na perspectiva dos sujeitos que nele habitam e/ou trabalham; reivindica uma educação que conceba o campo e seus sujeitos em uma dimensão que resignifique a si mesmos e a sua educação, associando-a a um projeto popular que se contraponha ao rural como negação histórica dos

camponeses. Nesse projeto, o “campo é visto como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação” (RIBEIRO, 2010, p. 41). É importante ressaltar que a Educação do Campo é diferente da educação rural, pois, enquanto nesta há o predomínio de ações voltadas ao fortalecimento da concentração de terra – sendo a lógica urbano-industrial capitalista a referência única para o desenvolvimento humano, contribuindo, assim para o distanciamento e/ou rupturas com o universo cultural dos sujeitos do campo –, a perspectiva da Educação do Campo, por outro lado, questiona e põe em xeque as políticas, os ordenamentos jurídicos e os programas que auxiliaram e promoveram a alta concentração de terra e a profunda desigualdade social.

Assim, os desequilíbrios e as assimetrias refletidos em vários aspectos da sociedade brasileira, estão, também, enraizados na educação escolar, herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravista. O próprio Ministério da Educação reconhece que o acesso à escolarização da população urbana e rural é muito diferenciado. Em 2012, o índice de analfabetismo para as áreas urbanas era de 4,3%, enquanto para as áreas rurais era de 23,5%, quase cinco vezes a mais; 52,5% da população urbana, com idade entre 25 e 34 anos, tinha ensino médio e superior, enquanto na zona rural esse índice representava apenas 17%. É importante ressaltar que, apesar da população estar concentrada

prioritariamente nas áreas consideradas urbanas, cerca de 13% do total de matrículas da educação básica correspondem a mais de 6 milhões de crianças e jovens que vivem no campo.

Esses dados apontam para a persistência de uma realidade perversa que nega o acesso de milhões de crianças e jovens a um direito básico e assegurado constitucionalmente. Acrescenta-se ainda que, entre 2000 e 2009, de acordo com os estudos de Molina (2011), mais de 35 mil estabelecimentos de ensino no campo deixaram de existir, dos quais 31,2 mil eram municipais. Segundo dados do Censo Escolar de 2014, o número de escolas rurais no Brasil era de 66.732. Em 2003, esse número era de 103.328 escolas, o que equivale ao fechamento de cerca de 277 instituições rurais por mês, ou 9 por dia. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelam o agravamento do cenário; nos últimos anos, entre 2013 e 2014, foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente a um corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia, o que vai ratificar a afirmação feita em Kolling et al. (1999, p. 40), segundo a qual “A política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis”.

Nessa conjuntura, ganha terreno a política de nucleação que consiste na reorganização da rede de

ensino municipal através do fechamento de escolas de povoados com menor número de alunos e instalação de escolas-polos que os recebem. Nesse processo, os alunos são deslocados de suas comunidades de origem por meio de transporte escolar. A justificativa para essa reorganização é a redução de custos e a busca pela qualidade de ensino, prejudicada, na visão dos gestores, pela existência de classes multisseriadas. Essa política vem recebendo críticas tanto dos movimentos sociais do campo, quanto dos educadores e da própria comunidade afetada com o fechamento das escolas.

Em Sergipe, a política de nucleação tem sido também adotada de forma muito forte. De acordo com os professores participantes da formação do Programa Escola da Terra (2017-2018), o processo de fechamento das escolas tem sido efetivado sem levar em consideração os anseios das entidades, dos movimentos sociais e das comunidades onde as escolas estavam localizadas. Além disso, percebe-se, em relação ao currículo desenvolvido nas escolas-polo, um distanciamento das especificidades da zona rural, o que contribui para o enfraquecimento do processo identitário dos povos do campo. Essa realidade reflete a necessidade de uma educação coerente com os anseios dos movimentos camponeses e que favoreça o direito a uma efetiva participação daqueles que estejam, direta ou indiretamente, ligados ao fazer educativo (FREIRE, 1987). Isso se constitui,

inegavelmente, em um desafio que tem sido enfrentado em estreita relação com a luta pela terra e por uma reforma agrária.

A educação, como política pública, faz parte da luta dos movimentos camponeses que, em suas relações, produzem espaços. Para Lefévre (1976), o espaço é entendido como espaço social, vivido em estreita correlação com a prática social, por isso, não deve ser visto como espaço absoluto “vazio e puro, lugar por excelência dos números e das proporções” (LEFÉVRE, 1976, p.29), nem como um produto da sociedade; para o autor, o espaço é o *locus* da reprodução das relações sociais de produção. Nesse sentido, o artigo objetiva analisar o processo de fechamento das escolas localizadas no campo, tendo como recorte espacial o município de Nossa Senhora da Glória, no alto sertão de Sergipe, e neste o Assentamento Fortaleza, o qual teve sua escola fechada.

Situando a Educação Rural

A educação rural como objeto de estudos e pesquisas era, até a década de 1990, identificada como aquela ofertada aos filhos dos agricultores. Geralmente desenvolvida em classes multisseriadas, essa educação, até a referida década, nunca foi alvo das preocupações na legislação educacional

brasileira. Os persistentes e elevados índices de analfabetismo no campo levaram os Pioneiros da Educação Nova²⁹ a proporem, nos anos de 1930-1940, o ruralismo pedagógico, o qual preconizava uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na e da terra, estando, por conseguinte, associada ao trabalho agrícola e às demandas das populações rurais. (RIBEIRO, 2012). Porém, essa perspectiva de educação nunca saiu do papel.

Como dissemos antes, a Educação Rural diferencia-se da Educação do Campo pois aquela, apesar de ter como destinatários os camponeses, ou seja, as pessoas que vivem e trabalham na zona rural, desenvolve uma educação semelhante à ofertada na zona urbana, distante, portanto, das “atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção do conhecimento”. (RIBEIRO, 2010, p. 196)

²⁹ O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi um documento elaborado por Fernando de Azevedo em 1932 no governo do então presidente Getúlio Vargas representando o pensamento de uma elite intelectual, que mesmo com posições ideológicas diferentes, tinham em comum o objetivo e a crença na possibilidade de interferir na organização social a partir da educação. O manifesto tinha como objetivo a uma educação voltada para todos, independente de classe social. Assim entendiam como “educação nova” aquela que se contrapunha à educação tradicional, marcada por seu caráter elitista e intelectualizante, tendo como objeto o desenvolvimento natural e integral do ser humano de acordo com determinada concepção de mundo. O manifesto foi assinado por 26 intelectuais, dentre estes Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Cecília Meireles. O documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

De acordo com Ribeiro, entre os anos 1930 e se intensificando nos anos 1950-1960 até os anos de 1970, a Educação Rural nos países latino-americanos esteve intimamente relacionada à Reforma Agrária, onde o latifúndio e o minifúndio eram vistos como barreiras para a penetração do capital no campo e para a proletarização do camponês. Assim, o binômio latifúndio-minifúndio atrapalhava o projeto de aumentar a produtividade agrícola através da aplicação de tecnologia.

Percebe-se, nessa fase, “interesses de classe, visando à modernização do campo pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc.; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre educação rural, desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária” (RIBEIRO, 2012, p. 297). A Reforma Agrária foi estimulada, então, na reunião de Punta del Este sob pressão dos Estados Unidos a fim de conter possíveis guerrilhas rurais.

Nesse sentido, Delgado (2005, p. 53) chama atenção para o debate sobre a Questão Agrária no Brasil referindo-se às relações internas de produção com ênfase no papel da estrutura de propriedade fundiária, das relações de trabalho predominantes e seus efeitos econômicos e extraeconômicos. Destaca a posição de entidades como o Partido Comunista Brasileiro (PCB), de setores reformistas da Igreja Católica, da Comissão Econômica para América

Latina (CEPAL) e dos economistas conservadores em relação à Questão Agrária.

O PCB mantinha em seu interior as teses de Caio Prado Jr, Ignácio Rangel e Alberto Passos Guimarães, apoiados teórica e politicamente no pensamento marxista. Destacamos dentre estas a de Caio Prado Jr., que se fundamentava no ataque às relações sociais com suas condições sub-humanas de vida para a maior parte da população rural brasileira. Esse autor defendia que a tendência ao assalariamento deveria ser acompanhada de uma legislação social trabalhista como saída para a questão. Representando a CEPAL, as teses de Celso Furtado atribuíam ao setor agrícola “uma tendência a gerar tensões estruturais sobre a inflação e crises frequentes de abastecimento de alimentos [...]. O problema justificaria mudança na estrutura fundiária e nas relações de trabalho no campo”. (DELGADO, 2005, p. 54)

Ainda nessa direção do debate sobre a Questão Agrária, Delgado situa o pensamento católico que teve como referência a doutrina social da Igreja numa tentativa de fazer frente a uma realidade de injustiça e exclusão social denunciada por alguns setores dessa instituição. Ao mesmo tempo, disputava espaço com o PCB que representava a difusão de ideias comunistas combatidas pela Igreja.

O pensamento conservador, protagonizado por Delfim Neto, trazia a tese da modernização sem

Reforma, apontando aquela (a modernização) como solução para o campo brasileiro a qual foi adotada como caminho pelo Golpe Militar de 1964. “Por este caminho se cortará a efervescência do debate agrário, tentando encerrá-lo pelo ‘argumento’ da força” (DELGADO, 2005, p. 56). Com isso, o debate conservador seguiu exclusivo e hegemônico no Brasil; para Delfim, não existia questão agrária.

Esclareça-se que essa modernização que se deu, principalmente, a partir de 1960, restringe-se a uma integração técnica da indústria com a agricultura, ou seja, não contempla as relações de trabalho; é uma modernização de base técnica e seletiva regional e setorialmente e, sobretudo, apoiada fortemente em subsídios estatais, que acabam reforçando o elevado grau de concentração de propriedade da terra. José Graziano da Silva (1982) refere-se a esse quadro como “Modernização Dolorosa”, tendo em vista que esse

processo se fez acompanhar de unidades de produção cada vez maiores, com uma consequente deterioração da distribuição de renda. [...] Como os chamados insumos modernos – especialmente fertilizantes, defensivos e a mecanização – são fortemente subsidiados, as condições de lucratividade das culturas ditas modernas (justamente porque utilizam maiores proporções de insumos modernos) são maiores; ainda mais porque sendo quase sempre produtos de exportação e/ou de transformação industrial (como cana, café, soja, trigo etc.), têm sempre

uma evolução dos preços relativamente mais favorável do que as culturas tradicionais, que são basicamente os produtos alimentícios (arroz, mandioca, feijão etc.). A mecanização, na medida em que atinge (por questões tecnológicas) principalmente outras atividades que não a colheita, acentua a sazonalidade de ocupação de mão de obra não qualificada numa dada propriedade agrícola. (p. 29-30)

A sazonalidade gera a substituição do trabalhador permanente pelo volante, situação economicamente favorável para o proprietário que opta pela mecanização, mas desastrosa para o trabalhador rural. Assim, a modernização, como apontada por Graziano Silva, provoca concentração da propriedade e aumenta o desemprego.

Desconsiderando o contexto mais amplo da modernização acima descrito, os Estados voltaram-se para a busca da superação do atraso e dos altos índices de analfabetismo por meio, também, da oferta de uma educação que qualificasse a população rural, técnica e profissionalmente, tanto para a indústria como para a agricultura.

No Brasil, a educação rural desconsiderava (e ainda desconsidera) os saberes dos camponeses, o conhecimento decorrente de seu trabalho, pois os compreende como atrasados ou até “não-saberes”. Assim, as escolas rurais, segundo GRITTI (2003), tinham como objetivo preparar os seus alunos para o manuseio de instrumentos, utilização de técnicas e insumos agrícolas, o que levava à imposição de um

conhecimento não só distante da sua realidade, mas, também, contrário aos seus valores e à sua cultura. A educação rural contribuía e até reforçava a perda da autonomia dos agricultores.

Dessa forma, a educação rural brasileira, até os anos de 1970, influenciada e orientada pela cultura norte-americana (através de pacotes educacionais) em consonância com o Ministério da Educação (MEC), tinha como pressuposto que as populações do campo estavam à margem do desenvolvimento capitalista, necessitando de uma política de educação rural que integrasse as mesmas ao progresso advindo desse desenvolvimento. Cria-se o estigma do campo como atraso; do trabalho agrícola familiar como sinônimo de arcaico. Nessa política para a educação rural, os povos do campo eram objetos e não sujeitos.

Os programas e pacotes a serem implantados (importados dos Estados Unidos) impediam qualquer mudança em seus objetivos, conteúdos ou metodologia. Recursos eram disponibilizados em grandes volumes para a implementação de tais pacotes, principalmente quando contemplavam “interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores” (RIBEIRO, 2012, p. 299). Segundo a autora, atrelado a esses interesses estava a implantação de um modelo produtivo agrícola que gerava a dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo, bem como o seu distanciamento da experiência e do

conhecimento do trabalho com a terra (conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas)

Percebe-se, nesse contexto, que o interesse e a qualidade dada pelo Estado à Educação Rural não advinha da preocupação com os altos índices de analfabetismo, mas sim da necessidade de colocá-la a serviço do capital, ou seja, torná-la um instrumento do capital. Por isso, o seu objetivo era preparar, adaptar e subordinar as populações rurais ao modo de produção capitalista, o qual combina expulsão da terra com a formação de mão de obra preparada para receber e trabalhar com a tecnologia e as inovações na produção agrícola (RIBEIRO, 2010), o que se restringe a uma minoria.

Desenvolvimento, Agronegócio e Educação do Campo como luta e resistência do campesinato

O processo de expropriação do camponês, reforçado pela Educação Rural, não se dá de maneira passiva. O conflito e a resistência, inerentes à luta de classes, se faz de diversas formas nos movimentos sociais do campo. Uma delas foi a incorporação às suas reivindicações, de outro tipo de educação: a Educação do Campo.

Como contraponto de forma e conteúdo à

Educação Rural, a Educação do Campo nomeia, de acordo com Caldart (2012, p. 259) “um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações [...]”. Esta, de acordo com Ribeiro (2010), tem como finalidade uma formação dos povos do campo que lhes dê

competência para atuar no campo, enfrentando os desafios da produção, da vida, ou seja, uma educação voltada à produção familiar e à cultura dos povos do campo. [...]. A memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular, em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. Em contraposição ao conhecimento científico que expulsa e subordina os agricultores, a proposta dos movimentos sociais populares rurais/do campo pensa a produção do conhecimento a partir das experiências dos agricultores, articulando tais experiências com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido. (RIBEIRO, 2010, p. 196-197)

A Educação do Campo é uma das principais estratégias dos movimentos camponeses, pois possibilita o desenvolvimento e o fortalecimento do seu modo de vida, o da luta pela terra de trabalho, o do enraizamento nessa terra. Atualmente, essa perspectiva de educação também vem sendo sistematicamente atacada pelo projeto de desenvolvimento para o campo proposto pelo

agronegócio, o qual, segundo Cardart (2012), não necessita de um sistema público de educação no campo, uma vez que prevê um campo sem gente, uma agricultura sem agricultor. O ataque tem se dado através do fechamento sistemático de escolas localizadas no campo. De acordo com Molina (2011), entre 2000 e 2009, mais de 35 mil estabelecimentos de ensino no campo deixaram de existir, dos quais 31,2 mil eram municipais. A tabela abaixo mostra esse processo no Nordeste.

Tabela 1 – Nº de Escolas Rurais da Região Nordeste por Estado de 2009 a 2012

| Estados | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|----------------|--------|--------|--------|--------|
| Nordeste | 47.534 | 45.431 | 43.261 | 41.927 |
| Maranhão | 10.152 | 9.962 | 9.713 | 9.550 |
| Piauí | 4.601 | 4.304 | 4.090 | 3.924 |
| Ceará | 5.076 | 4.659 | 4.127 | 3.922 |
| R. G. do Norte | 1.891 | 1.819 | 1.770 | 1.727 |
| Paraíba | 3.621 | 3.478 | 3.304 | 3.055 |
| Pernambuco | 5.501 | 5.268 | 4.984 | 4.895 |
| Alagoas | 1.917 | 1.835 | 1.755 | 1.709 |
| Sergipe | 1.332 | 842 | 1.163 | 1.161 |
| Bahia | 13.443 | 12.875 | 12.355 | 11.984 |

Fonte: Data Escola Brasil (2014).

Tomando como referência os dados estatísticos do Censo Escolar de 2016, podemos perceber que o número de escolas rurais dos primeiros anos do ensino fundamental diminuiu quase 30% em todo o Brasil, representando, em números, uma redução de mais de 23,6 mil escolas fechadas entre 2008 e 2016. Os dados parecem revelar uma coerência entre o fenômeno do fechamento de escolas no/do campo e o modelo de desenvolvimento pensado/imposto para o campo. Colocado como uma novidade para os tempos atuais, e como sinônimo de desenvolvimento para o campo, o agronegócio não é tão novo, como tenta mostrar a mídia e todo o marketing que o reveste. De acordo com Campos (2011), o seu conceito surge na década de 1950, nos Estados Unidos, quando atividades agropecuárias, industriais e setores de serviços se integraram e as análises embasadas em sua divisão nos setores primário, secundário e terciário tornaram-se insuficientes para explicá-las. Desenvolveu-se uma análise sistêmica das atividades agropecuárias e agroindustriais, proposta, inicialmente, segundo a autora citada, por J. Davis e R. Goldberg. A partir de então, formulou-se o conceito de agronegócio, passando pela compreensão de *agrobusiness*, definido por Fernandes e Welch (2008, p. 48) como “um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado e finanças”.

No Brasil, o termo agronegócio é usado a partir

da década de 1990 para designar “o conjunto dos segmentos produtivos que se articulam direta ou indiretamente com a agricultura moderna” (HESPANHOL, 2007 apud CAMPOS, 2011, p. 104)

Partindo desses significados, corroboramos a análise de Campos (2011) ao afirmar que o termo agronegócio, traz, em sua materialidade, muito mais do que a sua tradução literal encerra. Ela o compreende

como uma complexa articulação de capitais direta e indiretamente vinculados com os processos produtivos agropecuários, que se consolida no contexto neoliberal sob a hegemonia de grupos multinacionais e que, em aliança com o latifúndio e o Estado, tem transformado o interior do Brasil em *locus* privilegiado de acumulação capitalista, produzindo, simultaneamente, riqueza para poucos e pobreza para muitos e, por conseguinte, intensificando as múltiplas desigualdades socioespaciais. (CAMPOS, 2011, p. 109)

No processo de acumulação capitalista, a autora chama a atenção para a capacidade de expansão espacial do agronegócio através da construção de territórios. Para Oliveira (2001, p. 40),

a construção do território é, pois, simultaneamente, construção/destruição/manutenção/transformação. [...] Logo, a construção do território é, contraditoriamente, o desenvolvimento desigual, simultâneo e combinado, o que quer dizer: valorização,

produção e reprodução. A valorização é, assim, compreendida como fruto da transformação que produção e a reprodução passam. Isso significa dizer que, sob o capitalismo, a valorização é oriunda do trabalho humano nas suas diferentes mediações sociais. Significa também que a produção é o resultado contraditório de constituição do capital e que a reprodução do território deriva da reprodução ampliada do capital.

Na expansão do capital, podemos destacar os processos denominados por Oliveira de territorialização do capital e monopolização do território. A territorialização é sempre um processo de conquista de frações do território capitalista, logo, expropriação do camponês. A monopolização do território pelo capital se dá quando o capitalista não é o dono da terra, ou seja, ele não se territorializa, mas, por outro lado, monopoliza o território criando as condições para sujeitar a renda da terra onde, aparentemente, ela não existe, que é na agricultura camponesa. Há a sujeição do camponês, uma vez que não lhe resta outra opção, a não ser produzir exclusivamente para a indústria. De acordo com Oliveira (2001), o capitalista tornou-se também o proprietário de terra.

Esses processos de territorialização do capital e de monopolização do território são materializados em diversas partes do país. Em Sergipe não é diferente. Em trabalho de campo realizado no

município de Capela, em julho de 2017, aparece na paisagem, com destaque, a monocultura da cana. Impressiona a imensidão desse cultivo, caracterizando um latifúndio onde não se percebe no campo a presença de trabalhadores.

Um campo sem gente; uma agricultura sem agricultor; para que escolas no/do campo afinal? Essa tem sido uma das frentes de luta e resistência dos movimentos camponeses: manutenção de seu modo de vida com as escolas no campo.

Fechamento de escolas no campo: em favor de quem?

O fechamento de escolas localizadas no campo tem se constituído, ao que parece, em uma política mundial. No estado de Sergipe, foram fechadas 18 escolas de um total de 22 escolas apenas no município de Nossa Senhora da Glória; dentre estas, 3 se localizavam em assentamentos, uma delas a do Assentamento Fortaleza. As escolas foram nucleadas através do Decreto Municipal nº 271 de 07 de fevereiro de 2017, que dispõe sobre a nucleação de unidades escolares do município de Nossa Senhora da Glória. Foram criados 5 escolas-pólo, localizadas nos seguintes municípios: Aningas, São Clemente, Angico, Lagoa Bonita e São Clemente.

A Escola do Assentamento Fortaleza foi para a

Escola-Polo Deputado Euvaldo Diniz, localizada no povoado Aningas. Esta oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental (menor e maior) e recebeu os alunos de 11 povoados. De acordo com as entrevistas realizadas com as mães/pais/responsáveis pelas crianças, o fechamento da Escola Assentamento, que foi uma das primeiras reivindicações após o processo de luta pela terra até chegar ao assentamento, foi um golpe para a comunidade. O fechamento da escola pelo atual prefeito aconteceu quando essa já tinha quase 10 anos; em uma reunião com representantes da comunidade Assentamento Fortaleza, de representantes do MST, da secretaria de Estado da Educação, de setor Educação do Campo, de pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, o prefeito afirmou que o fechamento se deu, dentre outros motivos, pela busca da melhoria da qualidade que, em sua avaliação, se dará com o término das classes multisseriadas. Para o prefeito, essas classes, além de desenvolverem um ensino precário, de baixa qualidade, também representam um risco para as crianças menores, da pré-escola, as quais estudam junto com os alunos maiores de 14 anos ou mais; posicionamento que é compartilhado com a secretária municipal de educação. O prefeito ressaltou ainda que os alunos não estão retirados da sua realidade do campo pois a nucleação é intra-campo; assim, eles não estão sendo levados para a cidade. Fica claro que a concepção de campo presente na fala do

administração municipal em nome de uma pretensa qualidade de ensino, desconsiderou os anseios da comunidade, bem como os resultados apontados pelo Inep referentes aos indicadores Educacionais da escola em 2015, conforme a tabela a seguir. Estes tomaram por base a média das escolas da cidade, do estado e do Brasil considerando a rede pública de ensino.

Tabela 2 – Indicadores da escola Municipal Assentamento Fortaleza

| Indicadores | Brasil | Município | Escola |
|--|--------|-----------|--------------|
| Média de alunos por turma | 17,3 | 21,4 | 23,5 |
| Percentual de docentes com ensino superior | 100% | 81,3% | 57,3% |
| Taxa de reprovação | 10,3 | 14,8 | 8,3 |

Fonte: Indicadores Educacionais INEP 2015

Além desses dados, a escola tinha quase 50 alunos, número considerável para mantê-la aberta. Além disso, as classes multisseriadas metodologicamente são viáveis e possibilitam o estudo de temas de maneira global, respeitando-se a faixa etária dos educandos bem como a sua realidade.

Assim, vemos que o fechamento das escolas do campo, como é o caso da Escola Municipal Assentamento Fortaleza de nossa pesquisa, visa

muito mais atender a interesses econômicos que pedagógicos. Fica claro que a concepção de educação e de qualidade de ensino adotada pela administração municipal se coaduna com os interesses desenvolvimentistas atuais, cujo objetivo é preparar mão de obra qualificada para o trabalho, o qual se distancia da agricultura familiar, uma vez que pensa o campo sem gente, a agricultura sem agricultor e uma escola que valoriza o urbano e tenta forjar outra identidade para o campo.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- CALDART, Roseli S. et al (Org.) Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CAMPOS, Christiane S. S. **A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio**. Buenos Aires: CLASCO/Outras Expressões, 2011.
- DELGADO, Guilherme C. A. **A questão agrária no Brasil (1950-2003)**. In: Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005.
- DIÁRIO OFICIAL DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA. **Decreto Municipal nº 271 de 07 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a nucleação de unidades escolares localizadas na zona. Nossa Senhora da Glória/SE.

administrador é de um campo estático, homogêneo, um espaço físico desprovido de vida e composto por sujeitos a-históricos, sem identidade.

Para as mães e representantes da comunidade, o fechamento da escola significou não apenas a transferência dos alunos de uma localidade a outra dentro do espaço rural, mas uma ruptura com a realidade na qual os seus filhos estão inseridos, provocando uma possível perda de relação com os costumes, a cultura e os valores próprios de cada comunidade. A líder da comunidade ainda registrou que a escola não era só um espaço onde se ensinava a ler e escrever, mas era também o local da partilha das experiências da comunidade, das reuniões onde se aprendia e se discutia sobre a vida, sobre a luta dos povos do campo; espaço de decisões, de festa, de celebrações, de formação, de cursos de artesanato, de pintura de pano de prato, de reciclagem. Essa fala nos mostra que a escola, fundada após muita luta, significava muito mais que o local onde se desenvolvia a educação escolar. Representava o local de organização coletiva, onde se aprendia a ser cidadão do campo, onde se construía coletivamente a identidade da comunidade. A escola era um espaço de troca de saberes, de organização e desenvolvimento do assentamento.

Observando as (os) mães/pais/responsáveis pelas crianças, alunos e alunas da escola fechada, uma preocupação ficou mais evidente: o risco de vida

que as crianças e jovens correm para chegar na outra escola. Nos depoimentos desses, registramos a fala de uma das mães entrevistadas: “Eu fico com muita dó de minha filha; ela tem 4 anos e tem que se acordar de madrugada para se arrumar para pegar o transporte; ela vai quase dormindo e chega lá na outra escola cansada; não tá aprendendo nada” (informação verbal)³⁰; além dessa, outra fala merece destaque: “Aqui a gente fazia a merenda coletivamente. Cada uma dava uma coisa e a gente fazia a merenda. A gente não tinha preocupação se tinha alguma coisa para dar pra nosso filho levar pra escola. Agora com essa ida pra lá, temos que mandar o lanche, pois nem sempre o que eles dão na outra escola, eles comem” (informação verbal)³¹. Os professores que trabalhavam na escola sentem falta da proximidade que tinham com a comunidade dos alunos, pois, agora, eles vêm de vários povoados e com realidades bastante diferentes, e com um agravante: o cansaço de muitos que vêm no transporte escolar. Para as professoras, o ensino era mais significativo na antiga escola, pois dava para trabalhar melhor os conteúdos relacionando-os à realidade dos alunos.

Os relatos destacados apontam para uma realidade que nega aos sujeitos do campo o direito de estudarem em sua comunidade. A Escola Assentamento Fortaleza, fechada arbitrariamente pela

³⁰ Entrevista realizada em julho/2017.

³¹ Entrevista realizada em julho/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

IBGE. **PNAD** 2012. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

INEP, **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2012. Disponível em: <portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 26 jul. 2017

_____. **Panorama de educação do campo**. Brasília, 2013. Disponível em: <portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 26 jul. 2017

IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2015.

KATUTA, Ângela Massumi. MELZER, Ehrick Eduardo Martins. A questão agrária e a educação do/no campo – trajetórias de vida e ideologias no trabalho de formação de educadores. **Anais do VII Simpósio Internacional de Geografia Agrária. VIII Simpósio Nacional de Geografia Agrária**. Goiânia, 2015.

KOLLING, Edgar Jorge. et al (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UNB, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 1976. Disponível em: <www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq>. Acesso em: 26 jul. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de

Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2652/1824>. Acesso em: 20 jul. 2017

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, A; MARQUES, Marta (Org.). **O campo no século XXI**. São Paulo: Editoras Casa Amarela e Paz e Terra, 2001.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, José Graziano da. **Modernização dolorosa – estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

Obra financiada com recurso do Programa Escola da Terra/SECADI/MEC.
Venda Proibida.