

## **GT06 – Educação do campo e movimentos sociais**

Coordenador: Prof. Dr. Samuel Pereira Campos\_(UEPA)

**Ementa:** Esta mesa redonda tratará de questões de educação do campo e movimentos sociais do campo a partir das discussões realizadas por pesquisadores que atuam no estado do Pará. A experiência da educação do campo hoje no sul e sudeste do Pará é, em certo sentido, fruto da luta pela terra realizada pelos trabalhadores rurais a partir da década de 1970. Nessa região, segundo os dados do INCRA, existem 505 Projetos de Assentamentos com certa de 80.000 famílias, em uma área com mais de 4 milhões de hectares. O debate em torno da educação do campo e as experiências hoje vivenciadas a partir da implantação dos cursos de Técnico em Agropecuária e Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo, por alternância, no Campus Rural do IFPA e na UNIFESSPA, entre outros, é fruto da luta dos trabalhadores rurais pela posse da terra, com apoio de diversas entidades. Nas discussões da mesa redonda, compartilharemos também resultados de pesquisas nesta região do estado, explicitando referências de protagonismo dos atores que compõem o Fórum Paraense de Educação do Campo, movimentos sociais do campo, universidades e setores do poder público (estadual e municipais). Serão discutidas ainda a precarização da realidade educacional enfrentadas pelos sujeitos do campo e o posicionamento quanto à regulação que se institui na relação das populações e movimentos sociais do campo com o Estado e as universidades por ocasião da implementação das políticas de educação do campo na atualidade. Da mesma forma, serão expostos processos de materialização do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da UNIFESSPA, focalizando, particularmente, os contextos sócios históricos de formação dos educandos, possibilitados pela alternância dos tempos-espacos de formação, sob a orientação das seguintes perguntas: Que significados o curso produz para as políticas e os processos de formação? Como o curso contribui para a consolidação de um campo de saber formulado na tensão que alimenta e impulsiona o projeto de formação de professores do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Movimentos sociais do campo; Luta pela terra.

### **Apresentação Oral**

Carolina de M. E. Lourenço; Juliana Elis dos Santos Hoffmann; Lucélia Almeida Rocha Góes  
A luta pela democratização da terra

Daiane Peluso; Rosana Cristina Biral Leme; Marli Terezinha Szumilo Schlosser  
As relações entre a educação ambiental e a educação do campo

Daniete Rocha; Charles Carminati de Lima; Yanet Reimondo Barrios  
A pedagogia da alternância como proposta de educação no campo: um estudo na escola família agrícola Itapirema em Rondônia, Brasil

Elizabeth Gomes-Barroso; Alessandra de Jesus Meira; Maria Isabel Antunes-Rocha  
A propriedade no Brasil: construção de representações sociais de povos camponeses

Fabiana Leite de Souza; Odimar João Peripolli; Ilma Ferreira Machado  
O trabalho como princípio científico-educativo em uma escola do campo: diferentes metodologias

Joaquim Augusto Souza de Menezes  
Educação do campo e movimentos sociais: um exemplo teórico e prático no Estado do Pará

Josiane Priscila Carvalho; Antônio de Pádua Nunes Tomasi  
Práticas pedagógicas da formação em alternância: um estudo na Escola Família Agrícola Paulo Freire, em Acaiaca/MG

Kelci Anne Pereira; Mara Franco Sá; Valcilene Rodrigues da Silva  
Educação do campo e agroecologia: por uma pedagogia do trabalho

Valéria Prazeres dos Santos; Arlete Ramos dos Santos  
Gestão escolar democrática: um olhar sobre as escolas do campo do município de Itabuna – BA

### **Apresentação em Pôster**

Cristiane Lopes Rocha de Oliveira; Juliana Pereira  
Os desafios da educação inclusiva para surdos na educação do campo: estratégias de ensino e a libras como língua espaço-visual

---

## A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA TERRA

**LOURENÇO, Carolina de Miranda Evangelista**<sup>1</sup> – carolina\_miranda93@live.com  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus -Toledo  
Rua da Faculdade, 645, Jardim Santa Maria  
85.903-00 – Toledo – Paraná - Brasil

**HOFFMANN, Juliana Elis Dos Santos**<sup>2</sup> – julianaeshoffmann@hotmail.com  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus -Toledo  
Rua da Faculdade, 645, Jardim Santa Maria  
85.903-00 – Toledo – Paraná - Brasil

**ENGELBRECHT, Marize Rauber**<sup>3</sup> – omarize@hotmail.com  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus -Toledo  
Rua da Faculdade, 645, Jardim Santa Maria  
85.903-00 – Toledo – Paraná - Brasil

***Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas das contradições existentes na contemporaneidade que dificultam as possibilidades da democratização da terra e uma efetiva reforma agrária. Para tanto, se faz necessário resgatar historicamente o movimento burguês da manutenção da seletividade da propriedade privada, bem como apresentar a questão agrária e a luta dos assentados pelo direito ao acesso a terra. Destaca-se que a necessidade de uma política pública de reforma agrária, sendo uma demanda resultante das escolhas políticas, que historicamente privilegiou os detentores do capital. A questão agrária apresenta-se ampla e complexa compreendendo demandas econômicas, sociais e políticas. O que se visualiza no cenário atual é uma redução das lutas coletivas pela, ocasionadas pela não atuação política em prol da democratização do acesso a terra.*

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus-Toledo. Bolsista Capes. E-mail: carolina\_miranda93@live.com Telefone: (041) 99198-0101.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus-Toledo. Bolsista Capes. E-mail: julianaeshoffmann@hotmail.com Telefone: (047)

<sup>3</sup> Doutora em Serviço Social. Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* Toledo – Paraná. E-mail: omarize@hotmail.com. Telefone: (45) 99931-7488.

*Palavras-chave: Reforma Agrária; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Assentamento.*

## **1. INTRODUÇÃO**

Ao tratar da questão agrária brasileira, há que se considerar, que além dos aspectos históricos do processo da colonização, os fatores políticos e econômicos que contribuíram para o atual estágio de concentração de terras. A necessidade de uma política pública de reforma agrária é uma demanda resultante das escolhas políticas, que historicamente foram direcionadas para o crescimento econômico, não sendo objetivo principal o bem-estar dos cidadãos e o desenvolvimento social. O Brasil, um país que foi colonizado apresenta em sua configuração atual os reflexos desse processo.

Submissão, exploração e subalternidade ainda estão presentes do Brasil, fizeram parte na colonização, com imposições portuguesas, na vida cotidiana, nos costumes, na cultura e também no que se refere forma de divisão, e de uso de terras. Sempre esteve presente um regime desigual, e de favorecimento àqueles que já possuíam condições de posses e instrumentos que garantiriam a exploração da terra, possibilitando assim o enriquecimento pelo seu uso. O enriquecimento de poucos foi favorecido pelo do sistema escravista.

Mesmo após a conquista da Independência, da abolição da escravatura, da eclosão do modo de produção capitalista, ou da imagem popular de Getúlio Vargas, pouco movimento se fez com relação à democratização da terra no Brasil. Ao contrário, até a década de 1980, toda a história é respaldada por leis que regulamentavam a dificuldade do acesso a terra, vinculada à compra, fomentando o processo limite do trabalho no campo, da expropriação de possibilidades e exclusão de famílias, que se veem na necessidade de se render às regras estabelecidas pelo mercado.

## **2. A REFORMA AGRÁRIA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS.**

A reforma agrária é uma política pública oriunda de lutas coletivas da população rural que não tem acesso à propriedade da terra. A reforma agrária é uma problemática social que faz parte de uma dimensão de organização da sociedade, que pode ser denominada de questão agrária. Esta “questão” apresenta-se ampla e complexa compreendendo demandas econômicas, sociais e políticas. Assim, a política pública de reforma agrária consiste na justa distribuição e acesso

às terras, não sendo esta a resolução de todos os problemas que envolvem a questão agrária, ainda, que seja uma conquista de grande importância, é apenas um primeiro passo.

Fernandes (2008) aponta que a questão agrária é também uma questão territorial, e a “reforma agrária é uma política territorial que serve para minimizar a questão agrária”. Para o autor a questão agrária faz parte de um “problema estrutural do capitalismo”, sendo que este problema combinado com outros causam e agravam as desigualdades. (FERNANDES, 2008, p. 74). Em se tratando do tema questão agrária, pode-se dizer que os conflitos decorrem das relações de exclusão, expropriação e desigualdades causadas pelo próprio capital.

Para Stedile (2012), A questão agrária é tema de estudo, a partir de diferentes abordagens, nas várias áreas das ciências humanas, compreende uma complexidade de discussões e aspectos relevantes.

Considerando a história do Brasil, e as transformações que ocorreram na agricultura brasileira, há que se destacar; as os períodos de crises nos ciclos produtivos que afetaram diretamente a economia do país. Ainda, o êxodo rural culminado com o crescimento da indústria que provocou o surgimento das cidades e ao mesmo tempo a marginalização dos trabalhadores do campo. Com isso, a busca pelo sustento na cidade, e o desejo por melhores condições de vida foi o anseio de muitos trabalhadores rurais.

Já nas cidades o que aguardava o homem do campo não era condizente com suas expectativas, se depararam com situações de desemprego ou o subemprego, a exploração do trabalho com a mais valia, e as moradias nas periferias marginalizadas dos grandes centros urbanos.

No século XX ocorreram profundas transformações na sociedade brasileira, principalmente do espaço agrário brasileiro. O surgimento da luta pela Reforma Agrária ganhou destaque a partir da década de 1950, com o crescimento das organizações dos trabalhadores rurais, a chamadas ligas camponesas. As ligas foram associações de trabalhadores rurais, que tiveram início nos estados do nordeste e sudestes, entre eles Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro e Goiás. ([http://www.ligascamponesas.org.br/?page\\_id=99](http://www.ligascamponesas.org.br/?page_id=99)).

A luta das ligas camponesas foi pela posse da terra, teve origem com o latifúndio, já luta pela reforma agrária é mais recente. As lutas pela terra e pela reforma agrária ganhou força todo o Brasil, especialmente após a intensificação dos conflitos agrários.

Somente a partir da década de 1980, com o enfraquecimento e fim do regime militar, diversos segmentos da sociedade começaram a ter voz para reivindicar suas demandas, chegando à vez dos trabalhadores rurais. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi embrionado em 1979 no estado do Rio Grande do Sul, porém oficialmente nasceu

no Paraná em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel-PR, no 1º Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, onde houve a formalização da representatividade do movimento através da criação do (MST), concentrando-se em atuações em prol da reforma agrária, através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), atrelada à Teologia da Libertação<sup>4</sup>.

A representatividade do movimento foi possível diante de um quadro conjuntural bastante oportuno. Na década de 80, o país contava com vastas áreas rurais, baixa produção de alimentos, a pobreza em todo o país (inclusive na área rural) estava em altos índices, e o principal: o agronegócio ainda não era tão evidenciado.

Atualmente, o quadro é outro. Cada dia mais o agronegócio ganha a cena e se potencializa. Tornou-se competitivo com o aumento considerável da produção, evidenciando o Brasil mundialmente. Ainda, conta com a representação ativa na política, através da bancada ruralista.

Em contraponto, permanece sendo a minoria àqueles que defendem o acesso a terra pela reforma agrária. Mesmo que posição do governo tem-se demonstrado estar pela constância do privilégio do agronegócio, a luta pela democratização da terra permanece. A reforma agrária ainda é vista enquanto mecanismo para o desenvolvimento social e, para que milhões de famílias sejam poupadas da pobreza, torna-se necessário distribuir, ao invés de permitir a manutenção da concentração de terra pela lucratividade do agronegócio.

Estando a terra munida da argumentação da sua “função social”, seria contraditório manter terras improdutivas enquanto há tantas famílias que pretendem tê-la para trabalhar. Permitir o aumento da concentração reduz as possibilidades de milhares de famílias ao direito de acesso. Em dados claros, metade das terras brasileira hoje estão sob posse de 1% dos proprietários, ao invés de pertencer a quem realmente trabalha e vive na terra. Torna-se mais fácil que nossas terras estejam gerando lucro em mãos estrangeiras do que possibilitar que brasileiros tenham renda e dignidade.

Se não bastasse, o agronegócio tem utilizado da produção agrícola para exportação, principalmente de soja. Como consequência, estados com potencialidade de produzir outros alimentos de consumo deixam de fazer para satisfazer as necessidades do mercado, mas passam a necessitar do transporte de alimentos de outros Estados. São famílias inteiras em situação de pobreza, dependendo de programas governamentais para comprar seu alimento,

---

<sup>4</sup> A **Teologia da Libertação** é um movimento apartidário que engloba várias correntes de pensamento interpretando os ensinamentos de Jesus Cristo como libertadores de injustas condições sociais, políticas e econômicas. (<http://www.infoescola.com/religiao/teologia-da-libertacao/>).

enquanto poderiam produzir para sua subsistência e renda – caso tivesse acesso a terra para plantar.

Mesmo diante desses agravos, a mídia mantém seu apoio ao agronegócio. Ignora o efeito negativo ao meio ambiente (desmatamento, efeito estufa) e à saúde dos consumidores, com o uso de inseticidas e outros venenos (contaminando alimentos, águas), comprometendo a biodiversidade. Mas isso não é problema: curiosamente, as indústrias que fazem esses venenos tão nocivos a nossa saúde, são as mesmas possuidoras dos grandes laboratórios de fármacos.

Existem outros fatores na diminuição das ocupações na atualidade. Além dos altos preços das terras, os salários nos centros urbanos estão bastante convidativos para aqueles que não possuem escolaridade, em relação à renda obtida na terra, ocasionando grandes proporções de êxodo rural. E principal: a dificuldade e inércia do governo nas ações para desapropriações desmotivam os ocupantes, que costumam passar anos nos assentamentos lutando para ter o acesso ao direito da terra.

O Estado brasileiro, por meio do poder Judiciário, do Congresso, das leis e da mídia das massas, é controlado pela burguesia, usa dessas artimanhas para evitar a reforma, através de bloqueio. Assim como utiliza seu poderio articulado para evitar a regulamentação da lei que proíbe e condena severamente o uso de trabalho escravo, permitindo que os trabalhadores fiquem à mercê das relações complexas (muitas vezes indignas) do trabalho rural.

### **2.1. O (não) acesso às terras brasileiras.**

Para melhor analisar a conjuntura das lutas pelas terras brasileiras, é necessário conhecermos como historicamente o acesso ao direito de plantar ocorreu, sendo diferenciado de qualquer outro país.

O brasileiro tem o costume de relacionar toda e qualquer problemática particularmente brasileira, ao comparativo das grandes potências mundiais e exemplo de qualidade de vida, como no caso norte americano. Mal sabem que desde o início, a independência americana da colonização da Inglaterra trouxe a possibilidade de acesso a terra aqueles que necessitavam plantar. No entanto, ao analisar o quadro brasileiro, verifica-se um grande movimento contra a democratização da terra por parte da burguesia – que sempre resguardou seus interesses – com a coparticipação das instituições sociais. Veremos a seguir um breve histórico da regulamentação burguesa pela restrição das terras brasileiras aos detentores do capital.

Através da concessão da terra através das Capitanias Hereditárias, a corte portuguesa garantia a posse e mando do território, uma vez que nesta época, ainda não havia propriedade privada – fator que não evitou que os senhores detentores das terras enriquecessem. Dentre os regimes fundiários na época, pré-capitalista, de monocultura e escravista, existia a Sesmarias, que perdurou de 1500 até a sua independência em 1822, concedendo médias e grandes propriedades de terra. A quantidade de terra cedida era proporcional ao número de escravos que os senhores abastados possuíam - quanto mais escravos, maiores eram as terras. No prazo de três anos, deveriam produzir e pagar impostos de produtos devidos ao rei. Na falta de retorno, outro senhor faria uso desta terra. (GASSEN, 1994).

Outra possibilidade para uso da terra, possível até 1850, seria através da posse, ocorrente geralmente em terras improdutivas e que conseqüentemente eram abandonadas, possibilitando que camponeses limítrofes se apossassem da terra.

[...] não se verificavam contestações populares de caráter universal (tal como nas relações burguesas clássicas) que poderiam pressionar por alterações na questão fundiária brasileira, principalmente porque o processo de independência contornou o problema da abolição da escravidão. Dado o caráter elitista e intradinástico das demandas colocadas naquele momento, o conjunto da população pouco participou do processo, e o Brasil perdeu a oportunidade histórica de desenhar outro tipo de desenvolvimento capitalista: a escravidão se perpetuaria até o final do século XIX, sendo o país, ao lado de Cuba, os últimos do continente a abolir a escravidão. (NAKATANI; FALEIROS; VARGAS, 2012, p.218).

Com a presença do capitalismo e estando o regime escravista enfraquecido diante da visão da lucratividade sendo confrontada com os custos para compra e manutenção dos escravos, o assalariamento de imigrantes e negros passou a ser uma alternativa em expansão e, afim de preservar a seletividade do acesso à terra, principalmente impedir que ex-escravos se tornassem proprietários, em 1850 foi estabelecida a Lei das Terras, tornando-a propriedade privada e mercadoria, onde a única forma de ter acesso seria através da compra. Tal conduta renunciava um possível rompimento do monopólio da terra e a ameaça contra o domínio de parte da elite, e impossibilitava “a constituição de uma ordem social competitiva e bloqueia-se violentamente o processo de mobilidade social, como que congelando o tempo histórico e político e, nesse bojo, a questão agrária” (Nakatani, Faleiros, Vargas, 2012, p.219).

Este modelo passou por uma roupagem em 1964, na ditadura militar, através do Estatuto da Terra, reforçando a função mercadológica e sua obtenção através da compra. Tal período histórico foi marcado pela tensão da questão agrária, diante do posicionamento do governo militar em favorecer a concentração fundiária e o desinteresse pelos projetos de reforma

agrária. Além dos impactos ambientais, “ampliou a articulação entre expropriação e exploração de trabalhadores rurais” (p.228).

Somente então em 1988, com a Constituição Federal, o Brasil finalmente impõe a função social da terra, possibilitando o repasse das terras improdutivas para produtores sem terras e, conseqüentemente, inibindo o uso da terra para especulação do mercado. Deixa de ser apenas privada, para ser social. No entanto, tal regulamentação não impediu que o aumento gradativo da concentração de propriedade e crescimento da sua produtividade no setor agrícola e, mesmo crescendo economicamente, os projetos de reformas ainda não saíram do papel.

O acesso a terra é possível através de duas maneiras: a) por domínio ou posse, no qual é possível produzir sem deter a posse; b) através da propriedade, culminando em um novo ciclo de conflitualidade. A concentração fundiária continua a ser mantida e ampliada, e claramente, o governo não parece ceder para uma possível reforma agrária. Se não bastasse, o capital estrangeiro está se tornando um potencial proprietário de terras brasileiras para lucro, enquanto a população está na luta uma vida inteira pelo direito da terra para trabalhar. Em quadros gerais, independente do governo que esteve no poder, há meio século não vemos avanço na reforma da propriedade da terra e, em tempos atuais, há pouca flexibilidade e intenção para a democratização da terra (GASSEN, 1994).

Existe um novo cenário, expresso pela vida sofrida do homem do campo, especialmente aos que não tem condições de investir em tecnologia, não tem garantia de renda, dificuldade de acesso a produtos e serviços, principalmente pela ausência de políticas públicas direcionadas aos pequenos produtores tem contribuído em um grande desgaste na luta pela conquista da terra, como também para se manter na terra. O reduzido número de desapropriações pela redução da pressão dos trabalhadores pela reforma agrária, o movimento encolheu em número de ocupações, de acampamentos, e de manifestações de luta cotidiana.

Esse novo ciclo de conflituosidade se refere ao embate de interesses entre grandes proprietários de terra e os trabalhadores rurais sem terra, numa representação ampla da questão agrária.

### ***Questão agrária e a luta dos assentados.***

A questão agrária possui variadas interpretações e ideias de intelectuais, contudo, o limite de páginas não daria conta de analisá-la na sua essência e complexidade. Desta forma, para incluí-la em nossa discussão, relacionaremos enquanto sendo a questão social decorrente da luta de classes acrescido das relações capitalistas na agricultura.

Na história, em todos os estados, a reforma agrária faz-se presente e se manifesta, através da mobilização social, e tem como simbolismo e reconhecimento através das ocupações e acampamentos. Como qualquer expressão da questão social, se manifesta em decorrência das contradições impostas pelo capitalismo, da acumulação desigual de riquezas e do empobrecimento e miserabilidade da grande parte dos trabalhadores.

No campo, é reflexo do crescimento dos latifúndios e do agronegócio nas *commodities*; enquanto existe uma “diferenciação econômica dos agricultores, predominantemente do campesinato, por meio da *sujeição da renda da terra ao capital*”. (MARTINS, 1981, in FERNANDES, 2013, p.177).

Sem contar das mudanças do trabalho rural nos últimos anos. Para manter a pequena propriedade e conseguir sobreviver economicamente na área rural, o campesinato se obrigou a criar estratégias. Entre eles, está o arrendamento, o trabalho do pequeno produtor sendo dividido entre o trabalho em terras próprias e o trabalho de diarista para agregar rendimentos, como também a redenção à lógica capitalista – pela acumulação do capital, obtenção de mais terras e do trabalho assalariado. O campesinato tem enfrentado muitas dificuldades diante do movimento da sua expropriação.

[...] a conflitualidade é inerente ao processo de formação do capitalismo e do campesinato. Ela acontece por causa da contradição criada pela destruição, criação e recriação simultâneas dessas relações sociais. A conflitualidade é inerente ao processo de formação do capitalismo e do campesinato por causa do paradoxo gerado por sua contradição estrutural. (FERNANDES, 2013, p.179).

Inclusive, o conflito também pode ser decorrente do acesso ao direito a terra por parte dos assentados do movimento MST à política social de Reforma Agrária. Principalmente do movimento explícito do agronegócio em destruir o campesinato - enquanto o movimento pela democratização da terra dissemina na América Latina.

A capacidade de manipulação da mídia e a articulação dos ruralistas nas bancadas do congresso contribuem significativamente em desmobilizar as lutas do campo, através da difamação e criminalização do movimento, enquanto apologizam a ideia de potencialidade, produtividade e desenvolvimento econômico do agronegócio.

No entanto, “a ocupação e a conquista do latifúndio, de uma fração do território capitalista, significam a destruição – naquele território – da relação social capitalista e da criação e/ou recriação da relação social familiar ou camponesa” (FERNANDES, 2013, p.181). Essa disputa de ideais é a potencial existência de uma conflitualidade, um enfrentamento das classes. Conforme coloca Fernandes (2013),

[...] de um lado, o capital expropria e exclui; de outro, o campesinato ocupa a terra e se ressocializa. A conflitualidade gerada pelo capital em seu processo de territorialização destrói e recria o capital, ressocializando-se em sua formação autônoma, diminuindo as desigualdades, desconcentrando terra. Essa conflitualidade promove modelos distintos de desenvolvimento.

Se não bastasse todos os enfrentamentos conjunturais, a agricultura está se tornando cada vez mais mecânica e informatizada, causando o desemprego estrutural, fazendo integrantes de famílias rurais optarem pelos salários atrativos dos centros urbanos, desistindo da luta. Para Fernandes (2013),

[...] a compreensão de uma economia da luta, em que a conquista da terra não deve ser transformada na condição única de produção de mercadorias, mas, igualmente, na produção da vida em sua plenitude, bem como do enfrentamento do capital, para a recriação continuada do campesinato (p.200).

Como vimos, a ocupação da terra é um dos processos do conflito existente na luta. Com diz o nome, a luta possui diversos desenrolares possíveis, mas sempre que ocorre a tensionalidade, o camponês sempre perde. Além das expropriações, os trabalhadores ficam totalmente vulneráveis, quando não são violentados, presos e mortos.

Contudo, a resistência do movimento de luta criou novos vieses de enfrentamento, adquirindo visibilidade na mídia através dos acampamentos. Tornou estampado na paisagem a obstinação pelo direito a terra. Todos que transitam conseguem perceber a demanda pública de famílias que requerem o uso da terra para trabalhar e viver. Torna-se explícito a quantidade de pessoas vulneráveis pela falta de políticas sociais que garantam dignidade de vida. É visível à população, aos políticos e principalmente, aos latifundiários, surgindo o conflito - enquanto uma afronta à lógica capitalista.

As dificuldades cotidianas enfrentadas pelos assentados são inúmeras, no entanto existem questões que necessitam de problematização pública, como: a questão da precariedade das moradias improvisadas, ocasionada por um déficit gritante de mais de 150 mil casas, o acesso a alimentos, saneamento básico dos assentamentos, a ampliação dos números de escolas rurais (a qual existe um movimento dos governos municipais, com incentivo do MEC, de transportar as crianças para cidade, invés de oferecer a educação no campo).

O Estado poderia olhar para as reivindicações explicitadas pelo movimento e solucionar o conflito e sanar a constância de falta de dignidade de vida relatada acima. Isso só não ocorre pelo conflito de interesses existentes em cada governo estadual, municipal, sem contar da bancada ruralista existente no congresso. Diante da falta de respostas, trata a questão da terra com medidas compensatórias para contê-los, entretanto,

[...] ao temor das mobilizações sociais e à crítica ao MST persiste, entre os empresários do agronegócio, a visão de propriedade como direito absoluto, a defesa da concentração fundiária, a negação de uma reforma agrária como expressão da democratização da propriedade, a desqualificação dos trabalhadores rurais, agricultores familiares, dos sem-terra e suas reivindicações.” (BRUNO, 2008, p. 98).

O modelo de desenvolvimento pautado pela constante busca de possibilidades para o acúmulo de capital, contempla o necessário aumento da produção e da produtividade. Nesse contexto, tem valor a grande propriedade que desenvolve o agronegócio com tecnologias modernas, não possibilitando a sobrevivência no campo e a valorização aos pequenos produtores da agricultura familiar.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O interesse pela manutenção do agronegócio praticado nas grandes propriedades é destaque das ações governamentais de investimento e apoio na produção na comercialização. Identifica-se o embate de interesses com relação à manutenção da propriedade de terras exclusivamente em mãos burguesas. E, mesmo que por um período, o povo tenha conquistado uma governabilidade que representava os interesses do povo, nenhuma conquista significativa temos para relatar.

Para obter avanços nas políticas sociais de interesse dos trabalhadores, como nas áreas de educação, saúde, reforma agrária, moradia, transporte público, se faz urgente uma reforma política, para a garantia da representatividade do povo na administração do Estado. A política está vulnerável pela privatização do financiamento das campanhas, deixando os candidatos eleitos em dívida com seus financiadores.

Portanto, a mobilização social na política se faz necessária. A rua é o lugar de participar da política ativamente, de forma a manifestar seu descontentamento e defender seus interesses e direitos. As manifestações são a melhor forma de dar visibilidade aos interesses coletivos, mas apenas com a reforma política será possível a verdadeira democratização na forma de eleger os representantes.

Quem ganha com a reforma agrária e a ampliação das políticas sociais é a sociedade, através da diminuição das desigualdades, do desenvolvimento regional e o fortalecimento da democracia, enquanto uma reivindicação do povo pelos seus interesses.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, Bernarndo Mançano (Org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo. Expressão Popular. 2008.

GASSEN, Valcir. **A lei de terras de 1850 e o direito de propriedade**. 1994. 236 f. Dissertação (Mestrado em Direito)– Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76176/96758.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 out 2017.

Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Disponível em: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Acesso em: 21 de julho de 2016.

NAKATANI, Paulo; FALEIROS, Rogério Naques; VARGAS, Neide César. **Histórico e os limites da reforma agrária na contemporaneidade brasileira**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 110, p. 213-240, Jun 2012.

SANT'ANA, Raquel Santos. **Trabalho bruto no canavial: questão agrária, assistência e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2012.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária do Brasil: o debate da década de 2000**. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

### ***THE FIGHT FOR THE DEMOCRATIZATION OF THE LAND***

**Abstract:** *This work have a objective to present some contradictions existing in the contemporaneity that hinder the possibilities of the democratization of the land and an effective agrarian reform. To do so, it is necessary to historically rescue the bourgeois movement from the maintenance of the selectivity of private property, as well as presenting an agrarian issue and a struggle of the settlers for the right to access land. It should be stressed that the need for a public policy of agrarian reform, being a demand resulting from political choices, which historically privileged the holders of capital. The agrarian question is broad and complex, encompassing economic, social and political demands. What is seen in the current scenario is a reduction of the collective struggles caused by non-political action in favor of the democratization of access to land.*

**Keywords:** *Land Reform; Movement of Landless Rural Workers; Settlement.*

---

## AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO<sup>1</sup>

**PELUSO, Daiane**<sup>2</sup> – e-mail: daiane\_peluso@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Endereço: Bairro Industrial, Rua Pará, n° 738.

CEP: 85601290 – Francisco Beltrão – Paraná – Brasil.

**LEME, Rosana Cristina Biral**<sup>3</sup> – e-mail: rosanabiral@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão – PR.

Endereço: Bairro Vila Nova, Rua Maringá, n° 1200

CEP: 85605010 – Francisco Beltrão – Paraná – Brasil – Caixa Postal: 251.

**SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo**<sup>4</sup> – e-mail: marlisch20@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Endereço: Bairro Centro, Rua Pernambuco, n° 1777.

CEP: 85960000 – Marechal Cândido do Rondon – Paraná – Brasil – Caixa Postal: 91.

**Resumo:** *É complexa a discussão vinculada a Educação Ambiental Formal (EAF) no âmbito nacional, pois sua conceituação e aplicação não podem se abster da consideração de aspectos econômicos, culturais e curriculares. Tal discussão se torna ainda mais intrincada quando a EAF se relaciona à Educação do Campo (EC) que, por si, apresenta episteme singular. Por este motivo, a presente pesquisa objetivou a realização de análise bibliográfica sobre a base legal que regulamenta a aplicação da EAF e a EC em território nacional. O fundamento metodológico desta análise foi o estudo dos documentos que disciplinam a conduta pertinente ao assunto, dos quais destacam-se: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF; o Plano Nacional de Educação de 2002 – PNE; a Diretriz Curricular de Educação – DCN, bem como suas diretrizes da Educação Ambiental e da Educação do Campo.*

---

<sup>1</sup>Artigo apresentado a disciplina de Tópicos especiais em Educação e Ensino de Geografia: Educação ambiental e ensino de geografia: o vínculo da teoria e da prática a partir do espaço local. Ministrada pela docente Dr<sup>a</sup> Prof<sup>a</sup> Rosana Cristina Biral Leme.

<sup>2</sup>Licenciada em Geografia Licenciatura Plena. Discente do Programa de Pós Graduação em Geografia – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante do Laboratório de Geografia (LEG). Marechal Cândido Rondon/PR.

<sup>3</sup> Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão – PR.

<sup>4</sup>Pós – Doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Marechal Cândido do Rondon– PR.

*Conjuntamente, buscamos responder qual é a relação que se estabelece entre a EAF e a EC, por meio do esclarecimento de conceitos e compreensões encetados por autores como Layrargues (2009 e 2006), Toffolo (2016), Caldart (2002) e Arroyo (2004). A análise resulta na compreensão da concepção histórica inerente a construção dos principais conceitos apresentados, reposicionando assim, alguns elementos de interpretação considerados como verdades absolutas. Consideramos os distintos caminhos que levam à efetiva EAF e verificamos que, por vezes, tais percursos se comunicam incontestavelmente com os da EC. A observância das similitudes e consonâncias requer, todavia, clareza e compreensão das relações que as originam. Exige principalmente, o olhar e compreensão diferenciados acerca dos fatores socioeconômicos, políticos e culturais que norteiam as construções sócio espaciais e educacionais no Brasil.*

**Palavras – Chave:** *Conceitos. Educação do campo. Educação ambiental formal.*

## **1. UM BREVE RESGATE SOBRE AS LEIS DA EDUCAÇÃO**

Na busca da identificação de conceitos mais afinados com a realidade cotidiana, torna-se necessário, *à priori*, pontuarmos que neste artigo não partimos de uma concepção de sociedade homogênea, pois ela não se apresenta assim. São muitas as diferenças que não se concentram somente no caráter econômico. Deste modo, consideramos relevante compreendê-la como resultado de entrelaçado complexo de inúmeras relações heterogêneas.

Dentre os diversos componentes deste entrelaçado, situa-se a Educação. Sobre esta esfera desenvolve-se um extenso debate, sobretudo acadêmico, a respeito dos conceitos, conteúdos e bases estruturais que se relacionam com a Educação, uma vez que a mesma condiciona ao mesmo tempo em que é condicionada, por todas as demais instâncias da sociedade.

Ao analisar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, podemos encontramos designado que os ambientes de ensino possuem a liberdade de traçar os melhores caminhos, para atingir seus objetivos. Destacamos o trecho que estabelece (BRASIL, 1996 p.01), onde: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”

Conforme o PNE (2002), na República do Brasil no ano de 1932, um grupo de educadores pertencentes à elite brasileira, divulgou as autoridades governamentais e ao povo o movimento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, o qual se embasava na proposta de reestruturação educacional brasileira, almejando assim alcançar vasta parcela da população, assegurando o acesso e expansão do ensino.

Em 1962, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual conforme PNE (2002) consistia em um grupo de metas qualitativas e quantitativas<sup>5</sup>, sendo uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, o mesmo passou por sucessivas alterações no decorrer do tempo.

Segundo o PNE (2002), possuem-se os principais objetivos que se afunilam em torno das questões como a elevação do nível de escolaridade, aumento da qualidade da educação em todos seus níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, bem como a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais entre outros.

Em 1996 em ambiente nacional teve a aprovação da Lei 9.394/96 a qual aborda, entre tantos aspectos, a nova perspectiva sobre a educação daquela época, sendo que na LDB:

[...] objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres. (BRASIL, 1996, p.272)

Desta forma, a LDB (1996) traz a nova abordagem educacional, a qual abandona os padrões antigos e estabelece novas conexões de ensino entre os professores e os alunos, as quais se apresentam em locais de efetiva aplicação um resultado favorável, que dribla a realidade excludente da maioria dos estados brasileiros, concretizando assim, um dos seus principais objetivos que é proporcionar aos mais diversos brasileiros o prazer de ler e escrever.

Assim a LDB – Lei de Diretrizes e Bases (1996) que propõem a inserção de uma educação democrática, alicerçando-se na ruptura do sistema atual de educação que é responsável pela exclusão e reprovação de um grande contingente da população que já não consegue resultados positivos proporcionais às necessidades que se apresentam. Fortalecem-se

---

<sup>5</sup> Metas do Plano Nacional de Educação – o planejamento para a próxima década. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf).

nesta edição da LDB, princípios mais condizentes com educadores populares como, por exemplo, Paulo Freire para quem todas as pessoas possuem potencial de aprendizado uma vez que o processo de ensino e aprendizado é recíproco: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina o aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Pois em sala de aula tanto o professor aprende quanto os alunos aprendem, e isto só é possível pela compreensão educativa de um processo de construção de conhecimento que de acordo com Freire (1996), todo o aprendizado é inexistente, quando não tem resultados no aprendiz, pois o conhecimento não o instigou a construir sua linha de aprendizagem, ou seja, o mesmo não é capaz de recriar ou refazer o que lhe foi ensinado. Assim sendo, a mediação entre os conteúdos realizada de uma forma participativa e consciente pelo professor almeja desenvolver o questionamento e o desenvolvimento do senso crítico nos educandos.

## **2. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

Congregando com os princípios de uma Educação mais democrática estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a educação Básica de qualidade é considerada um direito do povo brasileiro independente de cor, ordem, classe, religião (etc.). Ratifica este direito a elaboração da Diretriz Curricular Nacional – DCN (2013, p. 04), que assevera: “[...] formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos”.

Desta forma, a base legal da Educação brasileira na primeira década do século XXI, normatiza que o objetivo central da Educação é o desenvolvimento pleno, sem esquecer as relações que se estabelecem na dignidade e na liberdade, buscando assim trabalhar com o desenvolvimento do respeito e da valorização das diferenças na sociedade heterogênea que atualmente nos inseridos.

As DCN do ano de 2013 são consideradas as diretrizes norteadoras das mais diversas etapas e esferas educacionais, como:

[...] Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação do Campo, Educação Indígena, a Quilombola, para Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação da Liberdade nos estabelecimentos penais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação

de jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (DCN, 2013 p. 04)

É possível visualizar a complexidade que o documento aborda, norteados os processos educativos nas mais diferentes escalas, esferas, instituições e modalidades de ensino ofertadas à população brasileira. Deste universo ensejado pela proposição da DCN, nos propomos aqui, a analisarmos brevemente a Diretriz da Educação Básica, e nos concentrarmos essencialmente na Diretriz da Educação Ambiental e a Diretriz da Educação do Campo, buscando assim demonstrar caminhos, por vezes, paralelos, por vezes, entrecruzados/entretecidos.

No cenário sociopolítico brasileiro de constante turbulência, é possível afirmar que em diversos aspectos se nota a retardamento em alterações nos sistemas que integram e interagem com a população humana, inclusive no cenário das políticas educacionais. Destaca-se conforme a DCN (2013), a Educação é viabilizada por meio de imposições legais, que para alguns setores da sociedade é visto apenas como mais uma normativa a ser acatada. Entretanto, para outros é mais que isto. É um documento que assegura a educação de qualidade, uma educação que surge da conquista, uma conquista da sociedade brasileira que se manifesta sobre tudo nos movimentos sociais.

Desta forma, conforme a DCN (2013), a sua elaboração partiu de um processo de esclarecimentos quanto ao seu papel indicador nas opções políticas, sociais, culturais e educacionais, sendo assim todos seus objetivos constituem-se em um projeto de Nação que se ancora na cidadania e dignidade das pessoas.

Por conseguinte, é possível compreender a Educação como um processo que se naturaliza e que, com intervenção, de forma sequencial e articulada, busca proporcionar aos diversos estudantes uma formação comum que oferece todas as condições para seu desenvolvimento.

Em vista disso, estabelece-se uma orientação para uma educação que visa à formação das mais diversas pessoas, indiferente da idade, condição social ou região, que habitam e pertencem ao território brasileiro. Ou seja, é a educação que desenvolve as condições necessárias para que seja possível exercer a cidadania, objetivando assim, o ingresso ao mercado de trabalho ou ao ensino superior, ressaltando de forma resistente a compreensão das diferenças entre as pessoas que vivem e convivem nas sociedades heterogêneas.

Pois em concordância com as DCN:

[...] Diretrizes compreendem orientações para a elaboração das diretrizes específicas para cada etapa e modalidade da Educação Básica, tendo como centro e motivação os que justificam a existência da instituição escolar: os estudantes em desenvolvimento. Reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagens, têm sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade. (DCN, 2013 p. 35)

Diante disto, conforme a DCN (2013), nos processos educativos o respeito aos aspectos culturais, ao tempo mental aos processos de formação de aspectos identitários dos estudantes é a base da ação educativa, deste modo cabe aos sistemas educativos o desenvolvimento de condições necessárias para que os estudantes tenham a oportunidade de receber a formação correspondente ao seu percurso escolar na sua modalidade de ensino.

É relevante ser destacado que são variadas as modalidades de ensino as quais os diferentes estudantes pertencem, a qual em harmonia com a DCN:

[...] cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola. (DCN, 2013 p. 35)

Compreender-se assim de forma breve os objetivos essenciais das Diretrizes da Educação Básica, será assim adentrado na análise sobre as Diretrizes da Educação Ambiental e da Educação do Campo.

## **2.1. A Diretriz de Educação Ambiental**

Ao se adentrar nesta análise questionamos: Por que a Diretriz da Educação Ambiental não se referencia como uma das modalidades de ensino? Encontra-se a resposta na interdisciplinaridade dos conteúdos. Como é possível notar na passagem acima, esta Diretriz não é especificada, pois se compreende que a Educação Ambiental está em todos os locais e lugares, logo, a transversalidade<sup>6</sup> dos conteúdos é um dos facilitadores da integração do processo formativo.

Pois de acordo com a DCN:

---

<sup>6</sup> A transversalidade conforme Menezes (2001) se remete a compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos.

[...] Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente [...]. (DCN, 2013 p. 29)

Destacam-se assim a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, a qual discorre sobre a Educação Ambiental (EA) e cria a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que afirma essa educação é um componente permanente e essencial da Educação Nacional, em todos os seus níveis de ensino e na totalidade do processo educativo, seja ele escolar ou não (DCN, 2013).

Temos assim uma proposta de Educação Ambiental a qual conforme a DCN (2013), é constituída como uma educação cidadã, crítica, responsável e participativa que proporciona aos estudantes os conhecimentos científicos sem abandonar os saberes tradicionais os quais proporcionam a tomada das decisões que venham a transformar o meio ambiente natural ou meio já alterado pela ação humana.

Assim sendo, identifica-se como objetivo central da Educação Ambiental, que segundo a DCN (2013) é a possibilidade de construir uma cidadania responsável que se volte a culturas de sustentabilidade socioambiental.

Desta forma, o termo “ambiental” não é empregado para especificar um tipo de educação, mas sim, um elemento político que demarca um campo de valores e práticas a qual mobiliza os integrantes sociais comprometidos em uma prática político-pedagógica transformadora e emancipatória a qual visa promover à ética e a cidadania ambiental. Deste modo, em concordância com Layrargues (2009), é necessário realizar uma distinção entre as diversas alterações político – ideológicas da educação ambiental. Pois uma vez que se compreende este condicionante não se deve tratar a educação ambiental como neutra sem representação no quesito de mudanças sociais.

Assim sendo conforme Layrargues:

[...] reconhecemos haver diferenças muito comprometedoras entre as múltiplas ‘educações ambientais’ no que diz respeito aos seus efeitos sobre a reprodução social e, também, que reconhecemos haver algumas vertentes da educação ambiental que melhor se aproximam das condições sociais dos países periféricos no capitalismo global, marcados por intensas e inaceitáveis desigualdades. (LAYRARGUES, 2009, p.12)

Concorda-se com Toffolo (2016), que o processo de construção do conceito de Educação Ambiental, o qual não se restringe ao emprego somente no termo ambiental, mas nota-se que um processo de formação abrangente que pretende demonstrar outras questões que diretamente se relacionam com o meio ambiente, possibilitando assim a formação crítica dos participantes, quanto à “verdadeira” raiz do problema.

Em consonância com a DCN (2013), a qual coloca um dos resultados a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória. É necessário aqui um breve esclarecimento sobre as correntes de Educação Ambiental, para isso utiliza-se de Toffolo onde:

A EA oficial era promovida pelos aparelhos ideológicos do Estado – escola, estado, órgãos públicos responsáveis pelas políticas de EA –, de acordo com Layrargues e Lima (2014) conhecida como EA conservacionista, também se expressa por meio das correntes: conservadora, comportamentalista, Alfabetização Ecológica, autoconhecimento e atividades de sensopercepção ao ar livre. A EA alternativa advinha de movimentos sociais, da sociedade organizada, embasando a EA crítica, conforme Layrargues (2015), também conhecida por outras derivações: EA transformadora, EA emancipatória, EA popular e ecopedagógica. (TOFFOLO, 2016, p. 42)

Deste modo, contextualiza-se o questionamento sobre qual das correntes os documentos norteadores seguem/ ou se dizem adeptos? Pois ao serem analisados, é possível notar a construção documento oficial, que “nor-teia” as práticas de ensino que a ele se relaciona prega a visão de uma perspectiva<sup>7</sup> emancipatória que transforme o meio em que se vive e que essas ações resultem em transformações no meio natural ou o meio modificado pelo ser humano.

Pois o meio ambiente é construído e remodelado de diversas maneiras que em concordância com Loureiro, Barbosa e Zborowski

A questão ambiental é constituída por formas variadas de se valorizar o ambiente, de perceber, classificar e explicar os problemas ambientais e isso se reflete em uma diversidade de propostas de superação, situadas entre a perpetuação das ideologias hegemônicas até a sua transformação radical. (ZBOROWSKI, 2009, p. 94)

Desta forma, se é lembrado que essas transformações seguem diferentes e diversas características que, conforme Layrargues (2006) possuem ritmos e intensidades geradoras

---

<sup>7</sup> Adota esta terminologia por compreender:

Palavra *Perspectiva* como: 1º Arte de figurar no desenho as distâncias diversas que separam entre si os objetos representados. 4º Panorama, vista; 9º Ter em perspectiva: esperar, contar com, ter como provável, obter. (Fonte: <https://dicionarioaurelio.com/perspectiva>)

variadas, mas possui algo em comum, a alteração de um processo que se encontra em desenvolvimento.

Assim sendo, considera-se Loureiro, Layrargues e Castro (2009), como autores que trabalham com Educação Ambiental na perspectiva emancipatória, e deste modo, ao consultar materiais de pesquisa encontramos uma passagem em Toffolo (2016), nos quais concordando com Loureiro, Layrargues e Castro (2009), expõe que para se ter o pensamento crítico é necessário ter desenvolvido a capacidade de reflexão sobre a condição de existência, bem como dos movimentos que se interligam a realidade, e que se manifestam nas diferentes relações de poder que variam em dominação e opressão. Desta forma, compreendemos este pensamento como um processo global, pois se não for assim perde sua dimensão transformadora/emancipatória.

E então realmente estamos tendo atitudes emancipatórias no processo de ensino de Educação Ambiental? Destaca-se assim, algumas das atitudes que ao analisarmos de forma breve, nos encanta e deixa claro o objetivo central da atividade, como o próprio ato de ensinar de forma interdisciplinar a separar o lixo, ou economizar água no banho ou, a de escovar os dentes com a torneira fechada, para que assim com sua atitude somada a dos demais colegas da classe resulte a transformação do meio. Mas é na realidade isso acontece?

Necessita-se ter claro o alcance dessas atitudes, pois somente o ato de realizar essas alterações se constitui como o suficiente? É preciso ter claro a limitação destas atitudes, e principalmente o esclarecimento sobre pensamento em escala global, para assim não se valorizar demasiadamente atitudes individuais que afirmam objetivar a melhora na qualidade de vida coletiva, mas que verdadeiramente, apenas mascaram o foco de interesses econômicos e políticos, escamoteando a gênese dos problemas ambientais e assim a visão integrada da realidade e o pensamento global. O papel da Educação no processo de esclarecimento deste processo é fundamental, por isso a importância de retomamos na análise da Diretriz Curricular Nacional o conceito de Educação Ambiental:

A Educação Ambiental é conceituada como os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais, voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 2013, p. 549)

É possível observar que todo o projeto inicial se pauta na qualidade de vida de na sustentabilidade, a qual por meios de projetos destinados principalmente as escolas buscam a

conscientização, e alteração da concepção das atitudes diárias e cotidianas, a qual busca por meio da atitude de “economia de água ao tomar banho ou separar corretamente o lixo (entre outros)”, por exemplo, é a ação individual que realizará mudança global, destinando assim uma supervalorização a uma atitude que no balanço geral não resultará em uma alteração estrutural, omitindo assim a raiz do problema, bem como a compreensão efetiva de todo o sistema vigente.

Logo, necessita-se reconhecer que não existem somente esses projetos/atividades que são desenvolvidas no território brasileiro, mas existem também outras atividades que são desenvolvidas e se pautam no questionamento e na compreensão do sistema atual, não se baseando somente na valorização das ações diárias, individuais e desarticuladas ao sistema de geração, consumo e descarte de mercadorias estimuladas pelo sistema econômico.

Em vista disso, é indispensável ter a compreensão sobre os sistemas que vigoram, pois, o ensinar é muito mais amplo que se imagina. O ato de considerar o cotidiano do aluno, já instiga a curiosidade pelo tema, e quando usado de uma forma positiva desenvolve a pesquisa que gera o conhecimento, um conhecimento questionador e não conformado com a realidade colocada através de inúmeros canais comunicativos diariamente.

Desde modo, este conjunto de informações diariamente produzidas e sistematizadas quando trabalhada de forma errônea torna a ciência chata e enfadonha, uma vez que não desenvolve sentido ao que se ensina, que conforme Pereira (1993, p. 38): “Os conhecimentos geográficos constituídos como um saber estratégico a serviço do poder passam a apresentar como algo neutro, dissimulado por uma ‘cortina de fumaça’ que oculta à importância de se pensar o espaço [...]”.

Pois segundo Pereira (1993) ao se seguir o caminho da ênfase aos aspectos físicos, trabalhando apenas o seu aspecto descritivo acaba com a hegemonia da abstração, pelo fato de desconsiderar as abundantes relações/contradições e problemas sociais que envolvem o mundo. O ensino realizado nas escolas é a possibilidade existente de aproximar os estudantes do conhecimento, conforme Moura (2010), cabe ao professor a clareza que o objeto de ensino deve se tornar no objeto de aprendizagem para os alunos.

Portanto, ao reconhecer que existem outros projetos de Educação Ambiental que não se constituem somente como a transmissão de uma “receita”, reconhece-se que também existem outras atividades espalhadas pelo território brasileiro que buscam o real questionamento, não

se pautando somente na alteração das ações, mas sim principalmente na compreensão de todo o sistema vigente, e assim buscam desenvolver-se na contramão do sistema e que com luta e resistência nos demonstram que é possível sim realizar efetivamente Educação Ambiental. Neste aspecto, buscamos a correlação das Diretrizes Nacionais para Educação Ambiental com as Diretrizes Nacionais para Educação do Campo.

## **2.2. A diretriz de Educação Do Campo**

A Educação do Campo, uma modalidade de ensino que juntamente com seus sujeitos em lutando pelo seu espaço e reconhecimento, que em concordância com a DCN:

[...] Diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo art. 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (DCN, 2013, p.267)

Percebeu-se que a Educação do Campo, tem a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a qual disponibiliza as condições para sua organização. Mas permanece o questionamento, acerca da concepção sobre a Educação do Campo, que se colocava neste período? Em resposta a esse questionamento retiramos um trecho das DCN onde afirma que:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (DCN, 2013, p.267)

Acreditou-se por muito tempo se tratar da mesma prática, mas está visão passou por algumas alterações, mas que não influenciou de forma direta a concepção de ensino, que em concordância com DCN (2013), ainda tinha a visão de felicidade e abundância, como a literatura retratava, não deixando assim transparecer as lutas e os conflitos que se entrelaçavam em torno da posse da terra.

Nota-se então que os movimentos de resistência pela propriedade da terra e dos movimentos sociais possuem uma característica própria que conforme a DCN:

[...] propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva. (DCN, 2013, p.267)

A população que viva no campo, tinha uma concepção acerca de seu cenário, mas não tinham a compreensão total do sistema vigente que conforme a DCN (2013, p. 269): “[...] ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização [...]”, esta era a justificativa que se colocava no momento, para alegar a não necessidade de se investir e de criar políticas para essa parcela da população.

Com a constituição de 1934, houve muitas alterações que segundo DCN (2013) resultaram no Manifesto dos Pioneiros<sup>8</sup>, o qual resultou na primeira lei das Diretrizes Curriculares Nacionais. Na educação, um dos princípios que eram defendidos pelos Pioneiros, era segundo DCN (2013), a descentralização do processo educacional sem retirar a responsabilidade da União pelo atendimento escolar, vinculando assim recursos às despesas com a educação para assim assegurar a gratuidade do ensino, na zona urbana.

No ponto que se remete a educação nas zonas rurais, neste período tem-se a transferência as empresas privadas, inclusive as empresas agrícolas, que conforme a DCN (2013), teriam a responsabilidade de fornecer as condições para o desenvolvimento e qualificação do pessoal.

Este modelo educacional entra novamente em debate, quando se estabelece no artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias<sup>9</sup>, onde cria o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o qual retoma a discussão sobre educação do campo e trabalha no intuito de definir políticas para este setor. As alterações que se notam posterior a este período, se devem a presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional, que conforme a DCN (2013) é dessa forma que se torna possível explicar a realização de uma Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Desta maneira, muitos Estados realizaram ampliações com o objetivo de interiorizar o ensino e ampliar as vagas, pensando assim em melhorar as escolas. Assim sendo, a Educação Rural tem diferentes características, que de acordo com a DCN (2013) buscam a valorização e

---

<sup>8</sup> Manifesto dos Pioneiros em concordância com DCN (2013), é conhecido como o movimento da ‘elite’ como os cafeicultores, intelectuais, massas populares urbanas e diversos setores da classe média, marcando principalmente o impacto de uma nova relação de forças que propunha algumas mudanças no sistema vigente.

<sup>9</sup>Lei N° 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a qual foi assinada por Fernando Collor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8315.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8315.htm)

a sua efetiva oferta para a população do campo, trazendo assim adaptações concretas que são intimamente relacionadas às características, peculiaridades e realidades da região que era desenvolvida. Em razão disto, destaca-se na DCN (2013) que alguns Estados que são identificados no documento consultado possui em suas constituições o ensino profissionalizante rural, que para melhor compreensão foi desenvolvida a tabela a seguir.

Tabela 01 – As concepções do ensino profissionalizante agrícola em alguns Estados.

<i>Estado</i>	<i>Lei</i>	<i>Objetivo</i>
Amapá	Inciso XV do Art. 283 de sua Constituição	- Cabe ao Estado inserir nos currículos as matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental, Estudos Amazônicos e Técnica Agropecuária e Pesqueira.
Ceará	A Constituição § 6º do art. 231, § 8º do mesmo artigo	§ 6º - Obriga a instituir o ensino de cursos profissionalizantes agrícolas § 8º - Prevê que cada microrregião do Estado programe/efetive uma escola técnico – agrícola com calendários e currículos que correspondam à realidade local.
Mato Grosso do Sul	A Carta em seu art. 154	- Compete ao Estado fixar as diretrizes para o ensino rural e técnico, que quando possível será gratuito e visará uma formação de profissionais trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho.
Minas Gerais	Art. 198 de sua Lei maior	- O poder público é responsável por garantir a educação através de outros mecanismos, como a expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos técnico – industrial, agrícola e comercial, observando sempre as características regionais e dos grupos sociais.
Pará	Art. 280 de sua Constituição	- O Estado é obrigado a expandir o Ensino Médio e através da criação de escolas técnico – agrícolas ou industriais.
Rio Grande do Sul	Texto constitucional, no Art. 217	- Cabe ao Estado elaborar a política para o Ensino Fundamental e Médio de orientação e formação profissional, visando entre outras características, auxiliar através do ensino agrícola a implementação da reforma agrária.
Rondônia	Art. 195 de sua Carta	- Autoriza o Estado a criar escolas técnicas, agrotecnicas e industriais, que venham a atender as necessidades regionais de desenvolvimento.

Fonte: DCN, 2013. Org.: PELUSO, D., 2017.

A formação desses educadores conforme a DCN (2013), era realizada com interação com o meio, pois se orientava por uma política de ações educativas que orientavam para a adaptação do homem ao meio. A finalidade desta atitude era de estimular as vocações e atividades profissionais, pelo fato de se desenvolver estudantes com conhecimento técnico, para posteriormente ser utilizado na propriedade da família e familiares.

É então sancionada a Lei nº 5.692<sup>10</sup> a qual fixa as diretrizes e as bases para o ensino no 1º e 2º grau, destaca-se assim um dos trechos da DCN (2013, p. 277): “[...] Da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global”.

Destaca-se neste trecho a concepção de Educação do Campo efetiva como observamos atualmente, naquele período foi proposta a criação das Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica do Campo, destacando assim a existência de um espaço que tem seu próprio modo de vida social e utilização do espaço. (DCN, 2013).

Deste modo, se ressalta de acordo com DCN (2013), a qual afirma que o forte desse movimento que aos poucos ganha visibilidade no cenário nacional é de propor um modelo único de educação onde aos que são de fora do lugar, não chegam perceber que existe um movimento social, identitário e cultural que afirma o direito a terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação no e do lugar de vivência. Assim sendo para melhor compreender esta característica, harmoniza-se com Caldart (2002), que reconhece Educação *Do* Campo é o direito de ter uma educação que seja pensada no seu lugar e tenha a sua participação, reconhecendo assim as suas culturas e necessidades, enquanto que Educação *No* Campo é o direito assegurado por Lei de ser educado no lugar que se vive.

Desta maneira, compreende-se como um dos objetivos dessa Educação é que através do conhecimento as pessoas que trabalham e residem no campo sejam os sujeitos da sua história e os condutores do seu destino. Concorda-se com Souza (2006), o nascimento da Educação do Campo, ocorreu principalmente pelos desejos e interesses dos sujeitos que residem ali e que com o passar do tempo se intensificaram no processo de muita luta, proporcionando a formação de territórios físicos e imateriais, construindo comunidades e políticas que determinam seus destinos, ideologias e visões acerca do mundo.

Deste modo, ao se falar em Educação do Campo, se vincula a ideia com o desenvolvimento dos diversos grupos sociais que residem e tiram do campo a sua fonte de sustento. Conforme Arroyo (2004) o fortalecimento desta ideia se aproxima do

---

<sup>10</sup> A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. A qual foi assinada por Emilio G. Médici. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)  
Sendo que esta Lei foi revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assinada por Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92)

desenvolvimento das prioridades de estudo das questões locais, as questões que acontecem no cotidiano de convívio das pessoas e dos estudantes.

A principal diferença entre a Educação do Campo e a Educação da Cidade/Urbana, em razão de uma priorizar a especificidades do local, enquanto que a outra valoriza os desconhecidos citados conforme Arroyo (2004) como as novas culturas, as novas crenças, os novos costumes que desvinculam ao chão natural de estudo, ou seja, o estudo do local (cidade). Ressalta-se que, com base nessa forma de vida, que a Pedagogia da Terra<sup>11</sup> busca com base na sustentabilidade, de acordo com a DCN (2013) assegurar a vida das próximas gerações.

É necessário a aproximação do estudante com a sua realidade, para que desta forma seja possível o estabelecimento das relações entre o conhecimento empírico que traz consigo e o conhecimento científico, tornando possível a interpretação dos acontecimentos que os cercam. Quanto à diferença de ensino, afirma-se em concordância com Libâneo (1994), independente da metodologia que se utilize o processo de ensino é bem-sucedido, quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos dos alunos, e assim aliam forças e geram o desenvolvimento e assimilação da aprendizagem.

Por fim, salienta-se que a Educação Ambiental e a Educação do Campo contêm laços extremamente estreitos, que se entrecruzam e desenvolvem diversas possibilidades de parar a rotina e ingressar em “outro tempo”, o qual almeja a compreensão acerca do mundo e das suas relações, e esta é uma característica que se manifesta nas mais diversas modalidades de ensino com diversas características e intensidades, não se restringindo somente a Educação do Campo.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em virtude dos fatos anteriormente expostos, nota-se o quanto que a Educação no Brasil se transformou no decorrer do tempo cronológico, alterando assim principalmente seus modelos

---

<sup>11</sup>Proposta de criação de um curso de formação pelos movimentos sociais ligados a reforma agrária, consiste em uma graduação que forma professores que são originários do movimento, para que posteriormente possam atuar nas escolas do campo. (Marques, 2010).

Para maior esclarecimento a dissertação Pedagogia da Terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo. Apresentada por Tatyane Gomes Marques na Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8CLLTS/disserta\\_\\_o\\_ufmg\\_\\_tatyane..?sequence=2](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8CLLTS/disserta__o_ufmg__tatyane..?sequence=2)

e concepções. Atualmente, se encontram interligados de inúmeras maneiras as muitas informações em um curto espaço de tempo, quando comparado com tempos mais remotos.

Proporcionar a compreensão sobre os fatos e fatores que se configuram em diferentes ambientes/palcos é essencial, mas entender as relações que são estabelecidas desde seu processo inicial até a proposta final, é indispensável. Pensar nos assuntos de forma integrada é instigante em distintos aspectos, uma vez que estes nos mostram muitos prismas e circunstâncias que até então passavam despercebidos, a exemplo das correlações entre os documentos, que pressupõem que todos têm que possuir clareza a respeito de seu contexto social, econômico, cultural e ambiental não sendo apenas um desejo, mas um direito que a educação de qualidade seja realizada de acordo com projetos políticos pedagógicos singulares de maneira a contemplar a realidade heterogênea e garantir a manutenção da de acordo com a realidade. Desta maneira, consideramos relevante compreendermos a verdadeira relação entre as Diretrizes de Educação que no decorrer desta pesquisa foram apresentadas, e evidenciar que é, no mínimo, instigante entender a lógica no período histórico que o país passava em que se verifica a relação que se estabelece como pano de fundo das inúmeras mudanças que acontecem.

Levando em considerações estes aspectos, ponderamos sobre a necessidade de ratificar que, além de esclarecer pontos que constituem a Educação e de que forma somos frutos deste processo, este artigo buscou levantar o questionamento, sobre outras variáveis que incidem sobre esta construção da política tanto da EAF quanto da EC, almejando assim atingir a ânsia da mudança, mudança que não se concentra apenas no plano de ações superficiais e ou esporádicas de alguns setores da sociedade, mas que se efetiva na vida cotidiana e projeta o futuro de toda a nação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. et.al. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: \_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo osfs; CALDART, Roseli Salete (orgs) **Por Uma Educação do Campo: educação do campo: identidade e políticas públicas**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília – DF. 2002.

Disponível em:



<<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (Constituição Federal de 1988). Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 18 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. In: GROSSI, Esther. LDB: Lei de Diretrizes e bases da educação: lei nº9.394/96. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2013.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo.** 11ª Ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa.** 30ª edição São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAYRARGUES, Philippe Pomier Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In. LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental como compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In. LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico; BARBOSA, Geizy Leopoldo; ZBOROWSKI, Marina Barbosa. Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental. In. LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, C. José. **Didática.** São Paulo. Editora Cortez, 1994.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transversalidade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em: 22 de out. 2017.

MOURA, Manoel O. de. et. al. A Atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: Moura, Manoel O. de. **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural.** Brasília: Liber Livro, 2010.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 2006.

TOFFOLO, Geliane. **Educação ambiental e formação continuada de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: dilemas que se entrecruzam entre os sujeitos de uma pesquisa participante**. Campinas –SP:[s.n.], 2016.

## **THE RELATIONS BETWEEN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND FIELD EDUCATION**

***Abstract:** The discussion related to Formal Environmental Education (EAF) at the national level is complex, since its conceptualization and application cannot abstain from the consideration of economic, cultural and curricular aspects. Such a discussion becomes even more intricate when EAF relates to Field Education (EC), which in itself presents a unique episteme. For this reason, the present research aimed to carry out a bibliographic analysis on the legal basis that regulates the application of EAF and CE in national territory. The methodological foundation of this analysis was the study of the documents that discipline the conduct pertinent to the subject, of whom the following stand out: the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988 - CF; the National Education Plan of 2002 - PNE, the Education Curriculum Directive - DCN, as well as its guidelines on Environmental Education and Field Education. Together, we seek to answer the relationship between EAF and CS by clarifying concepts and understandings initiated by authors such as Layrargues (2009 and 2006), Toffolo (2016), Caldart (2002) and Arroyo (2004). The analysis results in the understanding of the historical conception inherent in the construction of the main concepts presented, thus repositioning some elements of interpretation considered as absolute truths. We consider the different paths that lead to the effective EAF and we find that sometimes these paths communicate incontestably with those of the CE. The observance of similarities and consonances requires, however, clarity and understanding of the relationships that originate them. It requires, mainly, a differentiated look and understanding of the socioeconomic, political and cultural factors that guide the socio-spatial and educational constructions in Brazil.*

**Keywords:** *Concepts. Education of the field. Formal environmental education.*

---

## **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ESTUDO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ITAPIREMA EM RONDÔNIA, BRASIL**

**Charles Carminati de Lima**<sup>1</sup> – charles@unir.br  
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)  
Departamento Acadêmico de Ciências Contábeis  
Rua da Universidade, 920 Bairro Brizon  
76.962-252 – Cacoal – Rondônia– Brasil

**Yanet Reimondo Barrios**<sup>2</sup> – yanet.barrios89@gmail.com  
Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)  
R. Antônio da Veiga, 140 - Itoupava Seca  
89012-900-Blumenau – Santa Catarina-Brasil.

**Daniete Fernandes Rocha**<sup>3</sup> – daniete.rocha@gmail.com  
Faculdade de Estudos Administrativos – FEAD – Ciências Agrárias  
Rua Otílio Macedo, 12, Bairro Olhos D'Água  
30.390-200 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil.

***Resumo:** Este estudo evidencia as contribuições da Pedagogia da Alternância na formação educacional e social dos estudantes residentes em áreas rurais no Estado de Rondônia. O princípio básico da Pedagogia da Alternância propõe aos estudantes mesclar períodos em regime de internato na escola com outros em casa. Esta proposta foi criada por camponeses da França em 1935. No Brasil, a iniciativa chegou a partir de missões jesuítas no Espírito Santo, em 1969. Logo se espalhou por 20 estados brasileiros, onde os alunos cursam disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e Médio, além das disciplinas específicas relacionadas à agropecuária. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foi realizada uma pesquisa documental e entrevistas com professores e com alunos concluintes do curso técnico em agropecuária. Constatou-se que a relação de ensino e aprendizagem entre os professores e os estudantes da EFA baseia-se em*

---

<sup>1</sup> Mestre em Administração pela Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais (FEAD) e Professor da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

<sup>2</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Bolsista PEC-PG do CNPq

<sup>3</sup>Doutora em Ciências Humanas: Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora titular da Faculdade de Estudos Administrativos – FEAD. Graduação em Ciências Econômicas (UFMG); Mestrado em Sociologia (UFMG).

*quatro pilares: Formação integral, Pedagogia da Alternância, Inclusão social e Associativismo. Pelos resultados, pôde-se observar a opção predominante em estudar na Escola Família Agrícola (EFA Itapirema) pelo fato da escola, possuir um curso técnico de preparação profissional com metodologia de alternância, onde os jovens podem praticar em casa os ensinamentos que recebem na escola durante o curso. A pesquisa identificou uma carência de investimentos em infra-estrutura e materiais pedagógicos na escola.*

**Palavras-chave:** Educação Rural. Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola.

## **1. INTRODUÇÃO**

A Pedagogia da Alternância oferece condições para que o aluno da zona rural tenha acesso à educação de forma alternada, permanecendo quinze dias na escola e quinze dias em casa, o que torna mais fácil o acesso à escola para esse segmento social (NASCIMENTO, 2012). Gnoatto et al. (2006) considera que a Pedagogia da Alternância foi uma das poucas propostas de educação rural voltadas ao desenvolvimento integral do jovem. Utilizada como proposta pedagógica e metodológica, a Pedagogia da Alternância, ademais, permite que suas ações sejam refletidas no grupo, tendo o diálogo como instrumento de participação. Em termos gerais, a Pedagogia da Alternância vem se constituindo numa proposta pedagógica assumida pelos diversos segmentos da organização curricular e modalidades de ensino voltadas à realidade de jovens e adultos trabalhadores que têm o campo como espaço de vida, trabalho e produção cultural (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) têm contribuído para a formação de agentes visando o desenvolvimento rural sustentável e para o avanço da extensão rural no país, pela utilização da Pedagogia da Alternância, que não se enquadra na educação urbana tradicional. As Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, associadas ao mundo do trabalho, e a partir das experiências dos educandos, de alguma maneira, possibilitam aos jovens aí formados ensinamentos para que, no futuro, sejam encaminhados ao mundo do trabalho (BIANCHINI, 2005).

Como objetivo da pesquisa, este estudo identifica a contribuição da Pedagogia da Alternância desenvolvida na Escola Família Agrícola Itapirema, no município de Ji-Paraná, em Rondônia, no enfrentamento dos desafios sociais de seus alunos, além de evidenciar a contribuição da educação na rotina dos alunos do campo. Por outro lado, demonstra os percalços e desafios

enfrentados pela escola no estímulo às ações que incentivem a prática de educação pela Pedagogia da Alternância.

Utilizou-se o método dedutivo, com abordagem qualitativa. Em relação aos instrumentos de geração de dados, num primeiro momento, foram realizados estudos bibliográficos e análise documental por meio do Projeto Pedagógico Curricular do curso técnico em agropecuária, do estatuto de fundação da EFA Itapirema, e outros documentos relacionados com as diretrizes do curso técnico em estudo. A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola – EFA, onde foram entrevistados os 29 alunos concluintes de 2015 e os 10 professores que ministram aula no curso de nível técnico. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2010), permite fazer inferências e compreender o contexto em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. A partir desses dados, se apresentam gráficos, tabelas e figuras com a finalidade de observar os resultados relacionados ao objetivo proposto para o trabalho.

## **2. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: HISTÓRIA, CONCEITO E OBJETIVOS**

De acordo com Vergutz (2012), a Pedagogia da Alternância teve suas origens na década de 1930, na França, embasada nas necessidades dos camponeses de uma educação voltada para sua realidade e suas necessidades. Para Nosella (2014), essa nova experiência educacional permaneceu fiel ao princípio fundamental da alternância: estudo - realidade territorial – profissão. Nesse sentido, buscava-se organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Ressalte-se que o mundo ocidental pós-revolução industrial passa a ter como característica fundamental o predomínio e valorização da cidade sobre o campo, o que foi agravado na Europa pós 1ª Guerra Mundial e mais tarde (2ª guerra), devido à proliferação de atividades urbano-industriais nesse período, provocando ainda mais o êxodo rural.

Gimonet (1999), afirma que a Pedagogia da Alternância é uma alternativa entre tantas outras que surgiram para educação no campo, mais especificamente em Centros de Formação por Alternância – CFR, com o objetivo de promover uma educação, formação e profissionalização eficaz e concreta, mais apropriada à realidade do campo.

O Movimento das Casas Familiares Rurais nasceu em 1935, em um pequeno vilarejo da França, a partir da iniciativa de três agricultores e do padre Abbér Granereau, um religioso pároco da vila de Sérignac-Péboudou (filho de agricultores, um espírito desbravador, apaixonado pela profissão de agricultor e comprometido politicamente com as causas do desenvolvimento da agricultura e do meio rural). Granereau foi formado pelo pensamento social da Igreja Católica e pelas ideias de Marc Sagner, um dos fundadores do Movimento Sillon.

A Pedagogia da Alternância “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16). Esse processo de ensino-aprendizagem vem sendo usado na formação de jovens e adultos do campo, visto ser esta uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola, sem que tenham que deixar de trabalhar (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

Com uma metodologia pedagógica específica a pedagogia da alternância prevê momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar comunitário, organizados em três etapas sucessivas: a) observar/pesquisar (meio sócio profissional), b) refletir e aprofundar (meio escolar) e c) experimentar/transformar (meio sócio profissional). Neste sentido, a Pedagogia da Alternância também pode ser considerada como a Pedagogia do Encontro.

Para Nascimento (2005), o aspecto mais comum que caracteriza a Pedagogia da Alternância nos Centros de Formação existentes no Brasil e no mundo é o período que se alterna entre a formação em casa - a família-comunidade e a propriedade, com o tempo de formação na escola, numa perspectiva de busca constante da sistematização entre a teoria (identificada como conceito) e a prática, o que se considera uma formação integral do jovem adolescente.

Segue o processo de educação que envolve a Pedagogia da Alternância:

Figura 1 – Diagrama - Pedagogia da Alternância



Fonte: CEFFA ITAPIREMA (2014). Adaptado pelos autores.

Moro et al (2007), afirmam que no meio sócio profissional familiar acontece a pesquisa e a observação da realidade (busca de saberes e experiências). No ambiente escolar realiza-se a reflexão, problematização e aprofundamentos (sistematização dos conhecimentos). De volta ao meio sócio profissional familiar o jovem aplica seus conhecimentos na prática, realiza novas experiências e pesquisas (confronto dos saberes teóricos e saberes práticos).

## 2.1 A educação rural no Brasil

Considerando a relevância e a contribuição do processo educacional rural no Brasil, faz-se necessário, nesta seção, trazer considerações acerca das estratégias e desafios enfrentados pelos educadores e educandos nesse processo, pois, de acordo com Lucas (2009), a educação no campo foi excluída durante muito tempo das políticas educacionais do país, e, por isso, permaneceu no silêncio por muitos anos. Neste sentido, as políticas envolvidas, de alguma forma, negligenciaram a população rural no acesso ao ensino, considerando-se aspectos importantes como: localidades rurais de difícil acesso e com limitações estruturais que pudessem contribuir para o ensino das crianças e adultos; a distância entre as propriedades e dificuldade de locomoção dos educandos; e a grande necessidade do auxílio dos filhos nas tarefas da casa e da propriedade.

Freitas (2011) apresenta o início da educação rural no Brasil, por volta de 1930 do século XX, paralelamente ao começo da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimos de atraso, aos novos

padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas formais e informais para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação.

## **2.2 A educação rural como agente de transformação social**

De acordo com Moro et al. (2007), as Escolas Família Agrícola no Brasil, associadas ao mundo do trabalho, e a partir das experiências dos educandos, com uma educação que lhes permita descobrir a sua vocação e desenvolver o seu projeto profissional junto às suas famílias, de alguma maneira, possibilitam a inserção dos jovens no campo, com êxito e dignidade, e sua atuação, de certa forma, como agentes de transformação social no meio rural. Lima (2012) complementa que, no trajeto formativo entre casa-escola, o educando vivencia experiências do seu dia a dia, tornando-se elemento crítico formador, sendo agente de um processo dialético de evolução, por meio da participação na produção de novos conhecimentos, através da análise e interação do que se vê na escola e do que se vive na própria comunidade.

Segundo Paulo Freire (1999), uma educação como prática da liberdade só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existam condições econômicas, sociais e políticas mais igualitárias. Por consequência, e por que não pode haver renovação pedagógica sem uma renovação da sociedade global, o que deve ser superado é um discurso e um verbalismo vazio sobre a educação. O que deve ser instaurado é a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive.

De acordo com uma pesquisa realizada por Carvalho et al. (2009), com educandos de uma escola rural no município de Garanhuns, Pernambuco, dos 335 alunos entrevistados, 57% eram do sexo masculino, e quando perguntados se pretendiam continuar com a vida no campo, 60,5% dos garotos responderam ter essa intenção. Já as garotas, 50,3% afirmaram que também pretendiam continuar com a vida no campo, demonstrando a tendência da prevalência masculina em relação à feminina quanto à continuação do trabalho no meio rural.

Neste sentido, Carvalho et al. (2009), demonstram que, de alguma forma, ainda existe a vontade da permanência no campo por parte dos jovens, mesmo com a formação profissional em áreas com atuação tradicional urbana. Segundo o autor, tal preferência se deve ao fato do

campo permitir-lhes a realização de atividades voltadas para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e econômico, bem como garantir moradia e alimentação. Caberia um papel fundamental do ensino em algumas escolas, com destaque para a contribuição da Pedagogia da Alternância, que trabalha o ensino na escola em conjunto com a comunidade e com a família.

Calvo (2002) afirma que a história dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) mostra-nos uma constante evolução às necessidades dos jovens, a exemplo de mudanças no aspecto social, profissional e econômico. Considerando os três aspectos essenciais dos CEFFAs, poder-se-ia dizer que existem três elementos chave: a formação e a educação do jovem, seu projeto de vida (familiar, profissional, social), e o meio em que essa pessoa se desenvolve. Na formação no CEFFA o jovem aprenderá aquilo que para ele tem sentido ou significado, e estabelecerá seu projeto partindo do aspecto profissional, pois este é o que lhe permitirá entrar no mundo dos adultos (o da realidade socioeconômica), um projeto que dê sentido à sua formação e à sua realidade, que permita trazer suas próprias soluções.

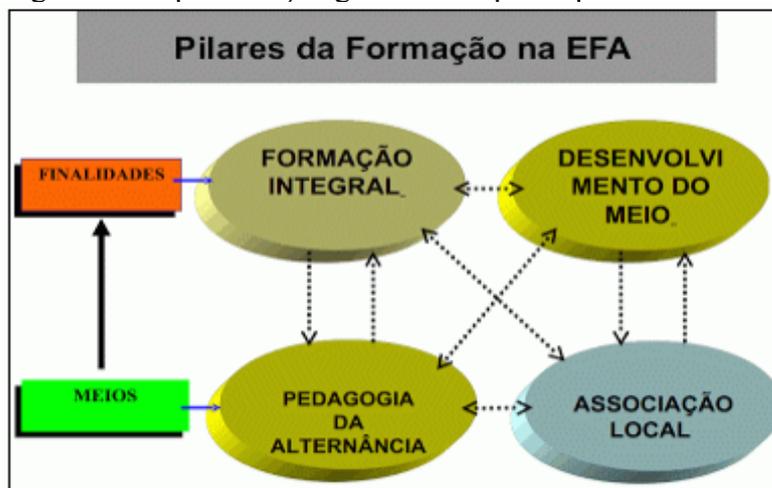
### **2.3 As Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**

Castro (2007), afirma que o modelo da Escola Família Agrícola - EFA foi implantado no Brasil pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, uma organização não governamental, que também foi pioneira na utilização da Pedagogia da Alternância no país. O MEPES foi criado em 1968, ano em que foi decretado o ato Institucional Número 5, mais conhecido como AI-5. Com essa medida, a repressão imposta pelo Golpe Militar de 1964 se tornaria mais violenta. A resistência se deu das mais variadas formas. A educação, por exemplo, surgia como um espaço de possibilidade de resistência. Um dos principais pensadores dessa estratégia foi Paulo Freire, que escreveu o livro *A Educação como Prática da Liberdade*, em 1966, quando já estava no exílio, onde defendia uma pedagogia comprometida com a conscientização e a transformação social.

De acordo com Moro et al. (2007), a Escola Família Agrícola é uma associação de famílias, pessoas e instituições que se unem para promover o desenvolvimento rural sustentável envolvendo jovens e suas famílias. A EFA tem por finalidade promover a formação integral de todos os envolvidos (adolescentes, jovens e adultos), em um contexto sócio geográfico concreto. Segundo a UNEFAB (2014), as Escolas Famílias Agrícolas são constituídas a partir

de quatro pilares: 1º- Fortalecimento das associações; 2º- Pedagogia da Alternância; 3º - Formação integral; 4º - Desenvolvimento Local. Pode-se observar abaixo:

Figura 2 - Representação gráfica dos quatro pilares do EFAS



Fonte: UNEFAB (2014).

Segundo a UNEFAB (2014) o objetivo das EFAS é facilitar os meios e os instrumentos de formação dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual), a partir da Pedagogia da Alternância.

Neste sentido, para Paulo Freire (1999), a Pedagogia da Alternância, possibilita uma nova relação entre o ser humano e o meio ambiente, contribuindo, assim, para a reflexão e o diálogo acadêmico, que possui grande importância não só para os educandos das EFAS, no Brasil, mas para a sociedade em geral, pois o incentivo à juventude rural pode possibilitar ações de enfrentamento de desafios sociais como: educação, emprego, renda, e por consequência, melhor qualidade de vida no campo, contribuindo, desta forma, com o rareamento do êxodo rural.

#### 2.4 Abrangência das EFAs na formação rural, no Brasil

A abrangência educacional e social das EFAs no Brasil passa pela proposta da Pedagogia da Alternância. O aluno aprende na escola e tem a oportunidade de experimentar seus conhecimentos em casa. A seguir, é demonstrada a abrangência das escolas nas 5 regiões do país:

Quadro 1 - A Abrangência das EFAS no Brasil

Regiões	Estados	Número de EFAS	Subtotal	%
NORTE	Rondônia	4		
	Pará	2		
	Amapá	4	13	11,7
	Amazonas	1		
	Tocantins	2		
NORDESTE	Bahia	33		
	Piauí	8		
	Sergipe	2	54	48,6
	Maranhão	10		
	Ceará	1		
SUDESTE	Espírito Santo	20		
	Minas Gerais	14		
	Rio de Janeiro	4	39	35,1
	São Paulo	1		
CENTRO-OESTE	Goiás	2		
	Mato Grosso do Sul	1	4	3,6
	Mato Grosso	1		
SUL	Rio Grande do Sul	1	1	0,9
<b>BRASIL</b>		111		100%

Fonte: Elaborado com base na UNEFAB (2014). Adaptado pelos autores.

De acordo com Nascimento (2012), em todo o Brasil, das 111 escolas rurais EFAS existentes, a Região Nordeste é a que mais se destaca com (48,6%), a exemplo do estado da Bahia que possui 33 escolas, localizadas principalmente em regiões do interior do estado com maior vulnerabilidade social.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, no sentido de identificar qual a contribuição da Pedagogia da Alternância, proposta pela EFA Itapirema, na formação social e educacional dos estudantes, mediante a percepção de seus professores e alunos. Foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Agrícola Itapirema que possuía aproximadamente em 2015 210 alunos, distribuídos do primeiro ao terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária. Em relação à produção de dados, trabalhou-se primeiramente com a pesquisa documental no Projeto Curricular do Curso Técnico em Agropecuária para caracterização da proposta curricular prevista em seu processo de formação.

Em um segundo momento, utilizou-se entrevista, por meio de roteiros semiestruturados, para professores e todos os alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do ano de 2015. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março, abril, maio e junho do mesmo ano. Os entrevistados foram divididos em dois grupos: os 29 alunos egressos da EFA Itapirema; e os 10 professores do curso técnico em agropecuária.

O tratamento dos dados foi feito pela técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2010), permite fazer inferências e compreender o contexto em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Os dados são demonstrados por meio de gráficos, tabelas e figuras. Com esse tipo de análise de dados, foi possível observar os resultados com maior facilidade e rapidez, objetivando organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para pesquisa. Já no que se refere à interpretação, o objetivo foi procurar um sentido mais amplo das respostas, o que foi obtido por meio da relação com conhecimentos anteriormente adquiridos.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 Caracterização da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-paraná em Rondônia**

Em seu contexto histórico, a ideia de implantação da EFA surgiu em 1987, logo após terem sido dados os primeiros passos na implantação da EFA de Cacoal (RO) (CEFFA ITAPIREMA, 2014). O termo Itapirema é uma expressão tupi-guarani que significa “Pedra sem Fio”. O nome da Escola é uma homenagem à tribo indígena Itapirema que habitava a região antes da colonização. Em julho de 1997, foi criada a Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná (APEFAIJIP). Nesses 20 anos de existência, a escola tem prestado um relevante serviço ao Estado de Rondônia, por meio da educação de jovens e pelo estímulo a integração social de suas famílias (CEFFA ITAPIREMA, 2014).

De acordo com Valadão e Siena (2010), a EFA Itapirema contribui teoricamente para a formação de seus estudantes com integração social entre escola e família. A Escola possui uma visão ecológica e social procurando conciliar conservação e preservação dos recursos naturais com maior equidade social.

## 4.2 Contribuição da proposta curricular da EFA (na percepção dos professores)

Tabela 1 - Identificação socioeconômica dos professores pesquisados

Formação		Professores que estudaram na EFA		Sexo		Tempo que trabalha na EFA	
<b>Pedagogia</b>	25%	Egressos	12%	Masc.	37 %	De 1 a 5 anos	75%
<b>Ciências biológicas</b>	37%						
<b>Matemática</b>	13%						
<b>Medicina veterinária</b>	13%	Não egressos	88%	Fem.	63 %	De 12 a 17 anos	25%
<b>Física</b>	12%						

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Pode-se observar que 37% dos professores são licenciados na área de Ciências Biológicas atuando no magistério da biologia e em disciplinas voltadas à educação ambiental. Já outros 25%, são licenciados em Pedagogia, atuando nas disciplinas de Português, Artes, Literatura, História e Sociologia. Os outros 38% dos docentes possuem área de formação diversificada, a exemplo de Matemática, Veterinária e Física. Apenas 12% do corpo docente são egressos da EFA, a maioria é do sexo feminino e 75% trabalha na EFA em média de 1 a 5 anos.

Em relação à percepção dos professores acerca da contribuição do Projeto Curricular do Curso Técnico em Agropecuária, 62% consideram que o projeto atende às necessidades dos estudantes em sua atuação produtiva rural. Outros 38% afirmaram que o currículo é frágil na proposta de integração entre a formação técnica profissional e humana de seus estudantes, privilegiando apenas o ensino agropecuário.

Sobre as dificuldades que os estudantes enfrentam no exercício da prática dos conhecimentos recebidos na escola, 37% dos professores afirmaram que a “falta de autonomia” dos alunos perante os pais dificulta esse processo. Para 62%, a solução das dificuldades está no “estreitamento da parceria entre escola, família e propriedade”, oportunizando o diálogo para que juntos possam traçar metas voltadas às melhores práticas de produção e à preservação do meio ambiente.

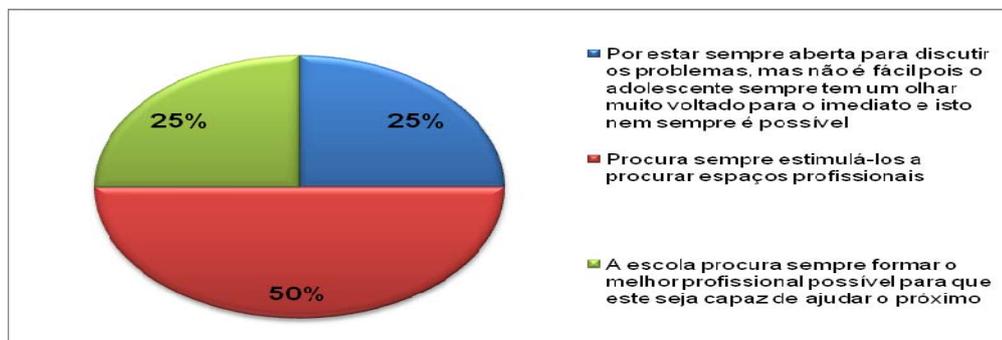
Figura 3 - Dificuldades enfrentadas em praticar os conhecimentos recebidos na Escola.



Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Na opinião de 75% dos professores, com relação aos desafios enfrentados por seus egressos no desenvolvimento da atividade agrícola, o acesso ao “mercado de trabalho” especificamente relacionado à atividade produtiva rural familiar é o principal desafio percebido pelos professores. Os professores afirmaram que a escola está sempre aberta para discutir os problemas relacionados à inserção profissional e social de seus alunos. Contudo, para os professores, a proposta de inclusão da EFA, nem sempre é bem aceita pelos familiares dos estudantes, devido a conflitos de ideias, cultura e sucessão familiar.

Figura 4 - Escola versus desafios sociais e profissionais de seus egressos



Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

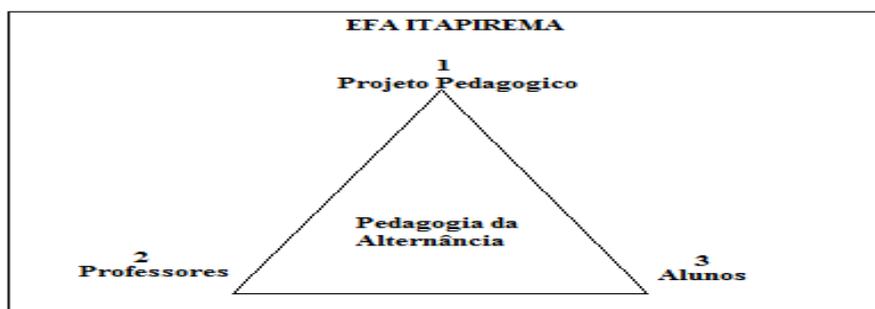
Segundo Moro et al. (2007), por meio da formação das escolas família agrícola no Brasil, associada ao mundo do trabalho, e a partir das experiências dos estudantes, de alguma maneira, as escolas possibilitam a inserção dos jovens no campo, o que se reflete, de certa forma, em um papel como agente de transformação social no meio rural.

Ainda como resultados do estudo, quando discutida a relação de ensino e aprendizagem pela Pedagogia da Alternância, 38% dos professores entendem a metodologia como um “tripé entre ação-reflexão-ação” a partir da qual o aluno vai construindo sua autonomia. Já para

37%, é uma “troca de conhecimentos” entre escola e família, resultando em melhoria da qualidade de vida dos alunos.

A Pedagogia da Alternância pode ser entendida como fator primordial do processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo e valorizando os laços construídos na escola e na família. A relação do processo de ensino da EFA Itapirema e sua relação com a Pedagogia da Alternância pode ser demonstrada pelo diagrama a seguir, de acordo com as diretrizes previstas no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária:

Figura 5 - Demonstração de relação da EFA com processo de ensino



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

A EFA Itapirema é mantida através da Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-paraná (APEFAIJIP), uma associação comunitária voltada à formação integral de estudantes da área rural. Há uma mensalidade para cada estudante, de R\$ 120,00, para custear seus próprios gastos com higiene pessoal, alimentação, gastos com energia e outros. A direção da associação é formada por membros da escola e da comunidade, eleitos por votação, sendo elencadas as funções de presidente, vice-presidente, tesoureiro e vice tesoureiro, 1ª secretária, 2ª secretária, suplente do conselho fiscal e representante dos alternantes.

A escola não possui zeladores, cozinheiras e nem jardineiro, pois os próprios alunos são responsáveis por essas tarefas. É feito um cronograma com todos os horários de aula e atividades a serem realizadas por cada um dos educandos. Na propriedade da escola, que corresponde a dez hectares, os alunos cultivam uma horta para consumo próprio, criam galinhas, porcos e cabritos. Utilizam-se dos frutos cultivados como o cupuaçu, cacau, acerola e a manga. Dessa maneira, além de economizar financeiramente, os professores afirmam que, assim, eles vão aprendendo a ter responsabilidades e trabalhar em conjunto.

### 4.3 Contribuição das ações educativas e sociais da EFA Itapirema: percepção dos egressos

Inicialmente, apresenta-se o perfil socioeconômico dos estudantes egressos do ano de 2015: Dos 29 estudantes egressos entrevistados, 97% têm entre 15 a 20 anos de idade e apenas 3% 21 a 26 anos. Com relação à moradia, 97% dos egressos residem na zona rural, por isso o interesse em estudar na EFA.

Tabela 2 - Identificação socioeconômica dos estudantes egressos pesquisados

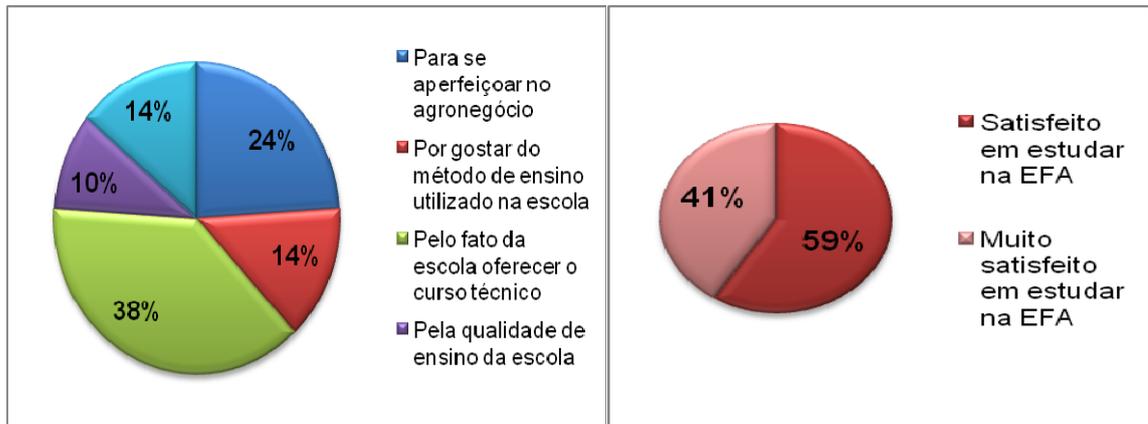
Idade		Local onde residem os entrevistados		Sexo		Renda Familiar	
De 15 a 20 anos	97%	Zona rural	97%	Masc.	48 %	Até 1 salário mínimo	7%
De 21 a 26 anos	3%						De 1 a 2 salários mínimos
De 27 a 32 anos	0%	Zona urbana	3%	Fem.	52 %	De 2 a 3 salários mínimos	31%
Acima de 32 anos	0 %						De 3 a 4 salários mínimos

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A maior parte dos alunos é do sexo feminino (52%), o que demonstra que as mulheres têm grande presença também na agricultura, e 38% têm a renda familiar de 3 a 4 salários-mínimos. Com relação à origem da renda das famílias dos estudantes entrevistados, pode-se destacar que a maior proporção é oriunda da atividade desenvolvida na propriedade rural (48%), a seguir advinda do funcionalismo público (24%) e de serviços em empresa privada (10%).

A respeito da motivação dos alunos em estudar no Curso Técnico em Agropecuária da EFA Itapirema, destaca-se:

Figura 6 - Motivos e satisfação em estudar na EFA



Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Dentre os principais motivos para estudar na EFA, destaca-se, para 38% dos estudantes, o fato de a escola oferecer o Curso Técnico em Agropecuária, que possibilita o acesso ao mercado de trabalho e facilita o trabalho na propriedade rural onde residem. Outros 24%, optaram pelo ensino da EFA por necessidade de aperfeiçoamento das ações que envolvem a atividade produtiva do campo (cultivo e comercialização), podendo assim, posteriormente, aplicar as técnicas aprendidas. Apenas 14% afirmaram optar pelo ensino na EFA em razão da Pedagogia da Alternância. Alguns apontaram o fato de morarem longe da escola, sendo mais difícil o acesso se tivessem que ir e vir todos os dias, em uma escola com metodologia de ensino regular.

A respeito da satisfação dos estudantes com relação à formação que receberam na EFA, a pesquisa demonstra que 59% dos egressos de 2015 estão muito satisfeitos com o ensino recebido, destacando-se que a escola prioriza valores morais como o respeito para com o ser humano e o meio ambiente. Pela pesquisa, observou-se que, na história constitutiva da EFA, a escola recebeu uma herança cultural devida à influência de agentes ligados a Pastorais da Igreja Católica, a exemplo da Pastoral da Juventude, Pastoral da Terra e do Movimento Terras sem Males<sup>4</sup>. Arroyo e Fernandes (1999) defendem a necessidade de articular a educação rural com as raízes culturais do campo, com a herança coletiva, com a luta por direitos: “direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente” (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.17).

<sup>4</sup> Na mitologia guarani, a terra sem males (Yvyamarãe'ỹ, em tupi ybymarãe'yma) faz referência ao mito de uma terra onde não haveria fome, guerras ou doenças. O mito foi um dos principais instrumentos de resistência utilizados pelo povo guarani contra o domínio dos espanhóis e portugueses. Os movimentos pela busca da "terra sem males" era articulado pelos pajés, que se intitulavam Karai.

Já outros 41% dos egressos afirmam estarem satisfeitos, contudo apontam que o ensino necessita de melhorias pedagógicas que auxiliem nas dificuldades de aplicação teórica e prática. Falta apoio financeiro, entre outras questões.

Figura 7 - Objetivos da Pedagogia da Alternância.



Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Com relação à percepção dos alunos quanto aos objetivos propostos pela Pedagogia da Alternância, observa-se que 55% os relacionam aos pilares da escola. Outros 28% entendem como objetivos da Pedagogia da Alternância enfatizar o meio como fator privilegiado do processo de ensino-aprendizagem, valorizar os laços familiares e a herança cultural camponesa.

Quando perguntados se pretendem continuar com a atividade produtiva no campo, após se formarem, 35% afirmaram reconhecer o valor da atividade rural, com pretensão em aperfeiçoá-la e mostrar que é possível se obter adequadas condições de vida pela atividade rural familiar. Entretanto, para os outros 65% não ficou clara a intenção de permanecerem na atividade rural, devido a fatores financeiros, estruturais e culturais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou um estudo de caso referente às contribuições da Pedagogia da Alternância na formação dos estudantes da Escola Família Agrícola Itapirema no município de Ji-Paraná em Rondônia.

Na opinião dos professores, a contribuição da Pedagogia da Alternância se destaca pela troca de conhecimentos entre escola-família-comunidade, com objetivo de contribuir na melhoria de qualidade de vida profissional e social dos estudantes. A pesquisa mostra que os estudantes compreendem o propósito desta proposta pedagógica de ensino: a alternância. Contudo, entre os resultados da pesquisa, destaca-se, na percepção dos alunos egressos, que a opção de estudar na EFA se deu predominantemente, pelo fato da escola oferecer um curso técnico de “preparo profissional”.

Importante notar que a maioria dos egressos afirma estar muito satisfeita com o ensino da EFA. Por outro lado, a pesquisa identificou que a carência de investimentos de infraestrutura (insuficiência ou inexistência de laboratórios e acervo bibliográfico) e materiais pedagógicos são fatores que prejudicam a melhoria do desenvolvimento das práticas de ensino. Ademais, segundo os professores, a Pedagogia da Alternância carece de práticas de vivência profissional, que, em muitos dos casos, não é permitida pelos pais dos alunos, o que reflete na baixa autonomia dos egressos, conforme detectado na pesquisa.

Por fim, observa-se o interesse dos alunos egressos em dar continuidade a atividade produtiva agrícola familiar. Entretanto, para 65% desses entrevistados, não fica clara a intenção de permanecerem na propriedade rural da família, devido a fatores financeiros, estruturais e culturais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BIANCHINI, Valter. Alternância: uma educação para o desenvolvimento rural sustentável. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 8., 2005. Foz do Iguaçu. **Anais...** AIMFR, 2005. p. 11 a 143.

CALVO, Pedro Puig. Formação Pessoal e Desenvolvimento local. In: **Pedagogia e desenvolvimento sustentável**. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil 12 a 14 de novembro de 2002. p. 126-146.

CARVALHO, Daniela Moreira; et al. Perspectivas dos jovens rurais: Campo versus cidade. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 47, 2009, Porto Alegre, 26 a 30 de julho de 2009. Disponível em: < <http://www.sober.org.br/palestra/13/881.pdf> >. Acesso em: 10 nov. 2015.



CASTRO, Maurício Barros de. **Juventudes Rurais**: Cultura e desenvolvimento. Rio de Janeiro, Instituto Souza Cruz, 2007.

CEFFA ITAPIREMA. Centro familiar de formação por alternância. **A pedagogia da alternância**. 2014. Disponível em: < <http://efaitapirema.org/site/o-ensino/a-pedagogia-da-alternancia/> >. Acesso em: 5out.2015.

CEFFA ITAPIREMA. Centro familiar de formação por alternância. **História da EFA-Itapirema**. 2014. Disponível em: < <http://efaitapirema.org/site/a-escola/historia/> >. Acesso em: 5 out.2015.

CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista em Aberto**, Brasília, 2011, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2571/1755>>. Acesso em: 26 Out. 2015.

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

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Revista em Aberto**, Brasília, 2011, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753>>. Acesso em: 27 out. 2015

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. Alternância e Desenvolvimento. **Anais...** Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999.

\_\_\_\_\_. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GNOATTO, AlmirAntonio; RAMOS, Celso Eduardo Pereira; PIACESKI, Enelde Elena; Bernartt, Maria de Lourdes. Pedagogia da Alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. In: CONGRESSO DA SOBER - SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL. 44., 2006, Fortaleza. **Anais...** SOBER, 2006. Disponível em: < <http://www.sober.org.br/palestra/5/941.pdf> >. Acesso em: 28 out. 2015.

LIMA, Adriene Viana. Educação do campo e pedagogia da alternância: Algumas considerações metodológicas. **Revista Entrelaçando**, V.2, Nº 7, Ano III (2012), p.46-60 Set.-Dez, ISSN 2179.8443.2012. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/208690503/4-Educao-Do-Campo-e-Pedagogia-Da-Alternancia-Adriene> >. Acesso em: 26nov. 2015.

LUCAS, Rosa ElaneÁntoria. **Os desafios da transição de uma educação rural para a educação no e do campo**: um estudo de caso na escola estadual de ensino fundamental Cândida Silveira Haubman – de tempo integral – Arroio Grande/RS. In: XIX encontro nacional de geografia agrária. (2009). Disponível em: < [http://www.geografia.ffe.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Lucas\\_REA.pdf](http://www.geografia.ffe.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Lucas_REA.pdf) >. Acesso em: 22 out. 2015.



MORO, Silvana Maria Laquini et al. **Pedagogia da alternância e escola família agrícola:** Proposta para promoção e o desenvolvimento rural. In: XI ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E VII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO. p.1-21. São Paulo, (2007). Disponível em: < [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2007/trabalhos/humanas/epg/EPG00039\\_05O.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/epg/EPG00039_05O.pdf) >. Acesso em: 26 out. 2015.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura:** Um estudo sobre as concepções e práticas educativas da escola família agrícola de Goiás – EFAGO. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2005. Disponível em: <[http://mstemdados.org/sites/default/files/2005%20CLAU DEMIROGODOY.pdf](http://mstemdados.org/sites/default/files/2005%20CLAU%20DEMIROGODOY.pdf) >. Acesso em: 30 out. 2015.

NASCIMENTO, Marivalda da Silva. **Educação do campo e a formação do camponês como agente de transformação social/combate ao êxodo rural e as contribuições das efes na educação do campo:** experiências vivenciadas na escola família agrícola de Antônio Gonçalves (EFAG). Trabalho de conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Bahia, (2012). Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/bibliotecauneb7/monografia-pedagogia-2012-14592903> >. Acesso em 29 out. 2015.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

UNEFAB, União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Estudo sobre o Funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil.** Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B07bZIN7afpJdkRuOTdpMzE5Tjg/edit> Acesso em: 30 dez. 2014.

VALADÃO, José de Arimatéia; SIENA, Osmar. Contribuições dos centros familiares de formação por alternância para o desenvolvimento rural sustentável. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, Nº. 1, p. 52-79, jan. - Abr. V.4, 2010. Disponível em: < [http://www.ppg.a.unir.br/menu\\_arquivos/379\\_escola\\_familia\\_agricola\\_rgsa\\_2010\\_317\[1\].pdf](http://www.ppg.a.unir.br/menu_arquivos/379_escola_familia_agricola_rgsa_2010_317[1].pdf) >. Acesso em: 16 out. 2015.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternante.** In: IxAnped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. (2012). Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3216/67> >. Acesso em: 21 out. 2015.

**THE PEDAGOGY OF ALTERNATION AS A PEDAGOGICAL  
PROPOSAL FOR EDUCATION IN THE FIELD: A STUDY IN THE  
SCHOOL OF THE AGRICULTURAL FAMILY ITAPIREMA IN  
RONDÔNIA, BRAZIL**

**Abstract:** *This study highlights the contribution of the Agricultural family school (EFA Itapirema) to the educational and social education of young people living in rural areas in the state of Rondônia, Brazil. The basic principle of Alternation Pedagogy proposes that students merge periods in the boarding school with other periods at home. This methodology was created by peasants from France in 1935. In Brazil, the initiative came from Jesuit missions in the state of Espírito Santo in 1969. It soon spread to 20 Brazilian states, where students attend regular courses in elementary and high school, in addition to specific disciplines related to agriculture and cattle raising. Interviews were conducted with teachers and senior students of the agriculture and cattle raising technological course in 2015. Results show the predominant option of studying at EFA due to the fact that the school possesses a technological course of professional education with alternation pedagogy, where they can practice at home the lessons they receive at school during the course. The study identified a lack of investments in infrastructure and teaching materials at school. Findings suggest that the teaching and learning relationship among teachers and students at EFA is based on four tenets: Integral education, Alternation Pedagogy, Social Inclusion and Associativism. It is a case Study, of descriptive and exploratory nature with a qualitative approach.*

**Keywords:** *Rural Education. Pedagogy of Alternation. Agricultural Family School*

---

## **A PROPRIEDADE NO BRASIL: CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POVOS CAMPEBINOS**

**GOMES-BARROSO, Elizabeth Moreira<sup>1</sup>** - emg\_bethgomes@yahoo.com.br  
Faculdade de Educação- FaE/ UFMG  
Avenida Presidente Antônio Carlos- 6627. CEP- 31270-901  
Belo Horizonte-MG. Brasil.

**MEIRA, Alessandra de Jesus<sup>2</sup>** - alessandrameirarosa@hotmail.com  
Faculdade de Educação- FaE/ UFMG  
Avenida Presidente Antônio Carlos- 6627. CEP- 31270-901  
Belo Horizonte-MG. Brasil.

**ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel<sup>3</sup>** – isabelantunes@fae.ufmg.br  
Faculdade de Educação- FaE/ UFMG  
Avenida Presidente Antônio Carlos- 6627. CEP- 31270-901  
Belo Horizonte-MG. Brasil.

***Resumo:** Este trabalho tem como objetivos apresentar reflexões acerca dos processos de construção de Representações Sociais de populações campestres tendo como base o direito à posse de terras. Tomam-se como referência três documentos: Carta de Caminha (1500), Diretório dos Índios (1757)- que compõem o período das Capitâncias Hereditárias- e a primeira lei sobre a propriedade no Brasil Lei 601 (1850). Tais documentos configuram-se como formas de legislar sobre a propriedade no Brasil, determinando a quem e como seria possibilitado o acesso a terra. Teórica e metodologicamente o trabalho se filia à Teoria das Representações Sociais (TRS) que oferece suporte para se pensar as formas de construção de Representações Sociais constituídas sobre indígenas e negros; e Análise do Discurso que busca entender formas de referência aos povos ameríndios e escravizados a partir dos Discursos ‘Oficiais’ (documentos), que no dizer de Foucault (2001), buscam se inserir no ‘verdadeiro’. Esses documentos ‘iniciam’ as formas de legislar sobre o território brasileiro, determinando formas de ocupação de espaços e suas configurações sociais e econômicas que contribuem para o entendimento das construções de representações de Representações Sociais sobre os campestres. Tais reflexões têm a finalidade de buscar identificar quais e como foram*

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal do Norte de Minas- Campus Araçuaí. Doutoranda da Faculdade de Educação- FaE/ UFMG.

<sup>2</sup> Mestranda da FaE/UFMG.

<sup>3</sup> Professora Orientadora- Faculdade de Educação FaE/UFMG.

*construídas Representações Sociais (RS) acerca dessas populações. Assevera-se com Jodelet (2001), que uma RS é produzida por sujeitos inseridos em contextos sociais e históricos, tornando-se, pois fundamental a releitura desses contextos.*

**Palavras-chave:** Representações sociais. Terra. Direitos. Campesinos.

## 1. INTRODUÇÃO

Para a escrita deste artigo, considera-se que RS são também construídas a partir das relações entre grupos sociais diferentes, portanto, as representações que os grupos têm uns dos outros, também contribuem para a formação de RS internas a cada grupo. Isso implica que a mediação feita a partir da e pela linguagem, no que tange às formas de referenciação/denominação utilizadas, possibilita aos diferentes grupos perceberem como são vistos e como a partir daí também passam a se verem. Assim, a forma a partir da qual o ‘outro me vê’ contribui para a construção de formas como ‘eu me vejo’. Esses processos foram estudados por diferentes teóricos, dentre tais Foucault (2001) que, a partir de estudos sobre discursos possibilitou o entendimento sobre relações de poder e controle institucional sobre a linguagem, a qual pode se constituir como um ‘jogo de imagens’; e também por Moscovici com a TRS (2012), ao tratar das relações entre RS e mídias.

Para Foucault (2001), o discurso pode ser conceituado como uma rede de signos que se conecta a outros tantos discursos – ou a outras tantas redes de discursos –, em um sistema que registra, reproduz e estabelece os valores de determinada sociedade, perpetuando-os. Assim, o discurso, não pode, pois, ser pensado apenas como um encadeamento lógico de frases e signos que pretendem um significado em si, mas, antes, ele se colocará como um importante instrumento de organização que objetiva estruturar determinado imaginário social. Dessa maneira, não se pode pensar em produção discursiva fora de contextos e/ou como uma produção neutra; ao contrário, é ‘no’ e pelo discurso que são estabelecidos os ‘jogos’ as lutas pelo poder. Isso pressupõe que:

(...) nas diferentes sociedades a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

Ao analisar as interdições, Foucault (idem) afirma que as sociedades cercam de rituais as produções discursivas de modo a determinarem e reconhecerem àqueles que podem ou não falar, o que deve ou não ser falado e em quais circunstâncias se diz ou não se diz e, ainda o como se diz. Este trabalho se interessa pelos enunciados sobre o outro, neste caso, sobre os trabalhadores rurais. Interessa-nos, sobretudo, entender as forma(s) que o Estado, a partir da produção de Leis e documentos, e a sociedade de modo geral constituem discursos que se tornam ‘oficiais’ e as estratégias utilizadas para inserir alguns discursos “no verdadeiro” (cf. FOUCAULT, 2001).

Inserir um discurso ‘no verdadeiro’ significa criar e consolidar a partir das várias ‘Instituições’ (Ciência, Igreja, Escola, Estado...) uma série de discursos que, uma vez iniciados, são repetidos integralmente, parafraseados e/ou interditados de modo a assumirem valor de verdade. Em relação aos processos de colonização, por exemplo, criaram-se imaginários em relação a índios, negros e pobres. As Instituições Sociais construíram, repetiram e/ou parafrasearam um conjunto de discursos que justificava a escravização de povos indígenas e negros, de modo que essa escravização passasse a se dar no lugar de ‘naturalidade’ para aquela sociedade, naquele contexto. É nessa perspectiva que se quer pensar os Discursos Legais e Sociais que possibilitaram a construção de RS acerca do trabalhador do campo, que ainda podem reverberar na contemporaneidade.

Para as análises a serem apresentadas neste artigo, consideram-se também os processos de objetivação e ancoragem (cf. JODELET, 1986, 2001; MOSCOVICI, 1978, 2003, 2012,) na construção de RS, os quais permitem que se entenda de que maneiras o social transforma um fenômeno em conhecimento e como as representações transformam o social. A objetivação se refere ao processo de transformação desse fenômeno/fato (novo) em algo mais objetivo, emprestando-lhe materialidade, visto que o torna mais próximo ao sujeito, integrando-o a um sistema de pensamento.

De acordo com Moscovici (2012) ‘Objetivar é reabsorver um excesso de significações’, o que pressupõe seleção de informações em função de critérios culturais, sociais e normativos, os quais ‘re-ordenam’ as formas de pensar, agir e sentir, que ajudam os sujeitos a construir paradigmas, a partir dos quais esses passarão a ‘ler’ o mundo, a se comportarem nele e a elegerem valores, crenças e conhecimentos, que comporão suas condutas.

A ancoragem, por sua vez, refere-se à maneira a partir das quais a representação e seu objeto/fato/fenômeno se inserem no pensamento já constituído, permitindo ao sujeito classificar e hierarquizar aspectos relativos ao ‘novo’ fato. Segundo Jodelet (2001), há que se

considerar nesse processo, a significação e a utilidade conferidas às RS e seu objeto, pois são elas (significação e utilidade) que possibilitarão a integração ao pré-existente e o acolhimento do novo. Assim, existiriam na construção de uma RS elementos estáveis (núcleo figurativo) que apresentam uma maior resistência a mudanças, ‘recobertos’ por elementos periféricos mais suscetíveis a variações. ‘Somos tentados a dizer que os primeiros expressam a permanência e uniformidade do social, enquanto os últimos expressam sua variabilidade e diversidade’ (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2003, p.219).

Ao se buscar identificar as RS construídas historicamente acerca das populações do campo, retomam-se algumas documentações (legislações, cartas), relativas ao período inicial de colonização do Brasil até o período de 1850, cujas releituras e análises buscam construir o entendimento acerca das formas a partir das quais esses grupos populacionais foram pensados, tratados e referenciados, nas políticas de ocupação do território, a partir das relações de posse de terras.

Portanto, tem-se como pressuposto a TRS e se busca explicitar de que maneiras os processos de objetivação e ancoragem tornam o estranho em familiar e naturalizam representações acerca do que é ser brasileiro, ser proprietário rural, ser trabalhador, ser trabalhador rural, ser fazendeiro, dentre outros termos usados para denominar esses grupos populacionais. Ressalte-se, que a pesquisa é perpassada pelas questões da linguagem, portanto, entende-se que as denominações e as formas como as pessoas e as ‘coisas’ são referenciadas, explicitam construções históricas e sociais que se dão nos processos interacionais, nos diversos contextos de usos da língua. Logo, entender os significados e sentidos contidos/expressos nas denominações, bem como entender as cargas e/ou deslocamentos semânticos de denominações, torna-se fundamental para que se reflita sobre as RS construídas pelas sociedades e expressas a partir de usos da língua, uma vez que essa é produtora e produto de representações.

Finalmente, considera-se que as relações sociais e de trabalho construídas, evidenciaram um projeto dotado de intencionalidade para o espaço geográfico denominado Brasil. Esse projeto determinou dentre outros aspectos **quem, como e quando** se teria acesso à terra, de modo a determinar as formas de administração do Brasil. Para que tal se efetivasse, foram necessárias ações e introdução de paradigmas, que, no Brasil, tiveram expressão e efetivação valorativas em relação aos diferentes grupos. Este artigo enfatiza, pois, de que forma o humano constrói e constitui relações com os espaços que ocupa; e ao estabelecer relações com os espaços, considera a TRS, de modo a entender as relações sociais, culturais, ‘impregnadas de simbólico’ que homens e mulheres constroem a partir da ocupação de espaços.

Entender a história da ocupação do território brasileiro é buscar entender como os grupos populacionais vão construindo também processos linguísticos, sociais, culturais, dentre outros que reconfiguram os significados de tais, e de que maneiras a linguagem vai perpassando essas relações, nos diferentes tempos e contextos. É essa perspectiva que norteia a leitura e releitura de documentos e legislações aqui analisados.

## 2. “TERRA À VISTA”: DE QUEM É ESSA TERRA?

Tomando como marco cronológico o ano de 1500, quando acorreram as ‘primeiras’ levadas de portugueses para o território brasileiro, percebe-se que esses ao aportarem, trouxeram consigo um ‘projeto de ocupação’ para essas terras, a partir de paradigmas já construídos e definidos cultural e cientificamente. Naquele momento, tratava-se de explorar ao máximo as possibilidades que as terras recém-descobertas possibilitariam à Coroa Portuguesa em termos de seu enriquecimento e de reafirmação de Portugal como nação desenvolvida aos olhos do mundo já conhecido, a Europa.

Essas afirmativas em relação ao ‘projeto’ para o Brasil podem ser encontradas no primeiro documento escrito sobre o Brasil: A Carta de Pero Vaz de Caminha. Esse documento se constitui, pode-se dizer, como uma ‘Certidão de Nascimento’ do espaço que viria a ser conhecido como Brasil. Embora escrita em 1500, esse documento só se torna público no ano de 1817, “*mais de trezentos anos após haver sido redigida, como parte do livro Corografia Brasílica..., de autoria de Manuel Aires do Casal*”<sup>4</sup>. Os portugueses procuraram manter o ‘achamento’ do Brasil em sigilo (enquanto isso foi possível) principalmente por medo de invasões espanholas.

Pero Vaz de Caminha é cidadão da cidade do Porto, mestre da balança da moeda, de família respeitável, porém sem tradições literárias. É o ‘primeiro’ narrador sobre o Brasil, tendo, em sua carta, a preocupação básica de informar. Adota para tanto uma linguagem objetiva e simples, em que procura transmitir o máximo de informações sobre a terra e sobre as gentes. Caminha fará uma Literatura de Informação e, também por isso, esse documento se constitui como um importante marco na construção de alteridades. O texto é marcado por apontar diferenças entre portugueses e povos nativos, em relação a formas de comportamentos,

---

<sup>4</sup>Cf. Documento da Biblioteca Nacional. ISSN: 1984-6290. In: [www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca). Acesso em 05/09/2017.

em relação aos modos de comer e ‘vestir’, apontando o próprio corpo como elemento ‘primordial’ dessas discrepâncias.

Cabia aos povos que aportavam no Brasil, enfatizar as ‘desconformidades’ entre os que chegavam e os que aqui se encontravam, demarcando-as nitidamente. Essa demarcação visava antes de mais, à dominação. Para se dominar, faz-se necessário conhecer aquele que será dominado e Caminha ‘dá’ o primeiro passo em relação a isso, ao inventariar pormenorizadamente as disparidades entre nativos e portugueses.

Os desacordos entre o clima, o relevo, os corpos de índios e índias ao ‘mostrarem suas vergonhas’ sem nenhum pudor, a ausência de saudações ao ‘visitante’ não realizada pelos indígenas, visto como um não reconhecimento de hierarquias pelos indígenas são apontadas na carta de forma detalhada. Caminha, em sua carta, vai ‘interpretando’ gestos, atitudes e comportamentos dos indígenas, de forma a iniciar a construção de um Discurso sobre o outro que demonstre sua inaptidão, inadequação para o gerenciamento de si e do território em que vive. Inicia-se o processo de ‘interdição’ de Discursos dos indígenas, inserindo-os ‘no falso’, de modo que, tal inaptidão/inadequação justifique sua exclusão e provoque sua substituição. De acordo com Foucault (2001) tem-se:

Talvez seja arriscado considerar a oposição do verdadeiro e do falso como um terceiro sistema de exclusão (...). Como se poderia razoavelmente comparar a força da verdade como separações como aquelas, separações que, de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência. (FOUCAULT, 2001, p.13-14)

Caminha não apenas descreveu, mas projetou sobre o ‘outro’ os próprios desejos e o desejo dos portugueses: *“Isto tomávamo-lo assim por o desejarmos”*, resumiu o escrivão, ao interpretar o significado de alguns gestos de indígenas, para a indicação de que haveria ouro nesta terra. Outros desejos dos portugueses também foram projetados na carta, como, por exemplo, a conclusão de Caminha de que, por imitarem os gestos dos cristãos durante a realização da primeira missa, os indígenas seriam facilmente convertidos ao cristianismo. Mesclaram-se o conhecido e o desejado, na construção da diferença; seja pela expressão dos próprios desejos ou pela analogia com o conhecido, os europeus projetaram sobre o outro a sua grande sombra: à medida que decifravam o desconhecido, redimensionavam e redefiniam a si próprios. O escrivão identificou o diferente, objetivou tais conhecimentos, selecionou as novas informações de acordo com o já conhecido, para, enfim, sugerir ao monarca português os

caminhos do ‘futuro’, marcados pela ‘desigualdade’ entre invasores e nativos, estando esses últimos fadados ao ‘lugar’ de dominados.

O primeiro documento escrito sobre o Brasil evidencia o que viria a ser o projeto de colonização a ser implementado pelos portugueses: a construção de alteridades identificadas nas desigualdades. Aos primeiros foi atribuída a civilidade, o conhecimento científico e religioso para o exercício da dominação; aos segundos, a subserviência e a ‘prontidão’ para tal ocorrência, dado o seu caráter ‘pacífico e até mesmo gentil’, revelado na ‘imitação de gestos’ como o ‘ato de beijar a Cruz’ executado pelos nativos; o qual Caminha transformou em um ato simbólico de ‘adesão’ ao Cristianismo. O discurso proferido ‘cria’ a realidade sobre a qual se alicerçará um projeto de dominação, dando início à interdição do discurso do outro.

Dessa maneira evidencia-se a constituição de um ‘primeiro’ discurso tornado oficial que coloca os nativos brasileiros como figuras estereotipadas, cujas caracterizações se pautam: na diferença entre nativos e portugueses, atribuindo-se aos primeiros a selvageria, a docilidade, e a necessidade de comandos de acordo com os princípios sociais, culturais e econômicos portugueses. Porém, esse primeiro discurso necessitava ampliar suas estratégias, revelando ações que subsidiassem a construção de outras práticas que referendariam os ‘novos’ discursos. Assim, cabe buscar entender a construção de ‘outros’ discursos de modo a que se efetivassem tais paradigmas em relação ao indígena.

Construiu-se um percurso, neste trabalho denominado ‘percurso discursivo’, para a construção/consolidação de realidades a se constituir a partir dos anos de 1500. Tomam-se, a seguir alguns documentos cujos discursos evidenciam os percursos adotados. Em primeiro lugar, a distribuição de terras no período colonial brasileiro (sesmarias), após, passa-se à análise de outros documentos: o Diretório dos Índios (1755) e a Lei de Terras (1850).

### **3. AS TERRAS CONTINUAM À VISTA: SESMARIAS E LEGISLAÇÕES DE TERRA NO BRASIL**

No período de colonização brasileira, a terra consistia em um direito natural, guardando aspectos divinos, portanto eram consideradas como pertencentes a Deus. Como o sistema de governo era a Monarquia, o Imperador era o representante legítimo da figura divina na terra, portanto era ele, o rei, o dono absoluto de terras sob seu domínio. Dessa maneira, a terra era um ‘bem’ pertencente ao Imperador e somente a ele caberia a sua doação, pois sendo um direito natural, e sendo propriedade do rei, a ele caberia a sua doação a terceiros, de acordo com

critérios que ele estabeleceria para fazer tais doações. As características para recebimento dessas terras doadas, que no Brasil, denominam-se Capitânicas Hereditárias obedeciam a critérios como: ser fidalgo, branco, católico, ter posses que lhes possibilitassem fazer investimentos na terra recebida (cf. Diniz, 2005).

Para a percepção de terras brasileiras no período de 1500/1700, tanto Donatários quanto sesmeiros eram obrigados ao seu cultivo, investindo para tanto suas posses. Seus recebedores deveriam apresentar além das características apontadas a capacidade de liderança e capacidade administrativa, para que nas terras doadas, além do cultivo, se formasse um pequeno ‘burgo’ (vila). Esse conjunto de terras ficaria sob o domínio do recebedor, o Donatário. Este deveria ocupar a terra, fazê-la produzir, pagar os tributos à Corte e à Igreja (essa última era a responsável pelas escritas cartoriais da terra ‘doada’; eram as Capitânicas Hereditárias), podendo dividi-la em seis partes (sexma), tendo autoridade para, por sua vez, doar essa parte a um sesmeiro.

A esse também cabia o cultivo da terra, a partir de investimentos próprios, a prestação de contas ao Donatário, o repasse de impostos, a ele recorrendo caso se fizesse necessária proteção, empréstimos, dentre outras ações. Entretanto, tanto sesmeiros quanto donatários não tinham direitos absolutos sobre as terras que cultivavam, porque essas continuavam pertencendo à Coroa; mas podiam usufruir suas benesses e elas se constituíam como direito de herança, desde que mantivessem os pagamentos tributários em dia.

Na organização das Capitânicas Hereditárias as políticas estabelecidas não visavam à construção de territorialidades, mas à ocupação da colônia, de modo a garantir a posse da Coroa Portuguesa sobre esse espaço, com vistas ao alcance de lucros. A forma de organização da Coroa Portuguesa em solo brasileiro implicou a preponderância de uma estrutura servil, baseada na ‘vassalagem’, que aqui ganha ‘foros’ de escravização. E é essa estrutura que perdurará em todo o processo de colonização brasileira. Assim, não haveria porquê se preocupar com a determinação de áreas territoriais para os indígenas. Ao contrário, na distribuição proposta, a doação observou características que pressupunham o pertencimento a uma cultura tradicionalmente europeia. Em resumo, a terra pertenceria aos brancos porque esses a fariam produzir, enquanto os povos primitivos não teriam competência (inclusive econômica) para tanto.

Eis aí uma paráfrase do discurso contido na Carta de Caminha. Enquanto ‘brancos’ fariam a terra produzir a partir de investimentos financeiros e pela realização do trabalho, indígenas não privilegiavam nem a posse, nem o trabalho lucrativo, portanto essa cultura não

‘servia’ aos propósitos da colonização. Discursos são ações pronunciadas por determinados locutores, em determinados tempos e espaços. Como a terra é vista como o grande ‘bem’ da época, ela se torna objeto de disputa nas várias sociedades. Entender, pois as propostas de distribuição de terras a partir dos enunciados de legislações, implica entendê-las a partir das valorações colocadas em relação à terra, mas também em relação aos sujeitos que serão ou não seus possuidores.

Ainda, ressalte-se que os discursos ganham materialidade, dentre outras formas, a partir da construção de Leis. Por isso, retomar documentos e legislações torna-se importante, visto que essas não apenas determinam condutas, comportamentos de relações humanas, mas, sobretudo, ‘oficializam’ discursos que podem revelar intencionalidades do Legislador. Assim, neste trabalho, trata-se de entender mecanismos de oficialização de discursos, que contribuem para a construção de RS em relação às minorias étnicas que estavam vivendo no espaço que viria a ser o Brasil.

Um documento que merece destaque é elaborado em 1755 e publicizado em 1757- ‘Diretório dos Índios’<sup>5</sup>. Esse Diretório contém 95 Artigos, dirigidos à Província do Grão-Pará e Maranhão acerca de condutas e comportamentos em relação ao indígena. Constitui-se, pois, como memória de discursos que circularam no período Colonial Brasileiro, evidenciando formas de falar sobre o indígena, que justificavam as formas de tratamento/comportamento a serem adotadas em relação a esses povos.

Como o documento contém 95 itens, serão analisados alguns que servem mais diretamente aos propósitos deste texto. Assim, abordam-se os Artigos: (1º e 3º) que restringem o direito de ‘governar’ as terras pelos próprios indígenas, o 10º que trata da proibição do uso do termo ‘negro’ para se referir ao indígena, os Artigos 88-91 que incentivam o casamento de colonos brancos com indígenas, o 6º que dispõe sobre a substituição da língua geral pela língua portuguesa, e os Artigos 84-86 que tratam de punição contra discriminações.

---

<sup>5</sup>É um documento que expressa importantes aspectos da política indígena do período da história de Portugal e do Brasil denominado pombalino. Esse nome deriva do título nobiliárquico de Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, poderoso ministro do rei de Portugal D. José I. Mendonça Furtado, que assina a redação dos 95 artigos deste regimento, era irmão do Marquês e com ele trocou significativa correspondência sobre a administração do Grão-Pará e Maranhão, Estado que governava. Destaca-se no *Diretório* a intenção do governo do Reino de Portugal, nesta época, de evitar a escravização dos índios, sua segregação, seu isolamento e a repressão ao tratamento dos indígenas como pessoas de segunda categoria entre os colonizadores e missionários brancos. (“Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário) Texto digitado a partir das cópias dos originais publicadas no livro *O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*, de Rita Heloísa de Almeida. Editora UnB, 1997. In: [http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm). Acesso em 01/09/2017

Os ditames propostos nesse Diretório evidenciam uma postura em relação ao indígena, apresentando-o de modo geral como incapaz, viciado, irracional, dentre outras características que o inabilitam para ser detentor de terras. Explicita-se a dicotomia, que alcança a Ordem Jurídica entre o ‘ter’ e o ‘ser’<sup>6</sup> destituindo os indígenas de suas terras sob a justificativa de que eles não a fazem produzir pela ausência de trabalho e por ‘preguiça’. Assim, o autogoverno deve ser restituído a quem de ‘direito’, qual seja, aos homens católicos, civilizados, restando aos indígenas à aceitação dessa outra cultura que está a se impor.

1. Sendo Sua Majestade servido pelo Alvará com força de Lei de 7 de Junho de 1755, abolir a administração Temporal, que os Regulares exercitavam nos Índios das Aldeias deste Estado; mandando-as governar pelos seus respectivos Principais, **como estes pela lastimosa rusticidade, e ignorância, com que até agora foram educados, não tenham a necessária aptidão, que se requer para o Governo, sem que haja quem os possa dirigir**, propondo-lhes não só os meios da civilidade, mas da conveniência, e persuadindo-lhes os próprios ditames da racionalidade, de que viviam privados, (...).

3 Não se podendo negar, que os índios deste Estado se **conservaram até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos Sertões, em que nasceram, praticando os péssimos, e abomináveis costumes do Paganismo, não só privados do verdadeiro conhecimento** dos adoráveis mistérios da **nossa Sagrada Religião**, mas até das mesmas conveniências Temporais, que só se podem conseguir pelos meios da **civilidade, da Cultura, e do Comércio**: E sendo evidente, que as paternais providências de Nosso Augusto Soberano, se **dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Povos**, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado: Estes duos virtuosos, e importantes fins, que sempre foi a heróica empresa do incomparável **zelo dos nossos Católicos, e Fidelíssimos Monarcas, serão o principal objeto da reflexão, e cuidado dos Diretores**. (Diretório dos Índios. 1755. Grifos nossos)

Destaquem-se as formas de referenciação ao indígena: rústicos, ignorantes, bárbaros, incultos, pagãos. Ora, caso se pense com Foucault (idem) a língua como um ‘jogo de imagens’, dizer de um ‘Tu’ é também dizer de um ‘Eu’ as formas de referenciação ao outro determinam também quem sou. Logo, se existem os incultos, os ignorantes, em oposição existem também os sábios, os cultos, os cristãos cuja responsabilidade é civilizar o outro, para que ele alcance a ‘plenitude’.

Enfatize-se que alcançar a ‘plenitude’ implicava, no período em análise, se tornar igual aos portugueses. Volte-se a pensadores como Santo Agostinho, São Tomás de Aquino (católicos) e John Locke que introduziram a ideia de propriedade como direito natural do

---

<sup>6</sup>Para a Ciência Jurídica da época quem não detinha posses não era ninguém. Considere-se a palavra ‘Fidalgo’ – já apresentada- cuja composição é: ‘filho + de alguém’, portanto, os únicos que tinham o direito à posse, cuja legitimidade encontrava-se posta a partir de uma herança genética e cultural da época.

homem. Nessa perspectiva, o ‘ser’ significava ‘ter’, isto é, só se é ‘alguém’ caso se tenha algo. As ideias de Locke foram absolutizadas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e os “*Estados nacionais europeus e grande parte daqueles sob sua influência passaram a elencar a propriedade individual caracterizando-a como um direito inerente ao homem e protegido por todo o sistema jurídico. No caso brasileiro não foi diferente.*” (cf. TEIXEIRA, 2011, p.1). Essa legislação aborda o direito à posse de forma a tornar a terra uma propriedade que garantia ao seu possuidor a cidadania, daí que reconhecer o indígena e também o negro como incapazes de possuir, significou negar-lhes cidadania e justificou a sua catequização/escravização.

É importante, a partir dessa perspectiva, realçar que esse Diretório também proíbe em seu Artigo 10º a referência ao indígena como ‘negro’; essa proibição é bastante interessante, caso se considere o contexto enunciador de tal. Em uma sociedade cujos princípios se alicerçam sobre bases escravagistas, diferenciar negros e índios, permite inferir que, (i) negros são seres semoventes (não pessoas), o que justifica a sua escravização; (ii) empresta-se aos indígenas outro lugar social -liberdade, contato com a natureza- Teoria do ‘Bom Selvagem’ e/ou o lugar da selvageria, da não produção econômica, enquanto aos negros é dado o lugar da subserviência total. Observa-se a hierarquização social contida neste Artigo, reafirmando a importância das formas de referência ao outro como modo possibilidade de constituição de representações e de ‘autorrepresentações’.

10. Entre os lastimosos princípios, e perniciosos abusos, de que tem resultado nos Índios o abatimento ponderado, é sem dúvida um deles a **injusta, e escandalosa introdução de lhes chamarem Negros**; querendo talvez com a **infâmia, e vileza deste nome**, persuadir-lhes, **que a natureza os tinha destinado para escravos dos Brancos**, como regularmente se imagina a respeito dos Pretos da Costa da África. E porque, além de ser prejudicialíssimo à civilidade dos mesmos Índios este abominável abuso, seria indecoroso às Reais Leis de Sua Majestade chamar *Negros* a uns homens, que o mesmo Senhor foi servido nobilitar, e declarar por isentos de toda, e qualquer infâmia, **habilitando-os para todo o emprego honorífico**<sup>7</sup>: Não consentirão os Diretores daqui por diante, que pessoa alguma chame *Negros* aos Índios, nem que eles mesmos usem entre si deste nome como até agora praticavam... (Diretório dos Índios. Idem. grifos nossos)

O Diretório propõe ainda a miscigenação entre índios e brancos (Artigos 88-91) o que certamente possibilitaria, na visão dos enunciadores de tal discurso, o apaziguamento entre indígenas e brancos, submetendo os primeiros à cultura do dominante. Não se pode esquecer, ainda que os portugueses que vêm, para o Brasil Colônia, vêm ‘solteiros’, logo também se

---

<sup>7</sup>Esse Artigo além de diferenciar as etnias (como se afirmou), remete a outro ponto apresentado no próprio documento em que se estabelece que índios poderiam receber títulos honoríficos, desde que se ‘travestissem’ de brancos, isto é, assumissem outra identidade. (cf. Artigo 84 desse documento)

constitui como uma forma de manutenção de ‘costumes católicos’ que tem no casamento uma instituição mantenedora dos ‘bons’ costumes burgueses e católicos.<sup>8</sup>

88. Entre os meios, mais proporcionados para se conseguir tão virtuoso, útil, e santo fim, nenhum é mais eficaz, que procurar por via de casamentos esta importantíssima união. Pelo que recomendo aos Diretores, que apliquem um incessante cuidado em facilitar, e promover pela sua parte os matrimônios entre os Brancos, e os Índios, para que por meio deste sagrado vínculo se acabe de extinguir totalmente aquela odiosíssima distinção, que as nações mais polidas do mundo abominaram sempre, como inimigo comum do seu verdadeiro, e fundamental estabelecimento. (idem)

Finalmente, e como um último argumento a ser referenciado sobre o documento em análise, detém-se sobre o Artigo 6º do Diretório, dada a sua importância para os objetivos deste trabalho. Trata-se da extinção da denominada “Língua Geral<sup>9</sup>”, forma de comunicação cotidiana entre as populações que viviam no Brasil.

6. Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe.(...) (Documento citado.)

Eis aí de forma evidente o ‘golpe fatal’ nas culturas ameríndias e negras. Proibidos de usar suas Línguas e/ou a Língua Geral deveriam se curvar à outra cultura, a Língua Portuguesa. Observe-se que na Língua residem traços culturais importantes, visto que ela é uma representação/produção cultural, ao mesmo tempo em que comporta esquemas mentais de se pensar o mundo. A Língua é traço de identidade, de pertença, logo NÃO usar a própria Língua implica o pertencimento e aceitação cabal de outra cultura, de outras organizações mentais, de outras formas de pertença, enfim.

Além disso, tal proibição indicava o uso do Português Lusitano, ‘impedindo’ a constituição de falares brasileiros. Ao se colocar tal proibição da forma como se colocou no Documento e as sucessivas determinações legais que seguem a tal, interdita-se discursos (vários) alcançando aí o ponto nevrálgico de transmissão/construção de culturas, de desqualificação do ‘outro’. Finalmente, classifica-se o outro como aquele que deve ser

---

<sup>8</sup> Sobre tal assunto é interessante a leitura do romance histórico de Ana Miranda “Desmundo”- Companhia das Letras, 1996.

<sup>9</sup>Língua Geral – língua usada no período Colonial Brasileiro (até por volta dos anos de 1700) que se constituía de uma formação linguística em que se misturavam Línguas Indígenas, o Português e as Línguas Africanas. Usada para estabelecer contatos entre Portugueses, Povos Nativos e Africanos, para o comércio, dentre outras atividades práticas e sociais. Embora não confirmada totalmente, pensa-se que a Língua Geral deu origem aos Dialeto Crioulos, que a partir da determinação de Pombal (referenciada) foram desaparecendo, dando origem ao uso do Português **Lusitano**. (cf. Soares (1995), Cunha (1970)).

silenciado, porque afinal ‘ele não sabe falar’ e quando o faz, a Língua falada vem impregnada de um ‘sotaque’ de construções morfossintáticas que podem torná-lo ridículo, fragilizando-o diante do interlocutor que o escuta.

A alteridade a ser constituída e reconhecida pelos diversos grupos populacionais opta pela exclusão, pela interdição de discursos. Determina-se não apenas o que se diz, mas também a forma como se diz. E as Escolas serão as instituições também responsáveis pela interdição dos discursos, visto que são elas as responsáveis pelo ensinamento de uma ‘outra’ Língua. Tornam-se, pois, mais invisíveis os ‘falantes’ nativos, emudecidos diante do Português Lusitano.

Outros documentos, contudo, devem ser também revisitados, a fim de explicitar claramente os objetivos propostos para este artigo, quais sejam, apresentar reflexões acerca dos discursos produzidos sobre grupos populacionais que originaram o surgimento dos povos campestres brasileiros. No centro desses discursos o processo de desqualificação de populações a serem dominadas se faz frequente. Como a terra é sinônimo de riqueza, prestígio e, portanto, de poder no período em análise, retomam-se outras Legislações que tentam normatizar a sua posse. Possuir terra era sinônimo de distinção. Quem estaria apto a tal posse? Toma-se, ora em diante, a Lei 601/1850, naquilo que esse documento traz de normatização em relação à posse de terras, ou seja, em relação à propriedade.

#### **4. A LEI N. 601/1850**

A Lei nº 601 de 1850, mais conhecida como Lei de Terras de 1850, promulgada em 18 de setembro desse mesmo ano, apresenta significativas mudanças na concepção de propriedade da terra. A partir dessa Lei, a terra deixa de fazer parte do patrimônio pessoal do Imperador, que a doava de acordo com o prestígio social do beneficiário e passa a ser adquirida como uma mercadoria, de acordo com o poder aquisitivo de seu comprador. Além disso, essa Lei aprimora e define de forma clara o conceito de terras devolutas, reconhecendo o Estado como proprietário de tais.

De fato, essa Legislação se constitui como uma necessidade de normatização acerca de questões de posse de terras dados os conflitos que começam a existir entre grandes proprietários, antigos sesmeiros, posseiros, pequenos produtores, bem como colonos estrangeiros que são incentivados a virem para o Brasil em busca de terras. Fazia-se urgente esclarecer o conceito de ‘terras devolutas’, e, também a explicitação do conceito de bem

público e privado. A partir da ‘nova’ lei (Lei N.601), tomam-se como sendo devolutas, terras que não sofreram benesses de seus moradores, terras nas quais não existiam moradores e/ou aquelas que não têm documentação legal. Estabelecido o prazo (três anos) para a legalização dessas propriedades e, findo esse período, a terra seria considerada devoluta, retornando ao poder do Estado.

Dado o quadro econômico e social em que se encontrava o país, não se pode pensar a Lei 601/1850 sem que se estabeleçam relações com outras legislações (concomitantes e posteriores), tais como Lei de Abolição do Tráfico Negreiro (‘Eusébio de Queirós’, 1850), Lei do Ventre Livre (1871), Lei do Sexagenário (1885), Lei Áurea (1888). Essas leis certamente alterariam a condição do escravo, que ‘passaria a ser livre’. Esse conjunto de legislações que passaria a existir, de certa forma, já podia ser previsto, isto é, a partir da Abolição do Tráfico Negreiro, a sociedade começa a inferir que a libertação de escravos certamente ocorreria. Isso gerou certa instabilidade entre as elites agrárias brasileiras, que juntamente com o Estado passaram a incentivar a vinda de colonos europeus, especialmente para a região da Província de São Paulo, visto que a economia brasileira girava em torno da agricultura, tendo no açúcar e no café seus principais produtos de exportação.

Tal investimento na vinda de colonos europeus permitia que eles pudessem, após três anos, tendo decidido pela sua naturalização e tendo restituído ao Estado as expensas relativas à sua vinda, cogitar a compra de terra. Esses colonos estrangeiros (preferencialmente europeus) substituiriam a mão de obra escrava que, paulatinamente vai se tornando escassa. Como as legislações brasileiras sobre a terra ainda se atinham às práticas das sesmarias, a Lei nº 601 aparece como necessária para a normatização da posse, além de, ao possibilitar a venda, garantir financiamento para a vinda de imigrantes para o trabalho com a agricultura. Veja-se o que diz a letra da Lei: “*Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.*” (In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm). Acesso em 23/11/2016. Grifos nossos)

Assim, o Estado dá um primeiro passo para a implementação de significativas mudanças sobre a posse de terras e, principalmente no concernente à legalização (documentação) de terras. Além dessas alterações, a Lei ainda determinaria sobre as terras devolutas para estabelecimento de reservas indígenas e deveria também criar a Repartição Geral de Terras Públicas, órgão responsável pela expedição de toda a documentação. Ainda, deve-se evidenciar que tal Legislação reforça a invisibilidade de algumas etnias; sendo a terra uma mercadoria, novamente os processos de exclusão se fazem sentir. Uma numerosa parcela da população não tem condições financeiras para sua aquisição, assim, as elites oligópicas

mantêm relações de poder e, por conseguinte, de exclusão. Se anteriormente (Colônia), as sesmarias excluíram grupos populacionais a partir da hereditariedade, a exclusão agora passa a se dar em relação ao capital.

A partir da Legislação de 1850 (Lei nº 601) os discursos produzidos iniciam um processo de ‘deslocamento’. Aos discursos de uma incompetência natural, ligada a etnias, acrescenta-se outro; não mais **‘apenas’** os discursos sobre a incapacidade, incompetência ou preguiça de alguns grupos, mas a incapacidade agora é também e principalmente financeira. Essa visão acerca do outro perdurará no Brasil, visto que a terra como ‘direito em sua função social’ ainda não fora pensada e, certamente ainda demoraria um bom tempo para que fosse reconhecida a partir dessa perspectiva.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas de ocupação de terras brasileiras proporcionaram a construção e consolidação de Representações Sociais que contribuíram para a formação de uma sociedade excludente com base em aspectos ligados à etnia e a questões econômicas. Produziram-se e consolidaram-se discursos que buscavam expressar em relação a indígenas e a negros uma desqualificação em relação a suas capacidades de pensar, sentir e agir, porque foram priorizados os paradigmas de uma cultura portuguesa, eurocêntrica.

Tais paradigmas tiveram nas legislações e nos discursos construídos ainda no período do Brasil Colônia um contexto que propiciou sua consolidação, instituindo para grande parte da população brasileira processos excludentes. Esses processos valeram-se de discursos que, parafraseados, repetidos e/ou interditados por um tempo significativo e em diversas situações comunicacionais contribuíram para a construção e efetivação de Representações Sociais de minorias étnicas como incapazes de tomarem para si o próprio destino.

Com o quase extermínio da população indígena e a “Abolição” dos escravizados, os discursos constroem deslocamentos semânticos que além de alcançarem essas etnias, atingem, de modo geral, pobres, especialmente as populações camponesas, cuja forma de sobrevivência liga-se a relações de trabalho e de produção com a terra. Como a sociedade brasileira vem se caracterizando pelo uso de significativa violência em vários âmbitos, incluindo aí processos de violência simbólica, essas RS permanecem ainda nos discursos e, mais que isso, têm sido mantidas nas relações e práticas cotidianas brasileiras. Sendo assim, ainda se apresenta como

um imaginário social a associação de negros, índios, pobres e camponeses como sendo rústicos, ignorantes e incapazes.

Além disso, o não reconhecimento da função social da terra e a inexistência de uma efetiva Reforma Agrária vem dificultando que as populações ligadas ao campo possam ser reconhecidas como sujeitos de direitos, embora exista por parte dessas populações um conjunto de lutas na tentativa de se verem reconhecidos como cidadãos. Esses contextos excludentes têm dificultado o reconhecimento das produções intelectuais, sociais, culturais e econômicas de populações do campo que não veem reconhecidos que o fruto de seus trabalhos e produções abastece cerca de 70% do consumo interno de alimentos no país (87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 59% dos suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos, entre outros produtos). Entretanto, recebe apenas 25% do financiamento destinado à agricultura e emprega 77% do pessoal ocupado no trabalho agrícola (IBGE, 2009).

Como demonstram os dados há uma discrepância entre produção *versus* investimento, certamente resultante também de RS que colocam pequenos produtores como incapazes de gerenciamento de suas pequenas propriedades, representações essas constituídas desde o período da colonização brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Heloísa. **O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII**, de Rita Heloísa de Almeida. Editora UnB, 1997. In: [http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A.. **territórios educativos na educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.199-210.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frteschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

DINIZ, Mônica. **Sesmarias e posse de terras: Política Fundiária para assegurar a colonização brasileira**. Revista eletrônica de História, 02 de junho de 2005. In: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02>. Acesso em 26 de outubro de 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2001.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **As Representações Sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EduERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 9.ed. Petrópolis:RJ, Vozes, 2012.

## **ESTATES IN BRAZIL: HOW SOCIAL REPRESENTATION OF COUNTRYSIDE PEOPLES IS BUILT.**

***Abstract:** This paper aims at presenting reflections regarding the creation of Social Representation concerning peasant populations based on the right for the land. Three documents are taken as reference: “Carta de Caminha”(1500), “Diretório dos Índios” (1757) – period of “Capitanias Hereditárias” - and the first law on property in Brazil, Lei 601 (1850). Such documents are forms of legislating on properties in Brazil, establishing how as well as who would have access to the land. From a theoretical and methodological point of view this paper is supported by the Social Representation Theory (SRT), which provides the necessary tools to think the ways in which Social Representation is formed around native Brazilians as well as black people; Discourse Analyses which aims at understanding ways of referring to South American natives and slaved peoples based on the ‘Official’ discourses (documents), according to Foucault (2001), try to insert themselves on the ‘truthful’. Such documents ‘start’ the ways to legislate on the Brazilian territory, determining ways of occupying spaces and their social and economical configurations which contribute to the understanding of how Social Representation regarding the peasants are formed. These reflections intend on identifying which and how Social Representations (SR) regarding black and native Brazilians populations were formed. In accordance to Jodelet (2001), that a SR is produced by subjects inserted in social and historical contexts, becoming, therefore, the re-reading of these contexts.*

**Keywords:** Social Representations. Land. Rights. Peasants.

---

## **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO CIENTÍFICO-EDUCATIVO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: DIFERENTES METODOLOGIAS**

**SOUZA<sup>1</sup>, Fabiana Leite de** - luarapietra@gmail.com

Universidade do Estado de Mato Grosso – Programa de Pós Graduação em Educação  
Av. Sete de Setembro, n° 1049, Centro  
78200-000 - Cáceres – MT - Brasil

**PERIPOLI<sup>2</sup>, Odimar João** - ojperipolli@gmail.com

Rua dos Açais, n° 239, Bairro Jardim Imperial  
78550-156 - Sinop – MT - Brasil

**MACHADO<sup>3</sup>, Ilma Ferreira** – ilma.ferreiramachado@gmail.com

Av. Santos Dumont, 280, Bairro DNER  
78200-000 - Cáceres – MT - Brasil

***Resumo:** Este texto objetiva analisar a imbricação da educação do campo com a formação onilateral, tendo como pilar o trabalho como princípio científico-educativo. Abstrai-se que as relações sociais estão interligadas às relações de produção e às relações político-ideológicas. Ao dialogarmos sobre o trabalho na dinâmica da luta de classes, vemos que o trabalho tem seu aspecto negativo, por se restringir à dimensão do assalariamento e da materialização do estranhamento criado entre o trabalhador e o que ele produz com a sua práxis. Esta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, utilizou como instrumento de coleta de dados, a análise documental, tendo como principal documento de investigação o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo, do estado de Mato Grosso. O trabalho como princípio científico-educativo comporta três dimensões: ontológica, didático-pedagógica e cultural, não se restringindo à dimensão de formar para o fazer técnico-profissional. Os resultados dessa pesquisa indicam que estas três dimensões estão retratadas no PPP da escola pesquisada, por meio das diversas metodologias sistematizadas nos seguintes eixos: pedagogia da organização, pedagogia da Terra, pedagogia do trabalho, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da história. Pelas práticas pedagógicas previstas no PPP e concebidas pelos*

---

<sup>1</sup>Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UNEMAT.

<sup>2</sup>Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UNEMAT .

<sup>3</sup>Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UNEMAT.

*sujeitos que ocupam e fazem a escola, evidencia-se que o tipo de trabalho que interessa é o socialmente útil. Conclui-se que a ciência e o trabalho nessa conjuntura escolar fazem parte do mesmo processo orgânico, de formação e fomentação do conhecimento.*

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Educação do campo. Trabalho.

## 1. INTRODUÇÃO

Seja no campo, seja na cidade, a concepção de trabalho ainda predominante, é em sua faceta negativa (trabalho abstrato, trabalho assalariado). Essa concepção de trabalho contribui para materializar os condicionantes que nos prendem ao reino das necessidades, para vigorar a alienação ou estranhamento severo, entre o trabalhador e o fruto do seu trabalho (prática social, práticas de produção). Como nos dizem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para nós que vendemos a força de trabalho, e para os milhões de desempregados ou subempregados, conceber o trabalho como um princípio educativo, é muito difícil. O trabalhador no sistema capitalista vende sua força de trabalho para se tornar consumidor de mercadorias, é assim que ele compra alimentos, paga seus remédios, compra suas roupas, paga luz, água, aluguel, pois isso tudo é mercadoria com valor de uso, para sanar suas necessidades mais imediatas. E este ciclo se repete mês a mês, porque o trabalhador precisa ganhar o salário para dar conta de realizar a manutenção das condições mínimas da vida. O trabalho abstrato é produtor de mais-valor; assalariado; produtor de alienação.

Complementando esse diálogo Cury (2000, p.75), afirma que “se o senso comum revela, de um lado, que todos são filósofos, isto é, pensam, por outro, pensam sob determinada direção. Todos refletem a realidade, mas nem todos refletem sobre ela”. Desde que nascemos somos orientados para o processo de internalização sociometabólica do capital, e educados sobre a necessidade de estarmos integrados ao mercado, no sentido de qualificar a nossa força de trabalho para poder vendê-la posteriormente.

A escola tem um papel fundamental nessa questão. Mas como a Educação, seja formal ou informal, é permeada pela luta de classes em nossa sociedade capitalista, e tem a contradição em sua gênese, ela também possibilita praticar o trabalho como atividade criativo-criadora da realidade objetiva e da natureza humana. As duas concepções de trabalho apresentadas se

concretizam em um princípio científico-educativo. Contudo, a que tem mais ênfase é o que serve aos interesses de acumulação e reprodução do capital.

Neste sentido, para pensarmos o trabalho como princípio científico-educativo é necessário dialogarmos sobre essa categoria nas suas diversas dimensões (negativa e positiva, abstrato e concreto, produtivo e improdutivo), assim podemos situar a discussão referente a esta, imbricada à Educação, estrutura social, relações sociais e às práticas de produção. Contudo, não se pretende nesse estudo esgotar o debate sobre cada uma dessas dimensões da categoria trabalho individualmente, apenas demonstrar como elas estão relacionadas com a Educação, e como são refletidas no interior da escola.

Estes são elementos essenciais para se pensar na ontologia do ser social de acordo com uma ciência crítica. Para os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) “o que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo [...] é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever)”. O trabalho na perspectiva de direito é a ação ontocriadora da realidade objetiva, tendo como finalidade a humanização. Já como dever, implica na produção de mais-valor e alienação. Essa problemática está presente nas escolas do campo e da cidade. Mas para esse estudo específico, aborda-se essa temática conexa à Educação do Campo em assentamentos organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. E como amostra desse universo da pesquisa, escolheu-se a Escola Estadual Madre Cristina, que fica localizada no Assentamento Roseli Nunes, em Mirassol D'Oeste-MT.

A opção por uma escola do MST justifica-se pela concepção de Educação do Campo adotada, respaldada pelos movimentos sociais que lutam pela terra, pois eles defendem o direito ao trabalho como princípio de formação onilateral e organização coletiva para a produção-manutenção das condições materiais da vida, pautando-se na lógica da humanização. Fez-se a análise inicial de como o trabalho materializa-se como princípio científico-educativo nessa escola do campo, utilizando para isso a investigação sobre o Projeto Político Pedagógico da referida instituição.

Este estudo procura pautar-se nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, e configura-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório; o principal instrumento de pesquisa é a análise documental. Segundo Trivinos:

Análise documental é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc. (TRIVINOS, 1987)

Objetiva-se com esse trabalho analisar a imbricação da Educação do campo com a formação onilateral, tendo como pilar o trabalho como princípio científico-educativo. Ambas as concepções de trabalho – como positividade e como negatividade, coexistem em nossa sociedade dividida em classes sociais. Porém, é necessário ressaltarmos e dar ênfase, enquanto pertencentes à classe trabalhadora, àquela concepção de trabalho que nos conduza para a ruptura com o sistema do capital, com a exploração, violência e expropriação promovida por ele. E essa urgência de contraposição à lógica do capital, está evidenciada no contexto atual, em que os trabalhadores brasileiros sofrem com a ruptura institucional com um Estado democrático e de direitos, que se personifica no encerramento de diversos programas de assistência social, na reforma trabalhista que modifica 117 artigos da Consolidação das Leis do Trabalho, o que fragiliza e reduz os instrumentos que poderiam assegurar a estes alguma proteção legal. E para complicar esse contexto, ainda existe a eminência da aprovação da reforma previdenciária, que será extremamente danosa aos trabalhadores do Brasil.

O Brasil está acompanhando a onda neoliberal totalitária e em alguns casos, extremamente reacionária que está assolando o mundo. O nosso país tem sido alvo de um grande desmonte dos seus setores produtivos, um sinal dessa triste realidade, foi a retirada da Petrobrás da corrida para ter direito a explorar o pré-sal. O aparato do Estado brasileiro está à disposição do empresariado, e o mercado, sem disfarces, impõe as regras ao governo. O patronato não admite em hipótese alguma, comprometer, seja em qual medida for, a sua margem de lucro. Sendo assim, com a abertura do nosso país para o capital especulativo estrangeiro, intensificam-se as relações de exploração e expropriação sobre o trabalhador. Nessa perspectiva precisamos compreender como a Educação vincula-se ao desenvolvimento econômico, quando falamos do trabalho abstrato – trabalho produtivo/improdutivo. E como ela pode ser pensada sob outra lógica, quando pensamos no trabalho concreto- princípio científico-educativo confluyente à formação onilateral.

É necessário pensarmos na dimensão científico-educativa do trabalho, pois quando Marx critica o sistema capitalista, que utiliza os recursos tecnológicos e científicos para aumentar a exploração da força de trabalho e a produção de mercadorias, e criar novos nichos de mercado, ele não diz que a ciência e a tecnologia servem apenas para este fim, muito pelo contrário, ele

defende que tudo o que for produzido científico-tecnologicamente seja de livre acesso a todos, e não apenas de domínio e usufruto por uma minoria da classe dominante. E na escola do campo também é possível se produzir conhecimento científico e tecnológico, o que ela precisa é ter as condições para este desenvolvimento, além de sua estrutura administrativo-pedagógica estar adequada à realidade dos trabalhadores que vivem no campo.

## **2 IMBRICAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O TRABALHO NA SUA DIMENSÃO POSITIVA E NEGATIVA E O TRABALHO PRODUTIVO E IMPRODUTIVO**

A educação acontece em diferentes contextos culturais e espaços sócios comunitários, ela é permanente, complexa, acompanha o movimento de cada tempo histórico, se estende por toda a nossa vida, pois é invenção humana e fruto do trabalho coletivo (BRANDÃO, 2007). O trabalho está na essência da ontologia do ser social, e na perspectiva marxista esse elemento é compreendido em sua dimensão contraditória, histórica e material. Nós dependemos da natureza, e só construímos as nossas condições materiais de existência a partir do intercâmbio com a natureza. “É pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Portanto, essa ação sensível do ser humano torna-se uma condição imperativa, e nessa dinâmica o trabalho produz valor de uso, e ao ser socializado torna-se um princípio científico-educativo. Conforme o homem se destaca da natureza e retira o que é necessário para fazer a manutenção da vida por meio do trabalho, ele constrói a sua consciência no campo subjetivo (sujeito) e no objetivo (social), e assim, ele se faz e refaz em um complexo, dinâmico e intenso movimento de produção, reprodução e transformação das suas condições materiais, e da sua própria natureza humana.

É nessa perspectiva que o trabalho contribui na produção da cultura, enquanto se transubstancia na sua dimensão didático-pedagógica. À medida que o homem constrói a sua humanidade e humaniza o mundo, ele também produz, sistematiza, e coloca em prática o conhecimento científico-tecnológico. Conhecimento este que em sua gênese, não está diretamente ligado aos produtos, procedimentos, técnicas e máquinas -ferramentas que conhecemos hoje.

Como nos mostrou Marx (2013) na sua obra do “Capital”, o homem produz tecnologia e ciência, desde que criou consciência de sua condição humana e se destacou da natureza, dominando-a para produzir a sua própria natureza, inventando assim as categorias do tempo e do espaço, para se organizar socialmente, para produzir de acordo com cada modo de produção pertencente a um determinado tempo histórico, como resultado do processo de criar conhecimento, de fazer do trabalho um princípio científico-educativo. Por isso, não dá para refletirmos sobre o trabalho, em sua suposta “obviedade” imediata do trabalho assalariado (KOSIK, 1976).

Faz-se necessário contextualizar historicamente o trabalho em sua essência, que não é erradicada pela produção das relações capitalistas, apenas é negada e ocultada. O trabalho, enquanto meio para o ser humano transformar, criar e reproduzir as suas condições históricas e materiais de vida, engendra a ação praxista como geradora de conhecimento. Conforme os sujeitos sociais se relacionam, por meio da sua prática social, produzem a vida material, o trabalho se torna um dos elementos fundamentais, para que essas duas coisas aconteçam. O caráter negativo do trabalho se torna mais presente nas relações de produção, com o surgimento do sistema capitalista.

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto é útil, ele produz valores de uso (MARX, 2013, p.172).

Desse modo com a elaboração e materialização das relações socioeconômicas capitalistas, o trabalho assalariado ganha proeminência na sociedade dividida em classes sociais, e se cristaliza na forma de emprego remunerado. O trabalhador passa então a controlar apenas a sua força produtiva (força de trabalho), e o trabalho é entendido em duas dimensões, a primeira enquanto esforço produtivo, e na segunda como relação social produtiva dominante.

Segundo Marx (2013), com o advento da maquinaria, o trabalhador perde o controle sobre o processo de produção, o seu ritmo de trabalho, e começa a ser posto como acessório da máquina. Podemos dizer que “[...] com o desenvolvimento do modo de produção capitalista o trabalho na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento” (FRIGOTTO, 1999, p.173). Contudo, à medida que o trabalhador estabelece relações para produzir

(emprego), isso também o condiciona a construir novas relações de solidariedade orgânica do capital, para desempenhar a parte que lhe cabe no processo produtivo industrial.

Segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), mesmo o trabalho abstrato (assalariado), ainda tem seu caráter educativo. Esses autores lembram que “a própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). E essa situação imposta pelo trabalho assalariado, influencia na construção da consciência do ser social (o trabalhador), e este cria as relações de produção capitalista e legitima as práticas de opressão e exploração, além de ser condicionado a viver nos limites do reino das necessidades, de ter a introjeção dos valores burgueses em sua consciência social.

Segundo Frigotto, o ser social não se esgota na categoria trabalho, ainda que ele seja o seu elemento fundante. “Do mesmo modo, dentro de uma compreensão dialética, o que distingue trabalho de outras atividades humanas não é algo eterno. É o processo histórico real que vai definir como uma mesma ação humana pode ser considerada trabalho ou não trabalho” (FRIGOTTO, 1999, p.17). Produz-se uma gama de condições que façam o trabalhador negar a dimensão ontocriadora da realidade, e daquilo que produz com o seu trabalho, a divisão entre o trabalho ligado à concepção da necessidade e o trabalho conexo à liberdade, expressam o que é trabalho e não trabalho sob alguns aspectos. “O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza se cria se expande em conhecimento, se aperfeiçoa” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Mas o trabalho na mesma medida em que é colocado como meio para reprodução e aprisionamento no reino da necessidade, ele também cria espaço para a produção da liberdade do sujeito social através do processo educativo social e intencional de classe, em que o conhecimento seja apropriado e usado para uma finalidade coletiva. A construção histórica de produção do conhecimento, não pode ser entendida, apenas como meio e fim para a produção e fomentação do modo de produção capitalista. Quando apreendemos saberes socioculturais, técnico-científicos, arte-tecnológicos, eles nos ajudam a fundamentar as nossas concepções de homem, de mundo, de cultura, de ciência de trabalho, de educação, de sociedade, de ideologia, de política entre outros. Sendo assim, essa conexão entre o trabalho e a Educação não acontece de forma diacrônica, estagnada, sem contradições, de forma ingênua ou mesmo sem vínculo

com as relações de produção. Segundo Cury (2000) a educação, “é a expressão do domínio de classe, é porque antes de tudo é expressão da luta de classe”.

O sujeito social a cada tempo histórico constrói novos conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos entre outros. E essa produção deveria ser de usufruto coletivo, e não tratada como propriedade privada da classe burguesa. “Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). E nessa perspectiva o trabalho positivo ou negativo, apresenta-se como princípio científico-educativo.

O professor Saviani (1988), afirma que, para entendermos o trabalho como um princípio educativo, ele precisa se manifestar concretamente em três dimensões, são elas: a primeira corresponde à forma da educação a ser praticada conforme o desenvolvimento histórico da sociedade, na qual ela está sendo efetivada dentro de um conjunto de outros fenômenos que se correlacionam a ela, se determinam em um movimento dialético. Portanto, a educação se articula e é definida de acordo com o modo de produção vigente, a cada período em que ela é contextualizada, o que gera uma forma dominante de se educar. Na segunda dimensão a educação é intencional porque ela é estruturada e praticada de acordo com os interesses sociais predominantes. E constrói-se por meio das múltiplas relações de aprendizagem, o trabalho coletivo produtivo. A terceira e última dimensão é quando a própria educação se torna uma das definições específicas do trabalho, como por exemplo: o trabalho pedagógico, trabalho educativo.

Na primeira dimensão do trabalho vivo, ele é princípio científico-educativo conforme serve para produzir a natureza humana, a sistematização de diversos conhecimentos que resultem em produções técnico-científicas que forneçam melhores condições de vida ao coletivo de sujeitos sociais. O trabalho na sua dimensão negativa (abstrato, assalariado), é um princípio científico-educativo mediante a sua utilização para produzir as relações de desumanização, as práticas de estranhamento, coisificação, retificação, de produção meramente tecnicista, de produção científico-tecnológica para servir a um pequeno grupo dominante, para que as invenções tecnológicas sirvam para expandir as relações de mercado, para aumentar a circulação de mercadorias entre outros. “Uma das mudanças profundas para a classe trabalhadora situa-se no fato de que cada vez mais a ciência e a tecnologia se tornam forças produtivas do capital, e que se volta contra a classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 1999, p. 184).

Apesar de predominar uma visão unilateral do trabalho, a sua dimensão livre e consciente daquilo que produz, não foi extinta. A educação permeada pela contradição existente em nossa sociedade capitalista vivifica o trabalho, como princípio técnico-científico, tanto em sua dimensão positiva, quanto na negativa. O trabalho abstrato é gerador do trabalho produtivo/improdutivo. Todas essas dimensões do trabalho estão relacionadas com a Educação, e a estrutura socioeconômica do capital. Para Marx (2013) o trabalho produtivo gera mais-valia (absoluta ou relativa), o que implica na exploração do trabalho não assalariado (trabalhos comissionados) e assalariado, para gerar lucro para o capitalista. Desse modo o trabalho produtivo ocorre na produção de mercadorias, ou durante a prestação de serviços.

O trabalho produtivo produz não só o valor necessário à reprodução da força de trabalho, como também a mais-valia, o valor excedente do qual se origina o lucro dos diferentes capitais, os juros, aluguéis e rendas de todos os tipos, além dos gastos improdutivos tanto públicos como privados (CARCANHOLO, mimeo, p.1).

A reserva de mão-de-obra produtiva/improdutiva, passa pelos bancos escolares, pois a escola na atualidade é pensada e organizada em sua forma e conteúdo de acordo com os interesses da classe dominante. Ainda que isso não exclua do campo de disputa entre as classes sociais antagônicas a possibilidade de a classe trabalhadora realizar algumas ações no espaço escolar de acordo com os seus objetivos de classes. O trabalho improdutivo é feito pelos trabalhadores, que entram nas contas do capitalista como custeio, um exemplo disso são: os que trabalham na área administrativa da empresa, no setor de vigilância, na recepção, na contabilidade, como advogado, no setor público, etc. (CARCANHOLO, mimeo, p.9).

Portanto, o sistema do capital se empenha em formar trabalhadores produtivos e improdutivos, porque ele necessita produzir lucro (para acumular capital), e também concretizar uma estrutura de controle do processo produtivo e de manutenção das relações socioeconômicas capitalistas.

Nas crises do capital, os trabalhadores são os primeiros a sofrerem com as suas consequências. E o nosso contexto mundial e brasileiro, tem demonstrado isso. No Brasil ocorreu a ruptura com o Estado democrático e de direitos em 2016, e desde então tudo o que se lê e se escuta no rádio, ou vê na televisão, é que os programas sociais necessitam ser finalizados, porque isso representa a “gordura que o governo” tem à disposição para diminuir os gastos públicos, incluindo-se nesse cenário direitos trabalhistas e previdenciários, e, assim, poder reestabelecer a economia.

Em contrapartida, este mesmo governo perdoa dívidas bilionárias de empresas, doa patrimônio público para empresa privada, descriminaliza grilagem de terras e repassa grandes faixas de terra para ruralistas, além de dizer, sem qualquer pudor, que todos nós temos que fazer sacrifícios, porque os empresários querem um demonstrativo de que eles mantêm o seu lucro e continuarão acumulando capital.

É espantoso o número crescente de desempregados no Brasil e no mundo, segundo Frigotto (1999), a cada dia mais se aumenta o desemprego estrutural (postos de trabalho assalariados que não voltaram a existir). Esse cenário faz com que tenha decréscimo de mão-de-obra, ou seja, cada vez mais terá pessoas disputando o mesmo trabalho assalariado, e isso dará a oportunidade de o patrão reduzir o salário, além de criar condições de subemprego em que o trabalhador tem que viver em um ambiente precário de trabalho.

Com a alteração dos 117 artigos da Consolidação das Leis Trabalhistas, que abre espaço para a “livre” negociação entre empregados e patrões, isso se desdobra em situações de alta carga de trabalho, poucos benefícios para o empregado e pouca estrutura, equipamentos e horário de almoço dentro de uma empresa. Esse contexto real precisa fazer dos conteúdos da escola, como escreveu Pistrak (2006), a escola não pode estar apartada do processo amplo da educação e da vida.

A grande questão que se coloca em nosso tempo atual, é o desafio para a classe dos trabalhadores, em formar sujeitos plurais, que apesar de se reconhecerem pertencentes a diferentes grupos sociais, os mesmos criam uma convergência de luta contra o sistema do capital. Para o autor Frigotto (2009), faz parte deste desafio a justa construção da relação entre formação política, formação econômica e formação educacional. A concepção geral de Educação contida na concepção da Educação do Campo, a qual está ainda em disputa no campo dos antagônicos, também traz a configuração do trabalho nas dimensões citadas neste estudo.

### **3. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO CIENTÍFICO-EDUCATIVO NA ESCOLA MADRE CRISTINA**

Os trabalhadores brasileiros do campo, no percurso histórico educacional do nosso país, não tiveram acesso a escolas bem estruturadas fisicamente, com profissionais qualificados

profissionalmente. O que ocorreu em demasia nas tentativas realizadas pelo Estado, foi à implantação de escolas agrícolas ou rurais para formar os camponeses de acordo com a lógica do capital, ensinando a eles conhecimentos e técnicas para incentivar a produção agrícola individualista ou subserviente ao agronegócio. A escola no campo foi historicamente subvalorizada, oferecendo às crianças e jovens poucas perspectivas de continuidade de estudos. E um campo sem escolas ou com escolas precárias, faz com que os seus produtores/moradores o abandonem.

Os movimentos sociais de luta pela terra engendram a Reforma Agrária Popular, que se refere não apenas à socialização da terra, mas à perspectiva de fazer deste meio de produção, condições dignas para a manutenção da vida, o que inclui a luta por escola no/do campo. E ao começar a se gestar essa nova concepção de escola, isso também resultou em pensar sobre uma concepção de Educação que fosse a expressão específica do processo formativo, pelo qual o camponês é formado e ajuda a formar seus companheiros de luta. E para isso é necessário como ponto de resistência, desses trabalhadores, pensar e construir a Educação do campo. Portanto, é nessa fruição que nasce a Educação do Campo, que compreende um amplo projeto de formação, que vai ao encontro das ideias de Pistrak (2006), para quem o trabalho, as atividades culturais, a politicidade e o ato de estudar precisam estar presentes em um programa de formação, o qual deveria romper com os limites do mero ensinar, para se tornar um projeto de formação para a vida.

O nome ou expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas reproduz, mas também se produz pedagogia, reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo (KOLLING et. al., 2002, p.22.).

Contudo, a educação do/no campo não se encerra em si mesma, ela contribui na formação do sujeito do campo em suas múltiplas dimensões e potencialidades de ser social, tendo como uma de suas finalidades, romper com a lógica do capital, e com o falseamento produzido de que o trabalhador é apenas o assalariado. Para concretizar essa concepção de Educação do/no campo, é importante que a escola na zona rural e, principalmente nos Assentamentos do MST, faça um Projeto Político Pedagógico – PPP, que defina um currículo que seja orientado por princípios educativos, conforme as particularidades e interesses dos próprios sujeitos do campo. Neste trabalho propôs-se analisar como o trabalho científico-educativo é articulado no PPP de uma

escola do campo, e para isso escolheu-se como campo empírico da pesquisa a Escola Estadual Madre Cristina.

Para começarmos a discussão sobre o PPP da Escola Estadual Madre Cristina, é necessário discorrer, mesmo que de forma breve, sobre a Instituição. A Escola Estadual Madre Cristina fica localizada no Assentamento Roseli Nunes, na cidade de Mirassol D'Oeste - MT, a 300 quilômetros de Cuiabá. Este assentamento foi construído por meio da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em 2002, posterior a um demorado e árduo processo de ocupação, que começou em 1997. Ele abriga 300 famílias e tem um “setor de produção em que as famílias produzem de forma ecológica, sem agrotóxico, preservando o meio ambiente” (PPP, 2014, p. 6).

A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes (ALENCAR, 2010, p 208).

A Escola Madre Cristina destaca a relevância de uma educação diferenciada, concernente à Educação do\no Campo, enquanto um processo amplo formativo, que contribui na produção de marcadores culturais, econômicos e políticos dos estudantes, usando para isto o trabalho pedagógico, tendo como objetivos potencializar a criticidade do educando, para que este participe ativamente do seu contexto social, que o apreenda em seu aspecto histórico, e que sendo assim, possa então transformá-lo ou reproduzi-lo de forma consciente, daquilo que ele gera com a sua prática social. Segundo o PPP da Escola Madre Cristina, por meio da ocupação da terra e dos acampamentos levantados, do incentivo à militância política, pelos embates diretos entre os que possuem apenas a força de trabalho e os que detêm o domínio e a guarda da terra, o assentamento propicia que todos aprendam no cotidiano dos movimentos sociais o que é o trabalho coletivo, cooperativo e como se organizarem de uma forma coletiva e comunitária, sem ter que dispor da terra como propriedade privada.

Nas vivências pedagógicas estabelecidas entre os sujeitos que constroem suas histórias, a história e a historicidade da Instituição, é contemplado “o trabalho na terra, trabalhando vínculo entre educação e cultura, fazendo do espaço escolar um ambiente em que todos desenvolvam o amor à terra e a própria cultura” (PPP, 2014). Nas noites socialistas a comunidade faz

apresentações culturais, conta histórias sobre os mártires e as suas lutas por uma sociedade justa. É interessante essa atividade, pois as pessoas que são homenageadas nesses encontros culturais, nem sempre são pessoas que estão nos livros de história, alguns dos homenageados são homens e mulheres corajosos que ajudaram a formar e a continuar a luta pela terra. O trabalhador também precisa cultivar as suas memórias, e as partes das histórias que muitas vezes são abandonadas no ostracismo da história oficial. No currículo da escola as práticas se constituem

Como situações de diversos aprendizados, capazes de dar conta da complexidade do processo de formação humana, multidimensional e formação política em sintonia permanente com o movimento da realidade e do processo de formação dos sujeitos (PPP, 2014, p?).

A autonomia e a criatividade em consonância com uma educação político-ideológica se faz essencial para contribuir para a reconstrução das práticas sociais e reorganizar a sociedade. No PPP analisado, o trabalho é apresentado como uma dimensão específica, ou seja, trabalho pedagógico (desenvolvido por todos os sujeitos que fazem e ocupam a escola), ele também se apresenta como formação material e histórica em uma determinada concepção de educação (Educação do Campo), concepção educacional esta que é determinada dentro de um processo dinâmico das diversas relações que estabelece com outros fenômenos. E a mesma acontece dessa forma, porque é definida pelos interesses dos trabalhadores do campo, principalmente quando ocorre nos assentamentos organizados pelo MST. O trabalho como princípio científico-educativo é expresso no PPP da Escola Madre Cristina, através das suas diversas e diferentes metodologias.

Essas metodologias estão alicerçadas nas matrizes pedagógicas definidas pelo MST, são elas: a Pedagogia da luta social que ocorre nas manifestações que os trabalhadores assentados fazem usando o instrumento das mobilizações sociais, esse tipo de prática fortalece os valores apreendidos na luta pela terra. Na Pedagogia da organização coletiva tudo que é feito no assentamento, tem o seu caráter coletivo, distribuição igualitária; a Pedagogia da terra é utilizada para se trabalhar conhecimentos empíricos e práticos sobre a terra, a preservação ambiental, a conversão e proteção; na Pedagogia do trabalho e da produção, o estudante se torna conhecedor do trabalho sobre seu domínio, ele dita o ritmo do que faz, ele produz e consome aquilo que é fruto do seu labor, influencia na sua qualidade de vida, “pois através do trabalho nas hortas agroecológicas temos a merenda escolar com frutos orgânicos e que melhoram a qualidade de vida” (PPP, 2014, p.10).

Segundo este mesmo documento ainda é trabalhado a Pedagogia da cultura, incentivando as noites culturais, as místicas, os símbolos, as ferramentas do trabalho; a Pedagogia da escolha, visando construir com os estudantes a autonomia; a Pedagogia da história, em que realiza-se diversas atividades para contar a história dos desafios enfrentados pelas primeiras famílias assentadas, dos sujeitos que fazem parte das lideranças comunitárias da escola.

Essas diferentes Pedagogias são a síntese da metodologia usada pela Escola Madre Cristina, e ela denota como a comunidade como um todo realiza esforços formativos diários, de resistência e para praticarem uma Pedagogia socialista.

O educador Pistrak (2006), defendia o projeto de uma Pedagogia socialista que era centrada na organização coletiva dos trabalhadores, enquanto meio para a transformação social. Para este autor a escola para ser posta a serviço dessa transformação, necessita ir além dos reformismos propostos aos conteúdos programáticos, é preciso alterar a forma como se produz as práticas dentro da escola, a sua estrutura organizacional e de funcionamento, colocando-a em conformidade com os interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, pode-se articular tempos-espacos para que os sujeitos que produzem a escola possam participar ativamente desse processo de revolução. Pois nesse sentido, a escola não estaria apenas unilateralmente a serviço da sociedade, mas seria um dos espaços fundamentais para contribuir na construção de novas formas de sociabilidade, de formação para o trabalho coletivo e cooperativo, sem condicionantes burocráticos ou hierárquicos de qualquer natureza.

Segundo Gramsci (2004, p.57, v.2.), toda formação, construção teórica que tem por base a unidade da classe trabalhadora, é sempre vista como um perigo iminente pela classe dominante, pois essa dominação só se fortalece conforme ocorre a reprodução estrutural do capital. Porém, quando a classe trabalhadora vai organizando e produzindo novas ações, projetos, com base em uma educação revolucionária, isso cria uma nova gama de correlações de forças, que explicitam novos elementos materiais que formem o concreto da hegemonia da classe trabalhadora, que está à margem do vir a ser na história.

É na organização coletiva da classe trabalhadora, na expressão política dos sujeitos que a constitui, mediante uma estrutura que os nega, que se situa a luta pela hegemonia de sua classe. O fenômeno da Educação em seu aspecto geral é perpassado pela luta de classes em nossa sociedade capitalista.

A educação para a população do campo encontra-se permeada por essas relações de conflitos e contradições como resultados da estrutura social, econômica e política da sociedade capitalista. No entanto, enquanto contraposição às relações que se estruturaram no seio da sociedade, ela também tem sido a expressão da força, da resistência e da ação de um povo em atitude de luta por direitos (POLONIATO, 2015, p. 15).

Dentre os critérios metodológicos e avaliativos da Escola investigada, ela estabelece que o educador deva intervir diante da situação de não compreensão do estudante sobre os temas trabalhados, avaliar o conhecimento a partir da sua leitura do mundo; instigar por meio das oficinas e das práticas a demonstração e construção do conhecimento científico durante o processo de ensino\aprendizagem, realizar relatórios das atividades desenvolvidas no campo; “Conduzir os educandos a um aprofundamento interior, através da síntese dos conhecimentos assimilados como: provas, testes, arguições, verificações, trabalho de pesquisas, exercícios, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, seminários” (PPP,2014), ensinar aos educandos a fazer uma síntese de suas experiências no tempo e espaço que estão ocupando na história, dentro de um processo universal, para que este situe a sua realidade local, com o cenário municipal, estadual, nacional e por fim mundial.

Para Pistrak (2006), as oficinas servem como importante instrumento, pois trabalhar as diferentes técnicas, com diversos materiais para se produzir coisas úteis à comunidade, além dessas atividades estarem ligadas à explicação da ciência e do processo de produção das coisas, que volta a ser controlado e dominado pelo trabalhador.

O currículo da escola Madre Cristina tem a escola com um lugar de práticas que se constituem como situações de diversos aprendizados, capazes de dar conta da complexidade do processo de formação humana, multidimensional e formação política em sintonia permanente com o movimento da realidade e do processo de formação dos sujeitos. Destaco algumas práticas que acontecem dentro de tempo/espaço educativo, e que são vivenciados pelos educandos e educadores: formação política; oficinas; místicas; notícias; memórias; pesquisa; leitura; expressões culturais; produção, seminários, visitas educativas; jornadas pedagógicas; comemorações; esporte e lazer (PPP, 2014, p.9).

O currículo da Escola Madre Cristina indica a organização de diferentes técnicas de manuseio e cuidado com a terra. Faz parte da técnica a criação e o uso dos postulados científicos e artísticos, os quais aparecem na mescla dos materiais para produzir e no uso dos diversos materiais, além da combinação de inúmeras ferramentas.

Segundo Pistrak (2006), todo sujeito tem aptidões, e é papel da escola ajudar no desenvolvimento e na expansão dessas aptidões, não como determinadas, mas possibilidades a serem concretizadas. “É preciso que a escola as desenvolva por todos os meios à sua disposição, e este é o objetivo dos novos métodos pedagógicos baseados na atividade e na investigação do aluno” (PISTRAK, 2006, p.54). Nas oficinas os estudantes aprendem a passar do trabalho simples para o trabalho complexo, a organizar cientificamente a divisão do trabalho, realizam cálculos necessários para a fabricação dos objetos, sistematizam inúmeros dados que são estudados, de forma individual e coletivamente, pois são socializados.

A ênfase exagerada na educação como instrumento de dominação e o esquecimento de sua ligação com as relações sociais acabam por contribuir para as ideologias dominantes, mostrando o momento de integração da classe operária ao capitalismo (portanto, contribuidora para a reprodução das relações) e excluindo o momento da resistência e da rejeição da dominação (CURY, 2000, p.56).

A classe dominante procura exercer o seu poder, promovendo consensos sociais, e utiliza para isto todas as instâncias do Estado e diversas instituições. A escola é uma dessas instituições na qual é disputada a concepção de mundo, sociedade, sujeito, ser político, visão cultural, ideológica, entre outras. A classe trabalhadora em sua especificidade antagoniza-se com a necessidade e particularidade da classe dominante, em manter-se no domínio, na atividade de expropriação e exploração para manter e alimentar o capital, sendo assim, as leis capitalistas querem manter e conservar esse antagonismo no campo ideológico, político, cultural e econômico.

Segundo Cury (2000, p. 02), as classes sociais criam as suas propostas ideológicas, a partir da prática social, e essa concepção de ideologia se configura em dois sentidos, a sua função social e a sua necessidade de emergir de acordo com os interesses de cada classe, “colocando em evidência o papel da educação na sociedade brasileira, demonstrando como as proposições ideológicas nascem da própria prática social que as determina”. Gramsci (2004), destaca a necessidade de os trabalhadores superarem a visão de mundo imediatista, pautada na obviedade e produzirem um pensamento concreto sobre o real, e isso não se refere apenas às relações econômicas, mas sim, potencializa o senso crítico aliado a um conhecimento teórico, que esteja presente nas ações coletivas dos trabalhadores para atingir a superestrutura da nossa sociedade atual. Essa proposta de uma educação revolucionária, influencia a concepção de educação do campo, que tem por finalidade construir, possibilitar e potencializar a formação onilateral.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não pode estar alheia ao que acontece na sociedade, ela precisa refletir não apenas os problemas sociais, ou ser condicionada em seus aspectos gerais a se tornar meio para reproduzir um determinado modo de produção. Mas sim, ela deve ser propositiva no sentido de acompanhar o movimento real da sociedade em seus múltiplos aspectos, constituindo-se em um dos caminhos para construção do trabalho social coletivo, ajudando na apropriação e elaboração da ciência, da técnica e da tecnologia. Para Frigotto (1999), a educação (escola) tem um vínculo indireto e mediato com o processo produtivo capitalista (trabalho).

Se a prática educativa escolar — não por natureza, mas por determinação histórica enquanto prática que se efetiva no interior de relações de classe — é contraditória e medeia interesses antagônicos, o espaço que essa prática ocupa é alvo de uma disputa, de uma luta. Essa disputa dá-se, justamente, pelo controle deste espaço, cuja função precípua, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, articulando-o aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 1999, p.154).

Na escola do trabalho, ele não pode ser considerado uma disciplina isolada, ou mesmo, apenas uma atividade desassociada dos outros conhecimentos tratados dentro da Instituição. Portanto, nessa escola o ensino e processo amplo da educação estão intrinsecamente ligados. “O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação” (PISTRAK, 2006, p.45). A ciência e o trabalho nessa conjuntura escolar fazem parte do mesmo processo orgânico, de formação e fomentação do conhecimento. Com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos que ocupam e fazem a escola, o tipo de trabalho que interessa é o socialmente útil. Ao se estabelecer dentro da escola os tipos de trabalhos realizados de acordo com cada fase, este tem que ser explicado em sua natureza científica.

A escola do campo Madre Cristina, pelo PPP apresentado, movimenta-se na perspectiva da formação onilateral, ao propor a articulação entre trabalho e ensino, educação e dimensões políticas, culturais, históricas, de modo a propiciar um amplo desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças e jovens do campo. Este é um projeto ousado e desafiador porque se faz nos contornos da sociedade capitalista, cujo projeto político se antagoniza com os princípios da formação onilateral e da emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.** Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Cap. 1. p. 3-5.

CARCANHOLO, R. “**A categoria marxista de trabalho produtivo**”. Mimeo. Disponível em:

<<http://www.fag.edu.br/professores/rkrupiniski/PDF%20A%20categoria%20marxista%20de%20trabalho%20produtivo.pdf>>. Acesso em: 15.jun.2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 2-3. p. 53-86.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. 3. p. 133-180.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, M; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

\_\_\_\_\_. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>> Acesso em: 23. Jun. 2017.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2002. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/file/s/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acessado em: 05. Jul. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Cap. 4. P.197- 233.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Cap. 1. p. 165- 212.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. Cap. 3-5. p. 29-117.

POLONIATO, S. **Concepções e perspectivas da educação no/do campo no assentamento de reforma agrária Wesley Manoel dos Santos**. Cáceres, 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Do Estado De Mato Grosso, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988. Cap. 4-5. p. 32-54.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas 1987. Cap. 6. p. 109 - 114.

## **WORK AS A SCIENTIFIC-EDUCATIONAL PRINCIPLE IN A RURAL SCHOOL: DIFFERENT METHODOLOGIES**

***Abstract:** It can be noticed that social relationships are linked to relations of production and political-ideological relations. Talking about work in the dynamic of class struggle, we can see that work has a negative aspect, because of its restriction to the extent of wage earning situation and materialization of estrangement created between workers and things produced by their praxis. This qualitative research, with an exploratory approach, used as it instrument of data collection the documental analysis, considering the Political-Pedagogical Project of Madre Cristina School as its main document. The study as a scientific-educative principle includes three dimensions: ontological, didactic-pedagogical and cultural. Therefore, it is not restricted to the dimension of forming for technical-professional practice. The results of this research indicate that these three dimensions are portrayed in the PPP of that school, through various methodologies systematized in the following axes: pedagogy of organization, pedagogy of Earth, pedagogy of work, pedagogy of culture, pedagogy of choice, pedagogy of history. Taking into account the pedagogical practices planned in PPP and conceived by subjects that occupy the school and are its essence, it is evident that the type of work considered interesting is that socially useful. Conclusions lead us to perceive that science and work in the context of this school are part of the same organic process, the one with training and fomentation of knowledge.*

**Keywords:** Political-pedagogic project. Rural education. Work.

---

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM EXEMPLO TEÓRICO E PRÁTICO NO ESTADO DO PARÁ**

**Joaquim Augusto Souza de Menezes<sup>1</sup>** – e-mail: jazmenezes@gmail.com  
Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Artes.  
Avenida Magalhães Barata, 611.  
CEP Nº 66.060-281 – Belém – Pará – Brasil.

***Resumo:** Este estudo é resultado da pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, direcionada ao entendimento sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais no Brasil, mas no sentido das Políticas Públicas. Debate, também, acerca dos processos da globalização, e da agricultura familiar na abrangência mundial e brasileira. Porém as principais reflexões se concentram ao entendimento sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais por meio de sua história, legislação, programas, e como estes se consolidaram no Estado do Pará, avaliando sua praticidade na Região Norte do Brasil, no Estado do Pará, no Programa de Modernização da Agricultura Familiar, um DIRETO DE ARAR A TERRA DE TODOS.*

***Palavras-chave:** Educação do Campo. Movimentos Sociais. Agricultura Familiar.*

### **1. INTRODUÇÃO**

O referido texto nasce da necessidade de investigar a trajetória entre a educação básica com as especificidades do campo do saber, conforme preceitua o artigo 28 da Lei Federal Nº 9.394/96 de 20 de dezembro, com a Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006, em seu artigo 5º, inciso X, mas precisamente por meio do programa agrícola familiar no Estado do Pará.

Todavia, é importante salientar que a história da educação brasileira é marcada por um processo sistematizado da transmissão do conhecimento, onde o professor é comunicador da

---

<sup>1</sup>Administrador/Professor/Artista/Autor de Obras Acadêmicas/Produtor Cultural. Doutorando em Artes/UFPA. Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté/SP. Pós-graduado em Elaboração e Análise de Projetos Econômicos, Marketing e Gestão Governamental.

informação, e o aluno o receptor dessa informação, cenário este, que não ocorre na Educação das Especificidades dos Campos dos Saberes, pois exige a interação do conhecimento com a praticidade do e no fazer, visto que vivemos em um mundo globalizado, competitivo, em constante transformação, de forma que não só forme cidadãos com consciência crítica, como profissionais devidamente capacitados para entrarem no mercado de trabalho.

Esse cenário global provocou a busca por um novo modelo na educação brasileira, permitindo a interação entre a arte de ensinar com a arte do aprender, conjuntamente, que é mais evidente na educação no campo do saber, foco, também, da investigação neste estudo, que para autor é atribuída aos movimentos sociais, agricultura familiar, correlacionando as conquistas das políticas públicas de atendimento à educação rural.

## **2. OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO - O DIREITO DE ARAR A TERRA É DE TODOS**

Os Movimentos Sociais no Brasil são marcados por ocorrências de lutas e/ou revoltas populares, advindas da concepção sociológica de diversas classes ou categorias sociais. Mas entre os fatos ocorridos cronologicamente, um é evidente, a Confederação dos Tamoios, século XVI, entre os anos de 1556 e 1567, que se refere à revolta indígena da tribo dos Tupinambás contra a tentativa dos colonos de escravizar os indígenas<sup>2</sup>. Outros movimentos merecem destaque: Insurreição Pernambucana (1645), Inconfidência Mineira (1789), Guerra de Canudos (1896), Revolução Constitucionalista de 1932 e os Impeachments dos ex-presidentes Fernando Collor e Dilma Vana Rousseff, respectivamente, 1992 e 2016.

É evidente, que os movimentos sociais no Brasil são marcados por lutas e embates contra governos, até certo ponto autoritários, e por lutas na busca pela liberdade de expressão e o respeito ao Estado de Direito Democrático, conforme perpetua a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. Todavia, neste estudo, vamos nos deter aos movimentos sociais que marcaram o Brasil a partir do século XX.

---

<sup>2</sup> Ilustração pela figura 01, que simboliza "O último tamoio", quadro de 1883 de Rodolfo Amoedo retratando o extermínio dos tamoios (índios).

Considerando que iremos correlacionar a Educação do Campo com o Programa Agricultura Familiar, é necessário termos comentário sobre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, que a partir de agora é tratado, somente, por MST, o qual se se correlaciona diretamente ao olhar sistêmico do estudo. Ilustração 1,



Fonte: <http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2010/02/o-ultimo-tamoio.jpg> (ago. 2017).

O MST, e um movimento de cunho ativista político e social, com visão marxista, e teve sua origem nas manifestações opostas a proposta da Reforma Agrária durante o Governo Militar, que priorizava a colonização de terras devolutas. Mas o que são terras devolutas em nosso ponto de vista? “São terras públicas, sem destinação pelo Poder Público, e que não integraram o patrimônio de um particular, mesmo que este se encontre de maneira irregularmente no sentido da posse”.

✓ E por sua vez, exemplificamos esse entendimento: Terras destinadas à produção ao longo da rodovia da Transamazônica, que segundo alguns historiadores tinham a finalidade por parte do Governo Militar, que exportavam excedentes populacionais para territórios considerados estratégicos, mas sem qualquer condição mínima no processo de assentamento, e como consequência futura o abandono por falta da má qualidade da Gestão do Poder Executivo.

O movimento do MST não pactuava com esse tipo de ação governamental, reivindicava a redistribuição das terras, que na visão do movimento eram e/ou se encontravam em estágio improdutivo, para serem assentadas pelas famílias dos trabalhadores rurais.

E durante a década dos anos 80, historicamente falando, o MST tem sua origem no Brasil. E sua história, é relacionada à Política Agrária, pois tinham o entendimento completamente diferente ao entendimento da Gestão Militar, que defendiam a expansão da fronteira agrícola pelo processo da mecanização, que só ocorria em produção de altíssima escala, eliminando assim, a produção dos agricultores de pequeno e médio porte.

A negatividade das ações incipientes da gestão pública levou a um altíssimo êxodo rural não controlável, e se intensificou rapidamente, e como consequência ocorreu à migração de mais de 30 milhões pessoas que se encontravam nas zonas rurais para as áreas urbanas, em busca de melhor qualidade de vida.

O vasto processo migratório, e a não preparação das cidades para receberem, adequadamente, o grande quantitativo de pessoas, as consequências instaladas foram de ordem negativa, e atingiram imediatamente a prestação dos serviços públicos, visto que a nova população clamava por melhores condições, tanto na educação, saúde, transporte, moradia, emprego, outros.

Entretanto, o abalo maior foi detectado no setor da geração de emprego e renda, o índice de desemprego e subemprego foi altíssimo, além da insegurança física, social, psicológica e humanitária. Muitos retornaram as suas origens, e outros iniciaram a luta pelo direito de arar a terra. E o grito se instalou, pedindo o fim gestão do regime militar. Vejamos as ilustrações 02 e 03, disponível: [palavrastodaspalavras.wordpress.com](http://palavrastodaspalavras.wordpress.com), (ago/2017).



Um fato é marcante nesse processo, e nos remete a reflexão **O DIREITO DE ARAR A TERRA**. E em um olhar bíblico, deparamos em Zacarias 13,5 “Mas dirão: Não sou profeta, sou lavrador da terra; porque tenho sido escravo desde a minha mocidade”. Esta passagem em nosso entendimento, não diverge do cenário histórico que deu origem ao MST, em uma vertente socioreligiosa, pois nos remete até certo ponto a exclusão ao direito a um pedaço de terra, tanto em tempos no século XX, como também, em pleno século XXI.

Sobre essa reflexão, e voltando à missão religiosa, nos reportamos ao ano de 1984 quando a Comissão Pastoral da Terra, agente signatária religiosa, em conjunto com os devidos representantes dos movimentos sociais, e, os sindicatos de trabalhadores rurais realizam em Cascavel, cidade do Paraná, o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, com finalidade central, a Fundação do MST.

Nesse encontro, observou-se que maior concentração de terras do mundo tá Brasil, e que os maiores latifúndios, também, assim como, segundo informações coletadas em relatórios bibliográficos do próprio MST chega-se a conclusão que no Brasil há a maior concentração de terras improdutividade. E este cenário é decorrente desde as raízes históricas, que remontam ao início da ocupação portuguesa neste território desde o século 16.

Outro aspecto é correlacionado a combinada entre a monocultura para exportação e a escravidão, a forma de ocupação de nossas terras pelos portugueses estabeleceu as raízes da desigualdade social que atinge o Brasil até os dias de hoje<sup>3</sup>, levam a afirmar que o MST é uma organização advinda do processo de contramão ao princípio da equidade social tão fortemente presente em um Estado de Direito Democrático.

Segundo dados do MST, o movimento está presente em vinte e quatro estados, nas cinco regiões do Brasil. Suas atividades já beneficiaram cerca de 350 mil famílias com a conquista do direito a terra, isto é, trabalhadores rurais. E mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas em movimentos sob o comando central do MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária, tão desejada até hoje.

As ações do MST não se restringem, somente, a conquistar um pedaço de terra, vai além deste objetivo, vejamos:

---

<sup>3</sup> A História da luta pela terra/Seções. Disponível: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/>, acesso (ago/2017).

✓ São mais de duas mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos; Duzentos mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação; Cinquenta mil adultos alfabetizados; Dois mil estudantes em cursos técnicos e superiores; mais de cem cursos de graduação em parceria com universidades públicas espalhadas no Brasil; Vastíssimo quantitativo de projetos educacionais concluídos e andamento no país; Uma vasta série de publicações em campo diversificada e outras.

Destaque-se para o autor deste artigo a publicação abaixo, que é uma obra que valoriza a cultura, a identidade e a organização do trabalhador do campo, e oferece uma reflexão sobre os movimentos sociais do campo, singularmente o MST, como espaço educativo, ilustração 04<sup>4</sup>.



Retornando às ações governamentais, supracitadas, contempla no artigo 28 da Lei Federal Nº 9.394/96 de 20 de dezembro, e por sua vez, menciona que a Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006, em seu artigo 5º, inciso X, estabelecem, respectivamente: Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. E em seu Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a

<sup>4</sup> A História da luta pela terra/Publicações. Disponível: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/>, acesso (ago/2017).

análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

O art. 5 trata dos objetivos, e diz: “A Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais promoverá o planejamento e a execução das ações, de forma a compatibilizar as seguintes áreas: I - crédito e fundo de aval; II - infraestrutura e serviços; III - assistência técnica e extensão rural; IV - pesquisa; V - comercialização; VI - seguro; VII - habitação; VIII - legislação sanitária, previdenciária, comercial e tributária; IX - cooperativismo e associativismo; X - educação, capacitação e profissionalização; XI - negócios e serviços rurais não agrícolas; XII – agroindustrialização”.

Entretanto, como complementação a preocupação no processo de gestar a Educação nas Especificidades no Campo do Saber, o CNE/CEB, em suas diretrizes de números 1, de 3 de abril de 2002, e a promulgação da Resolução nº. 2 estabelecem diretrizes ao desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, vejamos na íntegra o artigo 1º da Resolução: **Art. 1º** A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Então, para melhor entendimento vejamos cada parágrafo: **§ 1º** A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. **§ 2º** A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. **§ 3º** A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular. **§ 4º** A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. **§ 5º** Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais,

objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Fica evidente que a Educação do Campo é uma conquista do MST, que é um dos N Movimentos Sociais no Brasil. Desta maneira, é importante salientar que mesmo de maneira incipiente há diálogo entre a Esfera Governamental com os Movimentos, e que neste processo, o produto é produtivo, tanto aos Movimentos, como aos Agentes Público, pois no final desta interação existe a construção coletiva, harmônica e democrática no Estado de Direito chamado Brasil. E visando exemplificar a correlação entre Educação no Campo e Movimentos Sociais, passaremos a refletir sobre AGRICULTURA FAMILIAR como fato decorrente da conquista dos Movimentos Sociais em uma vertente estratégica no Estado do Pará, e em caráter prático e real. É necessário tecer um conjunto de reflexões, inicialmente, sobre globalização, pois esta é presente em todos os seguimentos dos Campos do Saber, e neste artigo na vertente da Educação no Campo.

### **3. AGRICULTURA FAMILIAR NO ESTADO DO PARÁ PELO CONTEXTO TEÓRICA E PRÁTICA**

O Estado do Pará se localiza na Região Norte, e, é atravessado no extremo norte pela linha do equador, possuindo terras nos dois hemisférios. Limita-se ao norte com a Guiana Francesa; a nordeste com o Estado do Amapá e com o oceano atlântico; a leste com o Estado do Maranhão; a sudeste com o Estado do Tocantins; ao sul e sudoeste com o Estado do Mato Grosso; a oeste com o Estado do Amazonas e no extremo noroeste com o Estado de Roraima.

Com relação à área territorial, é o segundo maior estado brasileiro, com uma superfície de 1.253.154,5 km<sup>2</sup>, ocupando 14,66% do território nacional. E o litoral paraense (562 k.), é todo banhado pelo oceano atlântico. No quesito população, de acordo com o IBGE a população paraense no último censo (2010) é composta por 7.588.078 pessoas, dos quais 3.762.833 são mulheres e 3.825.245 homens.

O Pará possui 144 municípios e os 12 maiores em extensão rural são: Altamira, Oriximiná, São Félix do Xingu, Almeirim, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Óbidos, Portel,

Alenquer, Santarém, e Monte Alegre, juntos totalizam 702.970,50 km<sup>2</sup> cerca de 56% do território do Estado. A divisão administrativa, o Pará está dividido em seis (6) mesorregiões e (22) vinte e duas microrregiões. As mesorregiões são constituídas levando-se em conta as semelhanças econômicas, sociais e políticas e as microrregiões consideram a estrutura produtiva de cada comunidade econômica.

Em relação à base dos Pólos de Agricultura Familiar se divide em 4 etapas, porém ligados entre si, de acordo com os macros objetivos definidos nas ações estratégicas de governo: 1º Definição dos Pólos; 2º Seleção de produtos potenciais em cada município; 3º Identificação dos pontos de estrangulamento das cadeias produtivas dos diferentes produtos selecionados; e, 4º Ações para solucionar esses pontos de estrangulamento. Já os critérios para definição dos pólos levou em consideração a seleção dos municípios componentes de cada pólo, adotou-se como critérios básicos o maior número de unidades de produção familiar (UPF's), o dinamismo da agricultura familiar e a experiência de Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural. Considerando-se o máximo de 20 (vinte) municípios por Pólo. Por outro lado, para caracterização da unidade de produção familiar assumiram-se como elementos fundamentais o uso preferencial de mão-de-obra familiar e a integração parcial ao mercado. Elementos que se manifestam, conforme Costa (1985 e 2000), de forma mais acentuada, na Amazônia e no Pará em particular, nas propriedades agrícolas até 200 hectares. Desse modo foram definidos seis pólos de agricultura familiar (PAF's), sendo um em cada uma das seguintes regiões: Nordeste Paraense, Baixo Tocantins, Baixo Amazonas, Marajó, Transamazônica e Sudeste do Pará.

As atividades econômicas selecionadas, isto é, os produtos, foram selecionados de acordo com a maior dimensão da área escolhida e volume de produção. A ideia não é criar ou introduzir novas alternativas, mas apoiar as mais promissoras já existentes, dinamizando-as através de ações apropriadas, buscando-se o incremento da renda da unidade de produção familiar, gerando sinergias com os demais setores da economia municipal e robustecendo o sistema produtivo local. Por sua vez, análise das cadeias produtivas dos produtos selecionados foi analisada com base em dados secundários, disponíveis em diferentes trabalhos, recentemente realizados, sobre a agropecuária estadual. Há uma avaliação detalhada de cada produto para a compreensão da dinâmica da sua cadeia produtiva, fixando-se com mais atenção na identificação dos fatores restritivos à expansão e ao fortalecimento dessas cadeias.

Mas para se chegar a essa avaliação ocorreu às definições de ações, com base na identificação dos fatores restritivos buscou-se a definição de ações específicas, direcionadas aos pontos de estrangulamento de cada cadeia produtiva analisadas, na perspectiva de sua remoção ou redução de seus efeitos. A perfeita implementação dessas ações exige o respaldo de atividades de suporte que, pelo seu caráter transversal, vão além do produto ou cadeia produtiva específica, como por exemplo: organização rural, assistência técnica e extensão rural, comercialização, recuperação de áreas alteradas de forma mais abrangente, por pólo.

Todavia a estratégia geral com relação às ações foram implementadas de forma integrada com os órgãos executores dos principais instrumentos de política agrícola, destacando-se assistência técnica e extensão rural, o crédito rural, a pesquisa agropecuária e a comercialização. E os níveis elevados de eficácia desses instrumentos de política não podem ser alcançados fora de um contexto de participação e organização dos agricultores. Nesse sentido, o que se propõe é o fortalecimento das diferentes formas de organização rural e o seu envolvimento como agentes ativos no processo de discussão, planejamento, execução e acompanhamento das ações propostas, significa dizer, que o nível de organização dos agricultores deve ser entendido como critério prioritário na seleção das comunidades que integrarão o programa.

Mas, a ideia central era buscar a convergência de esforços das instituições governamentais e não governamentais, voltados para o desenvolvimento rural, assim como de organizações da sociedade civil em todas as ações a serem implementadas em cada pólo, em cada unidade familiar de produção. Convém realçar a importância de uma perfeita integração com as secretarias Municipais de Agricultura, sobretudo pelo papel que desempenham na formulação, execução e coordenação da política agrícola, em nível municipal.

A abrangência das ações deve ser determinada de modo a permitir um impacto relativo às áreas-foco. Isso implica em evitar grandes amplitudes de abrangência, que resultam muitas vezes em ações débeis e pulverizadas sem qualquer impacto mais visível. Neste sentido, a ideia proposta é selecionar em cada município do Pólo, através do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural, 10 (dez) comunidades e em cada comunidade, 20 (vinte) unidades de produção familiar, estas selecionadas pela Associação de produtores das respectivas comunidades, significando um total de 200 (duzentos) unidades familiares por município.

Dentre as diretrizes que levaram às escolhas dos municípios membros de cada Pólo as principais adotadas foram: o alcance ao maior número de agricultores familiares; o dinamismo da agricultura familiar e a existência do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (entidade fundamental no tocante ao acesso a recursos vindos de programas de apoio como o PRONAF), estabelecendo um teto máximo de 20 (vinte) municípios por Pólo.

**Tabela 1:** Polos de Agricultura Familiar

PÓLOS	MUNICÍPIOS COMPONENTES	PRODUTOS SELECIONADOS
I - Nordeste Paraense	Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, Castanhal, Inhangapí, São Francisco do Pará, Igarapé-Açú, Santa Maria do Pará, Capanema, São João de Pirabas, Bujarú, Augusto Corrêa, Tracuateua, Bragança, Viseu, Capitão Poço, Ourém, Garrafão do Norte, Irituia, Santa Luzia do Pará, São Miguel do Guamá, Maracanã, Marapanim, São Caetano de Odivelas e Quatipuru.	Caupí, mandioca, Fruticultura (açai, caju, cupuaçu e banana), pimenta-do-reino, ovinocaprinocultura, mel orgânico e gado de leite.
II - Baixo Tocantins	Abaetetuba, Cametá, Igarapé-Miri, Acará, Moju, Concórdia do Pará, Tomé-Açú, Baião, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará.	Mandioca, pimenta-do-reino, cupuaçu e açai.
III - Baixo Amazonas	Santarém, Alenquer, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Juruti.	Mandioca, feijão, café, cupuaçu, curauá, juta, ovinocaprinocultura e gado de leite.
IV - Transamazônica	Altamira, Brasil Novo, Uruará, Medicilândia, Rurópolis, Anapú, Pacajá, Itaituba.	Mandioca, cacau, pimenta-do-reino, cupuaçu e café.
V - Marajó	Breves, Salvaterra, Soure, Melgaço, Curralinho, Ponta de Pedras, Portel, Afuá, Anajás, Gurupá, São Sebastião da Boa Vista, Cachoeira do Arari.	Mandioca, abacaxi, açai, mel orgânico, coco.
VI - Sudeste Paraense	Marabá, Itupiranga, Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, Paragominas, Eldorado dos Carajás, Parauapebas, Redenção, São Geraldo do Araguaia, Xinguara, São Félix do Xingu, Tucumã, Novo Repartimento e Tucuruí.	Mandioca, cupuaçu, abacaxi, café, cacau, gado de leite, ovinocaprinocultura.

Fonte: <http://para2030.com.br/oportunidades/agricultura-familiar-sustentavel>

**Tabela 2:** Pontos de Estrangulamentos:

PONTOS DE ESTRANGULAMENTO	CAUPI	MANDIOCA	AÇAÍ	CAJU	CUPUAÇU	BANANA	P. DO REINO	MEL ORGANICO	OVINO CAPRI	GADO DE LEITE
Abelhas rainhas de baixa produtividade										
Acesso restrito ao crédito rural										
Baixa eficiência dos sistemas tradicionais de produção										
Baixo emprego de tecnologia no processo de produção e beneficiamento										
Baixo nível de capacitação e gerenciamento dos produtores										
Baixo nível de organização dos produtores										
Baixo nível sócio-cultural										
Carência de agroindustrialização de base familiar										
Carência de assistência técnica										
Carência de cultivares resistentes às doenças										
Carência de material clonal de qualidade										
Carência de processos de certificação de produtos										
Carência de sementes melhoradas e fiscalizadas										
Comercialização deficiente										
Custos de produção elevados										
Deficiências zootécnicas das espécies exploradas										
Deficiente processo de produção de mel de abelhas indígenas										
Dificuldades de acesso a tecnologia de melhoramento genético										
Estrutura de processamento de mel deficiente										
Falta de diversificação dos produtos da agroindústria de mandioca										
Falta de higiene no manuseio e transporte do produto										
Insuficiência de cultivares										
Manejo nutricional, reprodutivo e sanitário deficientes										
Ocorrência de pragas e doenças										
Precárias condições higiênicas e sanitárias de beneficiamento do produto										

**Fonte:** <http://para2030.com.br/oportunidades/agricultura-familiar-sustentavel/>. Ago/2017. Elaboradas pelo Autor, respectivamente, acima.

Desta maneira, o conjunto de ações propostas pelo programa para os pontos de estrangulamentos tiveram suas análises levando em conta a reflexão sobre os pontos de estrangulamento nas 10 cadeias produtivas, referentes aos produtos que são trabalhados pela agricultura familiar, constatou-se que o caupi e a mandioca são os produtos que apresentam maior número de pontos de estrangulamento (nove), e os de menor número são o cupuaçu e o gado de leite. Mas, os pontos comuns a todos os produtos são: o baixo nível de capacitação e gerenciamento dos produtos, comercialização deficiente, baixa eficiência dos sistemas tradicionais de produção, baixo nível de organização dos produtores e carência de assistência técnica.

**Tabela 3:** Ações Propostas aos Pontos de Estrangulamentos.

Cadeia Produtiva		Ações (em destaque) <sup>5</sup>
Produto	Pólos	
Açaí	I, II e V	Capacitação Técnica e Gerencial (Produção de sementes melhoradas; Tecnologias apropriadas).
Caupi	I	Capacitação Técnica e Gerencial (Produção de sementes fiscalizadas; Tecnologias apropriadas).
Mandioca	I, II, III, IV, V e VI	Capacitação Técnica e Gerencial (Produção de material de propagação; Tecnologias apropriadas; Apoio à agroindústria familiar).
Caju	I, IV e VI	Capacitação Técnica e Gerencial (Produção de material botânico; Tecnologias apropriadas; Apoio à agroindústria familiar).
Cupuaçu	I, II, III e	Capacitação Técnica e Gerencial (Produção de sementes material de

<sup>5</sup> Esses pontos de estrangulamentos só seriam neutralizados por meio da Educação Rural e/ou de Campo.

	IV	qualidade; Tecnologias apropriadas; Apoio à agroindústria familiar).
Banana	I, II, III e VI	Capacitação Técnica e Gerencial (Produção de Material de Propagação).
Pimenta do Reino	I, II, III e VI	Capacitação Técnica e Gerencial (Campos de Produção de Estacas para Tutor Vivo).
Mel Orgânico	I, II, III, V e VI	Capacitação Técnica e Gerencial (Apoio à produção de abelhas rainhas e meliponários; Apoio à agricultura familiar; Apoio a comercialização).
Ovinocaprinocultura	I, II, III e IV	Capacitação Técnica e Gerencial (Introdução de matrizes e reprodutores; Tecnologias apropriadas; Apoio à agroindústria familiar).
Gado de Leite	I, II, III, IV, V e VI	Melhoramento Genético (Suplementação mineral; Manejo sanitário; Pastagens degradadas; Qualidade do leite; Linhas de financiamentos; Energia elétrica).

Fonte: <http://para2030.com.br/oportunidades/agricultura-familiar-sustentavel/>. Ago/2017. Elaborada pelo Autor.

O cenário proposto às ações transversais visava o objetivo da melhor eficiência do processo garantindo ao agricultor a ampliação da margem de comercialização e por consequência o aumento de renda. Então, buscou-se, nesta etapa, a fomentação das ações, visando: Marca e certificação de produtos; apoio a implantação de sistema comunitário de comercialização, de criação aos mercados institucionais e melhoria da qualidade e padronização dos produtos, e por fim, a eliminação de alguns agentes de intermediação no processo de comercialização da produção. As Associações de Produtores das Comunidades deveriam uma área destinada ao apoio à comercialização e os membros que ficarão responsáveis por essa área trabalharão em esquema de rodízio para que não haja prejuízo às suas atividades normais. Dessa forma a organização rural, foi outro fator marcante ao processo de municipalização, que visa em última instância o desenvolvimento do território e não apenas de um setor econômico, a organização rural tem um papel fundamental nesse contexto. Uma das estratégias de planejamento e gestão compartilhada mais adequada a esse propósito é a promoção do desenvolvimento local integrado e sustentável, entendido como uma estratégia de indução ao desenvolvimento local, favorecendo o crescimento econômico, e elevando o capital humano e social, melhorando as condições de governo e o uso sustentável do capital natural.

Para tanto, as ações deveriam ser direcionadas a reestruturação, orientação e acompanhamento de associações de agricultores familiares. Para isso era necessário o levantamento de todas as formas de organizações rurais e o seu envolvimento como agentes ativos no processo de discussão, planejamento, execução e acompanhamento, destacando os elementos motivadores da sua criação, dinâmica de funcionamento, número de associados, infraestrutura física, nível de processo de gestão adotado entre outros aspectos.

A irrigação em comunidades e a sustentabilidade da agricultura familiar deve ser obtida por meio da incorporação de tecnologias que reduzam os riscos e perdas e assegurem produtividades mais elevadas. Nesse contexto, a irrigação assume papel de destaque por suas varias possibilidades: redução do índice de mortalidade pós-plantio; aumento significativo do rendimento das lavouras; produção no período da entressafra, entre outras vantagens.

As ações propostas estão direcionadas para desenvolver junto às comunidades selecionadas a idéia básica de estruturar nas propriedades familiares um kit de irrigação que existem em dois tipos: o Modulo A para irrigação de lavouras de hortaliças e o modulo B, para as propriedades que trabalham com fruticultura e culturas industriais (pimenta-do-reino), com acompanhamento técnico pelo CPATU/Embrapa, para posteriormente ser realizado o trabalho de difusão dos resultados obtidos.

A conscientização sobre agricultura orgânica, e o uso de fertilizantes químicos ou orgânicos na melhoria da produtividade dos solos cultivados é uma prática cultural necessária para obter um melhor desempenho nas atividades agropecuárias. Este tipo de ação pode ser feito por meio do cultivo de minhocas que por sua natureza realizam no solo incessante trabalho, como sejam: abertura de janelas e remoção de solo com a deposição de excrementos de composição variada. Mas, a composição que apresenta o nitrogênio contido na urina dos pequenos animais, a ação incessante do muco do húmus, são capazes de restaurar a fertilidade e as condições física e química do solo, principalmente, em áreas degradadas, portanto, imprópria para a utilização no processo de produção agropecuária. Assim sendo, a presente ação pretende através dos agricultores familiares disseminarem a produção e uso de adubo orgânico.

Serão selecionadas duas comunidades por município, para funcionarem dentro do município como centro gerador ou produtor de minhoca, que posteriormente serão repassadas dos agricultores de acordo com a produção animal. Nesses centros serão construídos canteiros de tela, onde serão colocados resíduos orgânicos de lixo caseiro e da produção e resíduos de matadouro, que serão colocados para fermentação. A orientação para retirada das minhocas e do húmus será dada por técnicos da SAGRI ou Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, atuando na capacitação técnica, orientação e assistência técnica aos produtores organizados.

Nesse sentido o preparo de área sem foco é a ideia central é criar 2 núcleos tecnológicos por ano em cada mesorregião, o Projeto será coordenado pela SAGRI / EMATER / Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA. Estes núcleos se articularão em nível municipal com as prefeituras, através das secretarias de agricultura. E por sua vez, o governo estadual bancará a aquisição de maquinário (tratores e trituradeiras) e os agricultores pagarão uma taxa simbólica pelos serviços de trituração. A aplicação das demais práticas associadas às novas tecnologias será assumida pelos agricultores. Mas, o monitoramento e a avaliação leva em consideração a avaliação do impacto do Programa, buscando conhecer o nível de contribuição e a eficácia das ações no desenvolvimento sustentável dos municípios comparando com os dados obtidos no início da implantação do programa.

Todavia, e durante a execução do Programa será levantado de maneira constante, dados e informações de forma sistemática e contínua para análise e identificação de pontos de ajuste. Para isso ocorrer é necessário criar Comitês de Monitoramento e Avaliação que deverão funcionar dentro das Comissões Municipais de Desenvolvimento Rural, que após treinamento específico assumirão a responsabilidade do monitoramento e avaliação das ações do programa, baseadas nos planos municipais. Sendo assim, a avaliação dos resultados do programa com relação às atividades produtivas são extremamente diversificadas e o setor primário reflete isso bastante bem, destacando-se dois grupos distintos: o segmento empresarial moderno e eficiente que conta com capital e proteção da rede de serviços financeiros estatais e o segmento de micro e pequenos agricultores, normalmente excluídos da rede de serviços e com dificuldades de acesso e de comercialização.

O Programa Modernização da Agricultura Familiar é voltado para atender esse último segmento, objetivando aumentar o acesso a tecnologias e assistências técnicas assim como a gestão de negócios para desenvolver o sistema de produção melhorando o volume colhido e também a renda obtida na atividade.

Observa-se que o programa, apesar de sua importância, apresenta limitações. Primeira diz respeito ao público alvo, que não abarca o segmento extrativista florestal, que ainda detém representatividade no interior do setor primário estadual. E a respeito dos recursos orçamentários envolvidos que são mínimos quando comparados ao número de municípios do Estado, equivalendo a quarenta e seis mil reais (R\$ 46.000,00) por município, uma quantia irrisória quando o valor bruto da agropecuária é 26% de toda a riqueza produzida no Estado.

Além de serem parques, parte dos recursos disponibilizados ainda são utilizados em obras e equipamentos, o que reduz ainda mais o desenvolvimento das atividades planejadas para o desenvolvimento. A imensidão do nosso estado e a diversificação cultural por si só também são barreiras ao desenvolvimento das atividades. Por outro lado, essa diversidade determina a presença de recursos humanos compatíveis com as atribuições do Programa. O avanço obtido na alocação de recursos humanos contrasta com a reformulação institucional da Secretaria Executiva de Estado de Agricultura - SAGRI que acarretou em um problema temporário de continuidade na execução do programa em face de indefinição dos responsáveis pela operacionalização do mesmo, o que certamente explica o descompasso nas ações desenvolvidas.

É inegável a importância do Programa para a melhoria da qualidade de vida dos agricultores familiares, os investimentos em tecnologia e gestão, a melhoria da rede da assistência técnica, a formação de recursos humanos, a expansão da fronteira agrícola; instalação de novos empreendimentos explicam os avanços observados é fruto dos esforços conjunto entre os **SETORES DA EDUCAÇÃO E AGRICULTURA**, ratificando desta maneira, **OLHAR NAS ESPECIFICIDADES NO CAMPO DO SABER**. Vejamos esta afirmação em nosso ponto de vista, pelo de Paulo Freire, “... Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.” PAULO FREIRE<sup>6</sup>.

Contudo, objetivando clarificar mais precisamente a Educação no Campo do Saber, contextualizamos em breve relato a história da Educação Rural, e posteriormente a reflexão entre o entendimento, EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.

**Tabela 4:** A cronologia da Educação Rural.

PERÍODOS DA CRONOLOGIA	EDUCAÇÃO RURAL - FATOS
1824 e 1891	Não há registros.
1934	Educação rural a partir do modelo latifundiário.
1937 e 1946	Modelo latifundiário. Mas ensino agrícola, controle do latifundiário.
1967 (1979)	Mantem-se o modelo latifundiário.
1988	Educação direito de todos.

Fonte: Elaborada pelo autor (ago/2017).

<sup>6</sup> Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Historicamente quando falamos de Educação do Campo, estamos falando das ações educacionais direcionadas à população de camponeses, e realizada por meio da educação formal, como também informal. Daí vem o seguinte questionamento: O que é educação formal e informal?

**A educação formal** é aquela destinada a escolarização da população nos diferentes níveis de ensino, básico e/ou superior. E tendo a frente à entidade Pública, Privada ou Comunitária.

**A educação informal** é aquela de iniciativa de movimentos sociais, ONGs, pastorais, instituições de assistência técnica e de pesquisa, entre outras entidades da sociedade civil.

De acordo com o entendimento de Fernandes (apud SOUZA, 2006 p. 16): “A Educação do Campo nasceu em contraposição à Educação Rural. O que a Educação Rural não fez durante quase um século, a Educação do Campo fez em uma década”.<sup>7</sup>.

Então, **EDUCAÇÃO RURAL**, é o entendimento acerca dos espaços das comunidades rurais como local de produção, e de acordo como cada país concebe sua ocupação territorial.

Em muitos casos é caracterizado pelas verdes paisagens, que remetem à tranquilidade e a relações sociais, tais quais igrejas, associações, cooperativas e escolas (WANDERLEY, 2001).<sup>8</sup>. Já **EDUCAÇÃO DO CAMPO**, é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas. É destinada às populações rurais nas diversas produções de vida já citadas, assim como serve também como denominação a educação para comunidades quilombolas, em assentamento ou indígena.

A base legal da Educação do Campo é dita pelos artigos 26 e 28 da atual LDB, nº9394/1996, respectivamente: Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

<sup>7</sup> SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

<sup>8</sup> Wanderley, Maria de Nazareth. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>, (ago/2017).

Por sua vez, por meio da LEI 12.796/2013 (LEI ORDINÁRIA) 04/04/2013, o artigo 26 passa a ter nova redação:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos<sup>9</sup>.

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

Enfim, a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 1998, sob a iniciativa de diversos segmentos sociais, a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão “campo”, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas. E a partir desse novo conceito, a diferença entre **ESCOLA RURAL E ESCOLA DO CAMPO** torna-se visível e necessária, pois até esse momento o modelo educacional vigente não as diferia: “a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos”. Segundo Rosa e Caetano (2008, p.23),<sup>10</sup>,

Com implantação do conceito “educação do campo”, ocorre uma inclusão e consequente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias (grifo nosso).

Nesse sentido, podemos afirmar que as reivindicações dos movimentos sociais se concentram em políticas públicas condizentes com as necessidades e interesses da população camponesa, respeitando sua identidade e sua dignidade.

<sup>9</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)

<sup>10</sup> ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas.

Disponível: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>, (ago/2017).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Muito embora as temáticas, Educação do Campo e Movimentos Sociais sejam assuntos completamente diferentes, ambas se interligam no ponto de vista do autor desde estudo, considerando que a primeira é consequência da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na conquista ao direito de ARAR A TERRA por meio da especificidade do saber do campo, e as duas são tratadas por meio de políticas públicas nas esferas governamentais, quer federal, estadual e municipal.

Nesse sentido, acreditamos que pra discutir, debater e laborar políticas educacionais e sociais o ponto fundamental é a trajetória de sua história e a importância desta no tempo atual, tanto é que a Educação do Campo e Movimentos Sociais no caminhar deste estudo tem seu alicerce por meio da análise ao Programa de Modernização da Agricultura Familiar no Estado do Pará, como uma das ações estratégicas para a consolidação eficiente e eficaz do Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF no território paraense durante a gestão dos governos do Partido da Social Democracia Brasileira / PSDB, que afirmavam que a instalação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento regional deve considerar as especificidades de cada uma das regiões, no que se refere às restrições do meio ambiente, as questões sociais (saúde, educação, segurança e outras...), econômicas e as oportunidades de investimento.

Os avanços obtidos por meio das ações governamentais e implementados no seguimento da agricultura familiar, e esta fomentada entre as estratégias, a educação no campo é a base imperativa ao sustento das demais, considerando que a finalidade de desenvolver esse seguimento, passaria pelo Programa de Valorização da Pequena Produção Rural, criado em 1994, com o apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social no que se refere ao financiamento de projetos voltados para esta área e posteriormente o Programa Nacional de Agricultura Familiar, contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento da agricultura familiar no Brasil e no Estado do Pará, foco da análise.

O Programa de Agricultura Familiar, tanto no contexto nacional como estadual, demonstrou o desenvolvimento desse segmento, impulsionado por ações diagnosticadas nos Planos Plurianuais Estaduais.

Percebe-se que o Programa visa estimular o associativismo entre as comunidades das mesorregiões e microrregiões paraenses como uma forma de contribuir para o

desenvolvimento regional por da implementação de linhas de produção, facilitando a consolidação das cadeias produtivas, procurando superar as dificuldades e ameaças, satisfazendo as necessidades do público alvo, objeto do programa, de maneira a proporcionar maior geração de renda e melhor qualidade de vida das comunidades inseridas no contexto.

É importante ressaltar, que o sucesso do Programa de Modernização da Agricultura Familiar no Estado do Pará deve-se primeiramente aos aspectos naturais e em seguida nas políticas públicas implementadas e em implementações, além de apoiar-se na parceria Estado / Comunidade, buscando a sustentabilidade do desenvolvimento regional como um todo por meio da base principal a **EDUCAÇÃO DO CAMPO POR MEIO DA ESPECIFICIDADE DO SABER.**

## **REFERENCIAL**

ABRAMOVAY, R. & Da VEIGA, J. E. **Novas instituições para o desenvolvimento rural: o caso do PRONAF.** Brasil: IPEA, Texto para Discussão n°. 641, 1998.

ABRAMOVAY, Ricardo & VEIGA, José Eli. **Novas instituições para o desenvolvimento rural: o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).** IPEA, Texto para Discussão n° 641, 1999.

BELIK, Walter. **PRONAF: avaliação da operacionalização do programa.** In: GRAZIANO DA SILVA, José & CAMPANHOLA, Clayton (orgs.). *O novo rural brasileiro: políticas públicas*, v. 4. Jaguariúna (SP), EMBRAPA Meio Ambiente, 2000, p. 93-115.

CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado.** In: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 25, n. 88, p.795-817, especial. Out. 2004.

EMATER/PR, **Fatores que afetam o desenvolvimento local em pequenos municípios do estado do Paraná,** Curitiba, 2000.

FAO. **Diretrizes de política agrária e desenvolvimento sustentável.** FAO/INCRA, 1994 (Projeto UTF/BRA/036).

\_\_\_\_\_. **Perfil da agricultura familiar no Brasil:** dossiê estatístico. FAO/INCRA, 1996 (Projeto UFT/BRA/036/BRA).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MONTEIRO, Walbert & MONTEIRO, Tercília Goés. **Guia Empresarial do Pará.** Editora Agencia Ver, 2001.

MST, **A História da luta pela terra/Seções**. Disponível: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/> acesso (ago/2017).

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas**. Disponível: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>. Acesso (ago/2017).

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SCHNEIDER, Sérgio. **Avaliação da experiência de capacitação dos conselheiros dos CMDRs no estado do Rio Grande do Sul**. Nota técnica para o projeto PNUD/BRA/98/012. Porto Alegre: UFRGS - Fundação Lindolfo Silva, 2001.

WANDERLEY, Maria de Nazareth. **A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponível: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>, (ago/2017).**

WAQUIL, P. “**Globalização, formação de blocos regionais e implicações para o setor agrícola no Mercosul**”. *Análise Econômica*, 27:1-13, mar. 1997.

## **FIELD EDUCATION AND SOCIAL MOVEMENTS: A THEORETICAL AND PRACTICAL EXAMPLE IN THE STATE OF PARÁ**

***Abstract:** The importance of this study is the result of a qualitative, documentary and bibliographical research, directed to the understanding of Field Education and Social Movements in the Brazilian context, and the importance of the movements for the achievement of the implementation of public policies in any governmental sphere. It also discusses the process of globalization, and family agriculture in the world and Brazilian scope. However, the main reflections are focused on the understanding of Field Education and Social Movements through its history, legislation, programs, and how these were consolidated in the State of Pará. In this way, the exercise of reflections has its practicality through a theoretical and practical example located in the Northern Region of Brazil, in the State of Pará, which analyzes the Family Agriculture Modernization Program, which is fundamental to the effectiveness and effectiveness of public policies on the Right to Land.*

**Keywords:** *Field Education. Social Movements. Family Farming.*

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: um estudo na escola família agrícola Paulo Freire, em Acaiaca/MG.**

**CARVALHO, Josiane Priscila**<sup>1</sup> – josianepc@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica – Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Tecnológica

Av. Amazonas, 7675, bairro Nova Gameleira

CEP: 30.510-000 – Belo Horizonte – MG – Brasil

**TOMASI, Antônio de Pádua Nunes**<sup>2</sup> – tomasi@uai.com.br

Centro Federal de Educação Tecnológica – Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Tecnológica

Av. Amazonas, 7675, bairro Nova Gameleira

CEP: 30.510-000 – Belo Horizonte – MG – Brasil

***Resumo:** A presente pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas desenvolvidas na Pedagogia da Alternância. Esta modalidade educativa tem sua origem na França, em 1935, no intuito de solucionar o problema de evasão e desmotivação dos jovens estudantes que residiam na zona rural. Em seguida ela se expandiu e na sequência para países europeus, africanos, e do continente americano. O Brasil foi o primeiro país, deste continente, a fazer uso dessa pedagogia, que aconteceu no final dos anos 1960 no Estado do Espírito Santo e inspirado no modelo de Formação em Alternância desenvolvido na Itália. Atualmente terras brasileiras contam com mais de 200 experiências educativas que acontecem por meio das EFAS, CFRs e CFMs, entre outras instituições que investem nessa pedagogia. Para bem a realidade brasileira o artigo está fundamentado teoricamente em concepções da Pedagogia em alternância na sua relação com estudos relativos à Educação do Campo. Para compreensão das práticas alternantes, foi escolhida a Escola Família Agrícola Paulo Freire, no Município de Acaiaca, Minas Gerais. Optou-se pela metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, em uma perspectiva da hermenêutica dialética. Utilizou-se como técnica a análise documental, a observação participante e entrevistas semiestruturadas com educandos, educadores e diretor da EFA. Foi realizada a*

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Tecnológica pelo programa de pós-graduação stricto sensu do CEFET-MG, Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora e Supervisora de Ensino Fundamental das prefeituras de Belo Horizonte e de Contagem.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela Université Paris Diderot - Paris 7, Mestre em Ciência Política pela UFMG, Graduado em Psicologia pela FUMEC. Professor Associado do Departamento de Engenharia Elétrica e do Mestrado em Educação Tecnológica, ambos do CEFET-MG.

*análise de conteúdo. A investigação nos permitiu perceber que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola alternante têm caráter dialógico, libertador, baseado na ação-reflexão e os estudantes são protagonistas na construção do conhecimento.*

**Palavras-chave:** *Pedagogia da alternância. Prática pedagógica. Educação do Campo.*

## **1 INTRODUÇÃO**

A Pedagogia da Alternância, também nomeada Formação em Alternância, apesar de sua importância e contribuições, ainda é pouco conhecida no âmbito da educação brasileira. Esta formação possui práticas pedagógicas próprias que lhe conferem uma identidade, através de seus objetivos, práticas e finalidades. A Formação em Alternância tem colaborado através de sua proposta pedagógica na consolidação da Educação do Campo (SILVA, 2015).

Foi realizado um estudo de caso na Escola Família Agrícola Paulo Freire, onde, por meio de uma investigação qualitativa (observação participante, entrevistas e análise documental) procurou-se compreender de que maneira são desenvolvidas as práticas pedagógicas no modelo alternante. Para tanto, investigou-se a maneira como são organizados os tempos e os espaços formativos, dimensões dessas práticas, dentre outras.

Tanto a Educação do Campo, quanto a Formação por Alternância, compreendem vários processos formativos, que refletem as práticas, perpassando a qualificação profissional, a territorialidade, o desenvolvimento comunitário, a formação política e a valorização das diversidades culturais. De acordo com o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, 2017) no Brasil esta proposta educativa está em crescente expansão, presente em todas as regiões, contabilizando mais de 200 experiências em todo território nacional, principalmente através das EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) e CFR (Casa Familiar Rural), que compõem a rede das CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância).

Na organização deste estudo, primeiramente foi apresentado uma breve contextualização histórica do surgimento da formação alternante até sua chegada ao Brasil, seguido de algumas conceituações e características da Pedagogia da Alternância. Em seguida, foram levantados alguns pontos desse modelo educativo relacionando-os com a Educação do Campo; na sequência foram brevemente caracterizadas as práticas pedagógicas na alternância

e apresentados os dados da observação do campo. Ao final, buscou-se elucidar os questionamentos iniciais com os dados obtidos no decorrer da pesquisa.

## **2 SURGIMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Em um contexto campesino marcado por uma situação de transformação social e de conflito, no período entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, surgiu a Pedagogia da Alternância, especificamente em 1935, na cidade de Lauzum, na França. Os jovens do campo ficavam divididos entre o trabalho rural e a possibilidade de estudar nas cidades grandes. Os estudantes frequentavam as escolas do espaço urbano, porém estavam desestimulados, porque as instituições educativas ofereciam um currículo desvinculado da realidade desses jovens. Havia um distanciamento muito grande entre as necessidades deles, das demandas da vida e do trabalho rural das quais eram dependentes. Os jovens não tinham interesse nos estudos, pois estes não faziam sentido com a realidade de seus cotidianos campesinos (NOSELLA, 2012).

Os impasses começaram a mudar quando três agricultores, sendo um deles Jean Peurat, presidente do sindicato rural, com a colaboração de um pároco, o sacerdote Abbé Granereau, de uma vila no interior da França, se uniram com o objetivo de promover e desenvolver uma educação para seus filhos se formarem e se prepararem para as suas profissões (NOSELLA, 2012).

Com as estruturas físicas que já possuíam na paróquia, o padre e os pais criaram um modelo educativo profissional. Nesse momento não havia ainda referências a quaisquer teorias pedagógicas, muito menos no que tange ao princípio básico de alternância (NOSELLA, 2012).

Esta alternativa, naquele momento, ainda não sistematizada, previa que os jovens passassem duas semanas na paróquia, tendo acesso aos conhecimentos básicos de escolarização e, ao mesmo tempo, também tendo acesso aos conhecimentos técnicos. Nas outras duas semanas do mês, esses jovens aplicavam, nas propriedades rurais da família, os conhecimentos adquiridos. Nascia aí a pedagogia da Alternância (LIMA, 2013, p.64).

Desta forma, a alternância ocorria na medida em que os estudantes passavam um período na escola, ou seja, na paróquia, onde participavam de aulas teóricas, porém voltadas para a realidade do campo, e outro período em suas casas, onde colocavam em prática o que

aprenderam no espaço religioso. Do campo surgiam as demandas educativas que eram levadas para as salas de aulas. Essas, por sua vez, já se tornavam locais de pesquisas e de buscas por soluções. Com essa nova forma de escolarização e formação profissional, esperava-se que o jovem permanecesse na zona rural em vez de trocá-la pelas grandes cidades. O objetivo da metodologia alternante não foi o de melhorar a escola tradicional, mas sim, o de criar outra escola bem mais apropriada aos anseios daquela classe social (NOSELLA, 2012).

A pedagogia alternante cresceu pelo interior da França e foi fator fundamental para o desenvolvimento da agricultura francesa. Begnami (2003) assinala também que somente após os anos de 1960 uma série de Leis Nacionais instituiu definitivamente a Pedagogia da Alternância

[...]como um sistema de ensino, reconhecendo as Maisons Familiaes como escolas que podem, além de profissionalizar, também escolarizar seus alunos, num projeto pedagógico orgânico que integra ensino geral e humanístico com educação profissional. A Lei sobre o ensino agrícola, de dois de agosto de 1960, consagra implicitamente a alternância [...] (BEGNAMI, 2003, pag. 28).

A partir desta lei a Pedagogia da Alternância foi reconhecida como formação profissional, dirigida aos jovens para lhes proporcionar ensino agrícola. Esta lei foi um marco legal que possibilitou a existência desta formação conforme sua originalidade (BEGNAMI, 2003).

De acordo com Nosella (2002) a primeira relação internacional das escolas francesas com o modelo da Alternância foi com a Itália. Neste país a *Maison Familiale* recebeu o nome de *Scuola della Famiglia Rurale*, chamado de forma abreviada de *Scuola-famiglia*. A primeira experiência italiana se deu no município de Soligo, na região de Treviso, no ano de 1962. Um ano depois foi inaugurada a segunda escola, na cidade de Ripes, na região de Ancona.

Depois da Itália esta proposta de formação se expandiu por outros locais da Europa. Chegou a Alemanha, a Espanha e a Portugal, entre outros países europeus. Araújo (2005) afirma que no decorrer das décadas de 1960 e 1970, a Formação Alternante se expandiu, ainda mais, chegando a África, a Ásia, a América Latina e a América do Norte, e ao Canadá. Seus princípios básicos, todavia, foram mantidos e, em cada país, foi criada uma associação nacional e outras regionais.

Na América Latina a Pedagogia da Alternância iniciou simultaneamente na Argentina e especificamente no território Brasileiro. Nosella (2002) e Souza (2014) relatam que a primeira experiência no Brasil foi no Estado do Espírito Santo, no final da década de 1960, sob forte inspiração da *Maison Familiale* Italiana de Castelfranco.

Conforme Begnani (2003), a expansão da Formação em Alternância no Brasil se deu na segunda metade dos anos 80. Nos estados em que já havia a experiência o número de unidades foi aumentado e em outros estados do Sudeste, Norte e Nordeste foram inauguradas as primeiras escolas. Esta expansão se deu principalmente pelas ações das Comunidades Eclesiais de Base, com forte influência da Igreja Católica.

### **3 DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNANTE**

*Gimonet (1999) afirma que a alternância significa um modo de aprender pela vida, tendo como base o cotidiano, que privilegia a experiência antes do conceito. Relata que a aprendizagem na Formação em Alternância apresenta os processos de ensino e de aprendizagem em um regime alternante, assim como a relação entre o viver e o gerir a complexidade do dia-a-dia, com seus paradoxos e suas idiossincrasias. Desta forma, a metodologia parte dos objetos e experiências da vida cotidiana, seja no trabalho, na família, seja na sociedade. Teoria e a prática estão em constante movimentos sucessivos.*

Em consonância com Gimonet (2007), Piatti (2014) ressalta ainda que o jovem aprendiz

Ao viver esses tempos alternados, o alternante aproxima-se da família, observa com olhar investigativo o local onde vive e/ou trabalha e fluem nele o sentimento de pertença, reconhecimento e a construção da sua identidade. Partimos do princípio de que a Alternância está em constante construção, teoricamente está posta, mas a prática representa cada espaço e seus sujeitos, portanto é construída pelos sujeitos de acordo com o espaço onde vivem, trabalham e que representa a sua trajetória (PIATTI, 2014, p.52).

Piatti (2004) entende que a Formação Alternante possibilita ao estudante oportunidades de potencializar a aprendizagem, por favorecer a articulação dos saberes do trabalho aos saberes sistematizados da educação escolarizada.

Piatti (2004) define a Pedagogia da Alternância como uma modalidade

[...] que possibilita ao sujeito aprender e apreender situações de aprendizagem em espaços formais de ensino, bem como em espaços de vida e trabalho. Conhecer a Alternância implica em reconhecê-la como ponto fundante do processo de articulação entre vida e trabalho, suas peculiaridades, seus princípios e instrumentos aliados à cultura na qual o sujeito reconhece a sua história e a sua ação nos espaços onde vive e/ou trabalha (PIATTI, 2014, p.49).

Em consonância com Piatti (2014), Cordeiro, *et al* (2011) afirmam que a Pedagogia da Alternância é adequada aos jovens do campo, por ser uma proposta pedagógica e

metodológica capaz de articular a formação escolar com o trabalho, o que possibilita a interação entre esses eixos.

Vergutz e Cavalcante (2014) salientam o caráter investigativo dessa modalidade de formação ao afirmarem que ela

Busca oportunizar trocas, buscas, inquietações, perturbações, soluções, interações, diferenciações e/ou associações com os saberes da família e os saberes da escola, possibilita que, haja tempo e espaço para experimentar de maneira mais observador-pesquisadora-pesquisadora o contexto sócio-profissional-familiar e o contexto escolar (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 382).

Todos os autores aqui citados sinalizam a alternância entre os espaços e os tempos e as relações do trabalho como princípios fundamentais para conceituar a Formação Alternante. No entanto, Vergutz e Cavalcante (2014) afirmam que caracterizar a *Pedagogia da Alternância está muito além do vai e vem de tempos e espaços, muito além da alternância em si*. De acordo com as autoras há uma sintonia política pautada nos princípios da participação e ainda um reconhecimento do diálogo dos saberes que estimula um projeto educativo que privilegia a reflexão e ação das vivências de todos os envolvidos.

A educação proposta pela Formação Alternante possui finalidades, objetivos e meios específicos, seus métodos e a própria alternância funciona como um sistema em que os diferentes componentes se interagem e se complementam, e ainda lhe conferem uma identidade enquanto modalidade de ensino (GIMONET, 2007).

Conforme Gimonet (2007) as finalidades são: formação integral da pessoa em paralelo com a orientação e inserção socioprofissional. E ainda, a contribuição com o desenvolvimento do território do estudante e da comunidade onde se encontra a escola.

São princípios da Formação Alternante: primazia da experiência sobre o programa, ou seja, o trabalho, a vida social econômica, ambiental e cultural antecedem as obrigações dos currículos pré-estabelecidos nos programas de formação. (GIMONET, 2007).

Outro princípio é a articulação dos tempos e dos espaços da formação, que pressupõe a formação contínua, em constante interação entre os espaços e tempos, porém primando pela coerência, unidade e integração, deste modo não há rupturas, mas continuidades em tempos e espaços distintos (GIMONET, 2007).

O terceiro princípio trata do processo de alternância num ritmo que ocorre em três tempos, sendo eles: o meio familiar, profissional e social, a escola e o meio. No tempo familiar espera-se que o estudante explore a sua capacidade de observação, experiência, investigação e análises, ou seja, que desenvolva os saberes experienciais. No tempo na escola,

ocorre a formalização dos saberes teóricos com os formais. E por fim, o meio é o lugar da aplicação, da experimentação, de colocar os saberes desenvolvidos em prática (GIMONET, 2007).

Os princípios de cooperação, de ação e de autonomia, em que os estudantes se tornam atores de sua formação, permitem que, com o tempo, eles se tornem, progressivamente, autônomos, aprendam a compartilhar, a colaborar, a auxiliar e estas atitudes tornam-se fundamentais para uma boa convivência (GIMONET, 2007).

E, por fim, o princípio da associação dos pais, em que toda comunidade é convidada a se envolver no processo educativo. Desta forma, as atividades e instrumentos pedagógicos são elaborados de forma que todos são responsáveis pela formação dos jovens, com funções, responsabilidades e papéis específicos.

Os quatro pilares, também nomeados bases das instituições, são sustentados e caracterizados pelos seguintes princípios: as associações da EFA; a Pedagogia da Alternância, a formação integral do educando e o desenvolvimento sustentável do meio (GIMONET, 2007).

A experiência sócio-profissional se torna ponto de partida no processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida (NASCIMENTO, 2004, s/p).

Neste sentido Santos (2006) destaca que na proposta pedagógica Alternante há o vínculo do trabalho com a vida, e esta natureza produz um ato educativo que conduz o estudante a apropriar-se do patrimônio sociocultural geral. Desta forma o jovem se torna sujeito de sua história. No entanto, para que isso aconteça será sempre necessário luta, organização, formação política e uma continuidade para se conseguir as condições necessárias.

### **3.1 A Pedagogia da Alternância e sua relação com a Educação do Campo**

Verguz e Cavalcante (2014) defendem que o cenário da Pedagogia da Alternância é e está vinculado aos contextos da Educação do Campo, por seu caráter, contextos e ações que contemplam a Educação Popular. Uma vez que o entendimento do processo educativo não está reduzido aos saberes intelectuais, mas fortemente influenciado pelo sujeito educando, pelo seu meio e sua ação que gera transformação.

Assim, compreendemos que a Pedagogia da Alternância como uma ação educacional surge imersa num momento sociopolítico brasileiro opressor que tem a Educação Popular, embasada nos pensamentos de Paulo Freire, como contexto educacional não formal (VERGUZ; CAVALCANTE, 2014, p. 379).

Os mesmos autores afirmam que a Educação do Campo, assim como a Formação alternante possuem aspectos, lutas e princípios semelhantes, são fundamentadas no comprometimento, na associação com movimentos sociais, reflexões, concepções pedagógicas e utopias que surgem de uma prática educativa que propõem a transformação social.

Este pensamento também é compartilhado por Silva (2015) que defende que no âmbito da Educação do Campo encontram-se experiências educativas baseados em princípios, concepções e práticas educativas coerentes com as especificidades do campo, como as Escolas de Assentamento e Acampamentos, as Escolas Itinerantes do Movimento Sem Terra – MST, entre outras. Dentre estas experiências Silva destaca a multiplicação e o fortalecimento das escolas que têm a Formação em Alternância como princípio e meio educativo. Afirma ainda

Na atualidade educacional do campo brasileiro, identificamos a presença de um conjunto de experiências e de políticas públicas que têm assumido a pedagogia da alternância como um dos eixos centrais de suas propostas de formação dos sujeitos do campo. Um elemento comum ao conjunto dessas experiências é a valorização da alternância pelas possibilidades que esta estratégia pedagógica oferece para uma contextualização da educação à realidade do campo. É na exploração desta perspectiva de reinvenção e abertura da escola à realidade da vida que situamos um dos potenciais pedagógicos da alternância no contexto da educação do campo (Silvia, 2015, p. 146).

Desta forma, para Verguz, Cavalcante (2014) e Silva (2015) a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo estão associadas. Em ambas as práxis educativas têm ênfase na vida dos sujeitos do campo e nas questões sociais e políticas. Elas empoderam os sujeitos a partir de práticas contextualizadas e coerentes, que integram lógicas e produzem mudanças.

### **3.2 Práticas pedagógicas na formação em alternância**

De acordo com Silva (2010) há no Brasil uma variedade e riqueza de práticas e propostas de alternância, que têm origem em diversas instituições, sejam elas públicas, comunitárias ou ONGs e em níveis de ensino, estágios de inserção, formação permanente de

adultos e outros. E ainda diversidade de terminologias para designar a alternância, algumas experiências a definem como metodologia, método, e outras a consideram como um sistema, tempo escola/tempo comunidade.

Nossa hipótese é que essas diferentes terminologias encontram-se relacionadas às diferentes finalidades atribuídas a diferentes dinâmicas de formação. Assim, a alternância é considerada com sendo estratégia para abertura do mundo escolar a realidade de vida dos jovens; para flexibilização da organização do calendário escolar e adequação a vida no meio rural; aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros (SILVA, 2010, p.184).

Gimonet (2007) concorda com Silva (2010) e acrescenta que no Brasil, foi elaborada uma metodologia progressiva no tempo e adaptada aos contextos, as formações e ao público recrutado. Também afirma que a Pedagogia da Alternância tem a experiência como o ponto de partida do processo pedagógico, desta forma a realidade dos jovens deve ser explorada, analisada, expressa, confrontada e conclui que a realidade de vida dos estudantes é o suporte da formação alternante.

Gimonet (2007) defende que a Formação Alternante elaborou-se não a partir de teorias pedagógicas, mas pela invenção e implementação dos instrumentos pedagógicos alternantes, que traduzia o sentido e métodos de formação. E assim, na Pedagogia da Alternância prevaleceu a ação e experiência.

Assumir a realidade de vida, a experiência como o ponto de partida do processo pedagógico, exige que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte da formação e do processo educativo (SILVA, 2010, p.190).

Sousa *et al* (2014) enriquecem esta discussão ao afirmar que a *prática pedagógica em alternância implica uma prática social politicamente comprometida com a mudança*, tendo em vista que proporciona uma formação consciente, que interage e comunica com a sociedade, estabelece a necessidade de atuação em seu local.

#### **4 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para a realização desta investigação ancorou-se na metodologia com natureza qualitativa, uma vez que esta possui instrumentos capazes de responder perguntas particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com

o universo de significados e fenômenos que não pode ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

No decorrer da pesquisa foram realizadas análises de documentos, tais como: Calendários Escolares, Planos de Aula, PPP (Projeto Político Pedagógico), planejamento anual, cartazes, letras de músicas, cronogramas, entre outras fontes primárias. Também foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas com educandos, educadores e com o diretor da EFA. Para Minayo (2001) esse procedimento metodológico, possibilita um diálogo correspondido entre o entrevistador e o entrevistado/informante, fornecendo um material extremamente rico para análise do vivido.

E por fim, também foi utilizada a observação participante. A pesquisadora foi até a EFAP e vivenciou a rotina dos estudantes, observando e participando das ações educativas. De acordo com Minayo (2001) o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado possibilita informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

## **5 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE**

Para compreender as práticas pedagógicas realizadas por meio da Pedagogia da Alternância, foi realizado um estudo de caso, na A EFAP - Escola Família Agrícola Paulo Freire. Localizada na Comunidade de Boa Cana, na cidade de Acaiaca, na Zona da Mata de Minas Gerais, a escola iniciou suas atividades em fevereiro de 2004. É importante ressaltar, que a implantação da EFA, aconteceu em um contexto de luta e de reivindicação de movimento popular, sendo, portanto, uma conquista da comunidade.

Atualmente estão matriculados 62 estudantes, sendo 30 do sexo feminino e 32 do sexo masculino. A maioria são moradores de Acaiaca, mas há estudantes das cidades vizinhas e redondezas. As idades dos estudantes variam de 15 a 22 anos. Todos são solteiros e residem com seus familiares: pais, mães, tios e avós. Eles estão divididos nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado ao Curso Profissionalizante de Técnico em Agropecuária.

A EFA Paulo Freire conta com uma equipe grande e com tempos e funções diversificadas, tendo em vista que muitos educadores estão estudando e recebem bolsa de estudos. No total são 22 monitores. Destes, treze são monitores internos integral, ou seja, são aqueles que permanecem na escola por vários dias, desempenham as funções de acompanhamento e tutoria dos aprendizes. Os outros nove monitores realizam a monitoria

externa, são os que ministram aulas específicas, no entanto não se envolvem nos demais espaços políticos, pedagógicos e associativos e administrativos da EFA.

### **5.1 Análise das práticas pedagógicas**

A formação por alternância prevê práticas pedagógicas que estabelecem relações e interações entre os sujeitos envolvidos, ou seja, os educandos, a família, a escola e a comunidade. Ela tem como desafio desenvolver uma proposta pedagógica que articule, envolva, provoque e problematize os universos culturais dos envolvidos e ainda possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia de cada aprendiz. Ela objetiva, portanto, a superação de práticas conservadoras e tradicionais (SOUSA *et al*, 2014).

Os relatos dos entrevistados, bem como os documentos analisados, permitiram constatar uma prática pedagógica diferenciada em termos de organização, planejamento e principalmente posturas, paradigmas e ideologias.

Desde o momento em que a equipe tem o contato com a família do estudante, seguido da semana de adaptação, que é um processo em que os alunos vivenciam a experiência desta modalidade durante uma semana para verificar se tem o perfil e se família tem a disponibilidade e interesse para realizar o devido acompanhamento, para então realizarem a efetiva matrícula, até sua formação final, a prática pedagógica, através de seus instrumentos pedagógicos específicos inserem o estudante em um contexto de apropriação da realidade, de seu meio. Logo, os conhecimentos não são transmitidos, mas construídos.

### **5.2 A rotina educativa**

Os estudantes possuem uma rotina fixa, porém, com flexibilidade nos momentos adequados. Acordam as 06hs, reúnem-se para a mística, que é um momento de reflexão, e a cada dia dois estudantes são responsáveis pela organização deste momento. Alguns fazem a leitura de um poema ou um versículo bíblico, seguido de um breve comentário sobre um tema relevante para a formação humana. Em sequência todos os presentes dão as mãos e fazem uma oração.

Em seguida, os estudantes e monitores tomam o café e iniciam a rotina da auto-organização, em que têm a responsabilidade de arrumar e limpar os espaços comuns da escola, tanto interno quanto o externo. Neste momento eles cuidam, também, dos viveiros, hortas, galinheiro, chiqueiros, entre outros espaços. Trata-se de um momento que também é

formativo. Os monitores acompanham, fazem as devidas intervenções e os auxiliam com conhecimentos técnicos específicos.

Questionados sobre estes períodos, os alunos fizeram os seguintes apontamentos:

A gente fica quinze dias na EFA, então faz parte, a gente também suja, tem que limpar banheiro, lavar o chão, estas coisas assim, igual fala EFA escola família, é a segunda casa da gente, já que é a segunda casa, então a gente tem que fazer esta limpeza, cuidar dos animais, a horta, porque nos estamos fazendo para nós mesmos a limpeza interna e externa da EFA, na horta nos estamos produzindo para a nossa própria alimentação, então eu acho que faz parte (Educando C).

No início era como se fosse aulas também, porque a gente não sabe trabalhar do jeito certo, acaba desperdiçando material e espaço. Mas do segundo ano em diante, já conseguimos fazer as coisas na horta e com os animais de forma mais livre, os monitores não tem que ficar em cima, ensinando tudo (Educanda L).

Gimonet (2007) considera que os princípios da cooperação, de ação e de autonomia são pilares da formação integral e afirma que o alternante se torna ator de sua formação e aos poucos se torna autônomo para aprender mais e melhor.

Estas atividades são seguidas de um período de aulas formais, que podem ser do currículo comum, ou seja, as aulas do Ensino Médio, com as disciplinas Matemática, Português, História, entre outras, ou podem ser as disciplinas do currículo do Ensino Técnico, com aulas de Zootecnia, Agricultura, Empreendimentos e Projetos, Construções e Instalações ou outras.

As 12hs ocorre uma nova mística e todos almoçam. Às 13hs30min inicia um novo ciclo de aulas ou outra atividade direcionada. As 16hs ocorre outra pausa para o lanche. As 16:20 ocorre o segundo momento de Auto Organização. Das 17hs10min até às 19hs os estudantes têm um tempo livre. Durante as observações foi percebido que os alunos geralmente utilizam este tempo para cuidados com higiene pessoal, para lavar suas roupas, conversa, entrar nas redes sociais etc. Há os que tocam algum instrumento musical, fazem atividades escolares, entre outras ocupações, conforme o perfil de cada estudante.

As 19hs ocorre outra mística seguido do jantar. A partir das 20hs20min ocorrem os Serões. Estes momentos são orientados pelos monitores, mas também podem ser dirigidos pelos estudantes. São períodos de reflexão, porem com metodologias menos formais. Nos dias observados houve um dia em que o diretor propôs um debate com os estudantes sobre questões políticas, e um outro dia em que foi passado um filme, ocorreram também aulas de informática e de violão.

Alguns serões nos temos aula de violão, até mesmo matéria, mas é difícil ter aula mesmo, tem por exemplo, se amanhã tiver alguma viagem, ou visita, ai hoje no serão a gente discute o que cada um vai fazer na viagem amanhã, quais alunos vão ser responsáveis por tal instrumento, o objetivo, o que vai acontecer na viagem de amanhã (Educando C).

A partir das 21hs30min os alunos se organizam para dormir. As 22hs são orientados a permanecerem em silêncio.

De acordo com os entrevistados a rotina não visa apenas a organização e ao cumprimento de horários, mas objetiva também a formação integral dos estudantes e neste quesito eles são avaliados e devem fazer sua auto avaliação. Gimonet (2007) ressalta que o planejamento é o instrumento de uma sessão que potencializa a ação pedagógica.

Santos (2016) afirma que as atividades formativas desenvolvidas na EFA, transformam saberes antes conservadores e burocráticos em libertários, que possuem a intenção de emancipar os povos dos campos. Corroborando com Santos (2016), nas palavras de Gimonet (2007), a organização pedagógica se torna responsável para que as atividades sejam pertinentes, significativas e ainda possibilitem um sentido de utilidade.

### **5.3 A prática pedagógica em sala de aula**

Durantes as aulas observadas foi possível perceber aspectos que revelam atos pedagógicos fundamentados no diálogo e na pesquisa, até mesmo a disposição física do espaço favorece esta prática. Os monitores externos são orientados a um fazer educativo dialógico. Observa-se a disposição dos alunos, sentados em “meia lua”, favorecendo a troca de saberes e de experiência. Como se pode notar na imagem, as anotações e os registros em livros não foram destaques, mas a conversa e a reflexão, sim. Foi observado que, numa aula de história, a monitora constantemente fez perguntas e provocações a fim de que os estudantes estabelecessem paralelos entre os fatos históricos com o atual cenário social e político brasileiro.

Também foi observada a aula seguinte, referente à disciplina Zootecnia. Embora, da área técnica, com termos e elementos específicos, foi possível perceber que a monitora buscava oportunidades para os estudantes fazerem associações com a prática na EFA, na comunidade, com a economia da região, levando-os a comentarem sobre a realidade da comunidade em que vivem

Os métodos transmissíveis requerem uma organização clássica da sala de aula, por filas, em frente do docente. Ao contrário, os métodos ativos e participativos exigem uma disposição que facilita a troca, a comunicação, as interações, o trabalho em grupo (organização por grupinhos, círculos, e outras) (GIMONET, 2007, p. 107).

Desta forma, conforme destaca Gimonet (2007) e as observações *in loco*, até mesmo a disposição dos estudantes nas carteiras em sala de aula tem o sentido da interdependência e da interação. O educando é sujeito ator de sua formação, aprende, pesquisa e constrói saberes. A respeito de sua prática pedagógica a monitora G aponta que

A primeira coisa que eu pensei que aqui é diferente, eu tenho quer unir a teoria e prática, o que não é cobrado na escolar regular, é diferente, lá se você der só teoria se você der conta do conteúdo, passar, já estará bom. Aqui não, muito menos importante é o conteúdo, muito mais importante é que você consegue unir da realidade do aluno com aquele conteúdo (Monitora G).

A monitora aponta que sua prática pedagógica não é orientada pelos programas curriculares, mas sim por uma pedagogia que favorece o aprendizado prático, em uma perspectiva de valorização da realidade dos educandos. Os saberes trabalhados partem dos temas geradores. A monitora faz o seguinte relato:

Eu sei que tenho que articular o conhecimento com a realidade do aluno o tempo todo, e é um desafio porque você tem que procurar, mas os alunos te ajudam nisso, professora vamos fazer outra coisa, você esta dando muita matéria, eles me cobram isso, talvez por essa for a minha primeira diferença, a minha dificuldade vai ser o contrário, quando eu chegar ao ensino regular, eu vou querer fazer esta articulação da prática com a teoria, só que acho que isso é um diferencial bom (Monitora G).

A monitora demonstra que articular o conhecimento com a realidade não é uma tarefa fácil, uma tarefa que ocorre naturalmente. Ela afirma que é um desafio. No entanto, ressalta que os próprios estudantes têm essa preocupação e fazem apontamentos neste sentido. Ao ser lembrada pelos alunos que suas aulas estão muito teóricas, a monitora não se sente criticada negativamente, mas percebe este questionamento como uma demonstração de autonomia e de maturidade dos jovens. A parceria e colaboração dos estudantes em seu exercício profissional também faz parte de uma concepção prática pedagógica.

Essa lógica em que os estudantes fazem apontamentos sobre a prática da monitora, confirma a indicação de Gimonet (2007) quando defende que os alternantes não são estudantes que consomem passivamente os programas de estudo, mas são atores de sua formação sócio profissional. Portanto, sugerem, criticam, opinam e colaboram na construção da prática pedagógica.

A monitora ainda faz uma comparação entre o ensino regular e as práticas pedagógicas desenvolvidas na alternância. Para a monitora no ensino regular o ensino é centralizado na

figura do professor e não há relação dos conteúdos trabalhados com os saberes práticos. A mesma compreende que este diferencial é positivo, que a prática pedagógica desenvolvida na EFA é mais adequada que a realizada em comparação com o Ensino Regular. A mesma comparação é feita por um estudante que afirmou

A Pedagogia da Alternância é melhor do que a escola comum, porque temos mais facilidade de aprender, com o contexto de um aprendizado melhorado, pois temos a aula teórica e a partir dela temos a prática, o aprendizado é mais amplo (Educando C).

O estudante aponta que para ele a alternância é melhor para sua efetiva aprendizagem, justamente por proporcionar uma articulação entre os saberes teóricos com os conhecimentos práticos.

A base curricular é a mesma do estadual, porém divide mais as aulas por dia, acho que é melhor, chega até três ou quatro aulas de uma mesma matéria, aproveita mais do professor, que esta aqui o dia todo. Ai já dá a matéria, exercício e já corrige (Educanda J).

A estudante também compara a prática pedagógica da EFA com o ensino regular e conclui que a disposição dos tempos, em que pode ter três ou mais aulas da mesma disciplina, é melhor para seu aproveitamento escolar, se comparado às escolas do Ensino Médio regular. Ela compreende que o monitor estando por perto pode tirar as dúvidas no mesmo dia e assim otimizar o seu aprendizado.

#### **5.4 Os instrumentos pedagógicos na Pedagogia da Alternância**

A EFAP desenvolve os principais instrumentos da Pedagogia da Alternância. Na análise documental desta pesquisa, foi lido parte do Projeto Político Pedagógico da EFAP, em que consta a relação detalhada de todos os instrumentos pedagógicos utilizados nos variados tempos de formação. Trata-se de mais de 27 dispositivos formativos e entre os principais se destacam: plano de estudos, caderno de realidade, Projeto Profissional do Jovem, Colocação em Comum, Caderno de acompanhamento, visita de estudos, estágios, atividade de retorno, serão de estudos, viagem de estudos, avaliação, entre outros.

Os instrumentos pedagógicos utilizados na EFAP são classificados nas seguintes categorias: Instrumentos de pesquisa, comunicação/relação, didáticos e avaliativos. É notável também que estas práticas possibilitam o máximo de integração entre os próprios estudantes, com os monitores, com a família, a comunidade, a cidade e proporcionam o encontro entre o

conhecimento formal e as vivências do estudante. Eles favorecem constantes diálogos, envolvimento na discussão e também propostas de resolução de problemas encontrados no seu meio.

Observa-se que os instrumentos facilitam uma interlocução da família com os monitores e a equipe da EFA. Esta aproximação oportuniza o acompanhamento do jovem em casa pelos monitores e na escola pela família, além disso, também possibilita a formação e os saberes técnicos e pedagógicos que beneficiam a comunidade em que os estudantes estão inseridos.

É perceptível pela descrição dos instrumentos que o caráter investigativo é privilegiado. Nota-se que os estudantes necessitam constantemente de analisar, de observar sua realidade, de expressar suas descobertas, seja através de relatos ou de registros, e para além da investigação, devem propor soluções, testá-las e comprová-las. Esta afirmativa também é constatada por Silva (2010) que menciona

a utilização da alternância pedagógica pressupõe uma formação diferenciada dos sujeitos envolvidos no processo educativo, provocados constantemente pelo formular e experimentar conhecimentos, em um processo permanente de interação-ação, reflexão e ação (SILVA, 2010, p. 185).

Tais práticas colaboram no desenvolvidos de jovens cientistas, que promovem a observação, busca soluções, experimentos, exposições e por consequência melhora a argumentação tanto em seus registros textuais, quanto em situações de debates. O caráter pesquisador das atividades desenvolvidas são confirmados nos relatos dos estudantes.

Aqui a gente não perde o foco, aprende fazendo as coisas que a gente lê e ouve nas aulas. E tem muita pesquisa também, então tem que correr atrás para saber, para entender, é melhor porque antes era só chegar à aula, assistia e ia embora, no dia seguinte nem lembrava mais. Aqui não tem disso não, se aprende uma coisa hoje, amanhã tem alguma coisa para fazer, até com os monitores externos que dão as mesmas aulas do estadual (Educanda L).

#### A estudante E acrescentou

Dá um tema para nos pesquisar da nossa família, comunidade e município, agente traz a pesquisa para escola, apresenta, debate, faz uma revisão de todo o trabalho e há uma troca. A gente pesquisa, talvez, dá para fazer com a própria comunidade, quando é para falar do trabalho com o agricultor, quando vem para falar de política publica a gente tenta fazer com sindicato e associação, as vezes com pessoas que participam que é mais velha e já participou disso, a vida toda, que envolve em movimentos. Então quando a gente volta, temos que dá o retorno daquilo que aprendemos e damos também exemplos de como que os problemas podem ser resolvidos ou tentar ser resolvidos (Educando E).

Embora sejam tutoriados pelos monitores internos, os estudantes se percebem como pesquisadores e protagonistas na construção do seu conhecimento. Eles são responsáveis por planejar, executar, verificar, encontrar respostas/soluções, e ainda relatar nas Colocações em Comum na família e na comunidade, seus resultados e propostas.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta pesquisa foi responder o seguinte questionamento: quais práticas pedagógicas são desenvolvidas na Formação em Alternância nas Escolas Famílias Agrícola?

Para responder a esta pergunta foi elencando um campo teórico que fornecesse elementos para melhor compreensão do objeto de estudo. Observou-se uma congruência entre os estudos de Begnani (2003), Gimonet (2007) e Silva (2015) em relação aos dados e descobertas desta pesquisa.

De posse das teorias e das observações de campo, as análises possibilitaram algumas considerações. As práticas pedagógicas desenvolvidas na Formação Alternante são baseadas em uma pedagogia crítica, reflexiva e libertadora. Os estudantes são protagonistas de sua aprendizagem, estão imersos em um movimento de observar, analisar, teorizar e experimentar. Os saberes são construídos e desenvolvidos alicerçados em conteúdos, porém com o foco principal na experimentação, no fazer, na prática, na ação e reflexão, partindo primeiro da realidade e especificidades da vida no trabalho e na comunidade dos estudantes.

Notou-se que apenas os instrumentos pedagógicos da alternância não são suficientes para se ter uma educação emancipadora, é necessário o envolvimento das famílias, da comunidade e das associações, que também são básicos para o pleno funcionamento dos dispositivos pedagógicos.

### ***Agradecimentos***

Agradecemos imensamente a AMEFA (Associação Mineira Escola Família Agrícola) e a Escola Família Agrícola Paulo Freire, que por meio de seus profissionais e principalmente através dos estudantes nos proporcionaram um surpreendente acolhimento, atenção e generosidade ao colaborar e viabilizar este estudo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia**. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2005.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)– Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação, Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação, Universidade François Rabelais de Tours. Lisboa/Tours, 2003. Disponível em <[https://run.unl.pt/bitstream/10362/391/1/begnami\\_2003.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/391/1/begnami_2003.pdf)>. Acesso em: 26 de abr. 2006.

CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. A Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999, p. 39-48.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Humberto Rodrigues. **A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2013/m2013\\_Humberto%20Rodrigues%20de%20Lima.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2013/m2013_Humberto%20Rodrigues%20de%20Lima.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, C. G. - Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. **Revista da UFG**, v. 7, n. 1, junho, 2004.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

PIATTI, Célia Beatris. Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura Pedagogía de la Alternancia: espacios y tempos educativos en la apropiación de la cultura. **Boletim GEPEP**, v. 3, n. 5, p. 48-64, dez. 2014.

SANTOS, Neila Reis Correia. **Educação do campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica / Pará**. 2006. 402 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte,



Natal, 2006. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14479>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Pedagogia da alternância e educação do campo no Brasil. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTÔNIO GRAMSCI – JOINGG, 1, JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTÔNIO GRAMSCI – JOREGG, 7., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: FAGED/UFC, 2016.

SILVA, Lourdes Helena. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015.

SILVA, Lourdes Helena. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini. **Práticas pedagógicas em alternâncias**: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola De São João Do Garrafão, Espírito Santo. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em < <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6802>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SOUZA, Emilio Petri de. **Imigração italiana em Anchieta-ES** : caracterização e contribuições para o desenvolvimento local. 2014. 362 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Programa de Pós-Graduação em Geografia. Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em< <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2047>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

VERGUTZ, C. L. B.; CAVALCANTE, L. O. H. As Aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.371-390, jul./dez.2014

### ***THE PEDAGOGICAL PRACTICES DEVELOPED IN THE PEDAGOGY OF ALTERNATION: A study at the Paulo Freire Agricultural Family School, in Acaiaca / MG***

#### *Abstract :*

*The present research aims to evaluate the pedagogical practices developed in the Pedagogy of Alternation. This educational modality originated in France in 1935. It aimed to solve the problem of evasion and demotivation of young students residing in rural area. After the Alternating Formation expanded to the European countries, followed by Africa, it arrived in the american continent First in Brazil, in the Espírito Santo State, in the late 1960s, strongly inspired by the Alternation Training model developed in Italy. It currently has more than 200*

*educational experiences in Brazilian lands, through the EFAS, CFR, CFM, among other proposals. In order to answer the questionnaire proposed it was important to build a theoretical basis based on historical aspects, characteristics, principle, the concept of Alternation Pedagogy, as well as the relation with of Rural Education. In order to understand the alternating practices, the Paulo Freire School of Agriculture was chosen in Acaiaca, Minas Gerais. It was decided to use the use of qualitative research methodology, exploratory, from a perspective of dialectical hermeneutics. It was used documentary analysis, participant observation and semi-structured interviews with educators, educators and school director. After the content analysis was performed. Regarding the final considerations of this investigation, it was possible to notice that the pedagogical practices developed in the alternating school have a dialogic and liberating character, based on action-reflection. Students are protagonist agents in the construction of knowledge.*

**Keywords:** Alternation Pedagogy, Pedagogical practice. Field Education (Rural Education)

---

## ***EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: POR UMA PEDAGOGIA DO TRABALHO***

**PEREIRA, Kelci** – kelcipereira@gmail.com<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Piauí/CPCE/LEdoC  
BR 135, km 3 – Planalto Horizonte  
Cep: 64.900-000 – Bom Jesus – Piauí – Brasil

**SILVA, Valcilene Rodrigues da** – valcilener@gmail.com<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Piauí/CPCE/LEdoC  
BR 135, km 3 – Planalto Horizonte  
Cep: 64.900-000 – Bom Jesus – Piauí – Brasil

**SÁ, Mara Franco de** – marafrancosa@gmail.com<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Piauí/CPCE/LEdoC  
BR 135, km 3 – Planalto Horizonte  
Cep: 64.900-000 – Bom Jesus – Piauí – Brasil

**Resumo:** *O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento realizada por docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e objetiva responder aos seguintes questionamentos: De que modo o princípio educativo do trabalho tem sido realizado (ou não) no curso? Esse processo insere a agroecologia como uma pauta transversal do curso, no que diz respeito à formação de professores das ciências sociais e humanas? As culturas do trabalho e as pedagogias da produção camponesa são apreciadas como ponto de partida das práticas pedagógicas do curso e enunciadas como ingredientes de uma práxis emancipatória? Para responder a tais perguntas, a pesquisa irá se ancorar no referencial teórico do materialismo histórico dialético, fazendo usos de instrumentos como questionário, grupos focais, teatro do oprimido, etc. A expectativa é fortalecer o projeto político pedagógico do curso, integrando ao mesmo o trabalho como princípio educativo para uma formação crítica e transformadora.*

**Palavras-chave:** *Educação do campo. Agroecologia. Trabalho como princípio educativo.*

---

<sup>1</sup> Doutora em educação pela USP.

<sup>2</sup> Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFPE.

<sup>3</sup> Doutora em educação pela UFG.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação do campo é um conceito da teoria pedagógica brasileira, formulado por um conjunto de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que se desafiaram a interpretar um conjunto significativo de processos e práticas educativas emancipatórias, emergidos há 20 anos em acampamentos, assentamentos, quilombos e outras áreas do campesinato brasileiro.

Tais projetos e processos foram marcados pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo que, articulados em redes com setores progressistas das universidades e do poder público, constituíram o Movimento Por Uma Educação do Campo. No interior desse movimento, a educação do campo foi concebida como uma das dimensões da luta por reforma agrária e em defesa da democratização do campo como um todo.

Nesse sentido, a educação do campo nasce da convergência e articulação necessária entre três projetos de democratização do campo, que são também processos de disputa político-ideológicas: o projeto em defesa da reforma agrária popular, controlada pelos camponeses e realizada pelo Estado; o projeto de democratização da educação para e com os povos do campo; e o projeto de fortalecimento dos modos de vida e produção no campo fundados na agroecologia.

Visto por este prisma, o conceito de educação do campo está assentado no tripé educação-políticas públicas-campo (CALDART *et al*, 2012), erigido a partir do pressuposto de que os camponeses são portadores do direito ao conhecimento historicamente sistematizado, e que este conhecimento, fundamental para a compreensão crítica do mundo, pode colaborar na emancipação da classe trabalhadora desde que os trabalhadores sejam sujeitos de seu próprio processo formativo. Sob tal perspectiva, os trabalhadores devem estar no comando do processo político e pedagógico da escola, a qual cabe realizar-se como um instrumento público e gratuito de formação (mais do que de instrução) popular. Tal educação e escola públicas, se ligam à necessidade de uma política pública democrática, a qual, como expressão do Estado em movimento, requer que os trabalhadores ocupem e se façam valer nos espaços de poder e representação política nos partidos, constituindo processos de ampla participação de suas organizações sociais. Essa ligação entre educação emancipatória e política pública democrática, por sua vez, se liga a um conceito de campo enquanto território camponês, conceito este que tenta elucidar as relações de poder que cercam o uso, a posse, e a propriedade da terra na sociedade capitalista e instaurar, no lugar da ruralidade de espaços vazios de vida - promovida pelo capital ao usar todo espaço em favor da produção de

mercadorias -, uma ruralidade camponesa, afeita ao comunitarismo, trabalho associativo e à relação não predatória com a natureza.

Ao afirmar-se nesse tripé, faz-se subjacente ao conceito de educação do campo a denúncia do capital, como modo de produção que penetra na educação, no Estado e no modelo de desenvolvimento rural para expropriar, explorar e alienar a classe trabalhadoras de seus direitos e potencialidades humanizadoras. A educação do campo aponta, assim, para uma profunda crítica: à escola capitalista e à sua intencionalidade de “formar um rebanho disciplinar” disponível para gerar mais-valia; ao modelo de políticas públicas anti-democráticas, que, sob o comando da burguesia no Estado, distribui desigualdades e acumula privilégios; ao modelo capitalista de desenvolvimento rural, que visa submeter a natureza e o trabalho à lógica expropriatória e exploratória, levando sociedades e ecossistemas ao limite da exaustão inescrupulosa, para alimentar o chamado de agronegócio.

Ligando esses três pilares da educação do campo, encontramos um ingrediente pedagógico fundamental, invocado pelo Movimento da Educação do Campo, das pedagogias socialistas, dialógicas e dialéticas: o trabalho como princípio educativo. Essa compreensão dialoga com a ascepção gramsciana, em que a educação deve ser voltada à emancipação dos trabalhadores e promover a formação de sujeitos com capacidade de autonomia.

Os sujeitos da educação do campo, ao construírem uma correlação de forças com a burguesia e disputarem as condições reais na tentativa de materializar a educação do campo, já ensaiada na forma de projetos autônomos em várias experiências, como as escolas itinerantes de acampamentos, escolas família agrícola etc. Dessa disputa nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), no interior do qual o movimento Por uma Educação do Campo e seus sujeitos realçaram o trabalho, ao lado da pesquisa, da formação omnilateral, da memória, da alternância, etc, como um dos princípios fundamentais para se constituir uma educação que interesse ao projeto emancipatório da classe trabalhadora. Nesse sentido, muitas experiências do Programa promoveram uma educação em que o conhecimento (em todas as suas formas) ligou-se organicamente à vida dos educandos, colocando a ciência, a arte e a tecnologia a favor da superação de situações de opressão e alienação.

Neste contexto emergiu do Movimento Por uma Educação do Campo uma proposta inédita de formação de professores do campo, cuja tarefa era ajudar a transformar a forma escolar atual, no sentido de superar o modelo escolar opressor, alienante e deslegitimador das identidades (de classe e culturais) dos camponeses, e sobre ele fundar um modelo

emancipatório, crítico e culturalmente plural. Essa formação de professores deveria pois invocar o trabalho como princípio educativo: o trabalho não como uma mera abstração, um conteúdo de ensino que descreve o funcionamento da sociedade capitalista, como se esta acontecesse para além da escola e das comunidades camponesas.

A abordagem teórica e metodológica do trabalho como princípio educativo deveria emanar da própria experiência e da análise da vida dos estudantes camponeses e de suas famílias. O trabalho, em todas as contradições pelas quais ele se manifesta entre os camponeses, deveria assim aparecer em sua concretude na dinâmica escola e como a força da classe trabalhadora; a divisão social do trabalho nos moldes do capital precisaria pois ser superadas e todos deveriam engajar-se nas atividades socialmente úteis (manuais e intelectuais) da escola, professores, alunos, técnicos. O trabalho, ao invés de concebido como forma externa à humanização (coisa de gente inferior), precisaria ser valorizado como a própria forma da cultura e da consciência, superando a ideologia da cultura como monopólio da ilustração. O trabalho deveria permear a escola em seu conteúdo e prática, sendo evocado como a própria forma de realização das sociedades humanas e de seus vínculos com os ecossistemas, evocado como ato de conhecimento e o conhecimento como fundamento da modificação do mundo e dialeticamente de transformação do homem. O trabalho, nesse sentido, levaria para o currículo das escolas a relação teoria e prática, religaria a relação escola e mundo que o capital cindiu e colocaria, por assim dizer o protagonismo dos trabalhadores na definição dos rumos e intencionalidades do projeto escolar, além, claro, de trazer para dentro da escola a problemática de que modelo de desenvolvimento, de cultura e de produção os camponeses desejam para o campo, de colocar como preocupação transversal no trabalho pedagógico pensar por exemplo que lógicas de uso da terra e de comunicação fortalecem projeto camponês de desenvolvimento em detrimento do projeto do capital.

Esta luta do Movimento Por uma Educação do Campo por constituir uma formação específica para educadores do campo foi a mola propulsora da constituição em uma rede de licenciaturas em educação do campo, espalhadas em 42 universidades do Brasil. A alternativa à fragmentação do conhecimento foi a constituição de projetos de cursos interdisciplinares, por área de conhecimento. O Ministério da Educação, premido pelo movimento, induziu às universidades à aderirem às licenciaturas, oferecendo a elas uma série de vantagens em termos de quadro de professores e etc, desde que se responsabilizassem pela oferta repetida em 3 anos de 120 vagas para a formação de professores do campo. A esta política deu-se o nome de Procampo e mais adiante Pronacampo.

A Universidade Federal do Piauí, apresentou 4 propostas ao MEC, para consolidar em seu interior as Licenciaturas em Educação do campo. Em Bom Jesus do Piauí, no Campus CPCE, foi projetada uma licenciatura em educação do campo com habilitação em ciências sociais e humanas, indo na contramão da lógica predominante no campus que é dirigir o aparato universitário predominantemente para as ciências agrárias, tendo em vista as demandas profissionais do agronegócio que avança na região.

O curso de Bom Jesus entra agora em seu quarto ano. O projeto político pedagógico passa por reformulação, ele deve ser aprimorado para caracterizar-se de fato como um curso de educação do campo. As matrizes formativas da educação do campo (a terra, a luta, a memória, a história e cultura) e os princípios da educação do campo são substâncias a serem incorporadas ao currículo de forma criativa e consistente, dirigindo o curso, por intermédio de seus estudantes e egressos, para o compromisso de contribuir com a transformação da forma escola atual das escolas do campo e do modelo de desenvolvimento do campo da região. Esse compromisso deve ser realizado pelas funções de ensino, pesquisa e extensão que cabe à universidade realizar.

## **2. PERGUNTAS ORIENTADORAS E METODOLOGIA**

Nesse contexto é que se insere a pesquisa aqui apresentada, que se encontra em fase inicial, dinamizada por algumas questões orientadoras, a saber: De que modo o princípio educativo do trabalho (incarnação da pedagogia do meio, da relação teoria e prática e da identidade da classe camponesa em sua relação com os ecossistemas)[cs1] tem sido realizado (ou não) no curso? Esse processo insere a agroecologia como uma pauta transversal do curso, no que diz respeito à formação de professores das ciências sociais e humanas? As culturas do trabalho e as pedagogias da produção camponesa são apreciadas como ponto de partida das práticas pedagógicas do curso, elas são enunciadas como ingredientes para consolidar a formação de professores? De que modo? No curso, seja nas experiências de ensino, pesquisa ou extensão, os estudantes têm vivências culturais e artísticas que possam colaborar em sua atuação futura na consolidação de práticas omnilaterais na escola do campo? Que tipo de relação os estudantes possuem com os movimentos sociais de suas comunidades que poderiam potencializar o trabalho da luta por outro modelo de desenvolvimento do campo? Que tipo de vivências culturais os estudantes têm (ou não) que precisam ser incrementadas para uma compreensão alargada de sua capacidade de crítica ao agronegócio na região?

Para responder a tais perguntas, a pesquisa irá se ancorar no referencial da pesquisa, fazendo usos de instrumentos como questionário, grupos focais, teatro do oprimido, etc.

### **3. A LITERATURA**

Como já mencionado, o movimento de Educação do Campo vem desde os anos 1990 reivindicando a universalização das escolas no campo, para dar conta da “[...] pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano.” (ARROYO, 2008, p. 155). Dessa forma, o trabalho como princípio educativo vincula-se à própria forma de ser dos seres humanos. Como seres parte da natureza, o ser humano vive numa relação de autonomia-dependência em relação ao meio para garantir sua sobrevivência. E é pelo trabalho que transforma a natureza em meios de vida. Nessa perspectiva, Frigotto (2005) assinala que se essa é uma condição imperativa (transformação da natureza pela ação vital do trabalho), socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é decisivo e educativo. Saviani (2007) destaca que nas comunidades primitivas não havia a separação entre educação e trabalho. O trabalho estava relacionado com a reprodução da vida, seus aspectos materiais e culturais, uma vez que, por meio do trabalho se educava as pessoas mais jovens.

No contexto atual do sistema capitalista, a ideia de trabalho como algo penoso, fonte de frustração se acentua cada vez mais, pois ao venderem o produto do trabalho em troca de um salário, as pessoas alienam-se do que realizam e do que produzem. Dessa forma, o trabalho é realizado de maneira fragmentada, desconectada e não reflexiva. Logo, não é percebido como elo interdisciplinar e como perspectiva de formação de uma consciência coletiva.

No modo de vida camponês, ao contrário, o valor de uso sobrepõe o valor de troca, ou seja, a apropriação do produto resultante do trabalho prima pela sua qualidade material no processo de apropriação sócio coletiva de alimentos, e cultural, pois nas relações sociais de trabalho produz-se cultura, sentimento, afeto e apego, tanto aos produtos, como ao lugar de produção, neste sentido o território camponês transcende a lógica econômica e se transforma em um espaço de viver, morar, trabalhar, estudar, dentre outros (SILVA; FAGUNDES, 2011).

Dessa maneira, a luta dos diversos movimentos sociais do campo ao longo dos anos foi e continua sendo por iniciativas de processos educativos contra hegemônicos. Uma proposta de educação comprometida com a dimensão territorial, numa concepção de campo e

de desenvolvimento, para além do crescimento econômico, que considere as múltiplas dimensões do território camponês. Uma proposta de educação comprometida com a construção de uma sociedade que não se baseia na exploração e na alienação do trabalho, mas que permite a ressignificação e a valorização do trabalho como fonte de conhecimento e de realização humana.

Nesse sentido, a relação entre educação pelo trabalho e agroecologia deve ser indissociável e basilar nos processos de Educação do Campo. Sendo uma ciência interdisciplinar, a agroecologia dialoga com diversas esferas do conhecimento acadêmico e popular e está ancorada no tripé ciência, movimento e prática. Como ciência, tem o campo de investigação em diversas ciências como as agrônômicas, biológicas, ecológicas e ciências humanas - sociologia, antropologia e geografia (HECHT, 1999). No que se refere à agroecologia como movimento, a partir de diversos seguimentos procura fazer uma crítica ao capitalismo e à agricultura industrial, e propor mudanças econômicas e estruturais na sociedade (ALTIERI, 1999; HECHT, 1999). No âmbito da prática, a agroecologia ocorre com a experimentação e proposição de alternativas concretas baseadas na observação das condições reais dos agroecossistemas, considerando a sua complexidade e os princípios ecológicos (CAPORAL; COSTABEBER, 2000).

Nesse sentido, a agroecologia se encontra no campo do que Edgar Morin (2008) identifica como do “pensar complexo”, “aquilo que é tecido junto”. Logo, não se enquadra no paradigma convencional, cartesiano e reducionista, no paradigma da simplificação (disjunção ou redução). Sendo assim, uma perspectiva real concreta de reorganização do território baseado em valores camponeses, que se manifestam na cultura, na política, na economia, e em outras dimensões da vida (SILVA; FAGUNDES, 2011), devendo portanto, ser uma dimensão central nas reflexões e práticas do movimento da Educação do Campo. Como ciência integradora a agroecologia reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores (as), incorpora o potencial endógeno e respeita as características do território. Logo, tê-la como tema transversal nos projetos educativos das escolas do campo é de suma importância para garantir uma educação voltada ao desenvolvimento humano mais pleno, exatamente por exigir que a educação se adentre ao âmago essencial da constituição do ser humano pelo trabalho, que é o desenvolvimento de suas forças produtivas pela relação entre o ser humano e a natureza, de que é parte.

A defesa de que a formação para a classe trabalhadora ocorra via o acesso à cultura é compreendida como uma ferramenta capaz de ampliar a participação dos trabalhadores na

vida política. Para Gramsci (2001), a manutenção do modelo educativo burguês ao negar o acesso igualitário à educação como um direito de todos, elimina a capacidade de participação dos grupos populares ao definir a atuação intelectual a partir do lugar social que os sujeitos sociais ocupam na sociedade.

Na visão gramsciniana, o trabalho enquanto um princípio educativo não consiste em uma formação imediatista voltada às necessidades do mercado de trabalho, mas a preparação para o entendimento do processo produtivo no qual os sujeitos se inserem. Por essa razão, para Gramsci (2001), a formação cultural inicial é a prioridade da escola unitária e esta tem como objetivo o desenvolvimento multilateral dos jovens.

Na perspectiva do mesmo autor, a garantia de uma proposta de ensino oposta ao modelo de educação capitalista exigirá o rompimento de dois consensos prejudiciais ao processo educativo dos filhos da classe trabalhadora. O primeiro se refere à visão de que a elite, diferentemente da classe trabalhadora, tem habilidades naturais para as atividades intelectuais. O segundo relaciona-se a descrença docente no potencial dos estudantes, a qual contribui para que os estudantes internalizem o sentimento de inferioridade em relação aos grupos dominantes. Essa crença é fruto de uma construção pedagógica, como explica Gramsci ao observar que

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. (GRAMSCI, 2001, p. 51-2)

Desse modo, defende o autor, é fundamental que a aprendizagem não seja negligenciada e nem desconsideradas as condições materiais de existência dos estudantes. Gramsci (2001) defende ainda que para a educação se consolidar como um direito de todos é necessário que

o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A escola unitária está vinculada a uma nova concepção de sociedade e representa um instrumento de democratização do saber, por essa razão o Estado é um agente fundamental na redução dos privilégios dos grupos dominantes. Na visão do autor, a escola unitária tem o papel de combater as antigas visões de mundo e contribuir para a criação de novas concepções acerca da organização social. Por essa razão, torna-se uma proposta educativa em contraposição a educação burguesa.

Na perspectiva dos defensores da escola unitária, o acesso ao conhecimento socialmente produzido no contexto de uma sociedade de classes não irá superá-la. Todavia, pode constituir-se num percurso para o desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Espera-se que o resultado da pesquisa possa colaborar para que, no processo de reformulação do projeto pedagógico (e político) do curso no sentido de trazer para sua materialidade e dinâmica o trabalho como princípio educativo, recriando dentro da realidade da UFPI/CPCE, a integralidade e a complexa acepção proposta pelo Movimento Por uma Educação do Campo. Espera-se ainda que, neste processo, seja possível elucidar o vínculo orgânico entre o projeto formativo da educação do campo e o projeto da agroecologia como alternativas à uma ruralidade de espaços vazios, contra o latifúndio e a degradação da vida e das condições de trabalho no campo.

#### **REFERÊNCIAS**

ALTIERI, Miguel. El Agroecosistema: Determinantes, Recursos, Procesos, y Sustentabilidad. In: \_\_\_\_\_. **Agroecología: Bases científicas para una agricultura sustentable**. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1999. p.37-70.

ARROYO, G. M. Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica. FRIGOTTO, G. (org.) In: **Educação e Crise do Trabalho: perspectiva de final de século**. 9ª ed. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 2008. - (Coleção Estudos Culturais em Educação).

CALDART, R. et. al. Apresentação. In: CALDART, R. et. al. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp.:13-19.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural. In. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan/mar de 2000.

FRIGOTTO, G. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- Excertos**. 2005. Disponível em: <  
[http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839\\_O%20TRABALHO%20COM%20O%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COM%20O%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf)>

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HECHT, S. B. La Evolución del Pensamiento Agroecológico. In: ALTIERI, Miguel. **Agroecología: Bases científicas para una agricultura sustentable**. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1999. p.15-30.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan/abr. 2007, p. 152 - 180.

SILVA, A. FAGUNDES, L. Agroecologia e Educação do Campo. **Boletim DATALUTA**. Maio, 2011.

## **RURAL EDUCATION AND AGROECOLOGY: FOR A PEDAGOGY OF WORK**

***Abstract:** This paper is an ongoing research carried out by teachers of the graduation in Rural Education, of University Federal of Piauí (UFPI), and aims to answer the following questions: In what way has the educational principle of the work been carried out (or not) in the course? Does this process include agroecology as a cross-cutting course in the training of teachers of the social and human sciences? Are labor cultures and peasant production pedagogies valued as a starting point for the pedagogical practices of the course and are they enunciated as ingredients of an emancipatory praxis? To answer such questions, research will anchor itself in the theoretical framework of dialectical historical materialism, making use of instruments such as questionnaire, focus groups, theater of the oppressed, etc. The expectation is to strengthen the pedagogical political project of the course, integrating work as an educational principle for a critical and transformative formation.*

***Key words:** Rural education. Agroecology. Work as an educational principle*

---

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ITABUNA – BA**

**<sup>1</sup>SANTOS, Valéria Prazeres dos** – prof.valeriah@gmail.com  
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/Departamento de Ciências da Educação.  
Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho, Ilhéus – BA.  
CEP – 45.662 – 900, Ilhéus - Bahia, Brasil.

**<sup>2</sup>SANTOS, Arlete Ramos dos** – e-mail: arlerp@hotmail.com  
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/Departamento de Ciências da Educação.  
Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho, Ilhéus – BA.  
CEP – 45.662 – 900, Ilhéus - Bahia, Brasil.

***Resumo:** O presente artigo visa fazer uma discussão tomando como ponto de apoio uma pesquisa quali-quantitativa que teve como objetivo investigar como se dá a Gestão Democrática nas escolas do Campo do Município de Itabuna – BA, como uma ferramenta de transformação social no contexto do sistema capitalista. Os instrumentos para coleta de dados foram revisão bibliográfica e aplicação de questionários, e o referencial teórico traz como suporte o materialismo histórico dialético. Legalmente, fundamentamos nos documentos oficiais nacionais, Constituição federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), no intuito de melhor entender como se efetiva a gestão escolar democrática no contexto campestre. No debate da democracia sob o viés socialista foram utilizados alguns autores, a exemplo de Coutinho (1979), Hora (2007) e Wood (2003), além de outros. Os resultados da pesquisa mostram que apesar de muitas vezes afirmar-se que existe gestão democrática nas escolas do campo, as práticas não são verdadeiramente democráticas, uma vez que não envolve todos os sujeitos da comunidade escolar.*

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela UESC; Especialista em Coordenação Pedagógica – FSC; Técnica Pedagógica na Rede Municipal de Nazaré; Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH do Departamento de Ciências da Educação – DCIE da UESC.

<sup>2</sup> Pós- doutora em Movimentos Sociais pela UNESP; Doutora e Mestre em Educação pela FAE/UFMG; Prof<sup>ª</sup>. Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz; Coordenadora do Centro de Estudo e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais Diversidade Cultural e Educação (UESC).

*Palavras-Chave: Democracia. Educação do Campo. Gestão escolar democrática.*

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa discutir dados acerca da Gestão Democrática nas Escolas do Campo, tomando como referência a análise de uma pesquisa realizada sobre o impacto do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo de três municípios da Bahia, a saber: Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna<sup>3</sup>. Entretanto, elencamos como recorte espacial para este texto, tão somente o município de Itabuna-Ba.

O município de Itabuna fica localizado no sul do estado da Bahia. Possui uma área total de 432,244 km<sup>2</sup> e está localizada a 426 quilômetros da capital da Bahia, estando em torno de 333 quilômetros de distância dessa cidade via *ferryboat*. É a quinta cidade mais populosa da Bahia com uma população estimada em 2016, de 220.386 habitantes (IBGE, 2010). A cidade de Itabuna, em conjunto com o município vizinho de Ilhéus, forma uma aglomeração urbana classificada pelo IBGE como uma Capital Regional B, exercendo influência em mais de quarenta (40) municípios que, juntos, apresentam pouco mais de um milhão de habitantes.

Compreendendo gestão democrática como uma ferramenta de transformação social, entende-se que a mesma faz-se distante do ideário capitalista, uma vez que este visa manter a desigualdade para concentrar nas mãos de poucos os benefícios de classe. Para Santos,

“A gestão participativa e democrática, na ótica da classe trabalhadora, não deve buscar seguir o propósito neoliberal, mas sim, adequar os seus objetivos de forma que beneficie os trabalhadores. Todos participam da tomada de decisões e, dividindo tarefas, e têm como ponto central a relação orgânica entre direção e todos os envolvidos na instituição”. (SANTOS, 2014, p.201).

A gestão escolar democrática deve contar com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar, afastar-se dos ideais neoliberais de individualismo e tomar para si o ideal político de mudança de realidade para que sejam repensadas as práticas autoritárias presentes ainda hoje nas escolas.

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada com financiamento do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB), pelo Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEDDEC), inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH do Departamento de Ciências da Educação – DCIE da UESC – BA.

O recorte desse trabalho foi feito com um olhar para a educação do campo, por compreendê-la como um espaço de lutas e participação dos movimentos sociais, todavia, percebe-se também que a realidade da maioria das escolas do campo do nosso país, tem a gestão democrática como algo distante por todo o processo de esquecimento que esse público teve ao longo dos anos. Nesse sentido, optamos por fazer uma breve contextualização sobre a democracia e a gestão democrática. E em seguida, apresentamos os dados da pesquisa.

## **2 DEMOCRACIA NA SOCIEDADE ATUAL**

Defendido e expandido etimologicamente na sua tradução literal, “*democracia*” tem origem do grego, e vem de *Demokratia*. O referido termo possui em sua base duas palavras gregas: *Demos* que significa “povo, distrito”; e *Kratos*, que expressa “Domínio, poder” - o que nos traz o significado de “poder do povo” ou “governo do povo”, segundo o dicionário online de língua portuguesa (2017). O significado ajudou na sua propagação no campo político a partir do século XX como uma espécie de salvação, principalmente em países com governos ditatoriais e ou de participação popular limitada.

Embora sempre remonte à experiência fundadora dos gregos com participação popular, respeitando a escolha da maioria da população, é necessário lembrar de que a cidade para os gregos consistia no “agrupamento ideal dos seres humanos” (CHEVALIER, 1982, p. 21), desde que não fugisse a esse padrão ideal, fossem da mesma nacionalidade, livres, homens, ou seja, pertencessem a um grupo privilegiado, logo, um governo democrático não era vivido por todos, uma vez que nem todos eram considerados cidadãos.

No século XX, após a pressão dos movimentos sociais que vinham ganhando notoriedade desde o século XVIII, e das ideias do filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau na obra “O contrato social”, na qual introduzia importantes ideias acerca da democracia, embora num contexto de valorização do capitalismo emergente, a burguesia toma para si a ideia de democracia e essa passa ser uma das “bandeiras” do pensamento liberal, de uma forma modificada para que servisse aos interesses do capital. Neste sentido, Santos (2014, p.177) afirma “[...] a democracia plena não existe no sistema capitalista, pois a presença do Estado nesse contexto tem como objetivo garantir a exploração do homem pelo homem”, ou seja, “A existência do Estado e da escravidão são inseparáveis”. (MARX, 1995, 34).

Para que se compreenda melhor a democracia no século XXI, é preciso inserir-se no contexto político atual. Vivemos em uma sociedade capitalista e como tal, temos uma democracia voltada aos padrões capitalistas de governo. Isso porque forma de governo (Estado) e forma de economia estão intimamente relacionados, sendo que as relações de desigualdade têm relação estreita com a forma de governo e a manutenção da hegemonia das relações de classe. Neste sentido, Engels afirma que

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. (ENGELS, 2002, p. 137).

A ideia de democracia (representativa), restringe-se, muitas vezes, ao direito à representação através do voto. A democracia, segundo o olhar marxista é um campo de luta dos movimentos sociais por representatividade e participação efetiva voltada à transformação social. Nesse sentido, Carnoy observa que “[...] foram sempre os movimentos dos trabalhadores que tiveram que lutar contra a tendência da democracia representativa de rejeitar a participação social [...] Foi a classe trabalhadora que deu conteúdo democrático às instituições liberais representativas.” (CARNOY, 1988, p. 210).

Da forma como a sociedade capitalista molda as relações para a sua reprodução e governa através do Estado que, segundo Gramsci (1991, p. 149) “poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção;” que democracia e capitalismo não se unem de forma pura. Consistindo essa forma de democracia numa “farsa bem-sucedida” (CHAUÍ, 1980, p. 145).

No sistema capitalista, a democracia se firma sob a desigualdade e o poder do mercado e confirma a sua própria impossibilidade no sistema. Pois qual “governo do povo” governaria para o mal de si mesmo? Essa distorção do conceito de democracia firma-se, segundo Bordenave (1994, p. 28) numa “participação provocada, dirigida ou manipulada [...] por agentes externos, que ajudam outros a realizarem seus objetivos”. Isto indica que a participação não se dá de forma efetiva, visto que, participação como um processo democrático implica em: “fazer parte, tomar parte, ter parte” (BORDENAVE, 1994, p. 22).

Compreender a democracia fora do sistema capitalista é ideal para que haja a transformação social, fazer parte, tomar parte, ter parte das decisões e responsabilidades, sucessos, insucessos. Ou seja, é essencial para a prática de uma democracia verdadeira. Não é possível pensar a democracia substantiva num cenário de individualismo, na estreiteza e desigualdades do sistema capitalista.

### **3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

Refletir como o “fazer parte, tomar parte, ter parte” atribuído por Bordenave a um processo democrático está funcionando nas nossas escolas públicas do campo faz-se essencial. Muitas vezes a participação popular ou mesmo a participação de outros funcionários na tomada de decisões da escola está exclusivamente no “*fazer parte da escola*” e das reuniões como um mero espectador. O processo de gestão democrática escolar conforme preconiza os documentos oficiais está intimamente voltado à participação e a ser sujeito agente das ações desenvolvidas no ambiente escolar, conforme destacaremos mais adiante.

No âmbito escolar, a gestão democrática passa a compor os documentos oficiais do Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, a qual simbolizou um marco quando em seu artigo 1º institui o “Estado Democrático de Direito” e, com isso, a ideia de participação na esfera pública a todos os cidadãos, além da democratização dos direitos sociais, e nesse contexto se insere o direito à educação. Posteriormente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 LDB reafirma o princípio da gestão democrática no seu Art. 14, quando dispõe que

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Neste sentido, podemos fazer os seguintes questionamentos: em que consiste realmente a gestão democrática? Como os sujeitos da escola estão trabalhando para exercê-la de uma forma a contrapor o sistema capitalista e a influenciar na emancipação humana?

Antes de firmar mais profundamente uma discussão acerca de gestão democrática no ambiente escolar, faz-se necessário compreender a sociedade em que vivemos e como nela é

possível reverter a formação alienante dos sujeitos. Neste sentido, Wood (2006) corrobora com a explicitação de como a o capitalismo limita o processo democrático quando diz que ele

[...] é incompatível não apenas no caráter óbvio de que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também, no sentido de que o capitalismo limita o poder do povo entendido no estrito significado político. Não existe um capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida (WOOD, 2006, p. 7-8).

A preocupação do capitalismo é com a manutenção e do poder e do capital, pois nesse sistema, o poder do povo é limitado uma vez que o mesmo baseia-se na exploração da força de trabalho e na desumanização do homem, se o mesmo obtivesse efetiva participação política e social de maneira libertadora, modificaria a situação de homem (agora explorado e alienado).

Com o recente processo de democratização escolar, são recentes também as práticas democráticas dentro da escola. A formação de intelectuais que correspondam aos interesses da classe dominada precisa ser trabalhada dentro da escola que continua a contribuir para a manutenção da classe dominante. Para Paro (2012, p. 126), “a classe revolucionária impedirá essa recomposição de forças dos grupos dominantes se for capaz de remeter-se decisivamente em direção à transformação social, criando um novo sistema hegemônico sob sua direção”.

A escola pode ser um *lócus* de transformação social, para isso é preciso haver uma intencionalidade e um conhecimento a respeito do domínio da sociedade civil, por meio da persuasão política que insere de maneira oculta os ideais do capitalismo na perpetuação das relações de classe e faz com que a escola trabalhe para a manutenção da classe dominante, criando, segundo Bourdieu e Passeron (2014) a inculcação do *habitus* através da ação pedagógica. A ação pedagógica é, portanto, um trabalho de inculcação dos valores, preceitos, modos de ser, pensar e agir socialmente valorizados.

E ela pode, através do enfrentamento ao sistema hegemônico vigente, proporcionar práticas de valorização humana em detrimento da valorização apenas para o campo da produção e consumo como se faz no capitalismo. Discutir democracia na sociedade atual e seu papel na educação deve perpassar pela visão do que o sistema vigente quer instituir, até mesmo para poder modificá-lo.

O grande desafio está em fazer essa transformação social acontecer, neste sentido, Mészáros (2004) explicita que a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical, por outro lado, a afirmação de uma formação humana de nenhuma maneira pretende destituir o papel da educação formal no contexto das relações sociais.

Não é apenas com a gestão democrática do ambiente escolar que a escola faz de seu espaço um lugar emancipador, isso compreende uma amplitude de fatores como pertencimento social, reconhecimento de classes e de lutas constantes, ambiente propício à uma aprendizagem rica, com professores intelectuais orgânicos<sup>4</sup> diante do alienante contexto capitalista. Neste sentido a escola, como ambiente de transformação social, de quebra do padrão alienante, chama a atenção para a atuação do “intelectual transformador” que para Giroux (1997),

Distintos dos intelectuais hegemônicos ou obsequiosos, cujo trabalho está sob o comando daqueles que estão no poder e cuja compreensão crítica está a serviço do status quo, os intelectuais transformadores assumem com seriedade a primazia da ética e da política em seu envolvimento crítico com os estudantes, administradores e a comunidade circundante. Eles trabalham incansavelmente, dedicados à promoção da democracia e melhoria da qualidade de vida humana (GIROUX, 1997, p. 18).

Para Gramsci (1991, p.7) “todos os homens são intelectuais”, assim o exercício da democracia na escola possibilita esse processo de estímulo à formação de intelectuais orgânicos, uma vez que foca no processo de reflexão, participação, tomada de decisões conjuntas entre outros. Nessa perspectiva, já desbanca o sistema capitalista desde a sua forma de gestão, ao contrário de um governo onde poucos governam e muitos são governados. Na escola isso se dá pela divisão pormenorizada do trabalho (fruto do modelo de administração empresarial que foi transposto para o meio educacional) com tomadas de decisões individuais e desconhecimento da visão de funcionamento da escola como um todo. Na gestão democrática, a gestão é compartilhada, fruto de decisões pensadas em conjunto, não compreende apenas um gestor, mas sim as várias partes constituintes do funcionamento do trabalho, as quais devem estar associadas para a construção de um produto coletivo.

Hora compreende que

---

<sup>4</sup> Intelectual Orgânico: termo desenvolvido por Antônio Gramsci para designar as pessoas que atuam para a legitimação de sua classe e que diferem dos intelectuais tradicionais, pois os mesmos são vinculados a grupos dominantes de contextos socioeconômicos específicos.

[...] a escola, como organização social, também pretende ser um espaço democrático, de modo que os educadores profissionais, os alunos, os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos do contexto social imediato tenham o direito de estarem bem informados e de terem uma participação crítica na criação e de execução das políticas e dos programas escolares. (HORA, 2007, p.50)

Associado a isso, a autora elenca mais dois pontos para garantir que uma escola seja verdadeiramente democrática:

1 – A criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar realiza-se, representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas, pelo atendimento a preocupações, expectativas e interesses coletivos e pela posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e desigualdade presentes na escola e na sociedade.

2 – O desenvolvimento de um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes, cujas características estejam na multiplicidade das informações; no direito de se expressar e de se fazer ouvir na construção social do conhecimento; na formação de leitores críticos da realidade; no processo criativo de ampliação dos valores democráticos e experiências de aprendizado organizado em torno da problematização e do questionamento. (Ibidem, 2007, p. 50).

Assim, para uma transformação social a escola deveria trabalhar para a consciência crítica, para a participação efetiva dos sujeitos, não como um órgão centralizador, onde não há uma reflexão acerca dos mecanismos de ensino-aprendizagem, troca de experiências, participação política, horizontalidade de poderes entre outros componentes necessários para uma escola menos alienadora e mais eficaz no processo de transformação social.

Sob essa ótica, concordamos com Coutinho (1979) em relação ao entendimento sobre a democracia socialista, pois é uma democracia pluralista de massas, uma democracia organizada, na qual:

[...] a hegemonia deve caber ao conjunto dos trabalhadores representados através da pluralidade dos seus organismos (partidos, sindicatos, comitês de empresa, comunidades de base, [comunidade escolar] etc.). Se o [neo] liberalismo afirma teoricamente o pluralismo e mistifica/oculta a hegemonia, se o totalitarismo absolutiza a dominação e reprime o pluralismo, *a democracia de massas funda sua especificidade na articulação do pluralismo com a hegemonia*, na luta pela unidade na diversidade dos sujeitos políticos coletivos autônomos (COUTINHO, 1979, p. 40, grifos do autor).

A escola, assim como os demais espaços da sociedade civil, através da criação de ideais democráticos deveria exercer um papel incentivador nas lutas e estimular a participação da comunidade, dos pais, dos alunos, criar e estimular o reconhecimento verdadeiro do que é democracia além do viés capitalista que cerceia o poder nas mãos de poucos, que disfarça a

sua crueldade através dos mecanismos de persuasão fazendo com que se creia na meritocracia. Para Mészáros,

“[...] esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais, elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abraçar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.” (2005, p. 45).

Não é uma tarefa simples, no sistema capitalista, instituir uma educação transformadora, mas ela é objeto de luta daqueles que acreditam na constituição de uma sociedade mais justa. Através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, é dada a parte legal para uma escola participativa e que valorize as contribuições de todos os sujeitos, embora seja nos marcos da sociedade capitalista. Porém, podemos contrariar a ótica individual, ainda que encontremos os entraves na política neoliberal na qual estão subjacentes as políticas educacionais do nosso país.

#### **4 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação do Campo tem sua gênese no Brasil, em 1997, no I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – ENERA, e se consolidou a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, cujo objetivo é a luta contra a hegemonia capitalista do agronegócio. A luta por uma Educação do Campo reconhece “o povo do campo como *sujeitos* das ações e não apenas sujeitos às ações de educação, de desenvolvimento, e assumem como sua tarefa educativa específica a de ajudar às pessoas e às organizações sociais do campo para que se vejam e se construam como *sujeitos*, também de sua educação”. (CALDART, 2004, p. 151-152, *grifos da autora*).

Nesse processo de luta, a educação do Campo vem alcançando maior notoriedade desde a Constituição Federal de 1988, mesmo sendo tratada apenas como ‘educação rural’, quando inclui, no artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, contudo, garantir a universalização, apesar de um passo importante, não abrange a qualidade que era uma das principais preocupações dos movimentos em prol da Educação do Campo. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, há a ampliação das

especificidades da Educação do Campo nos artigos 23, 26 e 28, e a mesma passa a ser modalidade de ensino. Ressalta-se, sobretudo o artigo 28 que diz:

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.<sup>22</sup> Lei de diretrizes e bases da educação nacional

*Parágrafo único.* O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

A organização e adequação da lei às especificidades do campo são conquista do processo de luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação de qualidade, pois através dessas formas de mobilização surgiram outros documentos complementares à LDB, buscando efetivar a garantia dos direitos negados por tanto tempo. Em 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo são aprovadas; em 2006, pelo parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 fevereiro é homologado o documento que trata da aplicação de dias letivos para a Pedagogia de alternância; em 2008, pela Resolução nº 2, de 28 de abril, são estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; em 2010, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Esses documentos expressam resultados de luta por uma educação diferenciada para os povos do campo, com respeito à sua forma de vida, às diferenças dos povos que nele vivem e produzem o bem viver. Por isso, a luta é por uma educação *no* e *do* Campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004).

Esse projeto gestacional de se ter uma educação voltada às diferenças de tempos e espaços do campo apresenta-se de maneira tímida quando refere-se à gestão democrática. A mesma é apoiada no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, e é ampliada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em que, nos artigos 10 e 11 asseguram:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (BRASIL, 2002).

Aqui também há de levar-se em consideração o caráter específico da educação do campo. Pelas localidades onde se encontram as comunidades do campo ser menores, há uma probabilidade grande de o laço comunitário ser maior. Assim, segundo Gracindo (2006),

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar. (GRACINDO, 2006, p.46).

Todavia, esse ambiente propício a uma gestão democrática esbarra nos entraves burocráticos, aspectos políticos, despreparo do pessoal para abrir a escola à comunidade. Muitas das escolas do campo são de unidocentes, multisseriadas, características que devem ser levadas em conta no processo de articulação da gestão democrática, as diferenças entre campo e sede devem ser consideradas em todo o processo constitutivo.

### *Aspectos metodológicos da pesquisa*

A nossa pesquisa configura-se como quali-quantitativa caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos. Segundo Minayo (2011, p.22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” e quantitativas, pois a presente pesquisa se debruçará sobre os resultados numéricos, visando quantificar para atribuir significado ao que foi pesquisado. Para a autora o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa sobre o impacto das políticas educacionais do PAR em escolas do campo de municípios da Bahia. Porém, recortamos apenas alguns aspectos evidenciados sobre a gestão em escolas do campo, no município de Itabuna. Para coleta dos dados estabelecemos um recorte temporal o período entre 2010 e 2017. Os números sobre as escolas do campo no referido município podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de escolas e alunos da rede municipal de ensino de Itabuna

ANO	ESCOLAS			ALUNOS		
	Campo	Cidade	TOTAL	Campo	Cidade	TOTAL
<b>2013</b>	31	78	109	824	19.541	20.365
<b>2014</b>	25	78	103	668	18.747	19.415
<b>2015</b>	25	75	100	669	18.040	18.709
<b>2016</b>	24	73	97	560	16.752	17312

Fonte: SANTOS; OLIVEIRA; CARDOSO (2017).

Os dados da Tabela 01 apontam para uma realidade que vem se tornando constante nos municípios brasileiros e os municípios pesquisados não estão distantes desta realidade, uma vez que desde 2013 as escolas do campo vêm sendo fechadas. Em Itabuna, das trinta e uma (31) escolas do campo, sete (7) foram fechadas, passando para vinte e cinco (25) escolas em 2014 e 2015. Em 2016, mais uma escola foi fechada e agora temos apenas vinte e quatro (24). Esse fenômeno também tem ocorrido nas escolas da cidade, mas não na mesma proporção, conforme dados apresentados.

Inicialmente, realizamos uma revisão de literatura e documental das políticas públicas que estão sendo implementadas nos municípios investigados, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas nas instâncias Federal, Estadual e Municipal. Para verificar o resultado obtido com a implementação das políticas educacionais do PAR, tanto do ponto de vista das secretarias municipais como na visão dos sujeitos da comunidade escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores. Aplicamos questionários com os professores dos municípios investigados, e no caso de Itabuna, a nossa pesquisa consistiu na aplicação de questionários de perguntas fechadas, no ano de 2016, a 21 professores da Educação do Campo, que depois tiveram suas respostas agrupadas e distribuídas em gráficos. Salientamos que escolhemos apenas os dados das questões destes questionários que versam sobre a gestão escolar para apresentar nesse artigo.

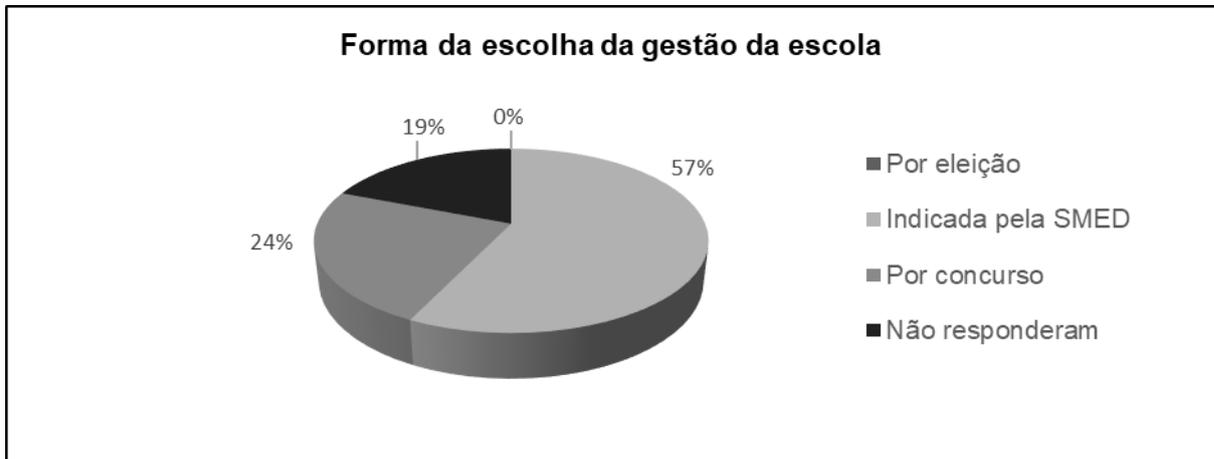
A análise dos dados contou com o suporte metodológico do materialismo histórico dialético, porque compreendemos que através dele pode-se ter uma visão mais fidedigna da realidade, buscando compreender o modo humano de produção da existência social. De acordo com Frigotto (1991), o que realmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar.

### ***Resultados da pesquisa***

A partir dos dados coletados, tendo como referência, apenas alguns aspectos demonstrados nos questionários no tocante à gestão escolar, apresentamos os elementos e discussões que se seguem.

A primeira indagação usada aqui se refere à forma de escolha da gestão da escola, cujo questionamento obteve o seguinte resultado: por eleição: 0, Indicada pela SMED: 12, Por concurso: 5, Não responderam: 4.

Gráfico 1 – Forma de escolha da gestão da escola.

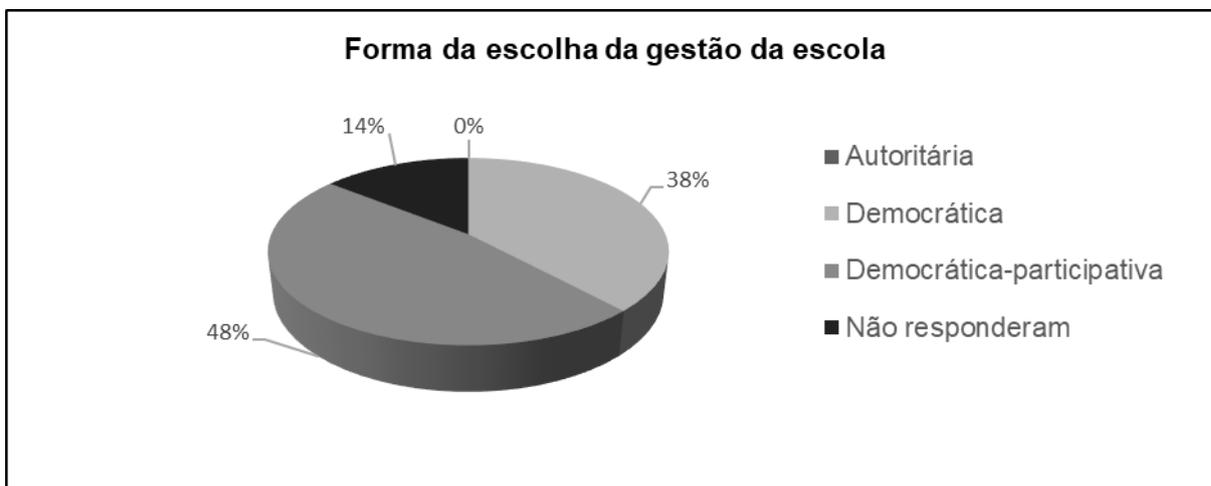


Fonte: Dados elaborados pelas autoras a partir da pesquisa de campo (2016).

Percebemos no Gráfico 1 que a forma predominante de escolha da gestão escolar no município pesquisado ainda é a indicação pela Secretaria Municipal de educação, uma vez que 57% dos sujeitos são indicados. Tal dado evidencia um descompasso frente ao que está posto na LDB nº 9.394/96, pois ao ser indicado, os gestores nem sempre terão autonomia preconizada no texto legal, em seu Art. 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996). As formas mais marcantes da autonomia na gestão escolar têm sido concretizadas por meio das eleições de diretores, criação de conselhos escolares e reuniões de pais. Apesar de esses mecanismos representarem um avanço, eles têm se mostrado insuficientes para arranhar o controle do Estado sobre a educação. De fato, só a eleição não garante que os diretores pensem na qualidade do ensino do ponto de vista de classe. Paro (2001) enfatiza que a indicação traz consigo as marcas do clientelismo político, sendo por isso uma das mais criticadas, mesmo que esteja muito presente nos sistemas de ensino de algumas regiões brasileiras, esse resultado mostra que esse aspecto não conta com a participação popular, todavia isso não configura que a escola não possa ser democrática, apenas que o gestor é, na maioria das vezes, escolhido pela Secretaria de Educação.

Quando perguntados sobre como é a forma de gestão, a resposta foi a seguinte: Autoritária: 0; Democrática: 8; Democrática-participativa: 10; Não responderam: 3.

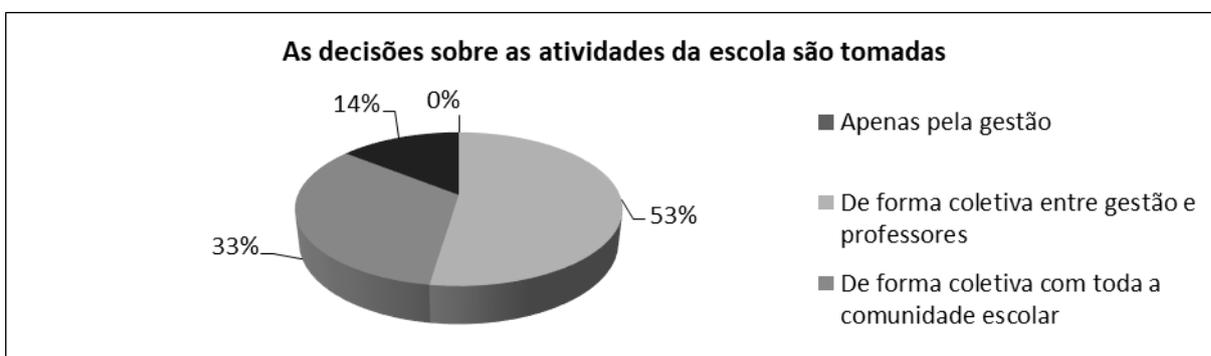
Gráfico 2 – Forma de escolha da gestão escolar.



Fonte: Dados elaborados pelas autoras a partir da pesquisa de campo (2016).

Os dados do gráfico 2 demonstram que para os sujeitos da pesquisa existe nas escolas do campo do município pesquisado, a existência de uma gestão democrática (38%), ou ainda democrática-participativa (43%). Entretanto, observamos que os sujeitos não compreendem que essa forma de gestão tem como pressuposto a garantia da participação de toda a comunidade escolar. Pois ao serem questionados por quem são tomadas as decisões da escola, um dado chamou atenção, uma vez que na maioria das vezes as decisões são tomadas pelo professor e diretor. Seguem os números: Apenas pela gestão: 0, De forma coletiva entre gestão e professores: 11, De forma coletiva com toda a comunidade escolar: 7, Não responderam: 3

Gráfico 3 – Sujeitos que tomam as decisões da escola.



Fonte: Dados elaborados pelas autoras a partir da pesquisa de campo (2016).

O fato de alguns professores ainda retratarem a existência de gestão autoritária e de as decisões serem tomadas, na maioria dos casos, pelos professores junto com a direção (53%),

conforme demonstra o Gráfico 3 destoa de uma prática democrática, porque não inclui os alunos, pais, demais funcionários e comunidade na tomada de decisões. Percebemos nesses dados também que existe uma negligência quanto ao aspecto legal, no que se refere ao Art. 14 da LDB 9.394/96, quando afirma:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A gestão autoritária não ocorre apenas quando o Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer seu poder ou quando há abuso de autoridade administrativa de modo direto. O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escolha de recursos necessários à realização de seus objetivos (PARO, 2001).

Numa perspectiva sócio crítica, a participação é um importante instrumento de democratização da educação a partir do momento em que todos aqueles que são afetados pelo processo educacional passam a ser reconhecidos como partes legítimas para interferir no processo de construção do projeto educacional. Para Brito e Carnielli (2011, p. 7), os atores sociais, como diretores, coordenadores, professores, pais e alunos, entre outros, são considerados como sujeitos com voz ativa no planejamento e implementação do processo administrativo-pedagógico da escola.

Observa-se de acordo com os dados evidenciados, que a gestão escolar enfrenta as contradições sociais, por meio dos mecanismos de poder e dominação, devido ao fato de estar imersa à lógica do sistema capitalista, sendo submetida a normatização das escolas públicas e nos instrumentos de base racional-legal necessário para a legitimidade da educação na sociedade civil. A práxis de que trata nesse contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis utilitária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições que sobre ela se ergue (KOSIK, 1995, p. 10).

Essas informações, por si só, não são capazes de fazer um levantamento preciso sobre a gestão democrática nas escolas do campo do município de Itabuna- Ba, contudo conseguem transmitir um retrato de que há ineficiências na compreensão de gestão democrática. A gestão democrática deve ser constituída por meio da participação efetiva da comunidade escolar, pais, alunos, professores, gestores, funcionários e membros da comunidade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Abordar gestão democrática na educação do campo ainda consiste em um grande desafio, pois o descaso de séculos ainda reverbera, desde a escolha de funcionários, até estrutura das escolas e questões de regulação governamental, todavia as escolas do campo são lugares de luta. Acabar com a história de descaso e de extermínio da educação do campo ainda é necessário, uma escola mais forte perpassa pelos princípios da gestão democrática, para isso, é preciso enfrentar a lógica do capital. Estimular a criação de colegiados, a participação de alunos, inserir e abrir as escolas para a comunidade.

Iniciar um movimento que oportunize pensar políticas que proporcionem aos sujeitos participarem da vida escolar, não como espectadores, mas como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem de forma que articulem todas as conquistas alcançadas por lei, desde o seu currículo adaptado às suas especificidades, voltados à transformação do lugar onde vivem. O sentimento de pertença da escola não pode ficar restrito aos diretores, mas a toda a comunidade escolar que deve estar ciente de seus papéis e preocupar-se com ele. Trabalhar em prol de uma educação horizontal, não de baixo para cima. É nítido que ainda há muito para avançar para que a gestão democrática da educação deixe de constar apenas na lei e passe a ser incorporada na prática social da escola. Ela constitui um caminho para a melhoria do ensino e da transformação social, tão necessária para melhores condições de vida, para a tomada de consciência do homem sobre o seu papel ontológico com participação ativa na construção da sociedade.

As nossas análises aqui apresentadas nos fizeram perceber que as políticas públicas educacionais brasileiras no que se refere à gestão democrática-participativa são coadjuvantes para a melhoria da qualidade do ensino, e requer um trabalho conjunto entre os entes federados, bem como o planejamento coletivo necessário. Entretanto, reconhecemos que os



dados aqui apresentados fazem parte dos fenômenos depreendidos das contradições presentes na sociedade capitalista, influenciada pelo mercado, que no momento atual, apresenta como alternativa a centralização e controle do Estado e regulação e controle em todo o território brasileiro. E a Educação do Campo faz parte desse contexto.

## REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J.E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.26-41, nov. 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br> Acesso em: 27 dez. 2017.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CHAUÍ, M.S. **A questão democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CHEVALIER, J. **As grandes obras políticas**: de Maquiavel aos nossos dias. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982.



COUTINHO, C.N. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Enio et al. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 33-47.

ENGELS, F. Barbárie e civilização. In: **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIROUX, H.A. **Os professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRACINDO, R. V. **Conselho escolar e educação do campo**. Brasília: 2006.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, o estado e a política**. 8. ed., Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1991.

HORA, D. L. da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 1995.

MARX, KARL. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática. 2001.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação!** O MST e a Burocracia Estatal: negação e consenso. Jundiaí, Paco editorial. 2014.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; OLIVEIRA, Niltânia Brito. Os impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 110-139, set./dez. 2017.

WOOD, E.M. **Democracia contra o Capitalismo**. Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é (anti) capitalismo?** Revista Crítica Marxista. N. 17, p. 37-50, 2006.

## **DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: A LOOK AT THE FIELD SCHOOLS OF THE MUNICIPALITY OF ITABUNA-BA**

***Abstract:** The present article aims to make a discussion based on a qualitative and quantitative research whose objective was to investigate how the Democratic Management in Field schools of the Municipality of Itabuna - BA, as a tool of social transformation in the context of the capitalist system. The instruments for data collection were bibliographic review and application of questionnaires, and the theoretical reference brings as support, the dialectical historical materialism. Legally, we are based on the official national documents, the Federal Constitution (1988), the Guidelines and Bases Law (1996) and the Operational Guidelines for Basic Education of the Field Schools (2002), in order to better understand how democratic school management is effective in the peasant context. In the debate of democracy under the socialist bias, some authors were used, like Coutinho (1979), Hora (2007) and Wood (2003), as well as others. The results of the research show that although it is often affirmed that there is democratic management in the rural schools, the practices are not truly democratic, since it does not involve all the subjects of the school community.*

***Keywords:** Democracy. Field Education. Democratic school management.*

---

## **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E A LIBRAS COMO LÍNGUA ESPAÇO-VISUAL<sup>1</sup>**

**OLIVEIRA, Cristiane Lopes Rocha de<sup>2</sup>** – cristiane.oliveira@ufv.br

Universidade Federal de Viçosa- Departamento de Educação

Avenida Peter Henry Rolfs, s/n - Campus Universitário –36570-000 –Viçosa –MG – Brasil

**PEREIRA, Juliana<sup>3</sup>** – juliana.p.pereira@ufv.br

Universidade Federal de Viçosa- Departamento de Educação

Avenida Peter Henry Rolfs, s/n - Campus Universitário –36570-000 –Viçosa –MG – Brasil

***Resumo:** Este trabalho trata-se de um relato de experiência da monitora que acompanhou uma estudante Surda matriculada no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A partir do projeto: “Alfabetização e Letramento na Unidade de Programas Inclusivos”, buscou-se analisar a contribuição dos aspectos visuais no processo ensino-aprendizagem da Agroecologia, identificando as contextualizações que interferem nos aspectos cognitivos para compreensão de conceitos científicos, além das diferentes metodologias empregadas como alternativas de ensino, que despertam curiosidade, criatividade e visão crítica nas disciplinas relacionadas à Licenciatura em Educação do Campo. Os resultados obtidos foram positivos, e demonstraram as vantagens de se utilizar os recursos didáticos diferenciados e a valorização da Libras como Primeira Língua. Dessa forma, pôde-se atestar a relevância da formação de professores que contemplem esse público e a necessidade de maior incentivo de políticas públicas, assim como o desenvolvimento de novas pesquisas na área de Educação Inclusiva com interfaces à Educação do Campo.*

***Palavras-chave:** Educação do Campo. Educação Inclusiva. Surdos.*

---

<sup>1</sup> Pesquisa com apoio da Pró-Reitoria de Ensino- UFV

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Viçosa/ Departamento de Educação

<sup>3</sup> Graduada em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Viçosa

## 1 INTRODUÇÃO

A partir de uma perspectiva histórica, pode-se notar a constante luta de resistência dos sujeitos que vivem no campo, na construção dos movimentos referentes a um ensino de qualidade, devido à cristalização da educação padronizada, marcada pelos padrões urbano-industriais, além de todo contexto sociocultural entrelaçado nesse processo.

A Educação do Campo é formada por movimentos e organizações que lutam em prol das questões relacionadas ao campo, no sentido de os reconhecer enquanto sujeitos que construíram sua própria história. Dessa forma, legitimam-se as identidades intrínsecas construídas, juntamente às suas diversidades, lutando contra as forças hegemônicas impostas, no intuito de fortalecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos (ARROYO et al., 2009).

Nesse contexto, a Educação do Campo reivindica a seus sujeitos um rompimento dos paradigmas tradicionais nos quais foram submetidos: o campo não é apenas um espaço de agricultura, mas é também um espaço de conhecimentos, de sujeitos com ações, de diversidade, de cultura, de pesquisa, de extensão, de ensino, de política, de prática, de economia e de emancipação (CALDART, 2012).

Em se tratando da Educação do Campo, a diversidade de identidades presentes nos diferentes sujeitos históricos é enorme - há agricultores, pescadores, ribeirinhos, assentados, índios, comunidades quilombolas, entre outros (D'AGOSTINI; et al., 2012). Assim, torna-se essencial confirmar a gama de pluralidades desse espaço, e não as padronizações das características encontradas. Dentro de todas essas variações de características, culturas, e costumes, têm-se, ainda, as pessoas com surdez presentes no campo.

Nesta pesquisa, retratam-se os aspectos relativos à inclusão na Educação de Surdos. O termo “Surdo”, com inicial maiúscula, referindo-se ao indivíduo que possui perda auditiva, não é caracterizado pela sua deficiência, mas pela sua condição de pertencer a um grupo que possui como identidade o fato de utilizar a Língua de Sinais como Primeira Língua - L1, além de todos os aspectos culturais e linguísticos envolvidos nesse processo. Já a utilização do termo “surdo”, com inicial minúscula, refere-se à condição audiológica de não ouvir e não reconhecer a Língua de Sinais, mas a língua oral como forma de comunicação (MOURA, 2000; BIZOL, 2010).

O movimento da chamada educação inclusiva emerge com a ideia de que a escola deve educar os discentes a partir da pedagogia da diversidade, mantendo a riqueza do

conjunto, respeitando as diferenças, e oferecendo instrumentos que possam diminuir as barreiras de aprendizagem.

Diante do exposto, ressalta-se o grande desafio em oferecer propostas pedagógicas que tenham consistência com a educação do campo, no sentido de valorizar as diversidades e as identidades desses sujeitos, em consonância a um ensino contextualizado, e com consciência cidadã, criando um espaço significativo por meio de ações e de políticas educativas que considerem sua história, seus saberes e sua cultura.

O uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras é importante e indispensável no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos Surdos, contudo, outros componentes devem ser somados para que estes alunos adquiram conhecimentos necessários para a aprendizagem efetiva. Entende-se, a partir de várias vertentes teóricas (GESUELI e MOURA, 2006; REILY, 2003; SOFIATO, 2005), que o uso de alternativas visuais e a contextualização conduzem ao entendimento das significações contidas e das relações entre o material concreto e o conhecimento teórico a serem constituídos, contribuindo significativamente para o processo de Letramento das pessoas Surdas.

A mudança da postura e do olhar sobre a deficiência é fundamental no âmbito organizacional democrático. Portanto, nesse trabalho, propôs-se mencionar a inclusão dos sujeitos Surdos na Educação do Campo no processo educativo, através da quebra de paradigmas.

## **2 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Esse trabalho é caracterizado como relato de experiência da monitora que acompanhou a estudante Surda matriculada no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (UFV), a partir do projeto: “Alfabetização e Letramento na Unidade de Programas Inclusivos” orientado por um corpo docente interdisciplinar (Educação do Campo, Educação e Letras) e um grupo de estudantes de apoio e monitorias, além do suporte da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI), vinculado à Pró Reitoria de Ensino.

O propósito do projeto é o desenvolvimento e o aprendizado de uma aluna Surda matriculada no curso de Licenciatura em Educação do Campo, que apresentava dificuldades

tanto na alfabetização/letramento do Português e da Libras, quanto no conhecimento científico abordado no curso em questão.

O processo das monitorias foi dividido em três aspectos com a presença de monitores: o letramento em Português, com a coordenação de uma professora do Departamento de Pedagogia, especializada em Educação de Jovens e Adultos; o letramento em Libras, com a coordenação de uma professora do Departamento de Letras, especializada em Libras; e, por fim, o letramento científico dos conteúdos abordados na Licenciatura em Educação do Campo, no qual se enquadra esse projeto, com a coordenação de uma professora do referido curso, especializada em Educação do Campo e Libras.

As monitorias voltadas para o letramento em Educação do Campo foram iniciadas em março de 2017, se estendendo até dezembro do mesmo ano, nas quais se trabalhou em conjunto aos demais monitores e professores do projeto, além dos professores que ministraram as disciplinas para a aluna Surda. As monitorias contemplavam carga horária de 12 horas semanais dividida em três encontros, com a presença de um intérprete de Libras. Além disso, foram realizadas reuniões semanais durante todo projeto, nas quais foram apresentados os trabalhos de cada monitor juntamente ao seu coordenador, além de discussões que podem ser desenvolvidas no sentido de contemplar todas as vertentes do projeto.

Durante o projeto, foram considerados os aspectos linguísticos envolvidos, as intervenções da estudante diante das dificuldades dos temas abordados, a contextualização dos conteúdos atrelados à sua realidade, além de metodologias que explorem outros sentidos na mediação do ensino, abstraindo a ideia de que a interação somente é possível por meio da comunicação verbalizada.

O referido projeto foi realizado a partir de uma pesquisa-ação, ou seja, os participantes encontraram-se envolvidos de modo cooperativo na resolução do problema (THIOLLENT, 2007), neste caso, com a inclusão de uma aluna Surda matriculada no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Realizou-se a observação participante, como opção técnica para sistematização dos dados coletados, considerada como o contato direto do pesquisador com a situação observada, a fim de conhecer e intervir no problema analisado.

Todo planejamento das monitorias e do processo de ensino-aprendizagem foi aliado a uma pesquisa bibliográfica, por meio da análise de livros, artigos científicos e de periódicos.

### **3 O PROJETO EM QUESTÃO**

A partir da metodologia abordada neste trabalho, busca-se desenvolver os aspectos cognitivos da aluna Surda através de adaptações que auxiliam nos obstáculos epistemológicos e respeitam os aspectos linguísticos. Para tanto, são apresentados os três projetos desenvolvidos durante as monitorias, relacionando a Educação do Campo à Agroecologia.

Ao se adotar a metodologia dinâmica, valorizam-se os aspectos visuais e a contextualização, com respeito aos aspectos linguísticos, estimando sua motivação mediante os fatos vivenciados tanto no âmbito escolar quanto nas relações culturais e sociais presentes no curso, a partir de associações multidisciplinares e interdisciplinares.

Em todas as monitorias, foi utilizada a Libras como Primeira Língua e houve a participação de um intérprete.

#### **3.1 Monitoria no museu**

Os questionamentos da aluna sobre as relações da Educação do Campo com a Química incitaram a proposta de uma dinâmica diferente: uma monitoria em um museu. Esses espaços, como aponta Jacobucci (2008), devem oferecer atividades dinâmicas e interativas de forma que o público se interesse pelos assuntos abordados e desperte estímulos, mas sem a limitação ao reducionismo e a banalização dos conteúdos científicos e tecnológicos abordados.

O espaço escolhido foi o Museu da Terra Alexis Dorofeef, localizado no Campus da UFV, sendo que as atividades foram divididas em dois momentos: a Exposição de Minérios e sua Formação, e a Formação dos Solos. Na Exposição de Minérios e sua Formação, a aluna teve contato com vários minerais, juntamente aos seus conjuntos particulares de propriedades: a densidade, a dureza, a clivagem, as formas e as cores, além de observar as diferentes combinações de composições e estruturas que resultam na grande diversidade de minerais. No espaço Formação dos Solos, foi retratada sua gênese - ocasionada pela alteração das rochas que se decompõem, principalmente pela ação da água e dos seres vivos, além de como são essenciais à vida terrestre, já que garantem a nutrição das plantas.

Posteriormente, foram retratadas as relações vivenciadas no museu com a Educação do Campo, e apresentada a importância da preservação ambiental e da ação do homem nesse processo, além dos diferentes tipos de solos e das relações com os diferentes tipos de agricultura. Por fim, abordou-se a Química relacionada a esses processos, nas ligações químicas, nas diferentes interações das moléculas e nos processos de erosão.

### **3.2 Identificação de plantas medicinais**

A partir de textos que contemplam a temática de plantas medicinais, foram retratadas as interfaces entre plantas medicinais, Agroecologia e Saberes Populares, as relações biológicas nesses processos, e como a Educação do Campo está intimamente ligada a esses processos.

Após leitura e atividades de reflexão dos textos, a aluna pesquisou, com auxílio de sua família, quais plantas medicinais poderiam ser encontradas em sua propriedade, incluindo o resgate histórico-cultural de suas propriedades e a importância dessas plantas para aquela comunidade.

A aluna, por interesse próprio, não somente pesquisou as plantas medicinais de sua residência, mas as dos locais onde mais frequentava, como propriedades vizinhas. As plantas que não houve conhecimento preciso de suas funções foram encaminhadas até a universidade para que uma professora da área pudesse oferecer maiores informações.

Na proposta pedagógica empregada na monitoria, a aluna pôde explorar vários sentidos, concretizando a construção de significados; já o desenvolvimento cognitivo foi favorecido pela relação sujeito-objeto.

Durante vários anos, acreditou-se que a surdez era a grande responsável pelo fracasso escolar enfrentado pelos alunos surdos. Entretanto, diversos autores (CONRAD, 1979; COUTO, 1996; DIAS, 2007; SACKS, 1989) demonstraram, a partir de suas pesquisas, que tal ocorrência se deve ao fato, principalmente, da utilização de métodos tradicionais (como a utilização da Língua Portuguesa como principal meio de comunicação entre professores e alunos), os quais podem acarretar dificuldades de compreensão por parte dos discentes, estes que deveriam estar utilizando a Língua de Sinais.

### **3.3 Hortaliças na alimentação**

As monitorias foram realizadas inicialmente com as leituras de cartilhas que contemplavam a importância das hortaliças na alimentação humana, o tempo do cultivo, e a inserção da agroecologia nesse processo. Da mesma forma, pôde-se retratar a importância nutricional de várias plantas, seu papel na cadeia alimentar e no ecossistema.

Como forma lúdica de avaliação, a aluna realizou receitas nutricionais com essas plantas, no sentido de conscientizar sua família da importância da ingestão das mesmas; posteriormente, ela explicou aos mesmos as relações biológicas, físicas e químicas presentes nas hortaliças.

Assim como ressalta Skliar (1999), o processo de inclusão deve ser compartilhado por todos os segmentos sociais e não ficar apenas ao encargo do professor, de forma que seja concebido como um princípio de educação para todos: intérprete, sua família, escola e comunidade.

Desse modo, percebe-se que as monitorias que envolveram as hortaliças puderam oferecer não somente a conscientização nutricional e o conhecimento científico na área da Educação do Campo, como também o envolvimento da universidade com a família no processo de inclusão.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A contextualização de textos, a aproximação da realidade e a valorização dos aspectos visuais contempladas nas monitorias propiciaram a proposta pedagógica com ensino menos fragmentado, esta, por sua vez, aliada ao dinamismo com caráter investigativo e consciente, indo ao encontro da autonomia, motivação e curiosidade no desempenho na realização das atividades, no sentido de contribuir com as disciplinas nas quais a aluna se encontrava matriculada, a partir do relato da monitora.

Apesar de vários direitos já previstos por lei, percebe-se que, frequentemente, por preconceito e falta de sensibilização e de estudos na área, as pessoas com surdez no campo são marginalizadas e sofrem discriminação, o que leva à sua exclusão.

É latente que a falta de participação conjunta dos professores e da comunidade escolar, de materiais didáticos apropriados, e de infraestrutura acarreta grandes problemas, como o de não contribuir no desenvolvimento cognitivo, tornando as questões sociais como obstáculos no aprendizado, e não a deficiência por si só.

Considerando que o movimento de inclusão é relativamente recente, muitos profissionais possuem instruções de ensino dentro dos parâmetros da escola tradicional, caracterizada pela padronização e homogeneidade dos alunos, sendo que a não valorização das diferenças reforça somente a integração escolar, e não a inclusão escolar. É preciso, assim, dar início a um sério e constante processo de reflexão acerca das ações de políticas educacionais que podem ser adotadas pela comunidade escolar, a fim de se obter a inclusão efetiva.

A Educação do Campo é formada por movimentos e organizações que lutam e reivindicam questões relacionadas ao campo. A educação Inclusiva luta pela quebra de

paradigmas que padroniza os corpos e desvaloriza a diversidade e as questões antropológicas. Ambas são movimentos sociais que lutam pela diversidade, em prol do ensino de qualidade, e devem ser integralmente respeitadas.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BIZOL, C. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teorias e Pesquisas**, v. 26, n. 1, 2010.
- CALDART, R. S Educação do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CONRAD, R. **The Deaf School Child**. Londres: Harper & Row, 1979.
- COUTO, H. D. A fonoaudiologia numa proposta de ensino bilíngue. In: Seminário Repensando a Educação da pessoa Surda. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, 1996.
- D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; JÚNIOR, C. L. S. Escola ativa. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- DIAS, V. N. C. F. **A investigação da educação de surdos no contexto do ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação temática digital**, v.7, n.2, jun. 2006.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais para a formação da cultura científica. **Em extensão**, v. 7, 2008.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.
- SACKS, O. **Vendo vozes - Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOFIATO, C. G. **O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira.** 2005. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação.** 15<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2007.

***THE CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION FOR DEAF IN FIELD EDUCATION: TEACHING STRATEGIES AND “LIBRAS” (BRAZILIAN SIGN LANGUAGE) AS A LANGUAGE VISUAL SPACE***

***Abstract:*** *This work is an experience report of the monitor who accompanied a deaf student enrolled in the Licentiate Course in Field Education at the Federal University of Viçosa (UFV). From the project "Literacy and Literacy in the Unit of Inclusive Programs", we sought to analyze the contribution of visual aspects in the teaching-learning process of Agroecology, identifying the contextualizations that interfere in the cognitive aspects to understand scientific concepts, besides the different methodologies used as teaching alternatives that arouse curiosity, creativity and critical vision in the disciplines related to the Degree in Field Education. The results obtained were positive and demonstrated the advantages of using the differentiated didactic resources and the valorization of the Libras as First Language. In this way, it was possible to attest to the relevance of the training of teachers that contemplate this public and the need for greater incentive of public politics, as well as the development of new researches in the Inclusive Education with connection to the Field Education.*

***Keywords:*** *Field Education. Inclusive education. Deaf people.*

---