

## **GT 13 – Ensino, aprendizagem e relação social e humana**

Coordenador(a): Prof. Dr. Esequiel Gomes da Silva (UFPA); Profa. Dra. Sandra Maria Job (UFPA)

**Ementa:** Os problemas relativos à educação no Brasil, de maneira geral, ainda são desafios a serem vencidos no século XXI. Nesse sentido, de forma específica, este GT abrigará discussões que envolvam os desafios e avanços relacionados ao contexto educacional do ensino básico ao superior localizados na zona rural ou em comunidades ribeirinhas. Entende-se aqui como contexto educacional, o ensino, o discente, as condições de trabalho do professor, as relações de gênero, a interação professor-aluno, infraestrutura das escolas, as formas de locomoção, formação e qualificação dos docentes e temas afins. Em uma perspectiva interdisciplinar, o objetivo é conhecer e refletir sobre as várias realidades educacionais que (sobre) vivem às margens dos grandes centros urbanos.

### **Apresentação Oral**

Ana Carolina Fernandes Gonçalves; Cezar Luiz de Mari  
Entre a promessa da cidade e o patrimônio do campo: os dilemas de estudante rural

André Randazzo Ortega; Joana D'Arc Germano Hollerbach; Cecília Carmanini de Mello  
Aspectos das propagandas sobre a Lei 13.415/2017: a construção de uma ideologia da liberdade

Bernadeth Maria Pereira; Fernando Pereira Bretas; Marcos Silva Fernandes  
A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da Escola Elizabeth Teixeira no Acampamento Pátria Livre-MST

Jacy Carvalho do Nascimento; Janet Carvalho do Nascimento Chaves Neiva; Josiane do Nascimento  
Feira de ciências e plantas medicinais no aprendizado de biologia, para alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública

Jucilane Costa Pimenta; Eulina Coutinho Silva do Nascimento  
A educação escolar e cultura na Comunidade Quilombola São Felix em Cantagalo – Minas Gerais

### **Apresentação em Pôster**

Ednaldo Florencio; Shirlene Bemfica de Oliveira  
Geografia: a música como uma prática pedagógica

Mariana Paranhos de Oliveira; Sandra Mara Mezalira; Andressa Luana Moreira Rodrigues  
A importância de uma biblioteca escolar em uma escola do campo

---

---

## **ENTRE A PROMESSA DA CIDADE E O PATRIMÔNIO DO CAMPO: OS DILEMAS DE ESTUDANTE RURAL**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1301

**GONÇALVES, Ana Carolina Fernandes** - [anacgoncalves@ufv.br](mailto:anacgoncalves@ufv.br)  
Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação  
Avenida Purdue, s/nº  
Campus Universitário  
36570.900 – Viçosa – MG – BR

**DE MARI, Cezar Luiz** - [cezar.demari@ufv.br](mailto:cezar.demari@ufv.br)  
Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação  
Avenida Purdue, s/nº  
Campus Universitário  
36570.900 – Viçosa – MG – BR

**Resumo:** *O presente trabalho procura sintetizar o esforço sociológico de interpretar os dados estatísticos de 2010-2019 para perfilar o estudante oriundo das regiões rurais e identificar os momentos de tensão, condicionados pela localização dele e de sua escola dentro do continuum urbano-rural. Orientado pela metodologia interpretativa de Pierre Bourdieu, este estudo busca, ao final, confrontar as necessidades de demanda dos alunos moradores das áreas rurais e a oferta dos programas educacionais para eles propostos. Sua exposição encontra-se dividida em uma apresentação geral dos estudos do novo ruralismo no Brasil, apresentação da metodologia de interpretação sociológica, análise e interpretação dos dados estatísticos publicados pelo IBGE e conclusão, apontando para as possibilidades abertas pela nova classificação rural-urbano proposta pelo IBGE.*

**Palavras-chave:** *Novo Ruralismo. Continuum urbano-rural. Educação do Campo.*

## 1. INTRODUÇÃO

Na última década do século XX, ganhou força no Brasil uma nova perspectiva para interpretar a ruralidade<sup>1</sup> e o seu desenvolvimento econômico e humano. Esse esforço encontrar-se agora sintetizado na nova metodologia censitária proposta em 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, para o próximo censo demográfico de 2021. O presente trabalho busca apresentar as contribuições que essas novas definições podem trazer para as políticas educacionais e seu impacto na vida dos alunos do campo e da Educação do Campo.

Seguindo as observações sociológicas proposta por Pierre Bourdieu de como alcançar a perspectiva dos indivíduos localizados em um espaço social específico, este estudo tenta perfilar os atores representados em relação a sua situação de domicílio, urbano ou rural, na tentativa de revelar as desigualdades não resolvidas pelo projeto político de educação para o desenvolvimento rural. Utilizando, para este fim, os dados do Censo de 2010, sua versão metodologicamente atualizada de 2017, e o apoio de outros dados censitários extraídos do Censo Escolar, PNAD, IDEB e o Censo Agropecuário, para recompor os momentos em que os alunos oriundos das região rural são confrontados pelas condições impostas para a continuidade dos estudos e seu custo social.

---

<sup>1</sup> Embora não seja o propósito do trabalho, é importante distinguir os conceitos de *rural*, *ruralidade* e *campo* utilizados. O termo *rural* é usado para distinguir as áreas, domicílios e populações que habitam fora do perímetro urbano e, nesse sentido, é um conceito *geográfico* usado para localização, determinado politicamente por lei municipal (IBGE, 2006 e 2017, TAVARES, 2003). O termo *ruralidade* é usado pelos economistas e sociólogos, a partir da segunda metade do século XX, para se referir à unidade populacional com características históricas, econômicas, sociais e culturais próprias naturais das regiões rurais, com o intuito de superar a dicotomia urbano/rural, como extremos de uma escala de progresso industrial, no qual o rural é sinônimo de atraso e urbano, progresso (ABRAMOVAY E SACHS, 1996; CARMO, 2009; CARNEIRO 1998 e 2008; GRAZIANO, 1999; WANDERLEY, 2013; VEIGA, 2001). Por outro lado, o termo "campo" foi cunhado pelos movimentos sociais vinculados às lutas pela reforma agrária, por melhores condições aos pequenos produtores, associado assim ao contexto da práxis social. O termo adquire a conotação de crítica tanto ao conceito geopolítico de *rural* quanto ao conceito socioeconômico de *ruralidade*, por englobarem, sem distinção, os interesses das comunidades rurais, das corporações do agronegócio e do capital financeiro internacional (CALDART, 2009; MOLINA, 2014; VEDRAMINI, 2007). Desse modo, usa-se neste trabalho *regiões rurais* para se referir ao território político e *populações rurais*, *escolas rurais*, *alunos rurais* para os habitantes dessas regiões; *ruralidade* para se representar a cultura e condições socioeconômicas desses habitantes, e *educação do campo*, *aluno do campo*, *escolas do campo* para aquilo que diz respeito aos direitos e instituições públicos e democráticos pertencentes à população rural.

A exposição deste estudo está dividida em uma primeira seção, que apresenta o argumento principal das pesquisas do movimento *Novo Ruralismo* no Brasil. A segunda seção é composta da descrição metodológica da construção do perfil do estudante rural traçado a partir dos dados estatísticos divulgados e, a terceira seção, a interpretação desses dados e os momentos de tensão entre a garantia dos direitos de educação e as oportunidades ofertadas para estudar. Finalmente, a conclusão estabelece um contraste entre o que foi observado sobre a experiência do aluno rural e os objetivos das políticas para o campo.

## **2. O NOVO RURALISMO E O FENÔMENO DO *CONTINUUM* URBANO/RURAL**

Os estudos ruralistas sofreram grandes transformações nos últimos 30 anos. Pensado até então como uma categoria oposta ao urbano, o espaço rural era objeto de estudo definido, geograficamente, como um território não urbanizado, determinado pela baixa densidade demográfica, e economicamente explorado por atividades agrícolas, além das reservas de recursos naturais. A sociologia rural se dividia entre a crítica ao processo de industrialização do campo e um projeto de progresso para salvar a comunidade rural do atraso, como bem sintetizaram os professores Simin Davoudi e David Stead (2002).

Esse posicionamento, no entanto, é abandonado aos poucos, mas não de todo, à medida que se torna mais evidente o fracasso dos projetos de desenvolvimento econômico neoliberal (STIGLITZ, 2000), executados no pós-guerra na forma de empréstimos internacionais para investir no crescimento econômico dos países arrasados pela guerra e ex-colônias (FIORI, 2000). A desigualdade criada entre o agronegócio e os pequenos produtores (SAUER e LEITE, 2012), captada pelos índices econômicos, levou pesquisadores do mundo todo a se debruçarem sobre tais resultados e projetarem novas alternativas para a economia rural, baseadas em conceitos de sustentabilidade e meio ambiente, (ABRAMOVAY E SACHS, 1996), mas também mobilizou a luta social contra a internacionalização da terra (FERNANDES, 2011) e pelos direitos do campo (VEDRAMINI, 2007).

A pesquisadora Cecília Tacoli (1998), em um trabalho de síntese sobre o tema, explica o *continuum* rural-urbano identificado no comportamento marcante da economia rural, seu movimento migratório. Diferente do êxodo provocado pela industrialização das cidades e mecanização agrícola, o fluxo econômico é pendular e diz respeito às interações setoriais, nos quais movimentam-se pessoas, bens e resíduos, conectando a economia urbana e rural de

maneira colaborativa, como as atividades de agricultura urbana e turismo rural. Ele também é mais complexo, pois é composto de muitos vetores, como o retorno ao campo, devido ao custo de vida mais baixo e o sonho de muitos trabalhadores urbanos de aposentadoria no campo, o deslocamento para os polos regionais em busca das oportunidades econômicas por eles oferecidas, e permutas entre regiões rurais diferentes, sobretudo, pelos camponeses sem terra.

Voltando a atenção para o contexto rural brasileiro, o pesquisador Eli Veiga (2001) chama atenção à forma para como a classificação urbano-rural de setores diferentes de um mesmo município dificulta medir a verdadeira extensão do *continuum* rural-urbano. Segundo Maria de Nazareth Baudel Wanderley e Arilson Favaretto (2013), ela foi definida em 1938, pelo IBGE, quando o rural foi caracterizado como “periférico, residual e dominado”.

Tais distorções são derivadas da autonomia dos municípios, garantida até hoje, para determinar seu próprio perímetro urbano, sobre o qual arrecada imposto predial, diferentemente da área rural, cujos impostos são da União. Para corrigi-las, foram criadas diversas unidades territoriais, além das categorias tradicionais de urbano e rural (TAVARES, 2003), cujas descrições só reforçam a existência do *continuum* urbano-rural. Assim, de acordo como o Manual de Base Territorial do IBGE (2007, p. 13-21), a categoria urbana corresponde a toda “área interna ao perímetro urbano de uma cidade ou vila, definida por lei municipal”, subdivida em:

- Urbana: “área urbanizada legalmente, caracterizada por construções, arruamentos e intensa ocupação humana”;
- Urbana isolada: “área definida por lei municipal e separada da sede municipal ou distrital por área rural ou por outro limite legal”;
- Aglomerados subnormais: “conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais”;
- Áreas não urbanizadas: “embora legalmente definida como urbana, caracteriza-se por ocupação predominantemente de caráter rural”.

Assim como a categoria rural definida como toda “área externa ao perímetro urbano”, pode ser subdivida em:

- Aglomerados rurais de extensão urbana: “localidades situadas em áreas fora do perímetro urbano legal, mas desenvolvidos a partir da expansão de uma cidade ou vila, ou por elas englobados em sua expansão. Atribui-se, por definição, *caráter urbano* aos aglomerados rurais deste tipo”;
- Aglomerados rurais isolados (povoados, núcleos e outros): “área legalmente definida como rural, que se encontram separadas do perímetro urbano legal de uma cidade, vila, área urbana isolada ou de um aglomerado do tipo extensão urbana por uma distância igual ou superior a 1 km”.

Por fim, ainda são definidas como áreas especiais, as áreas de preservação, conservação, aldeias indígenas e assentamentos.

Essa tipologia ambígua é interpretada, pelos pesquisadores brasileiros do novo ruralismo, como expressão do *continuum* urbano-rural e foi usada por eles como argumento para propor uma definição territorial e não setorial do rural brasileiro (ABRAMOVAY, 2000a). Em geral, partiram da dissociação entre “economia rural e economia agrícola” (GRAZIANO, 1999), apontando as atividades não-agrícolas como ponto de partida para o desenvolvimento humano das economias municipais (VEIGA, 2001), seguindo a lógica internacional da OCDE (ABROMAVAY e SACHS, 1996), substituindo a velha concepção do rural como uma etapa da urbanização pela ruralidade como um valor para a sociedade contemporânea (ABROMAVAY, 2000b).

Em sua revisão sobre o novo ruralismo brasileiro, o pesquisador Sérgio Schneider (2010) enfatiza a contribuição acadêmica, fundamental para mudar a visão sobre agricultura familiar, que possibilitou desenhar o Programa de Cooperação Internacional, entre a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura –FAO – em conjunto com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Brasil, INCRA, concretizado no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, PRONAF, em 1993, e no Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 1998.

Por outro lado, os trabalhadores rurais, organizados em sindicatos e movimentos sociais, conquistaram lugar de fala em movimentos importantes, entre eles, a Articulação Nacional pela Educação do Campo, junto com entidades políticas, religiosas e educacionais (REIS, 2012), para defender os direitos à educação, à terra contra o avanço do agronegócio, conquistando a ampliação do PRONAF para pequenos agricultores, o Programa Nacional de

educação na reforma agrária de PRONERA, Programa Nacional de Educação do Campo, PROCAMPO (MOLINA, 2014).

Maria José Carneiro (1998 e 2008) aponta que o foco economicista no *continuum* urbano-rural negligencia a complexidade e diversidade do território rural e desconsidera o impacto sociológico dos projetos de desenvolvimento. A Educação do Campo contra-argumenta essa concepção de sustentabilidade (VENDRAMINI, 2007), que não considera o direito coletivo sobre a terra (CALDART, 2009) e não garante proteção ao camponês contra a subalternização (FIORI, 2000) imposta tanto pelas velhas estruturas agrárias do sistema latifundiário quanto da nova plataforma internacionalizada do agronegócio (MENDONÇA, 2015).

Por isso, a necessidade de democratizar o campo para dar autonomia aos atores locais e impedir que sejam dominados pela política patriarcalista e clientelista (VEIGA, 2001). Isso seria possível com um pacto para o desenvolvimento sustentável, com estatuto próprio, para estabelecer um compromisso público e definir as responsabilidades dos parceiros, entre eles o poder público federal e municipal (WANDERLEY, 2013), cujos excessos observa-se no fechamento das escolas rurais e processo de nucleação (VEDRAMINI, 2015), freados pela lei federal 12.960, que dificulta o fechamento de escolas rurais e quilombolas (SANTOS, 2018).

Em consonância com a necessidade de uma nova classificação que contemple o *continuum* para padronização internacional e ao mesmo tempo resolva as contradições das classificações setoriais municipais, o IBGE apresentou para o censo de 2020, adiado pela pandemia da Covid 19 para 2021, uma classificação territorial dos municípios como urbanos ou rurais, com base na complexidade urbana do município, na posição em que este ocupa dentro de uma rede regional de interações setoriais e sua acessibilidade aos bens e serviços, definido pela sua distância em relação ao núcleo regional (IBGE, 2014). A partir desses critérios foi apresentada uma tipologia que agrupa os municípios em urbanos, intermediários adjacentes, intermediários remotos, rurais adjacentes e rurais remotos (IBGE, 2017).

### **3 OS ALUNOS QUE HABITAM O CONTINUUM URBANO-RURAL**

As informações sobre escolas, matrículas, proficiência do censo educacional estão organizadas pela antiga matriz setorial urbano-rural, que nos dados censitários aparece como situação de domicílio e, portanto, reproduzem as distorções amplamente revisadas pelos

pesquisadores do novo ruralismo. Contudo, a inserção das áreas capital-interior, para os setores rural-urbano no Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, e a nova classificação dos municípios em rurais e urbanos proposta pelo IBGE permitem localizar com maior precisão o estudante morador de regiões rurais e, assim, contextualizar sua condição de vida e traçar seu perfil de aluno.

Para realizar essa tarefa a contento, optou-se pelo método apresentado por Pierre Bourdieu em sua polêmica obra “Miséria do Mundo” (2003), na qual, com seus colaboradores, interpreta, a partir dos relatos coletados em entrevistas, os “fracassos relativos”, entendido por ele como a posição de marginalização dentro de um espaço privilegiado dos direitos. Originalmente publicada em 1993, ela não é apenas contemporânea aos estudos do novo ruralismo, mas também tem o intuito de participar desse debate (MONTAGNER, 2009). O posicionamento de Bourdieu é apresentado no capítulo “A demissão do Estado”, no qual aponta que a falha está na lógica neoliberal que só aceita a distribuição de recursos como um assistencialismo, que não leva ao desenvolvimento de fato e demonstra como isso repercute no espaço físico e social da escola (BOURDIEU, 2003).

A proposta metodológica, cuja sistematização é uma construção histórica da sua própria prática de investigador, é tema do ensaio “trabalhos e projetos”, no qual ele orienta que, para fugir de uma análise de senso comum, o sociólogo deve buscar nos dados originais das fontes pesquisadas, “o campo do poder” por meio da “divisão do trabalho de dominação” para alcançar o sistema econômico das “trocas simbólicas” (BOURDIEU, 1983).

Logo, é uma premissa epistemológica partir do comportamento dos atores e das relações de poder estabelecidas pelo jogo de forças entre eles, para inferir a que classe pertencem e quais as regras sociais estão em ação. Nas palavras de Bourdieu

Essa fórmula, que pode parecer abstrata e obscura, enuncia a primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relaciona, as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posição, as “escolhas” que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática, na cozinha ou no esporte, na música ou na política etc. Ela lembra que a comparação só é possível entre sistemas e que a pesquisa de equivalentes diretos entre traços isolados, sejam eles diferentes a primeira vista, mas “funcional” ou tecnicamente equivalentes ou nominalmente idênticos (a prática do golfe na França e no Japão, por exemplo), arrisca-se a uma identificação indevida de propriedades estruturalmente diferentes ou a distinção equivocada de propriedades estruturalmente idênticas. (BOURDIEU, 1996, P. 18)

Esse comportamento é denominado por ele como *habitus*, descrito como síntese dialética que aparece sob a forma subjetiva de “disposições individuais”, mas é originada de “formas

estruturadas de reação objetivas” de natureza cultural, inculcadas pelo processo de reprodução (BOURDIEU e PASSERON, 1992). Cabe ao observador interpretar o *habitus*, captado como regularidades ou padrões, como aqueles encontrados nas estatísticas.

É porque são o produto de disposições que, sendo a interiorização das mesmas estruturas objectivas, estão objectivamente concertadas, que as práticas dos membros de um mesmo grupo ou, numa sociedade diferenciada, de uma mesma classe, são dotadas de um sentido objetivo ao mesmo tempo unitário e sistemático, transcendente às intenções subjetivas e aos projectos conscientes, individuais e colectivos[...] (BOURDIEU, 2002a, 176)

O *habitus* é, portanto, o “arbítrio cultural interiorizado” (BOURDIEU, 1992, p.45) e apenas dentro do contexto cultural no qual é convocado como prática tem seu sentido revelado. Com essa lógica, já presente em suas primeiras obras, Bourdieu pôde comparar o capital cultural dos alunos oriundos de famílias letradas, cujo sucesso deve-se pela herança do *habitus* legitimado pela cultura escolar (BOURDIEU, 1992), como também os “excluídos do interior”, que por não possuírem o mesmo capital cultural sofrem a violência espacial e simbólica dos deslocamentos e da subalternização (BOURDIEU, 2003).

Seu método de interpretação sociológica é descrito especificamente em *Miséria do Mundo* (2003) por meio da analogia entre espaço físico e espaço social, no qual este “se retraduz” naquele (Bourdieu, 2003, p.160), onde a trajetória dos atores é mapeada a partir das sucessivas localizações e posições do ator dentro do campo espacial-social para revelar a sua condição: “Essa miséria de posição, relativa ao ponto de vista daquele que a experimenta, fechando-se nos limites do microcosmo, está voltada a aparecer como ‘totalmente relativa’[...]” (BOURDIEU, 2003, p. 13).

Este estudo pretende realizar, usando a mesma lógica, a identificação do *habitus* e da violência simbólica nele contida, por meio dos dados da localização dos estudantes dentro do espaço social/físico compreendido como rural, fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Pnad contínua, de 2018, pelo Censo Educacional de 2019 e Censo Agropecuário de 2017, para mapear a trajetória do aluno rural e as implicações sociológicas do uso de programas educacionais como parte do projeto de desenvolvimento rural. Com o objetivo de rastrear “os constrangimentos estruturais”, como Sposito (2008), do percurso de vida do jovem habitante das zonas rurais e suas respostas diante das condições de vida

impostas pelas políticas públicas, por meio dos dados do Censo demográfico de 2010, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, de 2017.<sup>2</sup>

### **3 ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1 O DILEMA DA HERANÇA**

O censo escolar esboça o perfil do jovem estudante brasileiro como um estudante que parece desistir dos estudos progressivamente, ou é levado pelas circunstâncias, a partir dos 14 anos, como deixa entender a curva decrescente das matrículas à medida que avançam os anos de estudos, captados pelo censo escolar 2019. Do total de matrículas, 1,9% são da creche, 12% da pré-escola, 35% dos anos iniciais do ensino fundamental, 27% dos anos finais do ensino fundamental, e 17% no ensino médio (INEP, 2020b). Esse comportamento é semelhante tanto nas escolas localizadas dentro dos perímetros urbanos, quanto nas regiões rurais e, geralmente, é compreendido pelo senso comum acadêmico como uma evasão provocada pela necessidade do jovem de trabalhar (SPOSITO, 2018), orientando as mudanças curriculares, sobretudo, no ensino médio, como é o caso da nova Base Nacional Comum Curricular, que acrescenta sob a forma de ensino profissional 600 horas de formação.

Segundo os dados a Pnad Educação, publicado em 2018, os motivos para desistência dos estudos variam de acordo, sobretudo, com o gênero: 47% dos homens interromperam seus estudos para trabalhar, enquanto para as mulheres a motivação oscilou entre trabalho, 27,9%, e responsabilidades domésticas, 23,3%. O segundo maior motivo para desistência é o desinteresse de 25,3 % dos homens e 16% das mulheres, taxa que sofreu aumento dentre 2017 e 2018 (PNAD, 2018).

Sobrepondo o perfil estudantil do Censo Escolar ao perfil social do PNAD, o retrato do aluno brasileiro é de um jovem obrigado a escolher entre as possibilidades do futuro e as necessidades imediatas do presente. Contudo, como o levantamento de Sposito (2018) deixa

<sup>2</sup> O recorte dos dados, 2010-2019, deve-se a periodicidade específica das pesquisas estatísticas. O Censo demográfico é decenal, portanto, os dados mais recentes são de 2010, uma vez que o censo de 2020 foi adiado por conta da pandemia de COVID 19. O IDEB é calculado a partir da prova do SAEB, que é bienal e aplicada pela última vez em 2019, cujos resultados ainda não foram publicados até a data deste artigo. Por isso, o IDEB mais atual continua sendo o de 2017. Pnad é uma pesquisa contínua, mas sobre temas variados, a última edição publicada sobre bens e serviços de TI é de 2018. Por fim, o Censo agropecuário é aplicado de cinco em cinco anos, sendo 2017 a última edição.

claro, esse tipo de decisão envolve além de desejos e ambições pessoais, as circunstâncias no qual o agente da decisão está inscrito. Portanto, os jovens habitantes de áreas rurais tenham motivações diferentes dos jovens das áreas urbanas para escolher e agir.

Wanderley (2009) chama a atenção para essas condições sociológicas do trabalho em regiões rurais. Uma característica econômica do Novo Rural, como já citado na seção anterior, é o crescimento de atividades não agrícolas em regiões rurais. Contudo, a pesquisadora observa que é preciso analisar com cuidado o impacto da introdução dessas atividades não agrícolas, pois a pluriatividade, sozinha, não pode explicar a condição do trabalho rural, pois é adotada como solução para a crise que, segundo a autora, é fruto do próprio processo de produção agrícola, como a sazonalidade da produção, o excedente de mão de obra em função da pequena produção familiar ou da industrialização do processo, ou ainda por conta das poucas vagas disponíveis para mão de obra qualificada, como professores, médicos, enfermeiros, advogados, nos pequenos municípios (WANDERLEY, 2009).

Um índice que pode nos aproximar melhor da situação econômica do jovem habitante das regiões rurais com mais detalhes é o Censo Agropecuário, cuja última edição é de 2017. Nele teremos uma cobertura inclusive mais próxima da realidade do *continuum* urbano/rural, pois cobre estabelecimentos rurais independente da sua localização. Além disso, diferente do Censo Demográfico e PNAD, cuja amostra é por domicílios, o Censo Agropecuário apura “estabelecimentos rurais”, nos quais estão incluídos os domicílios e áreas agricultáveis (IBGE, 2019).

Dos 5.073.324 estabelecimentos rurais recenseados, 70% são pequenas propriedades, variando de 1 a 50 hectares e 77% são explorados com agricultura familiar. A taxa de ocupação, que considera pessoas com mais 14 anos, é em média de 3 pessoas e 74% das pessoas ocupadas possuem laços de parentesco com o produtor (IBGE, 2019). A realidade econômica do estudante rural, portanto, é participar da econômica doméstica, assumindo progressivamente responsabilidade nas atividades produtivas da casa por volta dos 14 anos, que coincide exatamente com o início do segundo ciclo do ensino fundamental, no qual observa-se o início do declínio de matrículas (INEP, 2020).

Voltando a ao Censo Escolar de 2019, é possível localizar o jovem trabalhador rural em seu contexto escolar. Observando seus dados, apura-se que as escolas rurais representam 11% do total de escolas que ofertam ensino médio e concentram apenas 5% das matrículas totais do

ensino médio rural. Logo, dos 1.117.158 alunos dos anos finais do ensino fundamental rural de 2019, apenas 375.726, ou seja, 34% poderão continuar estudando na sua localidade. Os demais, 66%, serão obrigados a migrar para escolas urbanas se optarem por continuar estudando, ou abandonar de vez os estudos se isso não for possível ou interessante (IBGE, 2019)<sup>3</sup>.

O estudante rural, portanto, sofre com aquilo que Bourdieu (2003) identifica como “contradições da herança”. Uma vez deslocado para o campo social urbano, para continuar estudando, o jovem vai sendo pressionado a optar por dois projetos: ou ele assume a herança familiar do trabalho e vida do campo, as responsabilidades com a propriedade e a família, ou ele rejeita a herança familiar, abandonando os projetos de vida e trabalho rurais para fazer a vida na cidade. Em ambos os casos, o sujeito é impelido pela escolha que precisa fazer: quanto mais sucesso ele tem na escola, mais ele fracassa em relação aos projetos familiares, dos quais se afasta, ou quanto mais trabalho e esforço ele dedicar ao projeto familiar, mais distante vai ficando do sucesso escolar.

Ao ser confrontado com a mudança do meio social, o jovem de família rural enfrenta, portanto, o dilema contido na “forma paradoxal do sofrimento que radica do privilégio” (BOURDIEU, 2003, p. 591) representado nos índices da curva decrescente das matrículas rurais, que se inicia nos anos finais do ensino fundamental e se acentua no ensino médio. Essa curva, interpretada tecnicamente como o fracasso do sistema em oferecer um projeto ambicionado pelo jovem e por sua família, inspira as reformas do ensino médio profissional, como o intuito de torná-lo mais atraente. Contudo, interpretada como um momento da trajetória do jovem habitante das regiões rurais, ela indica as ambições dos jovens e sua decisão de investimento mais promissor.

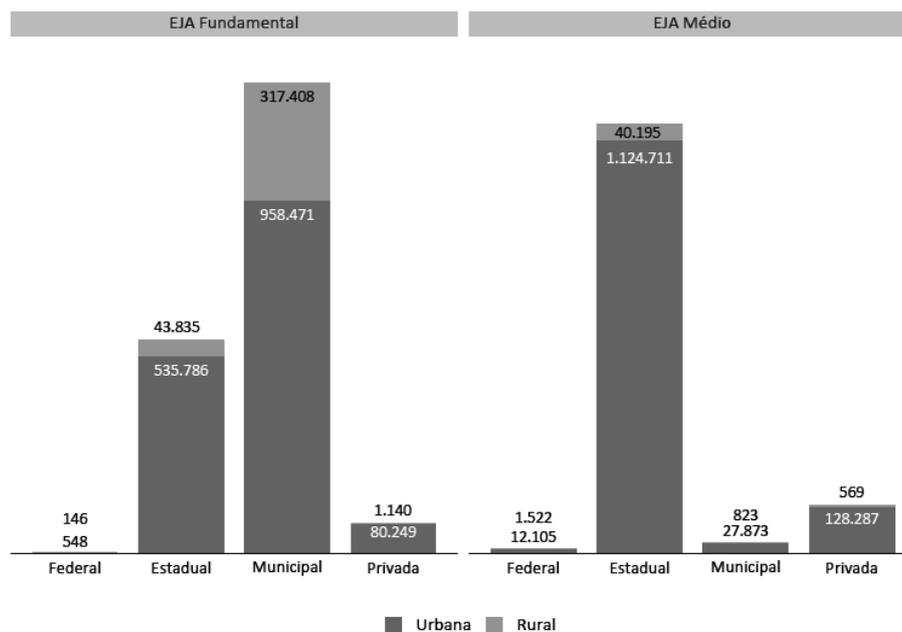
Constrangidos a escolher muito cedo, entre investir no capital patrimonial ou no capital cultural, muitos optam pelo investimento mais seguro. Há, porém, uma outra curva, ilustrada na figura 1, que representa a retomada dos planos abandonados, quando a decisão parece não ter sido a melhor ou quando não houve opção de escolha. Uma tentativa de começar de novo

---

<sup>3</sup> No resumo técnico, publicado pelo INEP, sobre o censo escolar de 2019, há uma referência à queda de matrículas tanto no ensino fundamental, chegando a quase 4% entre 2015 a 2019. Seguindo a mesma tendência, o ensino médio também apresentou queda de 8,3%, em função da redução das matrículas oriundas do 9º ano do ensino fundamental (INEP, 2020, p. 30.)

ou de aumentar o capital. Essa é a curva da EJA, Ensino de Jovens e Adultos, que representa também o retorno ao projeto abandonado de pertencer ao legitimado grupo dos “sabidos”.

Figura 1. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, nível fundamental e médio, segundo dependência administrativa e localização da escola –Brasil - 2019



Fonte: INEP, 2020b.

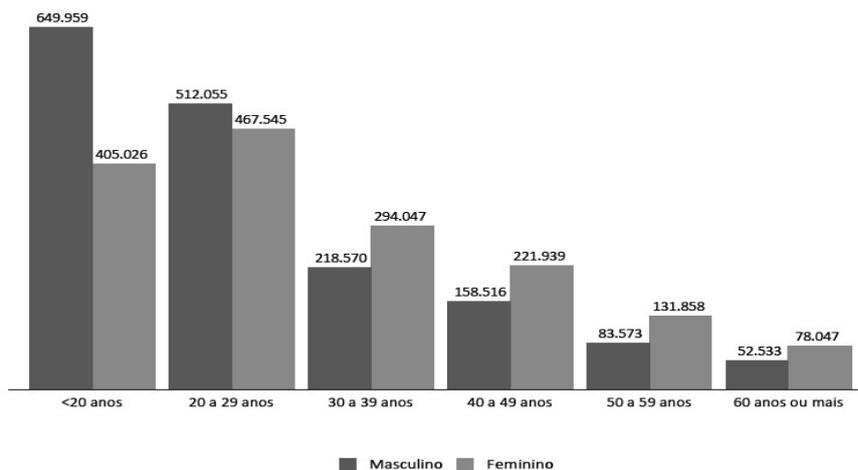
Os índices da EJA de 2019 demonstram que, em valores absolutos, mais de três milhões de jovens e adultos retornaram à escola para retomar a sua trajetória interrompida (INEP, 2020). Quanto à procura, os dados são nebulosos, pois não há como saber se as comunidades rurais se satisfazem apenas com o ensino fundamental ou se os municípios não estão dispostos a ofertar o ensino médio nas zonas rurais, já que este não é uma responsabilidade sua, segundo a Lei de Diretrizes Básicas da Educação -LDB<sup>4</sup>.

Outra revelação é o tempo de estudo exigido pela condição de vida rural na figura 2. Nesse recorte, sobressaem as matrículas dos jovens que retornam aos estudos, poucos anos depois de abandoná-lo, talvez por arrependimento da escolha feita, talvez por necessidade de quem não tivesse outra opção. As curvas cruzadas das matrículas da EJA definidas pelo gênero representam diferentes progressos determinados pelas condições de vida. Em uma sociedade estruturada na unidade casa-trabalho representada pela propriedade e pelo núcleo familiar

<sup>4</sup> LEI Nº 9.394/1996: Art. 11, V: oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

(tenha ele a composição que for), o trabalho rural, a lida pesada seja na lavoura, nas máquinas, no cuidado dos animais ou no atendimento dos clientes, dos afazeres domésticos, trabalhos artesanais e, sobretudo, o cuidado dos filhos, exige do homem um processo mais lento de escolaridade, enquanto da mulher exige um processo mais tardio.

Figura 2. Número de matrículas na educação de jovens e adultos segundo faixa etária e sexo Brasil - 2019



Fonte: INEP, 2020b

Os índices da EJA, contextualizados pela ruralidade, sugerem que a escolha realizada pelo jovem de abandonar o futuro prometido pela escolaridade, em detrimento da segurança do patrimônio familiar, não é fruto do livre arbítrio, mas da rotina imposta pela vida e trabalho rural. Tanto homens quanto mulheres do campo precisam adaptar a rotina escolar à rotina do trabalho, cujo ritmo difere do trabalho urbano. Essa adaptação é o que oferece a pedagogia da alternância e do trabalho da Educação do Campo (CALDART, 2009). Contudo graças à classificação distorcida do rural-urbano, muitos estudantes não têm acesso a esse direito. Além de provocar evasão, ela também transfere a responsabilidade dessa evasão para o indivíduo, como se fosse uma escolha do aluno, levando-o a experimentar, segundo Bourdieu (2003, p. 484), o fracasso relativo “cuja miséria, muito profunda e muito real, vem do fato que tudo, dentro do universo altamente privilegiado que ocupa, lhe lembra que de fato ocupa uma situação marginal”.

### 3.2 OS EXCLUÍDOS DO INTERIOR

A distribuição demográfica registrada no último Censo, de 2010, apontava que 84,4% da população estava concentrada em municípios densamente urbanizados, para apenas 15,6% da população em municípios pouco urbanizados (IBGE, 2010). Porém, quando observadas a distribuição da população pelas localizações de áreas ao invés de municípios, é possível observar, como Veiga (2001), Abramovay (2000) e Valadares (2014) demonstraram, o *continuum* no qual residiam, em 2010, mais de 1 milhão de famílias, registrada nas células coloridas da tabela 1.

Tabela 1. Distribuição da população por localização das áreas em 2010

População residente e domicílios particulares ocupados por situação do domicílio e localização da área- 2010									
População/ domicílios	População residente								
	Total	Situação do domicílio							
		Urbana				Rural			
		Cidade ou vila		Área urbana isolada	Área rural (exceto aglomerado)	Aglomerado			
		Área urbanizada	Área não urbanizada			De extensão urbana	Povoado	Núcleo	Outros aglomerados
População	190 755 799	157 191 034	2 435 872	1 298 886	24 386 281	869 377	4 173 565	921 49	308 635
Domicílios	57 428 017	48 197 460	712 996	381 907	6 677 122	244 155	1112390	24278	77 709
Média	3,3	3,3	3,4	3,4	3,6	3,6	3,8	3,8	4,0

Fonte: Tabela própria com dados extraídos do IBGE, 2010.

Essas distorções de classificação atingem os dados censitários atuais da educação, usados para planejar programas estratégicos de intervenção para melhoria da qualidade do ensino, cuja orientação é seguir a classificação do IBGE e a Lei Municipal, para classificar a situação do estabelecimento como urbano, se localizado em uma cidade, vila ou zona urbana isolada, e rural em qualquer outra localidade. (INEP, 2019). O que significa dizer que muitas das escolas localizadas em áreas urbanas em função das definições municipais, assistem comunidades rurais e, conseqüentemente, que os estudantes residentes em regiões rurais não são necessariamente “alunos rurais”, devidos aos números de matrícula nas áreas do *continuum*, cujo fluxo é mantido pela prática da nucleação, na qual turmas e escolas com poucas matrículas são fechadas, e os alunos transferindo para outro estabelecimento mais próximo<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Em nota publicada pela Fundação de Apoio Institucional da Universidade de São Carlos, FAI.UFSCAR, 17 mil, das 100 mil escolas rurais brasileiras foram fechadas, entre

Essa estratégia atinge principalmente escolas *municipais rurais*, primeiro porque a LDB normatiza a oferta da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como responsabilidade municipal (ver nota 5). Segundo, porque as escolas rurais atendem áreas com baixa densidade demográfica e, conseqüentemente, poucas matrículas, o que serve de argumento para deslocar os jovens moradores das zonas rurais para os centros urbanos dentro do mesmo município, recebendo suporte financeiro para isso, pois os alunos de escolas rurais possuem o direito ao transporte escolar, mantidos por programa específico, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, PNATE. Como bem observou Marilene Santos (2018).

Esse deslocamento expõe o aluno habitante das regiões rurais ao campo social no qual vigora outras regras e resiste o discurso tecnicista que vê o rural como atraso residual da civilização urbana, citado por Bourdieu (2003), Davoudi (2002), Carneiro(2008), Wanderley(2006), Vendramini (2015), fossilizados nos valores e práticas escolares urbanas, acirrando a crise de identidade do sujeito que além de descolado é estigmatizado<sup>6</sup>. Bourdieu comenta sobre essa crise, no capítulo intitulado “os excluídos do interior”, de Miséria do Mundo:

Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade que sabem não ter futuro. (BOURDIEU, 2003, p.485)

---

2002 e 2017. Acesso em <http://www.fai.ufscar.br/noticia/numero-de-escolas-no-campo-diminui-drasticamente-no-brasil.html>

<sup>6</sup> Esse *habitus* pode facilmente ser observado em frases motivacionais como “o lápis é mais leve que a enxada”, ou “você quer continuar pegando pesado na roça?”, na atitude desdenhosa com o trabalho braçal, comum em ambientes que valorizam o trabalho intelectual como escolas e universidades, ou ainda nos livros didáticos como o boia fria, com roupas sujas de terra e rosto envelhecido de sol. Aparece como a vítima da industrialização, como imigrante esfarrapado nos romances da geração de 1930, na figura pitoresca e simbólica do atraso personificado de “Jeca Tatu”, na roupa remendada e na maquiagem que simula falta de dentes para festa junina.

O projeto político federal de desenvolvimento do campo que fortalece a educação do campo<sup>7</sup> não considera o fluxo do *continuum* da política municipal, que obriga o aluno de origem rural obrigado a migrar e reforça a desigualdade, sob o discurso de tratamento da universalidade cosmopolita que não respeita o multiculturalismo (ANDRÉ, 2012), acirrando a tradicional oposição rural-urbano com o reforço do *habitus* urbano, presente, segundo Carneiro (2008) na vertente mais tecnicista da sociologia rural que dialogava diretamente com a economia. Uma vez incorporado ao discurso tecnicista da educação, ele reproduziu a dicotomia como matriz para análises dos índices educacionais e na elaboração de projeto de intervenção, como foi demonstrado no caso da evasão.

A análise do IDEB de 2017, tabela 2, por exemplo, feita pelo paradigma da oposição urbano/rural, leva à conclusão de que os piores níveis de proficiência estão nas escolas rurais. O que não deixa de ser verdade se compararmos os valores totais. Todavia, esse índice conta com o localização das áreas municipais urbana e rural em relação à capital ou interior, o que posiciona a escola dentro ou fora da franja rural-urbana e diminui a distorção provocada pelo *continuum*.

Na tabela 2, os piores índices de proficiência, cujas células estão coloridas de cinza, não estão entre o urbano e rural, mas entre o ensino, majoritariamente ofertado pelo município (nota 5), e o ofertado pela UF, cuja responsabilidade é para com os anos finais do ensino fundamental e, principalmente, o ensino médio. O que há de realmente discrepante é a proficiência dos 9<sup>os</sup> anos das regiões rurais remotas, onde 60% das escolas de ensino de ensino fundamental são municipais (INEP, 2020).

---

<sup>7</sup> Um relance cronológico é possível perceber o projeto de desenvolvimento do campo por meio da educação, bem como o desmonte desse projeto pelo atual governo. Em 1998, é criado o PRONERA, extinto em fevereiro de 2020. Em 2004 é criada a SECADE – Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social, extinta em 2019. Os programas PNATE, em 2004, e o Caminho da Escola, 2007, foram criados para garantir o transporte escolar para alunos da zona rural. Em 2005, é implantando o programa Projovem campo, utilizando a metodologia de projetos de vida, procura criar um vínculo do jovem com seu meio. Além disso, em 2009, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE- é alterado para estabelecer uma cota mínima de compras de alimentos direto dos agricultores familiares locais, contribuindo para a sustentabilidade econômica rural. Em 2012 lança o programa de educação no campo para formação de professores especializados em conteúdos e pedagogias específicas para regiões rurais, PROCAMPO. Em 2013, o programa de livros didáticos, PNLDCampo, iniciou a distribuição de livros didáticos adaptados para escolas rurais.

Tabela 2. Níveis de proficiência por localidade segundo o IDEB 2017

Média do IDEB das Escolas Rurais e Urbanas de 2017							
		rurais			urbanas		
		Total	capital	interior	Total	capital	interior
Língua Portuguesa	5º ano EF	187,55	198,13	187,21	217,97	222,23	216,62
	9º ano EF	198,65	244,75	235,52	260,77	265,88	259,23
	3º ano EM	244	244,15	244	268,52	274,22	266,57
Matemática	5º ano EF	198,65	208,92	198,32	227,33	231,11	226,14
	9º ano EF	235,64	241,86	235,46	260,8	265,96	259,24
	3º ano EM	246,68	245,48	246,73	270,63	275,88	268,84

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados publicados do INEP, 2017

A nova classificação do IBGE para os municípios, todavia, torna essa situação mais nítida. Aplicada aos dados censitários de 2010, ela revela que 60% dos municípios brasileiros estão localizados em regiões rurais, podendo, por isso, 54% deles serem classificados como rurais adjacentes e 5,8% classificados como rurais remotos, em relação à distância do centro regional mais próximo (VALADARES, 2014; IBGE, 2017). O que significa que haveria escolas urbano-rurais ou escolas urbanas do campo.

Dentro do *continuum*, essas escolas testemunham dinâmicas de penetração e apropriação das culturas rural e urbana e suas especificidades, como a contiguidade da moradia e trabalho, homogeneidade dos círculos sociais, mais íntegros e corporativistas, e a solidariedade culturalmente internalizada da população rural, em contraposição a uma descontinuidade entre moradia e trabalho, heterogeneidade dos círculos sociais, mais dispersos e de funcionalidade, e solidariedade espontânea, por identificação da população urbana (CARMO, 2009).

Se o censo escolar acompanhar as mudanças do IBGE para classificação urbano/rural, os gestores terão uma ferramenta mais precisa para pensar em programas e ações mais próximos da realidade da comunidade atendida. A ruralidade poderá ser repensada dentro da educação formal como um todo e não apenas para escolas rurais, uma vez que serão apontados

*municípios rurais*, nos quais todas as escolas, independente da localização, atendem comunidades rurais, ampliando a atuação da Educação do Campo para além das áreas do “rural remoto” até as franjas do urbano-rural. Isso é possível, porque a ruralidade embora localizada no território como uma maior aproximação com a natureza, no qual um núcleo familiar mora e trabalha, não é um adjetivo geográfico, mas uma essência identitária carregada pelo sujeito para onde ele for como modo de vida.

#### **4 CONCLUSÃO**

A interpretação dos dados estatísticos permitiu observar a trajetória do aluno oriundo das regiões rurais, marcada por um momento que o estudante é levado a decidir qual será o melhor investimento para seu futuro: o trabalho ou a escola. Alguns optam abandonar sua ruralidade e deslocar todos os dias para uma escola, cuja estrutura e funcionamento não dialogam com suas necessidades e sua cultura, outros optam por abandonar o projeto de formação escolar e retomá-lo mais tarde, se for possível. Não precisaria ser assim, pois a Educação do Campo une essas duas opções em um projeto de vida coerente, em uma proposta pedagógica que respeita o ritmo da vida campesina em um fluxo de alternância. Contudo, essa proposta pedagógica não está acessível a grande parte dos estudantes rurais, ocultos nas estatísticas como alunos urbanos, em função das decisões políticas locais.

Para a trajetória daqueles que continuam os estudos, abandonar o lar rural não é o suficiente, é preciso que abandone também a sua ruralidade, pois uma vez matriculado no ensino formal ofertado pelo poder público e planejado e executado por técnicos que reproduzem a lógica científica tradicional, imputando a culpa pelo fracasso do progresso e do desenvolvimento ao camponês. Mais uma vez a Educação do Campo pode oferecer um currículo que une o saber científico e práxis social, na qual sua cultura é valorizada como um patrimônio. Uma vez mais essa opção não está disponível, porque embora a escola atenda uma comunidade rural, esteja localizada em uma área com características rurais, ela não é do campo, é da cidade, porque a lei municipal assim decretou.

Embora os tempos estejam sombrios, lampejos de luz sempre podem ser vistos no horizonte. A nova metodologia do IBGE, cuja proposta é classificar municípios inteiros como urbanos ou rurais, mudará radicalmente a forma de interpretar a paisagem cultural<sup>8</sup> e a forma de

---

<sup>8</sup> Esse parece ser o consenso no Seminário “Rediscutindo o Rural e o Urbano para Produção e Análise de Informações Estatísticas” realizado pelo IBGE em outubro de 2018, cujo material pode ser acessado em <https://eventos.ibge.gov.br/sru2018>.

projetar o desenvolvimento rural, conseqüentemente acirrando as disputas também. Se o censo escolar acompanhar as mudanças do IBGE para classificação urbano-rural, os atores políticos e acadêmicos terão uma ferramenta para elaborar programas e ações de acordo com os interesses de desenvolvimento. Se a Educação do Campo acompanhar tais mudanças poderá repensar seus limites e desafios na representação do campo para a educação formal como um todo, pois o campo - nessa nova concepção - tende a crescer e se espalhar pelo território florescendo em escolas urbanas e rurais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo; SACHS, Ignacy. *Nouvelles configurations villes campagnes*. Anais. Istanbul: FIG/FIABCI, 1996.

ABRAMOVAY, Ricardo. *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: [www.ipea.gov.br/publicações](http://www.ipea.gov.br/publicações). Texto para Discussão, n. 702, jan. 2000.

ABRAMOVAY, Ricardo. *O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural*. Economia Aplicada, vol. IV, n°2, p. 379-397, abr/jun. 2000.

ANDRÉ, Bianka Pires. *Um multiculturalismo à brasileira: a importância do reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural no ambiente escolar*. RETTA, UFFRJ-Seropédica, Vol. 3, n.6, p. 21-32, jul/dez. 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de Uma Teoria da Prática, Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila*. Oeiras: Celta Editora, 2002a.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Trad. Glória Rodríguez, Luiz Alberto Monjardim, Maria Magalhães e Maria Carlota Gomes. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002b, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. São Paulo, Vozes: 2003.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun 2009.

CARMO, Rento Miguel do. *A construção sociológica do espaço rural: da oposição à apropriação*. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n° 21, p. 252-280, .jan./jun. 2009.

CARNEIRO, Maria José. *Ruralidades: novas identidades em construção*. Estudos. Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, n.11, p. 53-75, out. 1998.

CARNEIRO, Maria José. “Rural” como categoria de pensamento. *Ruris*, Campinas, vol.2 , nº1, mar. 2008.

DAVOUDI, S. and STEAD, D..*Urban-Rural Relationships: an introduction and brief history*. Built Environment Journal, v.28, n.4, p. 269-277, 2002.

FERNANDES, B. M. *Estrangeirização de terras na nova conjuntura da questão agrária*. Conflitos no campo Brasil 2010. Goiânia, Comissão Pastoral da Terra, p. 76-81, 2011.

FIORI, José Luís. *O cosmopolitismo de cócoras*. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.14, n. 39, p. 21-32, Ago. 2000 .

GRAZIANO DA SILVA, J. *O novo rural brasileiro*. Revista Nova Economia, v. 1, n. 7, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Manual Operacional da Base Territorial – BT*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sinopse do Censo Demográfico – 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Redes e Fluxos do Território: Gestão do Território 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro: IBGE; 2017. 84p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Agropecuário 2017. Resultados definitivos*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *O Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2019*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/caderno\\_de\\_conceitos\\_e\\_orientacoes\\_censo\\_escolar2019-versao\\_final.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019-versao_final.pdf). Acesso em: 22 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA . *Censo da educação básica - 2019*. Resumo técnico. Versão Preliminar. Brasília: INEP/ MEC, 2020a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep, 2020b. Acesso em: 22 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Planilhas do IDEB*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 22 maio. 2020.

MENDONÇA, Maria Luisa. *O Papel da Agricultura nas Relações Internacionais e a Construção do Conceito de Agronegócio*. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, v.37, n. 2, p. 375-402, ago. 2015.

MOLINA, Monica C; ANTUNES-ROCHA, Isabel. *Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO*. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, dez. 2014.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. *Biografia coletiva, engajamento e memória: A miséria do mundo*. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 21, n. 2, p. 259-282.  
PNAD. *Educação 2018*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

REIS, Rosana Rocha. *O direito à terra como um direito humano: a luta pela reforma agrária e o movimento de direitos humanos no Brasil*. Lua Nova, São Paulo, n. 86, p. 89-122, 2012 .

SANTOS, Marilene. *Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SAUER, Sérgio; LEITE, Sergio Pereira. *Expansão agrícola, preços e apropriação de terra por estrangeiros no Brasil*. Revista de Economia e Sociologia Rural, Brasília, v. 50, n. 3, p. 503-524, Set. 2012.

SCHNEIDER, Sergio. *Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate*. Revista de Economia Política, vol. 30, nº 3 (119), p. 511-531, jul/set. 2010.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. *A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, 2018 .

STIGLITZ, Joseph. *O Que Eu Apreendi com a Crise Mundial*. Revista de Economia Política, vol. 20, nº 3, p. 169-174, 2000.

TACOLI, Cecilia. *Rural-Urban Interactions: A Guide to the Literature*. Environment and Urbanization, V. 10, nº1, p.147-166, Mar./1998.

TAVARES, L. A. *As fronteiras físicas do espaço rural: uma concepção normativo-demográfica*. R. RA'É GA, Curitiba, n. 7, p. 33-46, 2003. Editora UFPR  
WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade*. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, vol. 17, no. 1, p.60-85. 2009.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel; Favareto, Arilson. A singularidade do rural brasileiro: implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas. In: MIRANDA, Carlos; SILVA, Heithel (Org.) *Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras*. Brasília: IICA, p.413-476, 2013.

VALADARES, Alexandre Arbex. *O gigante invisível: território e população rural para além das convenções oficiais*. Texto para discussão - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

VEIGA, José Eli da. *O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento*. Estudos Avançados, vol. 15, nº43, 2001.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, Aug/2007 .

VENDRAMINI, Célia Regina. *Qual o futuro das escolas no campo?*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 49-69, Jul-Set 2015.

## **BETWEEN THE PROMISE OF THE CITY AND THE HERITAGE OF THE COUNTRYSIDE: THE DILEMMAS OF RURAL STUDENTS**

***Abstract:** The present research work synthesizes the sociological effort to interpret the statistical data of 2010 and 2019 for students from agricultural regions and identifies the moments of tension, conditioned by the location of him and his school within the urban-rural continuum. Guided by Pierre Bourdieu's interpretive methodology, this search study, at the end, confronts the demands of students residing in rural areas and the offer of educational programs for those proposed. His presentation is divided into a general presentation of studies of the new ruralism in Brazil, presentation of the methodology of sociological interpretation, analysis and interpretation of statistical data published by IBGE and conclusion, changed to the options opened by the new rural-urban classification by IBGE .*

**Keywords:** *New Ruralism. Rural-urban continuum. Rural Education.*

---

---



## **ASPECTOS DAS PROPAGANDAS SOBRE A LEI 13.415/2017: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA DA LIBERDADE**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1302

**ORTEGA, André Randazzo.** – andreortega10@gmail.com  
Universidade Federal de Viçosa / Departamento de História.  
Endereço: Rua Aparício de Souza, 193 – Jardim Ibiti do Paço  
CEP: 18086310 – Sorocaba – São Paulo – Brasil

**MELLO, Cecília Carmanini de.** – ceciliacarmanini@gmail.com  
Universidade Federal de Viçosa / Departamento de Educação,  
Endereço: Rua Antônio Sartori, 23 – Centro  
CEP: 36525-000 – Guiricema – Minas Gerais – Brasil

**HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano.** – joana.germano@ufv.br  
Universidade Federal de Viçosa/Departamento de Educação,  
Endereço: Rua A, 51 - Condomínio Monteverde  
CEP: 36570-430 – Viçosa – Minas Gerais - Brasil

***Resumo:** O presente texto tem por objetivo estabelecer reflexões sobre o uso da palavra “Liberdade” nas propagandas produzidas pelo Ministério da Educação para promover a reforma do ensino médio consubstanciada na Lei 13.415 de 201 à luz do conceito de Ideologia, tomado aqui em sua definição enquanto um dos principais elementos do Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Mediante investigação, constatou-se que, num contexto de forte tendência neoliberal, as propagandas utilizaram-se da ideia de liberdade para difundir que com o novo arranjo curricular proposto, os estudantes teriam mais opções para a formação durante os três anos de ensino médio. Advoga-se, entretanto, que diante das questões sensíveis ao ensino médio, das fragilidades dos sistemas de ensino público por todo país e das diversas brechas nos termos da lei, tal ideia não se sustenta, configurando-se, assim, enquanto uma Ideologia, ou seja, uma falsa consciência que molda a forma de pensar, agir e sentir, ao mesmo tempo em que serve ao intuito de manter a dominação dos interesses das classes dominantes e dirigentes nacionais no debate sobre educação.*

***Palavras-chave:** Ideologia. Reforma do ensino médio. Educação. Materialismo histórico dialético. Liberdade.*

## 1 DAS PONDERAÇÕES INICIAIS E METODOLOGIA DE PESQUISA

Após o engendramento e execução do golpe parlamentar que impediu o governo da presidente Dilma Rousseff, durante os primeiros meses de 2016, o cenário da educação no Brasil foi abalado com a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746, que instituiu uma reforma para o ensino médio no país. As novas determinações para a reorganização dessa etapa da educação básica seguiram à risca as principais características que, segundo Lombardi e Lima (2018, p.52), marcam o governo que sobreveio ao afastamento de Dilma, governo esse de caráter antinacional, antipopular, antidemocrático e de forte tendência neoliberal. Em fevereiro de 2017, a medida foi sancionada como Lei 13.415/17. Logo que foi promulgada, a MP recebeu críticas provenientes de diversas entidades representativas estudantis e de professores, e por parte de estudantes secundaristas, que, denunciando a precarização subjacente aos pressupostos do novo arranjo do ensino médio, ocuparam escolas por todo o território nacional.<sup>1</sup> “No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil.” (FERREIRA e SILVA, 2017, p.288). Não obstante, o governo respondeu às críticas com uma intensa campanha publicitária vinculada nos maiores meios de comunicação do país, buscando exaltar as novas diretrizes para o ensino médio. (SAVIANI, 2018, p.40-41).

Manifestando-se como um claro subterfúgio para garantia de apoio e condições azeitadas para a plena implementação da reforma do ensino médio, o discurso contido nas propagandas lança mão do uso de diversos termos e palavras que apelam para a subjetividade e o imaginário principalmente dos jovens que, de fato, encontram-se, já há algum tempo, desestimulados com a experiência escolar, principalmente no ensino médio (KRAWCZYK, 2009). Soma-se a isso os problemas históricos que perpassam essa etapa da formação básica, que ainda sequer foi universalizada. Em meio a esse sensível cenário, brevemente delineado, um dos termos de uso mais recorrente nos anúncios é a palavra “liberdade”.

Sendo assim, este trabalho tem objetivo estabelecer reflexões sobre o uso da palavra “Liberdade” nas propagandas produzidas pelo Ministério da Educação (MEC) para promover a reforma do ensino médio consubstanciada na Lei 13.415 de 2017 à luz do conceito de Ideologia, tomado aqui em sua definição enquanto um dos principais elementos do Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels.

---

<sup>1</sup> Sobre isso, ver o Dossiê “(Des)Ocupar é Resistir?” da revista *Educação Temática Digital*, Campinas, SP v.19 n.1 p. 73-98 jan./mar. 2017.

Trata-se de uma pesquisa essencialmente qualitativa, não obstante a utilização, em menor escala, de dados quantitativos, que utiliza a análise de conteúdo, uma metodologia usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, baseando-se em sua origem e contexto de produção (MORAES, 1999). Concomitantemente, a análise de conteúdo é auxiliada através do uso do *software* francês *Iramuteq* de análise de textos. A pesquisa bibliográfica, cuja matriz está amparada nos principais eixos do materialismo histórico dialético, completa, por fim, o conjunto teórico-metodológico.

A obtenção dos dados que serão analisados neste texto englobou duas etapas: primeiramente definiu-se um conjunto de propagandas (P) produzidas pelo MEC sobre a reforma do ensino médio para serem submetidas à análise. Obtivemos, então, uma amostra de cinco anúncios, todos disponibilizados no canal do MEC, na plataforma *Youtube*, entre os dias 26/12/2016 e 04/01/2017, a saber:

- P1 – *Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que Estudar!* (MEC, 2016).
- P2 – *O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!*<sup>2</sup> (MEC, 2016a).
- P3 – *O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!* (MEC, 2017).
- P4 – *Com o novo ensino médio você pode decidir o seu futuro!* (MEC, 2017a).
- P5 – *O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!*<sup>3</sup> (MEC, 2017b).

Segundamente, procedemos à transcrição *ipsis litteris* do conteúdo das propagandas, garantindo, assim, maior facilidade e clareza em sua manipulação e preparando os *corpus* textuais. Com o uso do *Iramuteq*, submetemos as transcrições a duas ferramentas disponíveis no *software*, a análise de similitude e a geração de nuvem de palavras. A primeira é uma ferramenta que nos mostra a ocorrência e a interconexão entre as principais palavras e termos contidos nos conteúdos examinadas, e a segunda, por seu turno, revela as palavras mais representativas presentes no texto a partir de critérios estatísticos.

<sup>2</sup> Nas propagandas P1 e P2 a ação ocorre em um grande auditório. Diversos jovens personagens, um a um, manifestam-se positivamente sobre a reforma do ensino médio, intercalados com as falas do narrador oficial.

<sup>3</sup> Nas propagandas P3, P4 e P5, a ação ocorre com personagens jovens ou adultos em diferentes situações rotineiras, tais como uma roda de estudos em uma biblioteca, conversa entre pais e filho e conversa entre amigas.

## 2 DA DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE IDEOLOGIA E SEUS INTERSTÍCIOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Para compreendermos a concepção materialista histórica e dialética do termo Ideologia, retornamos a Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã*, na qual os autores começam a se debruçar sobre as questões das ilusões e falsidades da consciência. Conforme sabemos, a máxima marxiana define que a existência material determina a consciência, individual e coletiva, o que se reflete no histórico antagonismo de classes: de um lado, os detentores dos meios de produção, enquanto classe exploradora, e, de outro, a classe despossuída, explorada e pronta a negociar seu único bem, a força de trabalho. Como demonstrou Marx em *O Capital*, os interesses de classe são irreconciliáveis, até mesmo irreformáveis, pois a própria sobrevivência do sistema capitalista prescinde da dominação, não havendo a ela outra saída que não a sua manutenção. Perpetuar a lógica de exploração é, pois, *mister* para salvaguardar o *status quo* e a posição da classe dominante enquanto tal. Nesse cenário, a produção das ideias ocupa lugar central:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2016, p.47, grifo dos autores).

Nos caminhos da reflexão, os criadores do materialismo histórico dialético prosseguem, ao endossar a origem desse monopólio da classe dominante na construção das ideias de sua época, a divisão do trabalho:

[...] originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo a força corporal), necessidades, causalidades etc. etc. , desenvolve-se por si própria ou naturalmente. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência práxis existente, representar algo sem realmente representar o real (MARX; ENGELS, 2016, p.35, grifo dos autores).

Assim, de acordo com Marx e Engels, quando da divisão do trabalho em trabalho material e trabalho espiritual, em outras palavras, entre os “pensam” a sociedade e os que “executam” o trabalho propriamente dito, abre-se espaço para a consciência descolada do real, que não representa a práxis social vigente. Tomando como base outra citação de *A Ideologia Alemã*: “A divisão do trabalho [...] se expressa também na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que, no interior dessa classe, uma parte aparece como os pensadores dessa classe, como seus ideólogos, criadores de conceitos [...]” (MARX; ENGELS, 2016, p. 47- 48).

Adiante, os autores chancelam quais os objetivos das ideias produzidas pela classe dominante: “Realmente, toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como interesse comum.” (MARX; ENGELS, 2016, p. 48). Uma vez no poder, a classe que assume deve cuidar da produção das novas ideias dominantes, ideias essas que deverão tomar novo corpo, novas formas. Com efeito, deve-se produzir as ideias de dominação, tal como afirmam Marx e Engels.

Ante o exposto, e tomando tais premissas como fundação, definimos o conceito de Ideologia, ou conjunto de ideias dominantes, conforme Chauí (2016, p.247), como “Um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão *o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir*. [...]”. É, pois, através da produção da Ideologia que a classe dominante assegura seu poder econômico, político e social. De modo complementar, infere a autora: O *corpus* assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais.

Conforme Althusser (1974), a produção e difusão da ideologia dominante garantem a própria manutenção do sistema, ou, em outros termos, a reprodução das condições e relações concretas de produção da existência material. Sua eficácia reside na capacidade de gerar um imaginário coletivo facilmente identificável pelos indivíduos, de modo a persuadi-los da legitimidade da consciência estabelecida (CHAUÍ, 2016). Esta consciência, entretanto, é falsa, na medida em que mascara a realidade, as contradições próprias do sistema capitalista e o antagonismo de classes, fonte de toda desigualdade. Como nos diz Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia*, a Ideologia só tem validade se “servir à defesa dos interesses que prevalecem em cada fase dessa relação” (ABBAGNANO, 2012, p.615).

Uma vez estabelecida a definição do conceito, nosso esforço agora é o de compreender a Ideologia em suas imbricações no campo educacional. Para tanto, a reflexão proposta parte de Cunha (1980), ao afirmar que para compreendermos a dinâmica das instituições escolares em lugares de organização capitalista devemos levar em conta a divisão capitalista do trabalho, a exploração dos trabalhadores por parte das elites dominantes, a extorsão da mais-valia que garante o lucro e a reprodução do sistema, o processo de desqualificação do trabalho, a necessidade do exército industrial de reserva e de taxas permanentes de desemprego entre a classe trabalhadora, para manutenção do baixo valor dos salários, a separação crescente entre o trabalho manual e o intelectual, dentre outros fatores. As afirmações de Cunha relacionam-se com a explicação dada por István Mészáros sobre a educação e seu papel no sistema sob domínio do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

A assertiva de Mészáros, por sua vez, guarda relação com os pressupostos de Louis Althusser, dispostos na obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Partindo de Marx, Althusser infere que uma formação social, no caso o capitalismo, deve, “ao mesmo tempo em que produz, reproduzir as condições necessárias de sua produção, o que inclui as forças produtivas e as relações de produção existentes” (ALTHUSSER, 1974, p.10-11). Para o autor, o Estado utiliza-se de seus aparelhos ideológicos, sendo o sistema educacional um deles, para a elaboração/inculcação da Ideologia dominante, ou seja, a Ideologia do sistema capitalista. Os Aparelhos Ideológicos do Estado têm como aspecto principal, mas não exclusivo, a elaboração e a inculcação ideológicas. Seu papel mais importante é o de manter coesão e unidade social a fim de garantir a reprodução das condições sociais de produção. É nesse sentido que, através dos aparelhos ideológicos, a Ideologia dominante “cimenta” a sociedade. De acordo com Miriam Jorge Warde, [...] nas sociedades de classe sob domínio do modo de produção capitalista as instituições são penetradas pelos interesses específicos da classe dominante [...] [e] que a educação brasileira – tal como ela se dá na escola – está marcada pela função de reproduzir as relações sociais dominantes (WARDE, 1979, p.89).

Não obstante, para os objetivos deste texto, nossa discussão ainda não está concluída. Devemos, pois, salientar outro aspecto, central para nossos objetivos e intimamente relacionado com a produção das propagandas no contexto da reforma do ensino médio. Para

iniciarmos, tomamos citação de Marilena Chauí em seu artigo *Ideologia e Educação*: “Como sabemos, em nossa sociedade, é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a regra da competência e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância.” (CHAUÍ, 2016, p. 248-249).

Com base na assertiva da autora, entendemos que a regra da competência acaba por definir aqueles que “podem” falar sobre educação. Ao continuar sua argumentação, Chauí (2016) define que é a burocracia estatal, por intermédio dos ministérios e secretarias que, no Brasil, toma a posição do discurso qualificado ou “competente”. Este, entretanto, é um discurso *sobre* educação, pois exclui do processo os atores e sujeitos da práxis educativa, em outros termos, aqueles que poderiam falar *de* educação. Nesse contexto, podemos inserir as propagandas sobre a reforma do ensino médio: gestadas na burocracia do Estado (Ministério da Educação), atuaram como força de oposição à manifestação dos estudantes e dos outros sujeitos manifestantes (neste caso os atores educacionais) ao passo que buscaram construir os caminhos para moldar o pensamento e a ação no tocante à reforma e suas proposições.

Em síntese, podemos afirmar que os anúncios, por sua própria essência, constituem uma construção ideológica, pois são discursos *sobre* educação. Nesse sentido, demonstraremos como essa construção ideológica tomou aspectos particulares no uso da palavra “liberdade” nas propagandas.

### **3 DA ANÁLISE DO USO DA PALAVRA “LIBERDADE” PELAS PROPAGANDAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.**

Para a sustentação da análise proposta neste trabalho, nossa proposição pode resumir-se à constatação de que a ideia construída por trás do uso da palavra “liberdade” nas propagandas sobre a Reforma do Ensino Médio tem por fundamento o novo arranjo curricular proposto na Lei 13.415/17, sob os itinerários formativos. Segundo o dispositivo legal, 60% da carga horária do ensino médio compor-se-á pela Base Nacional Comum Curricular, documento normativo válido para todo país, e 40% pelos chamados itinerários formativos. O art. 4º da 13.415/17 altera o art. 36º da LDBEN e determina:

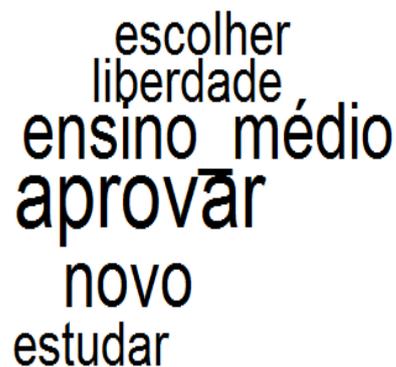
Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da

oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

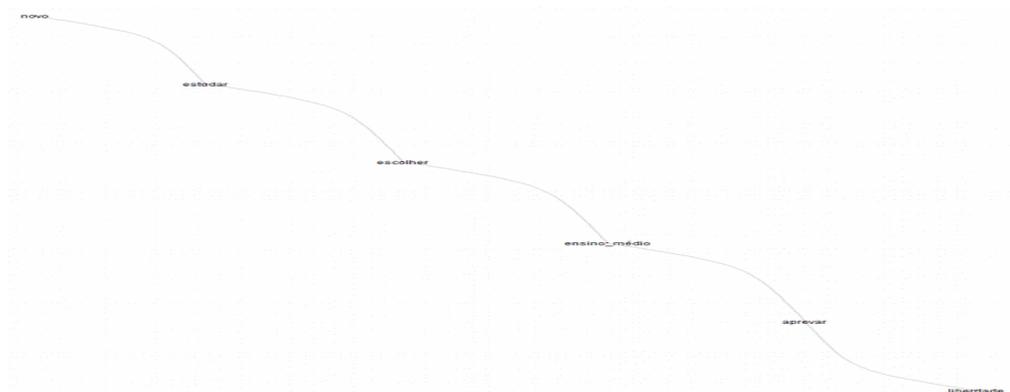
Nos anúncios publicitários examinados, os itinerários formativos são associados a uma suposta liberdade de escolha do estudante durante sua trajetória no ensino médio. Observemos como se dá essa associação mediante interpretação dos resultados da análise de similitude e nuvem de palavras referentes a P1:

Figura 1 – Nuvem de Palavras de P1



Fonte: acervo de dados dos autores

Figura 2 - Análise de Similitude em P1



Fonte: Acervo de dados dos autores

Com base nos dados obtidos, notamos uma intrincada estrutura subjacente ao conteúdo das propagandas. Tal estrutura traz como elemento central o mote criado pelo governo na promoção da reforma do ensino médio: “Novo Ensino Médio”. Conforme visto na nuvem de palavras (Figura 1), é destacada também a palavra “aprovar”. O termo “liberdade” é outro que ganha espaço, sendo recorrente ainda na ligação estrutural do anúncio, como demonstra a análise de similitude (Figura 2).

Na transcrição de P1, podemos destacar a forma com a qual a palavra “liberdade” se insere no conteúdo estudado. No início da propaganda, o narrador oficial declara: “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais **liberdade** para escolher o que estudar!” (MEC, 2016, grifo nosso). Após a fala das personagens, a mesma ideia não só é reforçada, mas também complementada: “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais **liberdade** para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a **liberdade** que você queria para decidir o seu futuro. Quem conhece o novo ensino médio, aprova!” (MEC, 2016, grifo nosso). Observa-se, portanto, que a suposta liberdade de escolha sobre o que estudar está intimamente associada ao imperativo de aceitação da reforma.

Já em P3, a associação da palavra “liberdade” aos itinerários formativos é direta. Em um diálogo entre as personagens (diversos adolescentes reunidos em uma biblioteca), temos a seguinte fala:

- O mais importante é que vamos ter a **liberdade** de escolher entre quatro áreas do conhecimento para poder nos aprofundar nos estudos, né? Tudo de acordo com os meus sonhos e o que eu desejo pro meu futuro! E tem uma novidade também para quem quer terminar os estudos e começar a trabalhar, que é a formação técnica e profissional, com aulas práticas e teóricas (MEC, 2017, grifo nosso).

Mediante análise deste trecho, observamos de maneira clara a forma com a qual o MEC buscou vender a proposição dos itinerários formativos na reforma do ensino médio. Ao apoiar-se no apelo ao sonho e aos desejos do jovem, infere que através dos itinerários, a tão sonhada liberdade de ensino seria possível.

Em P4, durante um diálogo, a mesma ideia é endossada, embora em outros termos:

- Uma parte do currículo vai ser comum a todos, com matérias obrigatórias e conteúdos básicos, que são fundamentais na formação geral. Eles já estão sendo definidos pela Base Nacional Comum Curricular, já em debate. A outra parte será definida de acordo com o desejo de cada aluno, dentro de quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. E pra quem precisa trabalhar cedo, tem a formação técnica profissional. Ele termina o ensino médio e vai direto para o mercado de trabalho (MEC, 2017a).

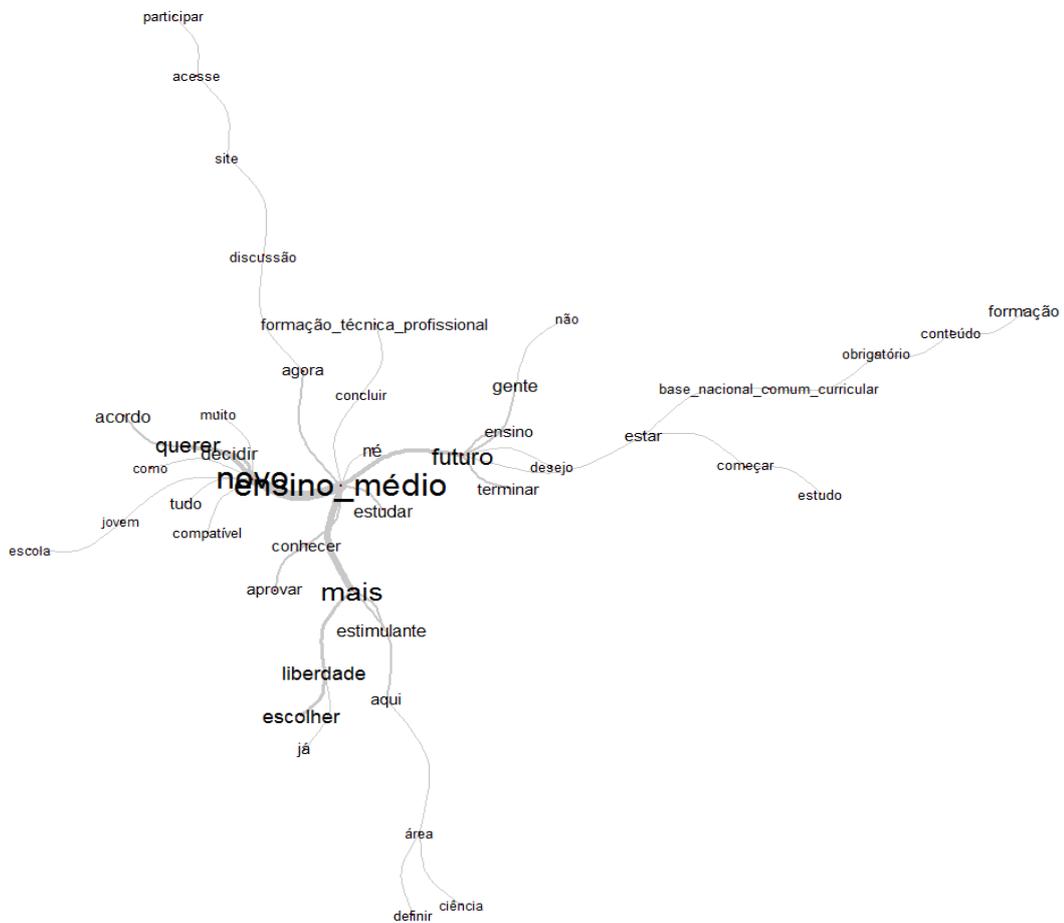
Evidenciados os casos particulares, observemos, agora, os dados obtidos a nuvem de palavras e a análise de similitude em PT.

Figura 3 - Nuvem de palavras de PT



Fonte: Acervo de dados dos autores

Figura 4 – Análise de similitude de PT



Fonte: Acervo de dados dos autores

Segundo dados estatísticos contidos na nuvem de palavras (Figura 3), fica comprovada a importância da palavra “liberdade” no conteúdo das propagandas. Já na análise de similitude, podemos compreender como o termo se conecta aos eixos estruturais dos anúncios. Do centro do gráfico, composto pelos termos componentes do mote “Novo Ensino Médio”, ramifica-se outro eixo, este secundário, que da palavra “mais”, ramifica-se novamente, conectando-se a “liberdade”. Esta, por sua vez, está atrelada à palavra “escolher”. Ante o exposto, a sentença pode ser claramente traduzida: o novo ensino médio traz consigo mais liberdade de escolha, além de ser mais estimulante.

À luz destas ponderações, concluímos, com efeito, que as propagandas sobre a reforma do ensino médio utilizaram-se da palavra “liberdade” para divulgar ao grande público a proposição dos itinerários formativos, uma das grandes mudanças trazidas pela Lei 13.415/17. Para tanto, lança mão da associação direta dessa ideia aos desejos do jovem, à possibilidade de escolhas durante a trajetória escolar e, por fim, ao sentimento de que, por tais determinações, a reforma deve ser aprovada.

#### **4 DA ASSOCIAÇÃO DO USO DA PALAVRA LIBERDADE E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA.**

Diante do imperativo de problematização, imprescindível para nosso objetivo, devemos desvelar mais sobre o texto legal da Reforma do Ensino Médio. Observemos que o art. 4º altera a redação do artigo 36 da LBD, onde se passa a afirmar que a oferta dos itinerários formativos está sujeita à “relevância para o contexto local e à possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Além disso, nenhum dos dispositivos da lei determina quantos itinerários devem ser oferecidos por escola, definindo apenas que haja pelo menos um em cada instituição. Podemos então nos questionar: qual a possibilidade concreta de escolha dos estudantes? Para fins de demonstração, formulamos três proposições (questionamentos) que nos permitem refletir sobre tal interrogação: primeiramente, destacamos, conforme Krawczyk (2009), que ausência de sentido, crise, apagão e falta de qualidade são termos constantemente associados ao ensino médio. Uma reforma que se ocupe desta etapa de ensino é, portanto necessária. Entretanto, Saviani (2018) defende que a inconsistência e, por que não dizer, a inconstância da educação são reflexos da descontinuidade democrática que marca a história do Brasil. Ora, em se tratando justamente de uma reforma que de solavanco atinge o ensino médio em meio a um processo claro de ruptura democrática, antipopular e antinacional, é

possível esperar que ela de fato enfrente os graves problemas que assolam esta etapa da formação básica? Segundamente, ainda segundo Krawczyk (2009), apesar dos avanços nos últimos anos, o ensino médio é desigual no que se refere ao atendimento das diversas regiões e das camadas sociais no Brasil, não sendo garantida a universalidade de sua oferta, e ainda menos uma boa qualidade. Enquanto os jovens das camadas mais favorecidas gozam de um ensino de relativa qualidade e boa estrutura, os jovens da classe trabalhadora muitas vezes estudam em ambientes precários, dividindo as atividades escolares com trabalho para garantir o sustento de suas famílias. Num cenário tão desigual, para onde vai a perspectiva de liberdade se muitos dos problemas estão fora da própria escola? O próprio texto da Lei exclui a liberdade como preconizada nos anúncios ao determinar que os itinerários formativos serão ofertados conforme possibilidade dos sistemas de ensino. Isso é o mesmo que dizer que os alunos de regiões mais pobres terão minada na base sua possibilidade de escolha, sendo poucos os recursos anunciados pelo governo para implantar a reforma.

Em vista destas assertivas, podemos inferir que a possibilidade de escolha real dos estudantes está limitada por inúmeros condicionantes, que vão desde a disponibilidade dos sistemas de ensino até mesmo a questões socioeconômicas, que acabam por criar realidades díspares entre as regiões do país. A suposta “liberdade”, tão veementemente propalada, não leva em conta, em termos concretos, os cinco itinerários formativos, como nos fazem crer as propagandas, mas sim reduz-se a uma limitada escolha (que pode inclusive não ocorrer em cenários adversos) entre os itinerários que o sistema de ensino julgar convenientes ao contexto local e plausíveis mediante oferta de recursos. Estas constatações apontam para um cenário onde não só o Estado parece eximir-se da responsabilidade de aprimorar o ensino médio efetivamente, mas também reforça desigualdades ao equalizar e generalizar irresponsavelmente questões particulares que permeiam o já fragilizado sistema público de educação e o ensino médio no Brasil. Nesse contexto, vale destacar, ainda, a aprovação da Emenda Constitucional 95, em 2016, que estabelece um teto para os gastos primários da União por 20 exercícios financeiros. Tal medida atinge diretamente os investimentos na área da educação por duas décadas, comprometendo o repasse de recursos para as unidades federativas e municípios. Portanto, é coerente concluir que, nas próximas duas décadas, a oferta de recursos será ainda menor da observada nos dias atuais

Se, portanto, a liberdade vendida nas propagandas não se sustenta, não cabe outra definição a não ser classificá-la enquanto uma construção ideológica atrelada aos interesses dominantes

daqueles que usurparam o poder por via antidemocrática no golpe de 2016, e buscam apresentar seus próprios interesses como interesses comuns de toda sociedade. Sendo assim, aproveitam-se do histórico cenário de crise e precarização do ensino médio brasileiro para implantar sua reforma educacional. Criam, pois, uma falsa consciência, um conjunto de representações e normas para moldar as formas de pensar, agir e sentir que mascaram as desigualdades próprias do sistema econômico, e conseqüentemente, as desigualdades no âmbito educacional.

## **5 À GUIA DE CONCLUSÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA DA LIBERDADE**

Longe de fecharmos qualquer questão, as reflexões engendradas neste texto nos permitem concluir que, *de facto*, o uso da palavra “liberdade” nas propagandas sobre a reforma do ensino médio consubstanciada na Lei 13.415/17 representa uma construção ideológica. Tal evidência sustenta-se por um duplo aspecto. Por um lado, por se tratar de um discurso *sobre* educação, construído pela burocracia de Estado e excludente no tocante à participação dos atores educacionais, aqueles que poderiam falar *de* educação, que, como vimos, levantaram-se contra a nova Lei. Por outro, por configurar-se como uma falsa consciência, um *corpus* de representações e normas que determinam maneiras de pensar, agir e sentir a respeito da reforma, criam universalidades imaginárias que aludem à liberdade de escolha durante a trajetória escolar, constroem identificação ao tocar em temas sensíveis para o público jovem, majoritariamente desiludido com a experiência escolar, e mascaram as desigualdades socioeconômicas inerentes às questões educacionais em um país de dimensões continentais e disparidades profundas, tal como o Brasil. A liberdade de escolha não é para todos como nos faz crer o discurso das propagandas. Ao contrário, estará restrita a uma minoria com facilidade de locomoção, acesso às boas escolas e, claro, aos recursos financeiros adequados. Trata-se, pois, em última instância, da construção de uma verdadeira Ideologia da liberdade, uma falsa consciência que molda a forma de pensar, agir e sentir, ao mesmo tempo em que serve ao intuito de manter a dominação dos interesses das classes dominantes e dirigentes nacionais no debate sobre educação.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ALTHUSSER, LOUIS. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Edit. Presença, 1974. Biblioteca de Ciências Humanas, trad. Joaquim José de Moura Ramos, 121pp.

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. *Uma leitura da teoria da Escola Capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. A centralidade do ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas v. 38, p. 287-292, 2017.

KRAWCZYK, Nora. *O Ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 1ª Ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boi Tempo Editorial. Nova Edição, ampliada, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!* (30seg). 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em 5 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!* (30seg). 2016a. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=7\\_Fdhibi0yQ](https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ). Acesso em 5 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!* (2min). 2017. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=C-M\\_ewoa0iY](https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY). Acesso em 5 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Com o Novo Ensino Médio você pode decidir o seu futuro!* (2min). 2017a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLIv4Q>. Acesso em 6 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!* (2min). 2017b. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=Qp0\\_kuVNskk&t=4s](https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk&t=4s). Acesso em: 6 de jun. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

WARDE, Mirian Jorge. *Educação e Estrutura Social: A profissionalização Em Questão*. 2ª Edição Revista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

## **ASPECTS OF ADVERTISEMENTS OF LAW 13.415/2017: THE CONSTRUCTION OF AN IDEOLOGY OF FREEDOM**

**Abstract:** *This text aims to establish reflections on the use of the word "Freedom" in the advertisements produced by the Ministry of Education to promote High School Reform embodied in Law 13.415/2017, in light of the concept of Ideology, taken here as one of the main elements of the Dialectic Historical Materialism of Karl Marx and Friedrich Engels. Through an analysis of the content of the official advertisements, it was found that, in a context of strong neoliberal tendency, the advertisements used the idea of freedom to affirm that with the proposed new curricular arrangement, students would have more options for training during the three years of high school. It is argued, however, that in view of the sensitive issues of high school, the weaknesses of public education systems throughout the country and the various loopholes under the law, such an idea cannot be sustained, thus forming an Ideology, i.e. a false consciousness that shapes the way of thinking, acting and feeling, while serving the purpose of maintaining the domination of the interests of the ruling classes and national leaders in the debate on education.*

**Keywords:** *Ideology. High school reform. Dialectical historical materialism. Education. Freedom.*

---

---

## **A LUTA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO E ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ELIZABETH TEIXEIRA NO ACAMPAMENTO PÁTRIA LIVRE-MST**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1303

**PEREIRA, Bernadeth Maria**<sup>1</sup> – detepereira@yahoo.com.br  
Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural - GEPEDISC.  
Faculdade de Educação-Universidade Estadual de Campinas-Unicamp.  
Rua Oswaldo Cruz 318. Apto. 101. Bairro Nova Suissa. 30.421-037. Belo Horizonte-MG  
Brasil.

**BRETAS, Fernando Pereira**<sup>2</sup>-fpbretas@gmail.com  
Universidade Estácio de Sá. Departamento de Licenciatura em História.  
Rua Arturo Toscanini, 97/203 – Bairro: Santo Antonio – CEP: 30.330-200 - Belo Horizonte –  
MG - Brasil.

**FERNANDES, Marcos Silva**<sup>3</sup> Marcosfsedina820@gmail.com  
Professor Diretor da Escola Estadual Elizabeth Teixeira  
Acampamento Pátria Livre - MST. São Joaquim de Bicas - MG.

***Resumo:** Visamos apresentar a realidade educacional enfrentada pelos sujeitos do campo, que (sobre)vivem às margens do Rio Paraopeba, após o rompimento da barragem de Córrego do Feijão em Brumadinho-MG, um crime e uma tragédia anunciada. Abordaremos os desafios e avanços relacionados à Escola Estadual Elizabeth Teixeira, localizada no*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.  
Mestra e Especialista em Psicopedagogia da Educação pela Universidad de La Habana  
– Cuba.

Especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
– PUC-Minas

Graduada em Português-Inglês e suas literaturas pela Universidade Federal de Minas  
Gerais – UFMG.

Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural - GEPEDISC. Faculdade de Educação-  
Universidade Estadual de Campinas-Unicamp.

<sup>2</sup> Professora aposentada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG  
Especialista em Gestão Pública na UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina.  
Graduado em Administração de Empresas na UNISUL – Universidade do Sul de Santa  
Catarina.

Graduando em História pela Universidade Estácio de Sá, cursando o 8º período.

<sup>3</sup> Graduado pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Licenciatura Plena em História.  
Graduado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. Magistério Normal nível  
Médio.

Professor e Diretor da Escola Estadual Elizabeth Teixeira.  
Acampamento Pátria Livre - São Joaquim de Bicas – MG.

*Acampamento Pátria Livre do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, na zona rural e ribeirinha do município de São Joaquim de Bicas- MG. A escola, que é fruto da luta dos trabalhadores rurais pela posse da terra, com apoio de diversas entidades, também recebe os moradores do Acampamento Zequinha, situado ao lado do Acampamento Pátria Livre. Os processos de materialização da escola serão expostos focalizando, particularmente, o contexto educacional da escola. Ou seja, o ensino, o discente, as condições de trabalho do professor, as relações da escola com o Estado, a interação professor-aluno, a infraestrutura da escola, a formação e a qualificação dos docentes e questões afins. Tentaremos apreender os significados que a escola produz para as políticas e os processos de formação do MST e como a mesma contribui para a consolidação de um campo de saber formulado na tensão que alimenta e impulsiona a luta e resistência pelo direito a terra.*

**Palavras-chave:** *Acampamento Pátria Livre-MST. Escola Estadual Elizabeth Teixeira. Contexto educacional. Crime/tragédia anunciada.*

## **1 INTRODUÇÃO**

Antes de discorrermos sobre a Escola Estadual Elisabeth Teixeira do Acampamento Pátria Livre, que é o nosso objeto de estudo, é preciso contextualizar o caráter sócio-histórico do Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST. Sintetizaremos o que o mesmo se tornou ao longo de seus mais de 32 anos de luta e resistência pelo direito a terra<sup>4</sup>. Em seguida, registraremos a trajetória do MST em Minas Gerais e o surgimento do Acampamento Pátria Livre e sua escola. Na sequência abordaremos como a tragédia criminosa da Vale, o rompimento da barragem de Córrego do Feijão afetou o Acampamento Pátria Livre e seus vizinhos.

### **1 O MST no Brasil**

No Brasil, o acesso a terra sempre foi privilégio dos latifundiários e daqueles com grande poder aquisitivo, o que determinou uma grande desigualdade social. Assim, o proletariado e demais classes desfavorecidas têm grandes dificuldades para adquirir terras. Em função disso, o MST pela necessidade de se debater a desigualdade na concentração de terras não

---

<sup>4</sup> Todas essas informações sobre o MST estão disponíveis em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: jun. 2019.

cultivadas, a reforma agrária, aspectos do agronegócio e até mesmo a própria luta política relacionada a esses temas.<sup>5</sup> O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST é um dos maiores e mais significativos movimentos sociais instalados em território brasileiro. O MST tem conquistado terras improdutivas de propriedades rurais, que não cumpria seu papel social em 24 dos 26 estados brasileiros e em todas as regiões do país, desde 1984. Dessa perspectiva decorre que em 1985, o primeiro Plano Nacional da Reforma Agrária foi criado no país e o segundo, por sua vez, só foi apresentado anos depois, em 2003, já no governo do ex-presidente Lula.

A primeira frente de luta do movimento é a Ocupação de Terras, que é a forma concreta de denunciar terras griladas ou improdutivas originando assim, um acontecimento político no qual o governo é questionado sobre a concentração de terras improdutivas no país. Uma ocupação principia com a organização das famílias em “trabalhos de base e conscientização que se desenvolve nos acampamentos, com os enfrentamentos, as manifestações, as negociações e a conquista da terra. Para esse conjunto de ações existe a Frente de Massa, que faz a travessia das pessoas de fora para dentro do MST” (MST- Site Oficial)<sup>6</sup>. Ao longo deste processo da luta popular a identidade do MST vai se estabelecendo. A segunda frente de luta é pela conquista da Reforma Agrária, ou seja, uma mudança radical na estrutura da sociedade e na concepção de desenvolvimento com justiça social. A terceira é a Transformação Social constituindo-se da luta por uma sociedade com igualdade social, tornando a renda nacional mais bem distribuída, a ausência de discriminação de etnia e gênero, a disseminação da comunicação e sem a opressão do proletário.

Aproximadamente 350 mil famílias vivem em assentamento e mais de 120 mil pessoas vivem em acampamentos.

**Acampamento** é quando um grupo de pessoas sem terra se reúne para exigir seus direitos. A forma que o Movimento encontrou para ganhar visibilidade do poder público e da sociedade foi através das ocupações de terras ou de prédios públicos. Nesse momento, as famílias armam barracos de lona preta e resistem, se não forem retirados por mandados de reintegração de posse, por dias ou até meses sem pouca ou quase nenhuma condição básica, como água e energia. Em outros casos, quando conseguem se estabelecer e começar as negociações com o governo para fazer daquela área um local destinado à reforma agrária, o **acampamento** se torna um **pré-assentamento**, entretanto, os barracos de lona permanecem até que se faça um cálculo da área e a divisão dos lotes entre as famílias. Feita a divisão, essas áreas se tor-

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.resumoescolar.com.br/geografia-do-brasil/movimento-dos-trabalhadores-sem-terra-mst/> Acesso em: mar. 2020.

<sup>6</sup> MST – Site Oficial: Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/> Acesso em fev/2020.

nam um **assentamento**, onde as famílias conseguem o direito de usufruto da terra e créditos do governo para começar a construção de casas de alvenaria e a produção agrícola. Nesse caso, a terra é legalizada e em momento algum essas pessoas serão retiradas, desde que não parem a produção <sup>7</sup>. (SAIBAMAISNET, 2009) (grifos nossos).

Existem acampamentos, que resistem meses e até anos com pouca ou quase nenhuma condição básica, como água e energia. Os acampados e assentados vivem do cultivo a terra, criando novas relações de produção, instituindo princípios para originar um padrão de cooperação agrícola do próprio movimento.

Saneamento, energia elétrica, acesso à cultura e lazer, quase sempre, inexistem nos acampamentos e assentamentos. Diante desta carência, as famílias se organizam em núcleos, de forma participativa e democrática para priorizarem e conquistarem esses direitos fundamentais e, definirem as necessidades de cada área realizando novas lutas. Os coordenadores, sempre uma mulher e um homem, do assentamento ou do acampamento, surgem desses núcleos. Todos os moradores têm direito a voto nas assembleias, com exceção das crianças. E assim, essa mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional. Os Congressos Nacionais são considerados o maior espaço de decisões do MST e acontecem de 5 em 5 anos. Nos Encontros Nacionais, realizados a cada 2 anos, as definições deliberadas no Congresso são avaliadas e atualizadas.

Os setores são os espaços que as famílias possuem para se organizarem e encaminharem serviços específicos, conforme a demanda de cada assentamento, acampamento ou estado. Os diversos setores descritos a seguir contribuem para a organização do MST.

**Setor de Formação:** as diversas formas de luta, por si só, já são um elemento fundamental na formação das pessoas. Porém, é preciso ir além e se aprofundar na compreensão do mundo e adquirir uma formação sociopolítica da qual, em geral, os trabalhadores foram privados. Para isso, existe o Setor de Formação, que tem a tarefa de organizar cursos de formação política.

**Setor de Educação:** se a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir viver dignamente, a educação é o outro instrumento fundamental para a continuidade da luta. Com isso, o Setor de Educação busca dar repostas às necessidades educacionais nos acampamentos e assentamentos. Os maiores objetivos são: a erradicação do analfabetismo nas áreas; a conquista de condições reais para que toda criança e

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://saibamaisnet.blogspot.com/2009/11/saiba-as-diferencas-entre-um.html> Acesso em fev/2020. O Saiba Mais Net é uma publicação dos alunos de jornalismo da PUC-Campinas.

adolescente esteja na escola, isso implica na luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos; a capacitação dos professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular.

**Setor de Produção:** conquistados os primeiros assentamentos, o MST viu-se diante do desafio de estabelecer novas relações de produção. Os desafios enfrentados, as discussões e os estudos referentes ao desenvolvimento da agricultura no capitalismo levaram a uma nova concepção de realidade. Diante disso, três princípios fundamentais foram estabelecidos para dar origem ao modelo de cooperação agrícola do Movimento:

1. Não separar a dimensão econômica da dimensão política nas lutas pela terra e pela reforma agrária;
2. Entender que a luta não termina na conquista da terra, ela continua na organização simultânea da cooperação agrícola das ocupações;
3. Priorizar o investimento na formação dos Sem Terra e dos assentados para sua qualificação profissional, tendo em vista as transformações da estrutura produtiva.

**Setor de Comunicação:** a comunicação tem um papel central na sociedade na disputa entre hegemonia e contra-hegemonia. Nesse sentido, é essencial que o povo organize seus próprios meios de comunicação para que a mesma não seja hegemônica. Por isso, o MST criou o Setor de Comunicação, que tem o papel de construir os próprios meios de comunicação do Movimento, com caráter interno, externo e para fazer a ponte entre a organização do Movimento com os demais meios de comunicação.

**Setor de Projetos:** o Setor de Projetos tem como tarefa central a busca permanente da autossustentação do Movimento, dentro de uma estratégia de captação de recursos que se fundamente na busca permanente por essa autonomia. Assim, se define e se implementam estratégias de captação de recursos para atender às demandas nacionais, dos seus setores e dos estados prioritários.

**Setor de Gênero:** Desde a criação do MST, sempre esteve presente o desafio da participação e envolvimento de toda a família no processo de luta: homens, mulheres, jovens, idosos e crianças são todos e todas protagonistas de sua própria história. A participação das mulheres possibilitou a organização de coletivos de auto-organização e discussão sobre sua situação de opressão de classe e de gênero. Com isso, o Setor de Gênero tem a tarefa de estimular tal debate nas instâncias e espaços de formação, de produzir materiais, propor atividades, ações e lutas que contribuem para a construção de condições objetivas para participação igualitária de homens e mulheres, fortalecendo o próprio MST.

**Setor de Direitos Humanos:** tem o papel de defender juridicamente os militantes do Movimento, resistindo ao processo de luta contra a criminalização e a violência que atingi os movimentos sociais. Além disso, tem a tarefa de interceder juridicamente nos processos ligados às políticas de Reforma Agrária junto aos setores do Estado.

**Setor de Saúde:** uma das preocupações do Movimento é garantir que o Estado cumpra com seu dever em possibilitar o acesso à saúde básica. Trata-se de um direito de todo povo brasileiro, apesar de ser negado à maioria da população, especialmente no campo. Por isso, o Setor de Saúde tem o papel de pressionar o Estado para este que cumpra com sua função nas áreas de assentamentos e acampamentos, e que implemente políticas públicas de soberania, segurança alimentar, de condições de vida dignas, como medidas preventivas às doenças.

**Setor de Finanças:** desde a organização dos assentamentos e acampamentos, é necessário arrecadar recursos para a realização de atividades, sejam elas culturais, encontros, projetos, etc. Para isso cria-se o Setor de Finanças, responsável pela tarefa de angariar esses recursos e de prestação de contas.

**Setor de Relações internacionais:** a política de Relações Internacionais do MST tem como alicerce os valores da solidariedade, do humanismo e do internacionalismo, um legado histórico da classe trabalhadora. Não há fronteiras, geográficas ou étnicas, que devam limitar as lutas contra a exploração do ser humano pelo ser humano.

O **Coletivo de Relações Internacionais (CRI)** do MST tem o papel de articular a solidariedade às nossas lutas, contribuir com as lutas de todos os povos e despertar e aprimorar, junto à nossa base social, os valores que nos fazem mais humanos e solidários, construtores de uma sociedade socialista (MST – Site Oficial)<sup>8</sup>.

O MST acredita que a concretização da Reforma Agrária, democratizando o ingresso a terra e produzindo alimentos, proporcionará a realização de um Projeto Popular, para solucionar todos os problemas que os camponeses e agricultores enfrentam. Em virtude dos fatos mencionados, a agenda do MST inclui também a participação em articulações e organizações que buscam transformar a realidade e garantir os direitos sociais. Nacionalmente, participam do Fórum Nacional da Reforma Agrária, da Coordenação dos Movimentos Sociais e de campanhas permanentes ou conjunturais. Internacionalmente, o MST faz parte da Via Campesina, que congrega os movimentos sociais do campo dos cinco continentes.

## 1.2 O MST em Minas Gerais

No dia 02 de julho de 1999 o MST realizava a primeira ocupação na região Metropolitana de Belo Horizonte Minas Gerais, no município de Betim. Atualmente o assentamento, que leva a data de sua ocupação como nome, possui 63 famílias e uma vasta produção de hortaliças agroecológicas, frutas, mandioca, milho, galinha caipira, entre outros.

Após mais de três décadas, organizando a luta pela terra, pela reforma agrária e transformação social, o MST em Minas Gerais possui 42 assentamentos, 4 cooperativas de produção e comercialização, 41 acampamentos e três mil famílias acampadas. Para comemorar seus 32 anos de luta, cerca de 400 famílias do MST ocuparam mais uma área da empresa MMX, de Eike Batista, que está em processo de falência.

A fazenda está localizada no município de Igarapé. A ação iniciou a campanha de memória do movimento, “30 anos de MST em Minas Gerais, semeando e alimentando a ousadia”. Essa campanha seguiu com ações nas 9 regionais onde o MST está organizado. Wagner Vieira, da

<sup>8</sup>

Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acessado em: Fev/2020.

Direção Estadual do MST, fala da importância da memória do/para Movimento e garante que a luta do MST é vencedora e continuará:

Nossa trajetória é vitoriosa. Diante da conjuntura conturbada que vivemos no país, achamos que este é o momento de resgatar as nossas memórias, entender o passado para apontar os nossos próximos passos. E não temos dúvida de que nosso futuro é de luta. (BRASIL DE FATO, 2018).

Já Miriam Muniz, também da Direção Estadual do MST, afirmou o valor da ocupação para os agricultores e para a terra improdutivo, e denunciou também os danos ao meio ambiente causada pela empresa de Eike Batista:

É na prática da ocupação que demonstramos nosso compromisso com a resistência contra o golpe, com a luta pela terra e contra as elites que entregam nossos bens naturais de presente ao capital internacional. Sabemos que Eike Batista possui mais de 10 mil hectares de terra no entorno de Belo Horizonte. Aqui temos o exemplo dos danos causados por essa empresa falida: a mineração ao lado da água, degradando o meio ambiente, enquanto a terra que poderia ser produtiva está abandonada. (MUNIZ, 2018 apud BRASIL DE FATO, 2018).

### **1.3 O Acampamento Pátria Livre - MST: surgimento e resistência**

O Acampamento Pátria Livre foi estabelecido pelo MST, em São Joaquim de Bicas, às margens do rio Paraopeba, durante a Jornada de Lutas Contra os Corruptos, realizada em julho de 2017. Lá vivem 400 famílias e aproximadamente 2.000 pessoas moram em barracos construídos com madeirite. A área ocupada pertencia ao falido grupo MMX, do empresário Eike Batista, condenado em 2018 a 30 anos de prisão por corrupção ativa pela Justiça do Rio de Janeiro.

Meses depois, uma segunda ocupação foi realizada ao lado do acampamento Pátria Livre. O Acampamento recebeu o nome de Zequinha, uma homenagem ao militante do MST, José Nunes, que faleceu em 22 de junho de 2018.

A presença dos militantes do MST mudou a paisagem do local. Áreas de pastagens se tornaram lotes, plantações e hortas. Os moradores reformaram as estruturas físicas, construíram a escola e passaram a discutir com a comunidade a importância da reforma agrária, da agroecologia e da produção de alimentos saudáveis. (Brasil de fato, 2019)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> [www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/](http://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/)

Neste sentido, em junho de 2018, durante a 17ª Jornada de Agroecologia realizada em Curitiba, Milton Fornazieri, do setor de produção do MST, afirmou que a agroecologia é a prática mantida e defendida pelo MST e seu produto é diferenciado desde a origem.

Todo produto agroecológico é certificado, tanto pelos certificadores tradicionais, como pelo Instituto de Mercado Ecológico (IMO), como pela certificação comunitária, que é feita por organizações a partir da origem de onde é produzido. (FARNAZIERE, Milton, 2018).

Conforme a legislação vigente no Brasil, a cadeia produtiva do alimento para estar apta a conseguir o certificado de produto agroecológico, deve adotar os critérios descritos na lei 10.83, sancionada em 2003, pelo então presidente Lula, que no mesmo ano lançou o programa Fome Zero. Os critérios são: a) que o processo de produção seja livre de agrotóxicos; b) que a diversidade biológica dos ecossistemas, em que se inclua o sistema de produção seja preservada; c) que o solo, a água sejam utilizados de forma benéfica; d) que os resíduos orgânicos sejam reciclados, restringindo ao mínimo o uso de recursos não renováveis.

Os acampamentos e assentamentos do MST, considerados em transição, portanto, preparam-se para evoluir de um modo de produção similar a agricultura familiar tradicional para o orgânico, e do orgânico em direção à produção agroecológica<sup>10</sup>.

Em setembro de 2018, dois meses após a ocupação, o Acampamento Pátria Livre recebeu a visita de Dilma Rousseff, que conversou sobre a alimentação saudável, o golpe, a importância da formação política e retomou o compromisso com a educação. Ela destacou que a educação do campo deve ser prioridade e reforçou a necessidade da conquista de novas áreas de assentamento na região. Dilma Rousseff elogiou a organização do MST, reforçou o papel político que o Movimento e o povo Sem Terra teve no último período, salientando a importância dos parlamentares de esquerda na resistência das áreas de acampamento na região.

A seguir as falas da ex Presidenta sobre as crianças do acampamento, a distribuição de terras e suas consequências:

Aqui as crianças estão sendo criadas em liberdade. De tudo que nós podemos fazer nada é igual ao que vocês fizeram por vocês mesmos. Quando você tem distribuição de terra, você tem a democratização da produção, tem uma capacidade de organização de cooperativas, mecanismos de agroecologia fundamentais<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.jornadaagroecologia.com.br/> Acesso em: 7 jun. 2019.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/09/21/dilma-rousseff-visita-acampamentos-do-mst-na-regiao-metropolitana-de-belo-horizonte.html>. Acesso em: 7 jun. 2019.

Dilma Rousseff reconheceu que a ocupação foi um ato legítimo que beneficiou as crianças, e os agricultores com terras e a democratização da produção.

Ela também discorreu sobre a desigualdade social, a importância da aposentadoria e sobre a legislação atual que deprecia a classe trabalhadora:

Distribuição de riquezas é também educação que garanta oportunidades. Todo mundo é diferente, mas essa diferença não justifica que as crianças da classe rica tenham melhores oportunidades que as crianças da classe trabalhadora. O mínimo de distribuição de riqueza que um país tem que ter, também é dar aposentadoria para quem trabalhou a vida toda. Nós precisamos mudar a lei, porque a lei hoje prejudica os trabalhadores.<sup>12</sup>

#### **1.4 O surgimento da Escola Estadual Elisabeth Teixeira<sup>13</sup>**

Em dezembro de 2017, o Governador mineiro Fernando Pimentel do Partido dos Trabalhadores – PT decretou a criação de 3 escolas do MST: no Norte de Minas, na Zona da Mata e no Vale do Rio Doce. E autorizou, também, o funcionamento da Escola Estadual Elisabeth Teixeira no Acampamento Pátria livre, que é o segundo endereço da Escola Sandoval Soares de Azevedo, uma das escolas de Ensino Fundamental e Médio da Fundação Helena Antipoff.

Após 9 meses da autorização do Governador e um pouco mais de um ano da ocupação as pautas da escola e da educação foram protocoladas com o apoio da Comissão Pastoral da Terra – CPT - MG. Assim, a CPT publicou em sua página<sup>14</sup> a seguinte notícia: Ato de acolhida à educação no campo ocupa São Joaquim de Bicas, MG, dia 02/08/2018:

<sup>12</sup>Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/09/21/dilma-rousseff-visita-acampamentos-do-mst-na-regiao-metropolitana-de-belo-horizonte.html>. Acessado em: 7 JUN. 2019.

<sup>13</sup> Elisabeth Teixeira é líder camponesa brasileira nascida em Sapé, Estado da Paraíba, em 1928, fundadora da Liga Camponesa de Sapé (1958), em companhia de seu marido, João Pedro, com o objetivo de envolver os camponeses na luta por seus direitos. As Ligas Camponesas vinham sendo criadas desde meados dos anos 50 com o objetivo de conscientizar e mobilizar o trabalhador rural na defesa da reforma agrária. Durante o governo de João Goulart (1961-1964), o número dessas associações cresceu muito e, junto com elas, também se multiplicavam os sindicatos rurais. João Pedro foi assassinado na cidade de Sapé, interior da Paraíba (1962) por dois policiais disfarçados, a mando de usineiros paraibanos e ela assumiu então a liderança da organização e passou também a sofrer ameaças. A morte de João Pedro sensibilizou os camponeses e a Liga, que tinha cerca de 7400 filiados, passou a ter 30 000, em dois anos. Ela tornou-se um símbolo da resistência dos trabalhadores rurais nos anos 60 no Nordeste do Brasil. Com o golpe militar, entrou na clandestinidade fugindo das forças repressivas do regime militar, trocando o seu nome para Marta, assumindo uma nova identidade, enquanto os demais líderes da luta camponesa eram assassinados (1964) e chegou a ser dada como morta pela repressão política. Reapareceu após a anistia decretada (1981) pelo governo Figueiredo, quando Eduardo Coutinho partiu em busca dos camponeses/atores para atuarem em um filme documentário, o histórico *Cabra Marcado para Morrer* (1981-1984). Ela reassumiu seu verdadeiro nome, e com ajuda de Coutinho conseguiu localizar seus filhos espalhados dentro e fora do país, estando inclusive um em Cuba. Residindo atualmente em João Pessoa, com uma das filhas e seus 23 netos e netas, a líder camponesa declara que não pode mais ir ao campo por causa da idade, mas que é procurada por camponeses, para quem conta sua trajetória e do marido morto. Além disso, é presença constante em atos públicos, congressos e conferências para as quais é convidada. Disponível em: <http://biografias.netsaber.com.br/biografia-2326/biografia-de-Elisabeth-Teixeira> Acesso em: fev.2012.

Religiosos, sindicatos parceiros, e articulações da área da educação se reúnem com o Acampamento Pátria Livre e com o Acampamento Zequinha na cidade de São Joaquim de Bicas para protocolar as pautas da Escola Itinerante Elizabeth Teixeira e da educação na cidade e mostrar apoio ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na região (AZEVEDO, 2018, s/p)

Josimar Aquino, do Acampamento Pátria Livre, afirma a importância de estar próximo à classe trabalhadora da cidade e dos professores: “nós estamos indo em direção à câmara municipal para mostrar a força do nosso povo e a unidade do campo popular ao longo deste um ano de luta” (CPT - MG, 2019).

Os trabalhadores da educação também apoiaram a marcha e se somaram à luta em frente à Câmara Municipal dos Vereadores. Eles aproveitaram a assembleia da educação para reivindicar melhores condições de trabalho e para demonstrar a unidade entre as lutas. José Luis Rodrigues, da direção estadual do Sind-UTE afirmou: “Educação, terra e trabalho são direito das pessoas, nós somos trabalhadores do campo e da cidade e lutamos por melhorias coletivas” (CPT - MG, 2019).

O MST de São Joaquim de Bicas - MG, representado pelos Acampamentos Pátria Livre e Zequinha, exigiu que se iniciasse a Educação Infantil, de responsabilidade do Município, na Escola Estadual Elizabeth Teixeira, pelos seguintes motivos: a) as crianças do campo, assim como as da cidade, têm o direito de matricularem-se em escola próxima às suas casas; b) nas Escolas Municipais de São Joaquim de Bicas não havia vagas suficientes para as crianças acampadas, por isto a demanda da Educação Infantil na Escola Estadual Elizabeth Teixeira do acampamento Pátria Livre.

A manifestação contou com as presenças de Frei Vicente (Ordem dos Frades Menores); Frei Gilvander (Comissão Pastoral da Terra e Centro de Estudos Bíblicos); Frater Henrique (Frateres da Misericórdia); Reverendo Haroldo (Igreja Anglicana Betesda); Pastor Caio Marçal (Igreja Batista da Redenção) e Padre Braz (Congregação dos Missionários Sacramentinos de Nossa Senhora- Vigário da Paróquia de São Joaquim de Bicas). Esses religiosos têm compromissos com as causas sociais e fizeram opção pelos pobres.

Como resultado da luta pela educação no Município de São Joaquim de Bicas, foi firmada uma parceria entre a Secretaria Municipal de São Joaquim de Bicas e a Escola Sandoval

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.cptmg.org.br/porta/ato-de-acolhida-a-educacao-no-campo-ocupa-sao-joaquim-de-bicas/> Acesso em: jul. 2019.

Soares de Azevedo, que é incorporada à Fundação Helena Antipoff em Ibitaré - MG. Desta maneira, a Escola Estadual Elisabeth Teixeira, com um total de 220 alunos, iniciou o ano letivo em março de 2018 atendendo as demandas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A escola fica localizada na parte baixa do Acampamento Pátria Livre, bem perto das margens do Rio Paraopeba.

### **1.5 O contexto educacional da Escola Estadual Elizabete Teixeira**

A **infraestrutura da escola** inclui oito salas de aulas, sala do professor, sala de gestão, sala de vídeo e áudio, biblioteca, secretaria, refeitório, cantina e três banheiros. Toda esta estrutura foi construída com recursos doados por parceiros amigos do MST. A mão de obra foi realizada pelos pais de alunos e acampados do Acampamento Pátria Livre.

O **perfil dos educandos** da Escola Estadual Elisabeth Teixeira é bem similar ao perfil dos alunos das escolas públicas, da periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, que não se envolvem com a dinâmica da escola. Isto se deve ao fato da maioria das famílias do Acampamento Pátria Livre ter se deslocado do campo para a periferia das cidades, antes da ocupação em junho de 2017. Os alunos das escolas do MST cuidam da escola, compartilham da gestão participativa e democrática da mesma, assumindo tarefas e atividades afins. Os alunos normalmente têm certa dificuldade em se adaptarem a uma escola do campo e do MST, com metodologias, princípios filosóficos, políticos e pedagógicos diferentes das outras escolas públicas.

**Os educadores** da Escola Estadual Elisabeth Teixeira vêm de escolas públicas e são todos contratados pela Fundação Helena Antipoff, residindo em cidades do entorno de Belo Horizonte. Eles passam por um processo de adaptação a linha pedagógica e a metodologia proposta pelo setor de educação do MST. Tal determinação é fundamentada nos princípios da Pedagogia Socialista<sup>15</sup>, da pedagogia da Educação Popular Freireana<sup>16</sup> e na própria pedagogia do MST, que reconhece a luta como instrumentos pedagógicos e o MST como espaço de construção do conhecimento.

---

<sup>15</sup> Refere-se às ideias do ucraniano Onton Makarenko (1888-1939) que propôs uma escola fundamentada no trabalho produtivo. Essa pedagogia compreende o ser humano integrado numa comunidade onde a ideia de que a vontade do grupo deve prevalecer sobre a individual. Disciplina, solidariedade humana são características estruturantes do pensamento de Makarenko.

<sup>16</sup> Perspectiva pedagógica desenvolvida por Paulo Freire fundamentada na práxis, como ação transformadora que concilia ação e reflexão.

A **qualificação dos educadores** acontece a partir da organicidade da Escola Estadual Elisabeth Teixeira em grupos de estudos – GEs sobre os seguintes referenciais teóricos: a) da pedagogia socialista; b) dos fundamentos da educação popular freiriana; c) dos princípios do MST; d) e de seminários acerca da educação do campo em parcerias com a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Minas.

**As condições de trabalho do professor** são bastante diferenciadas daquele da área urbana, pois ele precisa acordar às vezes às 4 h da manhã para conseguir chegar às 7 h na escola, que fica distante da cidade. O estado não cria condições para que a escola do campo funcione conforme o que é pensado e proposto no projeto para a classe trabalhadora camponesa. Assim, é a própria comunidade que garante essas condições.

A **relação dos educadores com os educandos** acontece por meio da organicidade de uma gestão participativa e democrática, constituída na Comissão Política e Pedagógica – CPP. A CPP é composta pela coordenação da escola, representantes dos núcleos de base – NB's e dos setores de educação do MST regional e estadual. A CPP é responsável pelo acompanhamento da formação dos alunos, pela organização da escola e pelo desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. Os NB's são compostos por um grupo de aproximadamente 10 pessoas da comunidade escolar, cujo representante (coordenador) faz a mediação entre a comunidade escolar e a CPP. Paralelamente educandos, educadores e gestores estão envolvidos em vários GTs como: trabalho da horta e trabalho prático; *mística*<sup>17</sup>; comunicação; disciplina; recursos humanos. Todos os GTs organizam a sua produção e são também espaços educativos, onde o professor trabalha alguns conteúdos de certas áreas do conhecimento da ciência da natureza, da matemática, da geografia entre outras.

**As relações da escola com o Estado** sempre ocorreram por meio do Coletivo Estadual de Educação, que tem o papel de representar todas as escolas do MST perante o poder público Municipal, Estadual e Federal. E também quando é necessário recorrer ao Ministério da Educação - MEC. A Escola Estadual Elisabeth Teixeira foi negociada por meio do Setor de Educação de Minas Gerais do MST, no governo Pimentel. As reuniões eram articuladas via Secretaria de Estado de Educação, mas no governo Zema não há disposição para receber os

---

<sup>17</sup> A *mística* é um recurso utilizado pelo movimento para divulgar suas ideias, princípios e objetivos. Algumas das performances, cenários, ritos, danças e músicas, colocam a *mística* no papel de uma manifestação estética realista, capaz de proporcionar ao trabalhador sem-terra uma compreensão mais ampla de si e do mundo que o circunda. (SOUZA, 2012).

movimentos sociais. Quando é necessário dialogar com a Superintendência de Educação é a Fundação Helena Antipoff que faz essa mediação.

**As relações de gênero** na Escola Estadual Elisabeth Teixeira seguem os princípios do Setor de Gênero presente no MST. Este objetiva fomentar o debate da participação feminina no processo de luta, permitindo a discussão sobre a opressão de classe e de gênero vivida pelas mulheres. Assim, na escola e nos espaços de formação, a produção de materiais e a realização de atividades, as ações e lutas colaboram para a participação igualitária de homens e mulheres, fazendo com que todos se sintam protagonistas de suas histórias, fortalecendo desta maneira, o próprio MST.

## **2 O rompimento da barragem em Brumadinho e seus efeitos<sup>18</sup>**

Após o rompimento da barragem de Córrego do Feijão, crime/tragédia prevista, no fatídico dia 25 janeiro de 2019, muitas mudanças aconteceram na rotina do Acampamento Pátria Livre. Cerca de 2000 acampados do Movimento estavam com suas produções completamente paralisadas e enfrentavam problemas de saúde, como alergias e aumento dos casos de dengue.

No dia primeiro de fevereiro, o Brasil de Fato noticiava:

As águas claras do Rio Paraopeba em São Joaquim de Bicas (MG), região metropolitana de Belo Horizonte (MG) foram tomadas pela lama e mudaram de tonalidade. O que antes era cristalino agora tem textura e coloração semelhantes a uma tinta óleo: densa, viscosa, amarronzada. O cenário desolador é agravado pelo odor dos peixes em decomposição<sup>19</sup>.

A citação acima é uma prova viva de que o rompimento da barragem da Vale em Brumadinho – MG, matou pessoas, peixe e o rio. A contaminação que os moradores do acampamento Pátria Livre testemunharam com seus próprios olhos foi confirmada pela Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Minas Gerais.

A Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – Emater orientou que os produtores rurais não utilizassem a água do Paraopeba para irrigação, para consumo animal ou atividades domésticas. “Os mananciais diretamente atingidos pelo rejeito poderão conter substâncias prejudiciais à saúde humana e dos animais. Além disso, a turbidez do rio indica maior quantidade de sedimentos em suspensão, que poderão prejudicar equipamentos de captação de água e de irrigação” (BRASIL DE FATO, 2019), afirmou, em nota, determinando

<sup>18</sup> O conteúdo desta sessão está disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/> Acesso em: jul. 2019

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/> Acesso em: jul. 2019.

que aqueles que moram às margens do rio permaneçam a 100 metros de distância das águas. (BRASIL DE FATO, 2019)

Em virtude do exposto, muitas das atividades cotidianas do acampamento foram suspensas. Famílias usavam a água do Rio Paraopeba, agora contaminado, para todas as suas necessidades: tomar banho, irrigar as plantações, cuidar dos animais e também para o lazer. Sem água, as hortas e os animais já estão morrendo, diziam os moradores, “estamos cobrando providências imediatas das autoridades”, afirma Cristiano Meirelles da Silva, coordenador do MST. Ele denuncia que algumas famílias também foram diretamente atingidas pelo desastre, porque perderam parentes soterrados no mar de lama. Segundo o coordenador do MST:

Desde o dia da tragédia, nenhum representante da Vale tinha ido até o acampamento. Eles também não foram procurados pelo governo estadual ou municipal. O Movimento denunciou que até aquele momento nenhuma família tinha sido reparada pelos danos e que a mineradora não estabeleceu nenhum tipo de diálogo com a comunidade. (BRASIL DE FATO, 2019) <sup>20</sup>

O levantamento sobre os impactos causados às famílias sem-terra foi elaborado por técnicos agrônomos da Universidade Federal de Minas Gerais e de Ouro Preto, com o respaldo da Emater. Os seguintes depoimentos dos “sem terras” ratificam o significado do crime/tragédia anunciada:

As famílias que já viviam em uma situação de vulnerabilidade, por causa dessa crise econômica mundial, agora sem pesca e sem condições de irrigar suas plantações, vivem com dificuldades até para se alimentar, denunciou Sílvio Netto, da coordenação nacional do MST. Netto destacou que o ato político de entrega do laudo também foi uma forma de cobrar que a empresa seja responsabilizada judicialmente pelo crime, que cumpra com todos os acordos e pague o mais rápido possível todas as indenizações coletivas.

A agricultora Ângela Fernandes Costa mostra, com orgulho, sua plantação de couve, chuchu, quiabo, cebolinhas e condimentos sem agrotóxicos. Além das contribuições para a subsistência das famílias, a comercialização dos produtos na Rodovia MG 040, é sua principal fonte renda. Ângela comenta que é impossível mensurar o impacto do crime para a rotina do Acampamento Pátria Livre: Como vamos regar nossas plantas? Não tem como. Vamos pegar o veneno, a lama do rio, e jogar na planta? Se o peixe que está lá está morrendo e não está aguentando, imagina a planta! É tudo tóxico. Não temos o hábito de usar nada tóxico nas nossas plantações. Nossa alimentação é saudável. Não quero veneno no meu prato.

Trabalhando na cozinha do acampamento, Dagmar Danatividade da Silva, também admite estar angustiada: “Estamos sem rumo mesmo. A maioria das pessoas pesca para vender, para consumir. Usávamos a água para cozinhar, para tomar banho, para tudo”.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/>. Acesso em: jul. 2019.

Aos 73 anos, Ana Margarida Mendes, chamada pelos vizinhos de Dona Ana, é uma das sem-terra mais conhecidas do acampamento. Ao lado do marido, Geci Santiago Mendes, de 67 anos, ela toma conta de uma horta com mais de 50 variedades de frutas e vegetais. Dona Ana e Seu Geci são referências para os moradores do acampamento. A tristeza causada pelo rompimento da barragem é perceptível na voz e no olhar de Dona Ana. “É uma ameaça. Através do vento, pode ter contaminação. Tem o mau cheiro dos peixes que morreram que incomoda demais. Sem contar que a gente pescava o peixinho, de vez em quando, agora acabou. Não temos mais rio para tomar um banho, para lavar uma roupa, para pescar. Não temos mais”, lamenta. “Esse descuido deles custou muito caro pra todo mundo, além das vidas que perdemos”, afirma Dona Ana. (BRASIL DE FATO, 2019).

Para Josimar Aquino, morador e coordenador estadual do MST, o rompimento da barragem reacendeu os debates sobre o impacto da mineração no meio ambiente e o perigo que as mineradoras oferecem para a população da Região Metropolitana:

A Vale está em todo o complexo do médio Paraopeba. Está em Ibité, Sarzedo, Mário Campos, Brumadinho e Igarapé. E, quando não tem uma placa da Vale, são mineradoras que revendem o minério para ela. Quantos rios nós vamos deixar morrer, questiona. (BRASIL DE FATO, 2019).

Ainda em janeiro, no dia 31, alguns dias depois do crime da Vale, membros do Acampamento Pátria Livre - MST bloquearam a ferrovia do terminal de Sarzedo, que escoava a produção de minério de empresas como a Vale, na região de Brumadinho-MG. Mais de 15 caminhões ficaram parados na estrada, sem poder cruzar para o outro lado da ferrovia. Segundo o movimento, o objetivo do bloqueio era chamar a atenção da Vale para a situação do acampamento “Pátria Livre”, após o rompimento da barragem da empresa, no dia 25.

O futuro da Escola Estadual Elisabeth Teixeira construída pelo MST no acampamento Pátria Livre também estava em xeque, por estar ao lado do Rio Paraopeba. A água era usada para irrigação da horta da escola e para o lazer da comunidade. A escola é reconhecida pelo governo e faz parte da rede estadual contando com 350 alunos, atualmente (FOLHAPRESS, 2019)<sup>21</sup>.

### **3 Mobilizações da sociedade civil em apoio ao Acampamento Pátria Livre e seu entorno**

Após o rompimento da barragem, uma rede voluntária de apoio aos atingidos foi organizada, mobilizando várias instituições e pessoas que se espalhavam por todo o território de

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.mixvale.com.br/2019/01/31/em-protesto-contr-a-vale-mst-bloqueia-ferrovia-em-brumadinho/>. Acesso em: jul. 2019.

Brumadinho e seu entorno. Suprimentos e donativos recebidos de todo o Brasil foram doados para aqueles necessitados, especialmente água potável que, naquele momento, era vital para a sobrevivência das pessoas. No entanto, os poderes públicos que haviam arrecadado de todo país, toneladas e toneladas de mantimentos e de água mineral, além de dinheiro e roupas, negavam-se a entregar os donativos aos Acampamentos Pátria Livre e Zequinha. Alegavam que o município de São Joaquim de Bicas não fazia parte de Brumadinho, além dos acampados serem invasores de terra. Imediatamente o Ministério Público foi acionado com a denúncia do abuso cometido pelas prefeituras de Brumadinho e de São Joaquim de Bicas e o descaso da Vale, que se negava a fornecer água para quase 800 famílias.

Em função dessas constatações de que os acampamentos, embora localizados as margens do Rio Paraopeba não recebiam os donativos destinados aos atingidos, organizações católicas e evangélicas, e parceiros voluntários criaram o grupo “Amigos do Pátria Livre” para garantir que os acampados não passassem maiores necessidades.

Assim, o grupo se concentrou em medidas urgentes para garantir um suprimento de água de qualidade para aquela população. Neste sentido, uma ONG, chamada *Waves of Waters*, foi acionada e doou alguns filtros de membrana, de alta tecnologia americana, próprios para serem utilizados pelos soldados americanos, em áreas com água contaminada. Esses filtros foram improvisados em três caixas de 1.000 litros, utilizando a água de uma nascente do próprio acampamento. Assim, a área central do acampamento, onde fica a secretaria geral, a venda e a escola foi abastecida.

Depois de conseguir temporariamente prover o acampamento de água para beber e cozinhar constatou-se outras carências, bem como o estado de penúria dos seus vizinhos, o Acampamento Zequinha e a Aldeia dos Índios Pataxós.

A precariedade das condições de vida dos acampados era tanta que se iniciou, por meio da mobilização e apoio da rede de amigos e simpatizantes da causa, uma série de campanhas de arrecadação visando à captação de recursos para minorar um pouco o sofrimento dos moradores. Esta rede, por meio de inúmeras iniciativas e campanhas de doação, tem sido a patrocinadora da reforma da Escola Estadual Elisabeth Teixeira no Acampamento Pátria Livre.

Desta forma, a escola foi reformada com paredes de alvenaria, pisos de cerâmica, novos quadros brancos, um aparelho de *data show* de última geração, internet de banda larga, além

da doação de centenas de livros para a nova biblioteca. Para o próximo ano será implantado o Ensino Médio profissionalizante que formará técnicos em agroecologia.

A próxima campanha dos amigos do Acampamento Pátria Livre inclui a construção e montagem de uma cozinha industrial, de um Posto de Saúde e de uma Biblioteca. Para tanto, foram apresentados aos fundos e iniciativas internacionais de fomento, projetos de financiamento das obras visando minorar os impactos do crime/tragédia anunciada da Vale, no território atingido pela lama e não assistido pelos programas governamentais.

Neste momento, está sendo desenvolvido um projeto pioneiro de implantação e manutenção de uma agrofloresta coletiva no Acampamento, em conjunto com o Coletivo das Margaridas e dos alunos da EJA da Escola Estadual Elizabeth Teixeira.

Um tratorito e um triturador foram patrocinados por uma ONG<sup>22</sup>. Ambos irão duplicar a produtividade do trabalho. A expectativa é que a área implantada de agrofloresta esteja produzindo em seis meses e com o conhecimento e domínio da técnica possa agregar valor à produção do acampamento e a qualidade de vida para as famílias envolvidas, além de poder replicar o projeto para outras áreas do acampamento.

Assim, objetiva-se transformar uma fazenda que empregava pouco mais de 50 pessoas na lavagem de minério e embarque em mineroduto, em uma unidade de produção de alimentos agroecológicos envolvendo o trabalho de mais de 2.000 pessoas, fazendo com que a propriedade cumpra a sua função social.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O empenho do Acampamento Pátria Livre e seus parceiros em fazer com que a Escola Estadual Elizabeth Teixeira se tornasse realidade reforça a luta do povo brasileiro pela escola pública, e produz a conscientização do direito à escola no/do campo. Em função dessas

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.awesomefoundation.org/pt/projects/126460-produzindo-biomassa-na-agrofloresta-coletiva> Acesso em: jan. 2020.

constatações, ressaltamos que a Escola Estadual Elizabeth Teixeira é um espaço educacional capaz de produzir e reproduzir o MST como princípio educativo. Ou seja, a escola é o lugar de cultivo da identidade dos Sem Terra, de formação humana politicamente comprometida em produzir sujeitos capazes de continuar o projeto histórico de lutar pela ocupação de terras, pela Reforma Agrária e pela Transformação Social. Esta intencionalidade é que faz a diferença na escola e produz significados para as políticas públicas e os processos de formação do MST.

A Escola Estadual Elizabeth Teixeira tem contribuído para a consolidação de um campo de saber formulado na tensão que alimenta e impulsiona a luta e resistência pelo direito a terra. Neste sentido, afirmamos que a escola conhece e respeita a história de seus alunos, trabalha com a memória coletiva, se vincula à realidade dos mesmos, ajudando-os a ser um grupo social enraizado em um coletivo. Outra maneira que a escola tem de cultivar e fortalecer as raízes de seus residentes é congregar em sua pedagogia a *mística*. A mística é o sentimento concretizado em ações simbólicas, que faz parte do processo de formação dos Sem Terra e busca a construção da identidade de um sujeito político, por meio da formação da subjetividade dos indivíduos. A mística os auxilia a conservar a utopia coletiva, serve de veículo de aplicação dos princípios organizativos e trabalha valores, que movem uma coletividade e sustentam qualquer processo de formação humana. (CALDART, 2001). (STÉDILE, 2000)

Embora “certos processos educativos que sustentam a identidade dos Sem Terra, jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. A pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos é muito maior que a escola e envolve a vida como um todo” (CALDART, 2001). Porém, o MST também vem demonstrando, em sua trajetória, que a escola faz parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Agatha. **Ato de acolhida à educação no campo ocupa São Joaquim de Bicas, MG.** 2018. Disponível em: <http://www.cptmg.org.br/portal/ato-de-acolhida-a-educacao-no-campo-ocupa-sao-joaquim-de-bicas/>. Acesso em: jun. 2018.

AQUINO, Josimar. **Ato de acolhida à educação no campo ocupa São Joaquim de Bicas – MG dia 02/08/2018.** Disponível em: <http://www.cptmg.org.br/portal/ato-de-acolhida-a-educacao-no-campo-ocupa-sao-joaquim-de-bicas/>. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL DE FATO, **MST ocupa fazenda de Eike Batista em Minas Gerais: Mobilização dos sem-terra em Minas Gerais comemora 30 anos de luta.** Belo Horizonte. 3 de Julho de 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/07/03/movimento-dos-trabalhadores-sem-terra-de-minas-gerais-ocupa-fazenda-de-eike-batista/>. Acesso: jun. 2018.

BRASIL DE FATO (2019). **Acampamento do MST às margens do Rio Paraopeba sente os efeitos do rompimento da barragem.** Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/> Acesso em: jul. 2019.

CALDART, Roseli Salet. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo.** Estud. av. vol.15 no.43 São Paulo Sep./Dec. 2001 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Acesso em: fev. 2020.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Ato de acolhida à educação no Campo ocupa São Joaquim de Bicas - MG. 2018.** Disponível em: <http://www.cptmg.org.br/portal/ato-de-acolhida-a-educacao-no-campo-ocupa-sao-joaquim-de-bicas/>Acesso: jun. 2018.

FARNAZIERE, Milton. **17ª Jornada de Agroecologia.** Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.jornadaagroecologia.com.br/> Acesso em: 7 jun. 2019.

FARIA, Caroline. **MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.** Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mst-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra/> Acesso em: fev. 2020.

FOLHA PRESS. **Em protesto contra a Vale MST bloqueia ferrovia em Brumadinho.** Disponível em: <https://www.mixvale.com.br/2019/01/31/em-protesto-contr-a-vale-mst-bloqueia-ferrovia-em-brumadinho/>Acesso em: jul. 2019.

JORNAL DA BIOSFERA N.12 – Nov/Dez 2002 Disponível em [www.jornaldabiosfera.com.br/html/materias.asp?ed=27&id=99](http://www.jornaldabiosfera.com.br/html/materias.asp?ed=27&id=99) Acesso em: jun. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes pedagogia socialista.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/pedagogia-socialista/>. Acesso em: 13 de fev. 2020.

MST, **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.** Disponíveis em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: jun. 2019.

Rousseff, Dilma. **Dilma Rousseff visita acampamento na região metropolitana**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/09/21/dilma-rousseff-visita-acampamentos-domst-na-regiao-metropolitana-de-belo-horizonte.html> Acesso em: 7 jun. 2019.

Comissão Pastoral da Terra – CPT, **Ato de acolhida à educação no campo ocupa São Joaquim de Bicas – MG dia 02/08/2018**. Disponível em: <http://www.cptmg.org.br/portal/ato-de-acolhida-a-educacao-no-campo-ocupa-sao-joaquim-de-bicas/>. Acesso em: jul. 2019.

RODRIGUES, José Luis. **Ato de acolhida à educação no campo ocupa São Joaquim de Bicas – MG dia 02/08/2018**. Disponível em: <http://www.cptmg.org.br/portal/ato-de-acolhida-a-educacao-no-campo-ocupa-sao-joaquim-de-bicas/>. Acesso em: jul. 2019.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. **A Mística no MST: mediação da práxis formadora de sujeitos históricos**. Araraquara: Unesp, 2012. Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

STÉDILE, João P. e Mançano, Bernardo M. **Brava gente - A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2000.

## **BUILDING SPACE: THE EXPERIENCE OF ELIZABETH TEIXEIRA SCHOOL IN THE PÁTRIA LIVRE CAMP – MST**

***Abstract:** we aim to present the educational reality faced by the camp subjects, who live (survive) by the Paraopeba river, after the rupture of the Córrego do Feijão dam in Brumadinho – MG, a crime and tragedy announced away in advance. We will approach the challenges and advances related to the Elizabeth Teixeira state school, located in the MST (the Brazilian landless rural workers movement) camp called Pátria Livre, in the rural and riverside zone of São Joaquim de Bicas – MG. The school, which is the result of the rural workers' fight for land ownership, with the support of various entities, also serves the residents from the Zequinha camp, located next to the Pátria Livre camp. The materialization processes of the Elizabeth Teixeira School will be exposed focusing particularly on the school educational context. That is, the teaching, the student, the teacher's work conditions, the relations between the school and the state, the teacher-student interaction, the school infrastructure, the teachers' education and qualification and related issues. We will try to learn the meanings that the school produces for the politics and educational processes of the MST and its contributions to the consolidation of a knowledge field built in the tension that powers and boosts the fight and resistance for land right.*

**Keywords:** *Pátria Livre – MST camp. Elizabeth Teixeira State School. Educational context. Crime/tragedy announced in advance.*

---

**FEIRA DE CIÊNCIAS E PLANTAS MEDICINAIS NO APRENDIZADO  
DE BIOLOGIA, PARA ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO  
MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1304

**NASCIMENTO, Jacy Carvalho do** – jacycnto@gmail.com  
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências  
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI  
Av. BPS, 1303, Bairro Pinheirinho  
37500 903 - Itajubá – MG - Brasil

**NEIVA, Janet Carvalho do Nascimento Chaves** – janet.neiva@educacao.mg.gov.br  
Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí – MG  
Rua das Tulipas S/Nº Nova Terra  
39.600-000 – Araçuaí – MG – Brasil

**NASCIMENTO, Josiane do** – josiapolo@yahoo.com.br  
Secretaria Municipal de Educação de Nazareno - MG  
Praça Nossa Senhora de Nazaré, S/Nº Centro  
36.370-000 – Nazareno – MG – Brasil

**Resumo:** *A comunidade escolar da Escola Estadual Dora Matarazzo organizou uma Feira de Ciências, de forma que cada turma de alunos de Ensino Médio orientados por um docente preparou e apresentou um tema previamente escolhido. Dessa forma, os alunos do primeiro ano B, orientados pelo professor de Biologia, trabalharam o tema Plantas Mediciniais. Os discentes formaram grupos, reuniram várias plantas, pesquisaram sobre as propriedades fitoterápicas de cada uma, prepararam as salas de aula e no dia da feira, apresentaram o trabalho para o público. Depois da apresentação, o professor sorteou os nomes de 10 alunos participantes e pediu-lhes que expressassem por escrito, as suas concepções a respeito da contribuição da Feira de Ciências para com o aprendizado de cada um. As respostas foram analisadas e o contexto do evento mostrou-se eficaz como prática escolar, por sua contribuição positiva como atividade didático-pedagógica, voltada para a consolidação do ensino e da aprendizagem.*

**Palavras-Chave:** *Escola, Aprendizagem, Feira de Ciências, Plantas Mediciniais.*

Feiras de ciências são práticas de cunho pedagógico - culturais, as quais possuem potencial motivador, pois despertam o interesse dos estudantes que se dedicam a essa atividade na busca do conhecimento e da realização prática de um evento, o qual é preparado, pesquisado e realizado com a participação direta dos alunos, sob a orientação de professores. Mota et al (2012), afirmam que em seu planejamento anual, a escola deve reservar tempo e espaço para tais atividades, de forma que possa incluir os alunos nos projetos como as Feiras de Ciências, pois esses eventos além de apresentarem diversos experimentos, estimulam a troca de conhecimentos e acabam despertando o interesse dos estudantes pela Ciência.

De acordo com Rosa (1995), o propósito de uma Feira de Ciências deve ser o de apresentar à comunidade onde a escola se insere, o trabalho de investigação executado pelos alunos durante um determinado período de tempo. Nesse sentido, Mesquita e Guillarduci (2010) ressaltam que os projetos de pesquisas promovem a aplicação do processo investigativo, além de serem espaços para aprendizagens múltiplas, assim como ter um desenvolvimento psicológico e cognitivo através das múltiplas interações sociais.

De acordo com Mancuso (2000 apud Dornfeld e Maltoni, 2011), a realização de Feiras de Ciências pode trazer benefícios para alunos e professores e reflexos positivos no trabalho em Ciências, tais como: a ampliação dos conhecimentos e o crescimento do indivíduo como pessoa; o maior desenvolvimento da capacidade comunicativa dos estudantes; melhoria nos hábitos e atitudes dos aprendizes; desenvolvimento crítico dos estudantes; maior interesse e também maior envolvimento dos alunos em relação ao ensino e a aprendizagem.

De acordo com Corsini e Araújo (2011)

O termo Feira é aplicado geralmente para indicar locais onde se expõem e se vendem mercadorias. As Feiras de Ciências ocorrem em locais públicos onde os alunos, após uma atividade de investigação científica, expõem e discutem suas descobertas e resultados, podendo também colocá-lo a disposição da comunidade. Isso possibilita aos alunos expositores oportunidades de crescimento científico, cultural e social. (CORSINI & ARAÚJO, 2011).

Para Moura (1995), nas Feiras de Ciências os alunos têm a oportunidade de aprimorarem suas habilidades, como resultado da interação entre a teoria e a prática. Lima (2008), afirma que as Feiras de Ciências despertam a curiosidade dos estudantes e por se tratar de uma produção de cunho científico, os alunos são motivados a pesquisarem sobre os temas trabalhados, o que resulta em um melhor aprendizado.

Segundo Machado (2013), as Feiras de Ciências começaram a ser realizadas no Brasil, na década de 1960 e segundo a mesma autora, em um evento destes, o estudante tem a oportunidade de vivenciar uma metodologia de investigação e tornar-se mais criativo e indagador, o que faz com que o aprendiz fique com vontade de aprender mais.

De acordo com a mesma autora:

Considerando que as ciências naturais são uma porta de entrada a novos mundos, convidando estudantes e professores a desenvolverem a curiosidade, a pensarem por si mesmos e olharem o mundo com novos olhos, é importante que o estudante aprenda a pensar cientificamente. As Feiras de Ciências mostram - se como uma importante ferramenta de auxílio ao pensamento científico (MACHADO et al. 2013).

Para Gonçalves (2008), existem algumas características que se deseja em Feiras de Ciências. Primeiro, que não haja trabalho semelhante, o que deve ser verificado previamente por professores e alunos, durante o planejamento do evento. Também, de acordo com a mesma autora, as feiras de ciências devem estimular o caráter investigativo por parte dos estudantes, devem despertar a criatividade, pois os alunos precisam encontrar a sua própria forma de condução das atividades, além disso, devem tratar de temas que possuam relevância para a sociedade e também, devem apresentar precisão científica, ou seja, as informações obtidas no contexto do estudo e a investigação, devem ter coerência com os objetivos do trabalho (GONÇALVES, 2008).

Mancuso (2000), *apud* Hartmann & Zimmermann (2009), classifica as Feiras de Ciências em três tipos, a saber:

- a) **Trabalhos de montagem:** Neste caso os estudantes apresentam artefatos e dão explicações sobre um tema previamente estudado;
- b) **Trabalhos informativos:** Nesta modalidade os alunos demonstram seus conhecimentos ou alertam e/ou denunciam algo; e
- c) **Trabalhos de investigação:** Neste caso, atividades propostas, enfocam a construção de conhecimentos por parte dos estudantes.

No caso do presente trabalho, que aborda a participação de alunos de primeiro ano do Ensino Médio em uma Feira de Ciências, trata-se de um trabalho que pode ser classificado como sendo de investigação, porque os estudantes investigaram, pesquisaram e se informaram sobre as propriedades medicinais de cada planta apresentada.

De acordo com Moraes (1986), a apresentação do trabalho científico para os visitantes da Feira de Ciências, ao mesmo tempo em que divulga a ciência, permite que os alunos expressem a sua criatividade, demonstrem conhecimentos científicos, raciocínio lógico e também criticidade.

## **1.2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram promulgados no Brasil, pelo Governo Federal, entre os anos de 1997 e 1998. Este documento foi divulgado para as escolas do País, com o objetivo de oferecer um suporte que norteasse as Instituições de Ensino das Unidades da Federação, para que houvesse certo padrão nacional, de forma que se algum aluno mudasse de Estado ou de região, não se sentisse desorientado quanto ao prosseguimento dos seus estudos. O referido documento foi elaborado sob dois importantes pilares, que são a Interdisciplinaridade e a Contextualização (BRASIL, 1998).

De acordo com Fernandes (2006):

A contextualização, associada à interdisciplinaridade, vem sendo divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos PCN capaz de produzir uma revolução no ensino. A ideia seria basicamente que formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem (FERNANDES, 2006).

No âmbito escolar, a contextualização do aprendizado pode ser verificada, quando se utiliza de atividades didático-pedagógicas que conciliem a teoria com a prática, gerando reflexos positivos na consolidação dos conhecimentos.

Para Fazenda (2008), a Interdisciplinaridade é caracterizada por ser uma atitude de inclusão, de busca, de sintonia e acordo, diante do conhecimento.

De acordo com Morin (2005), a Interdisciplinaridade e a Contextualização são dois princípios curriculares complementares, que propiciam que o aluno passe a compreender a realidade a partir de uma visão mais complexa e abrangente, o que estimula a melhor organização do pensamento e o estudo da realidade de forma bem mais consistente e realista. Segundo o mesmo autor, com o auxílio da Interdisciplinaridade e da Contextualização, o aluno se vê capaz de construir um conhecimento integrado e de organizar seu pensamento de forma a consolidar os saberes. Nesse contexto, a cooperação integrada entre docentes e discentes é um

ponto chave para que a interdisciplinaridade e a contextualização escolar sejam possíveis (HARTMANN, ZIMMERMAN, 2007).

Um ponto fundamental para que a Interdisciplinaridade seja possível é a cooperação de forma integrada entre alunos e professores, o que viabiliza a realização, por exemplo, de uma Feira de Ciências, porque os professores de cada disciplina orientam seus alunos a prepararem um trabalho que faça com que haja pesquisa e elaboração prática de um evento, que ao mesmo tempo em que proporciona a Interdisciplinaridade, propicia a consolidação do aprendizado.

Para Hartmann e Zimmerman (2007), em uma Feira de Ciências, várias disciplinas se integram em prol de um projeto em comum. Nesse contexto, a cooperação integrada entre docentes e discentes é um ponto chave para que a interdisciplinaridade e a contextualização escolar sejam possíveis.

Uma atividade interdisciplinar possibilita a integração do conhecimento, à medida que proporciona aos alunos, diferentes formas de perceberem um mesmo tema. Neste sentido, a interdisciplinaridade pode ser observada quando se pode trabalhar um tema que envolva a aplicação de várias disciplinas tais como a química, a física, a matemática, a biologia, dentre outras. Sendo assim, no âmbito escolar, tais práticas se mostram valiosas, pois incentivam os alunos a se lançarem na busca pelo conhecimento, e quando participam diretamente de algum evento como é o caso da Feira de Ciências, contextualizam o aprendizado, porque dessa forma edificam a sua relação com o saber, pois o aprendiz passa a visualizar-se como construtor do seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo em que dá sentido à sua experiência escolar. Além disso, o estudante percebe-se como sujeito, apreende o mundo e com isso se constrói como educando, transformando a si próprio como indivíduo e também, como cidadão (CHARLOT, 2005, p.41).

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVOS GERAIS**

- Que os alunos do primeiro ano B do Ensino Médio da Escola Estadual Dora Matarazzo, participem de uma Feira de Ciências.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Que os alunos do primeiro ano B do Ensino Médio da escola pública, pesquisem, investiguem e apresentem na Feira de Ciências, um trabalho sobre Plantas Medicinais;
- Que os estudantes informem aos visitantes a respeito das propriedades medicinais das plantas apresentadas.
- Que os alunos conheçam também os outros trabalhos da Feira, ampliando os seus conhecimentos.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

No campo educacional, escola é definida como sendo um local onde as práticas escolares acontecem e sendo assim, Piaget (1970) afirma que a oportunidade de vivenciar a experiência escolar é importante para a aprendizagem dos alunos, pois reflete positivamente na formação das diversas estruturas cognitivas e propicia fatores que influenciam no desenvolvimento, sensorial, motor e cognitivo das pessoas.

Bonitatitus (1991), afirma que “Ensino Médio” é uma expressão universal e, que em todos os Países do mundo refere-se à etapa de ensino, como sendo aquela que se situa entre a educação elementar e o ensino de nível superior. De acordo com a mesma fonte, o Ensino Médio destina – se à formação de jovens e também de adolescentes, sendo que no Brasil, esta etapa também se destina aos jovens e adultos, que porventura não tiveram acesso a esse tipo de ensino na idade adequada, na modalidade de ensino chamada de Educação de Jovens e adultos – EJA.

No âmbito escolar do Século XXI, as práticas de cunho didático-pedagógico precisam acompanhar as mudanças que o mundo globalizado exige, no qual as tecnologias digitais e o advento da internet fazem com que as informações transitem de maneira muito mais rápida e abrangente.

Segundo Fernandes (2009)

As escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. Nas escolas a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos. Por isso mesmo elas têm que desempenhar um papel fundamental e insubstituível na consolidação das sociedades democráticas baseadas no conhecimento, na justiça social, na

igualdade, na solidariedade e em princípios sociais e éticos irrepreensíveis (FERNADES, 2009).

Assim sendo, é preciso que os profissionais da educação acompanhem as transformações ocorridas e que busquem sempre novas maneiras de ensinar, de forma que os alunos se interessem pelas disciplinas e pela escola em um contexto geral. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser repensadas e a interação entre alunos e professores deve ser trabalhada, sendo que atividades práticas que envolvam a participação efetiva dos alunos podem servir de suporte para a consolidação do conhecimento.

Nesse sentido, com o objetivo de melhorar os índices educacionais, no ano de 1996, a escola no Brasil passou a ser considerada como um direito de todos, quando o Governo Federal promulgou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, LDB Nº 9394/96. Esta Lei trouxe contribuições para a população, pois o artigo de nº 35 da mesma, fala sobre o aprimoramento do educando como ser humano, aborda sua formação no campo da ética, do desenvolvimento de sua intelectualidade, do aprimoramento de seu pensamento crítico, de sua preparação para o trabalho, além do desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Segundo as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, vol. 2) os conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas, foram detalhados quanto aos seus objetivos, no que o Governo Federal denominou de Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+. No caderno intitulado Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, encontram-se as orientações relativas à disciplina de Biologia (BRASIL, 2006, vol. 2).

O Caderno acima citado define o professor como um profissional que deve propiciar que o estudante ao acessar a informação, possa decodificá-la, interpretá-la e emitir um julgamento. Além disso, o professor deve conduzir o aprendiz ao entendimento dos fundamentos científico-tecnológicos no que diz respeito aos processos produtivos, interligando a teoria com a prática.

Nesse contexto, o estudante de Biologia deve adquirir habilidades que o condicionem a ter a capacidade de reconhecer e interpretar os códigos das Ciências Biológicas, analisar e interpretar fotos, desenhos, esquemas, tabelas e também os indicadores de saúde pública. Entre as referidas competências, o aluno deve possuir a capacidade de argumentar, analisar e posicionar-se criticamente sobre os temas de ciência e tecnologia (PCN+ 2006).

Os temas estruturadores dos PCN+ são: Origem e evolução da vida; Biodiversidade; Transmissão da vida, Ética e Manipulação Gênica; Interação entre os seres vivos; Identidade dos Seres Vivos; Qualidade de Vida das Populações Humanas e Origem e evolução da vida.

Com as habilidades e competências do aluno e do professor, novas formas de ensinar deverão ser desenvolvidas e novas ferramentas de ensino precisarão ser utilizadas no ambiente escolar em sala de aula, como o uso da experimentação, maior exploração da relação entre o cotidiano do aluno e as teorias da biologia, fotos, recursos da internet além de outras ferramentas.

De acordo com a Proposta Curricular Para a Educação Básica (2005) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG, atendendo ao propósito do Governo do Estado em melhorar a qualidade da Educação nas escolas da rede pública do Estado, foi divulgado o documento conhecido como Conteúdos Básicos Comuns (CBC). O referido documento foi lançado no ano de 2005, contendo os componentes básicos de cada disciplina, os quais foram inseridos em três cadernos, que são: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e, Ciências Humanas. O CBC de Biologia está contido no caderno Ciências da Natureza e Matemática.

Nesse contexto, dentro do cumprimento do Planejamento Anual dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Biologia, para alunos de primeiro ano do Ensino Médio, a realização de uma Feira de Ciências no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que cumpre a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, LDB Nº 9394/96, também trabalha os CBC, porque contextualiza o aprendizado, ao proporcionar ao aluno a oportunidade de exercer a sua cidadania como estudante e também, de construir o seu próprio conhecimento. Segundo Freire (1996), aluno não é um recipiente vazio a ser simplesmente preenchido.

### **3.1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA**

A Feira de Ciências aconteceu na Escola Estadual Dora Matarazzo, situada na cidade de Lavras – MG. A referida escola é de periferia, ocupa uma área aproximada de 12 hectares, é pública, funciona atualmente em dois turnos, manhã e tarde, sendo que a Instituição de Ensino possui 620 alunos, uma diretora, uma vice-diretora, 46 professores, 4 secretárias e atende a 11 bairros. No turno da manhã a escola ministra o Ensino Médio e no turno vespertino o Ensino Fundamental II, de sexto ao nono ano. A Instituição de Ensino possui convênio com a Universidade Federal de Lavras – UFLA, sendo que em parceria desenvolvem projetos de interesse da comunidade escolar. A escola apresenta anualmente um número considerável de

alunos que ingressam em Universidades públicas ou privadas, após concluírem o Ensino Médio.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Da Feira de Ciências, participaram as turmas dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. A Feira apresentou trabalhos diversos, como maquetes de Ácido Desoxirribonucléico-DNA e de Ácido Ribonucléico – RNA, trabalhos sobre Medicina Alternativa, frutas que possuem propriedades terapêuticas, Artesanato, dança, Vitaminas, Aminoácidos, Plantas Medicinais, Reciclagem, culinária de diversos Países, dentre outros. Os alunos em geral apresentavam seus trabalhos e também em determinado momento, podiam conhecer os trabalhos apresentados por estudantes de outras turmas.

Os estudantes prepararam stands no pátio e em salas de aula da escola, sendo que a Feira de Ciências aconteceu no dia 26 de outubro de 2019, um sábado letivo, no horário das 14h00min às 17h00min horas. Muitas pessoas estiveram na escola naquele dia, porque além da comunidade escolar, houve a participação efetiva do público visitante, previamente convidado para o evento. O professor de Biologia orientou os trabalhos dos alunos do primeiro ano B do Ensino Médio. Esta turma é composta por 49 alunos, sendo que 25 estudantes ou 51% são rapazes e 24 estudantes ou 49% são moças. Os alunos do primeiro ano B, sob a orientação do referido professor, apresentaram no evento 14 Plantas Medicinais e informaram aos visitantes a respeito de suas propriedades terapêuticas. A lista de plantas apresentadas na Feira de Ciências, pode ser vista no Quadro 1.

Quadro 1 - Plantas Medicinais

Plantas Medicinais	Nome Científico	Indicações Terapêuticas	Modo de Usar
<b>1. Agrião</b>	<i>Nasturtium officinalis</i>	Tratar aftas, gengivites, acne e eczemas, ajuda melhorar a digestão Diurético, anti-inflamatório, pode ser usado para e tratar a tosse.	Pode ser consumido em saladas, batido em sucos ou tomado em chás (1 colher de sopa de folhas secas para uma xícara de chá de água fervente, três vezes ao dia)
<b>2. Alfazema</b>	<i>Lavandula spp</i>	Suas folhas são usadas em remédios contra conjuntivite e as flores funcionam contra tosse, bronquite, queimaduras e enxaqueca.	Misture 100 mililitros de óleo de amêndoa com 40 gotas de essência de alfazema. Use esse óleo para massagear o corpo - uma boa ideia é aplicá-lo antes de dormir.
<b>3. Alecrim</b>	<i>Rosmarinus officinalis</i>	Há indícios de que seus princípios ativos combateriam enxaquecas, para lapsos de memória e baixa de imunidade, diminui dores reumáticas e articulares.	Dilua 1 colher de café de óleo essencial de alecrim em 1 xícara de azeite de oliva. Esfregue, então, o óleo na região dolorida com massagens suaves.
<b>4. Alho</b>	<i>Allium sativum</i>	Combate o colesterol alto, atua como expectorante e antisséptico e, de quebra, é capaz de aumentar a imunidade e aliviar problemas circulatórios. Está lotado de vitaminas como A, B1, B2 e C, além de minerais como enxofre e iodo.	Faça uma maceração com 1 colher de café (0,5 g) de alho em 30 ml de água. Tome 1 cálice desse preparado duas vezes ao dia, antes das refeições.
<b>5. Coentro</b>	<i>Coriandum sativum</i>	Combate a ansiedade	Colocar uma colher de sopa de sementes de coentro secas em 1 xícara de chá de álcool de cereais a 60%. Macerar e deixar por 5 dias, depois, coar a mistura. Diluir 20 gotas em 1 copo de água e beber.
<b>6. Confrei</b>	<i>Symphytum officinale</i>	Regenera tecidos e atua como cicatrizante.	Ao tratar hematomas, use 1 colher de sopa das folhas picadas a 1 xícara de chá com água fervente. Tampe e espere 10 minutos e coe. Embeba uma gaze com o líquido ainda morno e aplique na mancha roxa durante 30 minutos.
<b>7. Cravo-da-índia</b>		Ação anticoagulante, pois, inibe a agregação	Para prevenir gengivites, faça um

	<i>Syzygium aromaticum</i>	das plaquetas.	antisséptico bucal. Adicione 1 xícara de chá de água fervente sobre 1 colher de sopa de cravos e deixe amornar por 10 minutos. Coe e faça bochechos enquanto ainda estiver morno, de duas a quatro vezes ao dia.
<b>9. Erva-doce</b>	<i>Pimpinella anisum</i>	Atua contra cólicas infantis, gastrite nervosa, enxaquecas (especialmente as provocadas por problemas digestivos). Também é indicada como purificador do hálito.	Para aliviar enjoos coloque 3 colheres de sopa da semente em 1 garrafa de vinho branco. Deixe descansar por dez dias e coe. Tome um cálice antes das principais refeições.
<b>10. Guaco</b>	<i>Mikania glomerata</i>	A planta é utilizada como cicatrizante de úlceras, feridas e para tratar varizes, além de funcionar como emoliente em eczemas e coceiras.	Despeje 1 xícara de chá de água fervente sobre 1 colher de sopa de folhas picadas. Abafe por 10 minutos e coe. Tome duas vezes por dia.
<b>11. Hortelã-pimenta</b>	<i>Mentha piperita</i>	A planta é usada para combater fadiga, problemas no fígado, gases e auxilia a digestão.	Faça um suco misturando 1 colher de chá rasa da erva em 1 copo de suco de laranja ou de abacaxi. Em liquidador bata tudo ou faça um chá despejando 1 xícara de água fervente sobre 1 colher de sopa de folhas de hortelã-pimenta. Daí abafe por 10 minutos e coe. Atenção: nunca ferva a água junto com a planta, pois isso faz seu óleo essencial evaporar.
<b>12. Louro</b>	<i>Laurus nobilis</i>	Atua como relaxante muscular e alivia dores e contusões.	Em caso de gases e peso no estômago coloque em 1 xícara de chá 1 colher

			de sobremesa de folhas picadas e adicione água fervente. Abafe por dez minutos e coe. Tome antes das refeições.
<b>13. Malva</b>	<i>Malva silvestres</i>	Pode ser usada em compressas para problemas de pele, sendo um bom hidratante, além de compostos com propriedades antissépticas.	No tratamento lesões na boca prepare uma infusão com 1 colher de sopa da erva fresca para 1 xícara de chá de água. Faça um gargarejo com o líquido. O mesmo chá pode ser ingerido para tratar infecções intestinais.
<b>14. Pata-de-vaca</b>	<i>Bauhinia forficata</i>	Possui ação diurética e alivia inchaços de origem circulatória. Suas cumarinas agem como anti-inflamatórios e protegem as paredes dos vasos.	No controle do diabetes, coloque 1 colher de folhas picadas em 1 xícara de chá com água fervente. Deixe ferver por 3 minutos e coe. Tome 1 xícara três vezes ao dia, antes das principais refeições.

Fonte: Guia de Plantas Medicinais de A a Z (2013).

Depois que os trabalhos foram encerrados, o professor solicitou aos alunos do primeiro ano B, que escrevessem um pequeno texto relatando as suas concepções a respeito da Feira de Ciências. Nos relatos, os estudantes expressaram o que significou para cada um, participar do evento em questão. O professor leu, avaliou todas as redações e também, sintetizou as opiniões dos estudantes.

## 5 RESULTADOS

Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos do primeiro ano B do Ensino Médio da Escola Estadual Dora Matarazzo, relatando as suas opiniões a respeito das suas participações

na Feira de Ciências, apresentando trabalho sobre Plantas Medicinais, o professor de Biologia sintetizou as opiniões dos estudantes e as reuniu em uma amostragem de dez alunos da seguinte forma:

### **Turma B - Ensino Médio: Disciplina de Biologia**

#### **ALUNO B1**

A Feira de Ciências para mim foi muito interessante principalmente na parte de apresentar, pois adquirimos conhecimentos para nós mesmos e aprendemos coisas sobre as plantas medicinais. Achei interessante que quando as pessoas chegaram às mesas, eu pude adquirir e passar um pouco do conhecimento.

#### **ALUNO B2**

A Feira de Ciências foi um evento bem educativo, eu conheci algumas plantas medicinais e apresentei umas também. Com as pesquisas eu aprendi várias coisas que eu não sabia sobre essas plantas.

#### **ALUNO B3**

Para mim, a Feira de Ciências foi bastante interessante, não só pelo fato de ter vindo bastante gente e sim, pelas experiências adquiridas na sala de aula. Nós não só aprendemos as coisas, como também compartilhamos nossos conhecimentos para mais jovens.

#### **ALUNO B4**

Em minha opinião a Feira de Ciências foi um bom aprendizado, o tema para mim foi bom. Mas por fim, resumindo, a Feira de Ciências teve boa desenvoltura e o mais importante da parte dos alunos, foi a determinação.

#### **ALUNO B5**

A Feira de Ciências foi uma nova experiência para mim, foi um tanto interessante explicar para as pessoas para que servem as plantas medicinais, eu amei, adorei.

#### **ALUNO B6**

Em relação a participar da Feira de Ciências, eu gostei muito de trabalhar em grupo; em geral eu aprendi muita coisa e gostei também. Espero participar de mais trabalhos como este.

### **ALUNO B7**

Para mim foi uma grande experiência e serviu para vermos como são preparadas as Feiras de Ciências. Pude perceber que as pessoas tinham grande interesse de saber sobre o nosso trabalho, sempre perguntando e nós respondendo e tirando as dúvidas delas. Gostei muito, foi muito legal. Espero que tenha mais Feiras assim.

### **ALUNO B8**

A Feira de Ciências foi uma experiência ótima, pois tínhamos que explicar o nosso trabalho e responder as perguntas dos visitantes. Além de sermos avaliados, também avaliamos outros grupos. A Feira foi muito boa, aprendemos mais sobre plantas e seus benefícios para os seres humanos. Eu acho que deveria ter mais experiências assim.

### **ALUNO B9**

Para mim, a Feira de Ciências foi como se fosse uma exposição com explicações para outras pessoas. A Feira foi bem legal, afinal, o conhecimento sobre plantas medicinais é muito importante.

### **ALUNO B10**

Eu achei a Feira muito interessante pois aprendi muita coisa boa. Estava muito bom e espero que o ano que vem tenha de novo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término do presente trabalho, analisando as afirmações dos alunos, considera-se que o evento da Feira de Ciências foi interessante e apresentou efeitos positivos, tais como:

- a) Os alunos demonstraram muito interesse em participar do evento;
- b) Ao pesquisarem sobre as Plantas Medicinais, os estudantes tiveram a oportunidade de consolidar os conhecimentos;

- c) Ao coletarem, estudarem sobre as propriedades terapêuticas e apresentarem as Plantas Medicinais, os alunos contextualizaram o aprendizado;
- d) Conforme relato anteriormente descrito, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a respeito do trabalho que apresentaram e também, aprenderam com os trabalhos apresentados por outras turmas;
- e) Os estudantes tiveram a oportunidade de trabalhar em equipe;
- f) Houve grande mobilização da comunidade escolar;
- g) A Feira de Ciências foi um evento interdisciplinar, por envolver conteúdos diversos inseridos em diversas disciplinas em uma mesma atividade;
- h) Os estudantes do primeiro ano B puderam consolidar seus conhecimentos no contexto da disciplina de Biologia;
- i) Os alunos demonstraram criatividade e se sentiram construtores do seu próprio conhecimento;
- j) Os estudantes valorizaram a sua participação individual e coletiva no evento;
- k) Os alunos se sentiram motivados a participarem de outras atividades do gênero e
- l) Os estudantes gostariam de participar novamente de outra Feira de Ciências.

No campo educacional, considera-se que o evento Feira de Ciências trouxe contribuições importantes para o ensino e a aprendizagem, o que demonstra que escola pode ser vista de outra forma, quando todos se unem na busca pelo conhecimento.

### ***AGRADECIMENTOS***

*Agradecemos ao Senhor Deus criador de tudo e de todos, pelo dom da vida, à Direção da escola, por todo apoio e disposição em nos ajudar. Agradecemos também aos alunos do primeiro ano B do Ensino Médio, protagonistas e verdadeiros merecedores de aplausos e gratidão. Somos gratos a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para com a realização do presente trabalho.*

## REFERÊNCIAS

BONITATIBUS, S. G. **Ensino médio: expansão e qualidade**. In: MEC/SENEB/PNUD: Ensino médio como educação básica. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

CORSINI, M, do A. ARAÚJO, E. S. M. B. (2011). **Feira de Ciências Como Espaço Não Formal de Ensino: Um Estudo Com Alunos e Professores do Ensino Fundamental**. Disponível em: [www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p899.pdf](http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p899.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-29.

FERNANDES, D. (2009) – **A Importância da Escolas**. Revista; A Página da Educação, Edição nº 185, Série II. Disponível em: [www.cidademim.com.br/site/index.php?option.44:artigos...escola](http://www.cidademim.com.br/site/index.php?option.44:artigos...escola). Acesso em: 20, jul. 2019.

FERNANDES, S da S. (2006) – **A Contextualização no Ensino de Matemática – Um Estudo Com Alunos e Professores do Ensino Fundamental da Rede Particular de Ensino de Distrito Federal**. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/SusanadaSilvaFernandes.pdf>. Acesso em: 13, jun. 2019.

GONÇALVES, T. V. O. **Feiras de ciências e formação de professores**. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EduFSCar, 2008.

GUIA DE PLANTAS MEDICINAIS: **Conheça e saiba usar 37 plantas medicinais**. Disponível em: [saude.abril.com.br/bem-estar/conheca-e-saiba-usar-37-plantas-medicinais](http://saude.abril.com.br/bem-estar/conheca-e-saiba-usar-37-plantas-medicinais). Acesso em: 15 ago. 2019.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. **O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: a reaproximação das “Duas Culturas”**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Florianópolis, 2009.

DORNFELD, Carolina Buso; MALTONI, Kátia Luciene. **A feira de Ciências como auxílio para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP-UFSscar, v. 5, n. 2, p. 42-58, novembro, 2011.

LIMA, M. E. C. **Feiras de ciências: o prazer de produzir e comunicar**. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EduFSCar, 2008.

MESQUITA, Adalgisa Reis; GUILARDUCI, Viviane Vasques da Silva. **Projeto Feira de Ciências da cidade de Barbacena**, 2010. Disponível em: [antigo.barbacena.ifsudestemg.edu.br/projeto\\_enviado\\_ao\\_cnpq\\_anexado](http://antigo.barbacena.ifsudestemg.edu.br/projeto_enviado_ao_cnpq_anexado). Acesso em: 10, jun 2019.

MORAES, Roque. Debatendo o ensino de ciências e as feiras de ciências. **Boletim Técnico do Procirs**. Porto Alegre, v. 2, n. 5, p. 18-20, 1986.

MORIN, E. **Introdução às jornadas temáticas**. In: MORIN, E. **A religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 13-23.

MOTA, Claudia Conceição de Paiva et al. **Feira de Ciências: atividade inovadora na formação docente**. Salvador: XVI ENEQ e X EDUQUI, 2012.

MOURA, D. G. "**Feiras de Ciências: Necessidade de novas diretrizes**." (1995, p.1-7)

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Algumas questões relativas a feiras de ciências: para que servem e como devem ser organizadas**. Caderno Catalogo Ensino de Física. Campo Grande, MS-UFMS, v. 12, n. 3: p. 223-228, 1995.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

## **SCIENCE AND MEDICINAL PLANTS FAIR IN LEARNING IN BIOLOGY, FOR STUDENTS IN THE FIRST YEAR OF HIGH SCHOOL OF A PUBLIC SCHOOL**

***Abstract:** The school community of the Dora Matarazzo State School organized a Science Fair, so that each class of high school students guided by a teacher prepared and presented a previously chosen theme. Thus, the first year B students, guided by the biology teacher, worked on the theme Medicinal Plants. Students formed groups, gathered various plants, researched the herbal properties of each, prepared the classrooms and on the day of the fair, presented the work to the public. After the presentation, the teacher raffled the names of 10 participating students and asked them to express in writing their views on the contribution of the Science Fair to their learning. The answers were analyzed and the context of the event proved to be effective as a school practice, due to its positive contribution as a didactic - pedagogical activity, focused on the consolidation of teaching and learning.*

***Keywords:** School. Learning. Science Fair. Medicinal Plants.*

---

---

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO FELIX EM CANTAGALO - MINAS GERAIS**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.1305

**PIMENTA, Jucilane Costa**- jucilane.pimenta@ifmg.edu.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais- IFMG  
Campus: São João Evangelista- Minas Gerais  
Avenida Primeiro de Junho, Número 1043, Centro.  
Cep: 39705-000- São João Evangelista, Minas Gerais, Brasil

**NASCIMENTO, Eulina Coutinho Silva** – eulinacoutinhosilva@gmail.com  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Rodovia 465, Km 7.  
23.897-000 - Seropédica – Rio de Janeiro - Brasil

**Resumo:** *O presente estudo foi desenvolvido na Comunidade Quilombola São Felix na cidade de Cantagalo, no Estado de Minas Gerais, incluindo-se aí a Escola Municipal, que oferece de 1º ao 5º ano em Regime Seriado. Analisamos as expressões culturais das crianças regularmente matriculadas, de agosto de 2017 até maio de 2019, juntamente com seus costumes e representações culturais. Percebemos escassez da valorização cultural em interface como que dizem os documentos oficiais em vigor. A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa foi de abordagem qualitativa, que possibilitou ter uma visão mais ampla da Comunidade Quilombola São Felix. Analisamos essas informações apreciando a legislação vigente para comunidades quilombolas consumando um referencial bibliográfico sobre a temática. Vimos a importância de se trabalhar o ensino e as competências, levando em consideração o saber, etnia e os hábitos predominantes da comunidade. Foi-nos relatado que não há registro da memória, da tradição, através das histórias contadas pelos mais velhos. Nesse sentido, a cultura e tradição do seu povo possivelmente poderá se perder com o tempo. Notamos que os docentes que atuaram na escola durante a pesquisa, avistaram um olhar para a necessidade de se incorporar a cultura no ensino em sala de aula, possivelmente, muito ainda precisa ser feito, destacamos em especial: Orientação Pedagógica, Suporte da Direção Educacional do Município de Cantagalo, Capacitação e Motivação Docente, atualização de equipe multidisciplinar, onde provavelmente consiga efetuar a inclusão do Quilombo na Educação, na sociedade.*

**Palavras-chave:** *Educação Quilombola. Cultura. Identidade.*

## 1 INTRODUÇÃO

Depois de quatro séculos de um modelo econômico, consolidado na exploração da mão de obra escrava, o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão. Até os dias de hoje, embora teoricamente os negros tenham passado a serem livres, muitos continuam à margem da sociedade. É muito recente, em nosso país, a implantação de políticas de ações afirmativas e de reconhecimento voltadas à população negra.

De acordo com Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva CEDEFES (2008),<sup>1</sup> existem aproximadamente 400 comunidades quilombolas no estado de Minas Gerais, distribuídas por mais de 155 municípios, já no ano de 2019. A CEDEFES publicou nota informando que há 596 comunidades certificadas no estado de Minas Gerais. As regiões do estado de Minas Gerais com maior concentração de comunidades quilombolas são as regiões norte e nordeste. No entanto, ao analisar as publicações da CEDEFES e demais documentários sobre educação em Comunidades Quilombolas, observamos uma carência de registros e de regulamentação das escolas regulares para atenderem às comunidades, em todo o estado.

Diante do exposto e das indagações levantadas, considerando o vasto legado cultural desta comunidade, entendemos ser importante buscar a compreensão sobre como os bens simbólicos, socioeconômicos, culturais e artísticos, possibilitam a construção da identidade social dos sujeitos afrodescendentes, entendidos aqui como elemento fundante na manutenção das manifestações culturais e identitárias dos afrodescendentes, da Comunidade São Félix.

Este trabalho foi desenvolvido tendo como objetivo geral investigar se a prática docente na escola tem contribuído para a manutenção e preservação das expressões culturais da comunidade Quilombola São Félix e como está sendo trabalhada a educação formal. Também tivemos como objetivos identificar as expressões culturais das crianças regularmente matriculadas na Escola Municipal São Felix; investigar se os costumes e as representações culturais são trabalhados em interface com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, Brasil (2017) e as Leis das Diretrizes Básicas, Brasil (1998); identificar se há ou se está havendo registro da memória, da tradição, através das histórias contadas pelos mais velhos. Caso haja, identificar a sistemática deste processo; identificar como está sendo trabalhada a Educação

---

<sup>1</sup> O CEDEFES é uma Organização Não-Governamental, sem fins lucrativos, filantrópica, de caráter científico, cultural e comunitário, de âmbito estadual, com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil. Seu objetivo é promover a informação e formação cultural e pedagógica, documentar, arquivar, pesquisar e publicar temas do interesse do povo e dos movimentos sociais.

Formal na Escola da Comunidade e propor práticas pedagógicas que possam contribuir para incentivar os discentes da comunidade a darem prosseguimento aos seus estudos.

No estado de Minas Gerais, estado onde ocorreu a pesquisa, ainda há um grande distanciamento no que se refere à educação que alcance amplamente esse povo. Seja pela carência de políticas públicas voltadas a essa parcela da sociedade, ou por outros motivos, como: carência de infraestrutura, acessibilidade precária, rotatividade excessiva do corpo docente, adequação curricular, entre outros. As políticas implantadas ou a ausência destas determinam o lugar que negros e brancos deveriam e ainda devem ocupar na sociedade. Hoje, embora camufladas e difusas pelo discurso da falsa democracia racial, esse cenário ainda se materializa em práticas nos mais diversos espaços sociais, incluindo aí a escola.

## **2 COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

A História da inserção do Índio no Brasil que foi bem estruturada por Almeida (2003) em *Os índios na História do Brasil*, fala da época da invasão dos Portugueses no Brasil. Os indígenas foram a principal mão de obra dos portugueses até meados do século XVII, essa mão de obra escravizada, porém com muita dificuldade, devido os índios ser difícil de pegá-los, ainda mais com a chegada dos Jesuítas que passou a catequizá-los e tentar civiliza-los, retirando traços de cultura, como línguas e costumes e rituais, mas que ao mesmo tempo contrapor a condições degradantes de trabalho.

Após a tentativa fracassada de escravizar os índios eles trouxeram os desvalidos de Portugal, para serem trabalhadores no Brasil, mas como precisavam de muita mão de obra, foi vantajoso utilizar os negros que eram vendidos pelos próprios negros na África, já que os africanos usavam este método de trabalho no estado, mas de modo que não eram maltratados ou vendidos, tudo que eles produziam ficavam para eles. Com o estabelecimento das rotas marítimas, somado das conquistas de terra pelos portugueses e outros povos europeu, passou a comercialização do africano, para ser trabalhado como mão de obra escravizada em vários países, incluindo o Brasil, através do tráfico de negros.

De acordo com os registros do historiador Stuart Schwartz (2018), a exploração da mão de obra escrava no Brasil durou aproximadamente quatro séculos anos, sendo um dos últimos países a abolir a escravidão, muitos homens procuravam meios de fugir, em busca de liberdade, entre outras várias tentativas de resistência. Os negros que resistiam ao trabalho de exploração

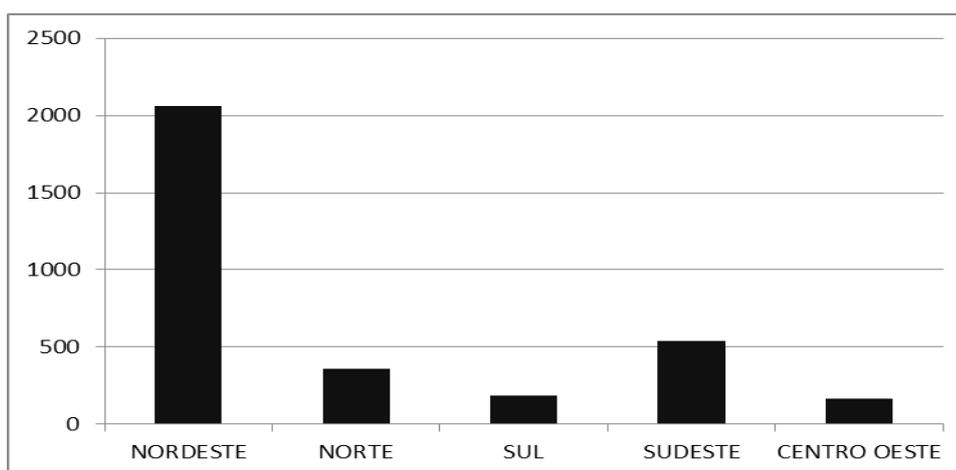
fugiam para locais afastados, formando comunidades, denominadas Quilombos, Calhambo, Mocambos, que eram aldeias que ficavam escondidas nas matas, grutas, florestas, próximos de rio, porque precisavam da água para produzir e se alimentar, e para desenvolver trabalhos mínimos de subsistência como: agricultura, criação de animais de pequeno porte. Já outros homens procuravam meios indevidos, como: apoderar de cargas em estradas e em pequenos comércios, sempre usando a barreira estrutural, locais preferencialmente inacessíveis, como grutas, montanhas como estratégia de se fugir da opressão imposta.

### 1.1 Quilombos no Brasil e Comunidades Remanescentes

O Brasil tem buscado um resgate histórico através da valorização do negro e em especial das comunidades quilombolas, que hoje são chamados de “remanescentes” de antigos quilombos que se constituem em comunidades rurais formadas por descendentes de negros escravizados.

Conforme levantamento feito pela Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, atualizado na portaria número 88/2019, Brasil (2019), há um total de 3311 comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil (CRQ), sendo que nesse montante 2752 são comunidades certificadas; destacamos alguns estados, tais como: o Estado de Minas Gerais com 392 comunidades, estado este onde realizamos pesquisa; o estado da Bahia com 801 comunidades; Mato Grosso com 787; Pará com 259 e as muitas outras comunidades, situadas nos demais 23 estados espalhados pelo Brasil. Conforme valida a figura 1.

Figura 01- Comunidades Remanescentes Quilombolas por Região



Fonte: Fundação Palmares, atualizada até a portaria nº 88/2019, publicada no dou de 13/05/2019

Os remanescentes de quilombos fazem parte do patrimônio cultural da nação (CF/88, art. 216). Retratam e preservam a cultura afro-brasileira, remanescente do povo africano que foi escravizado, portanto, deve ser protegido pelo Estado, de acordo com o art. 215, § 1º, da Constituição Federal, Brasil (1988), que estabelece que o Poder Público Brasileiro, deverá promover e proteger o patrimônio cultural, estabelecendo formas de preservação.

Muitos Calhambos, ainda não têm acesso à casa própria e/ou a terra, restando se instalar em terrenos vazios, nas proximidades da cidade, gerando um crescimento desordenado das atuais favelas (que hoje denominados de comunidades, aglomerados), sendo, que em setembro de 2014, essa população era de 22,3%, outros permaneceram nos seus antigos agrupamentos, na maioria com situações bem precárias, se refere a uma macha de 77,7%, no montante de em 5735 famílias cadastradas no CEDEFES.

### **Cenário Educacional Quilombola e os principais desafios**

A Educação Brasileira foi marcada por diversos avanços e retrocessos e diante da globalização a Educação é vista como um dos maiores instrumentos usados no mundo frente a diversos enfrentamentos.

Analistas da Educação do negro, dentre eles Fonseca (2002) e Cunha (1999), registram que, nos fins do século XIX, se esboçaram os primeiros movimentos pela inclusão educacional da raça negra, no entanto, estas primeiras iniciativas não passaram de intenção. Os movimentos políticos que existiram não foram pensados visualizando a inserção do negro na sociedade livre, cujo processo estava em curso, como afirma Fonseca (2002, p.183) “no centro das práticas educativas foram colocados elementos que, ao longo da escravidão, haviam sido permanentemente acionados como estratégias de dominação sobre os negros: o trabalho e a religiosidade”.

Nos dias atuais, a legislação referente à Educação para Quilombos, não é muito diferente do ensino formal, porém direciona algumas ações. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Brasil (2012), define que a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos. Devendo observar os Princípios Constitucionais, Brasil (1988), a Base Nacional Comum Curricular Brasil (2018), e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Segundo Brasil (2012) o ensino deverá ser ofertado em Escolas

Quilombolas e nas Escolas que recebem alunos Calhambos fora de suas comunidades de origem, devendo acolher o estudante dentro das suas especificidades.

Mais especificamente, no que se refere à diversidade étnico racial e às comunidades quilombolas, podemos citar a Resolução Nº 8/CNE, de 20 de novembro de 2012 que apresenta as diretrizes para a educação escolar quilombola na Educação Básica, em que dá a seguinte orientação para o ensino, no artigo 1º, inciso 1º:

[...] fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da: memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade (BRASIL, 2012, art 1º §1º, p. 45).

Embora estes documentos apresentem a discussão sobre identidade, diferença e cultura, as práticas pedagógicas muitas vezes se desenvolvem pautadas ainda no desrespeito à diversidade e práticas de preconceito, de racismo e de exclusão.

A maioria das comunidades de Mocambos, que são contempladas com Escolas locais, trabalha somente com séries iniciais, sendo que, na Educação Básica seria satisfatório a continuidade dentro do quilombo, de forma a capacitar os alunos, fornecendo subsídios para que eles tenham condições de dar seguimento aos estudos, já que este tipo de educação reflete diretamente na formação dos estudantes, os quais pretendem conquistar uma vaga nas Escolas Públicas. A educação quilombola, ainda é muito lenta no Brasil. Em se tratando da Educação para Calhambos, Santana nos fala que:

Educação Quilombola é aquela ‘original’, marcada pela liberdade de ser de um povo. E aqui o conceito de “Educação” adquirirá um sentido mais amplo e complexo, uma vez que ela abriga sentidos subjetivos e marcantes para os indivíduos envolvidos na relação, contribuindo assim para a ampliação da cidadania de um povo (SANTANA, 2005, p.121).

O nível de escolaridade dos Quilombolas é um desafio muito grande. Estes e outros enfretamentos são impostos pela falta de oportunidade, repercutindo diretamente na educação de um povo. Como mencionado por Ferreira, Castilho:

É neste sentido, que a Escola deve buscar dialogar com a Educação Quilombola, diminuindo este distanciamento entre estas duas instâncias da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova proposta de ensino, que reflita em resultados positivos. A partir deste diálogo, entre a instituição e comunidade quilombola, oportuniza traçar novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas, na busca de sua autoafirmação. Pois é a partir da escola na e para as comunidades que se começam a discussão da inserção dos quilombos no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial. (FERREIRA, CASTILHO, 2014, pág.17).

Diante do exposto não podemos deixar de falar sobre o sistema de cotas raciais de ação afirmativa, aplicados em alguns países, proposta abraçada pelo Brasil e outros países que também aderiram esse sistema. Veio com a intenção, de diminuir as disparidades econômicas, educacional, sociais, e de combater a herança escravista do século XIX, reforçando o objetivo de corrigir injustiças históricas. Um dos efeitos desse passado escravocrata é o fato de negros e índios terem menos oportunidades de acesso à educação superior e, conseqüentemente ao mercado de trabalho.

### 3 A ESCOLA E A COMUNIDADE SÃO FELIX

A comunidade, lugar deste estudo, localiza-se em zona rural, rodeado por matas e serras que são denominadas matriarcas pelos mocambos ali residentes, no Município de Cantagalo, situado na Região Centro Nordeste de Minas Gerais. Cantagalo conta com uma população estimada de 4.190 habitantes, de acordo com dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, que está a 23 quilômetros da cidade de São João Evangelista, cidade onde se situa o Instituto Federal de Minas Gerais-IFMG, *Campus* São João Evangelista, do Instituto Federal de Minas Gerais. No povoado de São Felix, temos a Escola Municipal que atende do primeiro ao quinto anos, conforme demonstrado na figura 02.

Figura 02- Escola Municipal São Felix



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2018.

O acesso geográfico da maioria das comunidades quilombolas é difícil, até mesmo porque quando os Mocambos escolhiam este local, objetivavam ficar escondidos da repressão da sociedade existente na época. Na comunidade São Felix, a realidade é semelhante, sendo que os meios de locomoção mais utilizados são moto, bicicleta e a pé. O carro e ônibus escolar

conseguem chegar até a área central do vilarejo, exceto nos dias de excessivas chuvas. Nestas condições os estudantes que cursam a partir do 6º ano precisam se deslocar até a outra escola no perímetro urbano, a pé, porque a escola do vilarejo acolhe somente os estudantes do 1º até o 5º ano, em regime multisseriado.

A religião é um legado forte nas comunidades quilombolas. Em Minas Gerais, o catolicismo é dominante, fazendo uma interface com práticas de Matriz Africana, que são celebradas através das festas, danças e outros. Percebemos traços Étnico Culturais Africana, na pintura nas paredes da escola, nos traços físicos dos alunos, nas danças que ocorrem durante o intervalo das aulas, na capoeira e penteado dos alunos principalmente nas moças que usam com frequência tranças Afro e apliques Tic Tac, e outros enfeiteis para valorizar sua beleza.

As trinta e três famílias que residiam na comunidade, no ano de 2018 têm um estilo de vida ligado ao campo e cultura africana, associado com uma carência financeira, de investimento da sociedade de forma geral. Minas Gerais é o mais importante estado minerador do país, que teve sua base de desenvolvimento econômico, com o uso da exploração escravista, mas diante do contexto que a comunidade quilombola se encontra nos dias atuais, lhe restam apenas resquícios de miséria e abandono social.

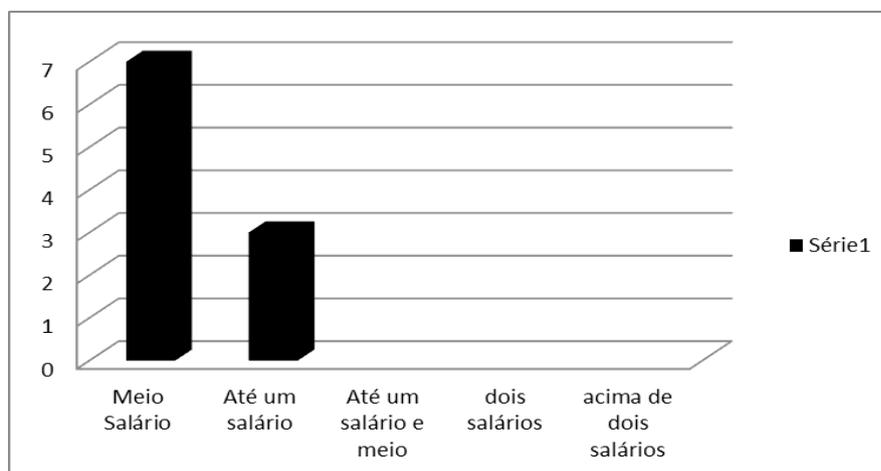
A geração de renda nessas comunidades na sua maioria é ineficiente, o que agrava ainda mais a pobreza, negação, autoestima, além de um gerar um agravante, que é o êxodo rural, estendendo ainda mais a formação de aglomerados nas capitais. É sabido que a maioria das pessoas que saem da zona rural em destino a Metrópole, tem baixa escolaridade, conseqüentemente encontra mais desafios para conseguir ingressar no mercado de trabalho, e se estabilizar financeiramente, além de sofrer um choque de cultura, que é conviver com pessoas detentoras de hábitos, bem diferenciado de sua origem.

Na comunidade pesquisada, a principal renda baseia-se em Benefícios do Governo, como: Aposentadoria, BPC, Salário família. Alguns homens trabalham nas fazendas das proximidades recebendo em troca do seu trabalho, honorários que não se equivalem nem ao salário mínimo e alguns saem para capital em busca de um destino melhor, ouvem-se poucos relatos de investimento em educação.

A área que comunidade tem posse no momento é bem restrita, sendo suficiente somente para a construção das casas das 33 famílias e um pequeno quintal para uma micro produção que não atende nem ao consumo familiar. Tem ainda um discreto comércio de pequenos animais

(porcos, galinhas), que serve de fonte de alimentação e circulação de dinheiro na comunidade, mas conforme apresentado na figura 3, a renda familiar da maioria dos membros da comunidade que trabalham é de meio salário mínimo.

Figura 03 - Média da Renda familiar da comunidade São Felix



Fonte: Autoras, 2019.

As pessoas da comunidade atuam na sua maioria nas atividades relacionada às práticas agrícolas. As oportunidades de trabalho na comunidade são bem limitadas, alguns homens trabalham em fazendas, na capina, ou no plantio. Temos também a produção de eucalipto que emprega alguns homens da comunidade. Já outros optaram por abandonara a vida do campo, e saíram para a capital em busca de melhores oportunidades.

#### 4 METODOLOGIA E RESULTADOS ENCONTRADOS

Sabemos que a Educação é base de desenvolvimento do ser humano, pretendendo identificar como ocorre a Educação Escolar na Comunidade São Felix na cidade de Cantagalo, no Estado de Minas Gerais, local onde se encontra a Escola Municipal São Felix, que, como já foi relatado, oferece de 1º ano até o 5º ano em regime seriado em salas multisseriadas<sup>2</sup>. Os sujeitos da pesquisa foram os moradores, os estudantes e os professores da referida escola. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: observação dos participantes em sala de aula, no trabalho, na convivência com seu núcleo família e na realização de seus afazeres, aplicação de entrevistas com perguntas semiestruturadas, diário de campo da pesquisadora e

<sup>2</sup> As salas multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

registros audiovisuais. Realizamos a coleta de dados de agosto de 2018 até maio de 2019, por meio de observação dos participantes dentro e fora da sala de aula em dias e horários aleatórios, realizamos entrevistas com os membros da comunidade.

Analisamos a condução das turmas multisseriadas por parte de cada professor, com suas respectivas turmas, que por sinal têm um número pequeno de alunos, mas com várias especificidades educacionais. Buscamos ter um olhar atento para a conduta docente ao ministrar as aulas e se posicionarem diante dos enfrentamentos na escola, como a dificuldade de aprendizagem de seus educandos.

No ano de 2018 e 2019, a Escola Municipal São Felix, recebia média de 16 alunos, distribuídos em duas turmas, com um docente lecionando para cada turma. Em diálogo com os docentes sobre o rendimento escolar, se comparando com a proposta do currículo, professora Y e professora W, relatou que os estudantes estão saindo da escola com mais qualificação, se comparando com anos anteriores, mas que ainda possuem grande defasagem na aprendizagem. Devido à dificuldade de absorção que muitos apresentam os docentes priorizam as disciplinas de Português e Matemática.

Realizamos algumas visitas na comunidade, buscando investigar os costumes, rotina de trabalho, comportamento do estudante junto com seu núcleo familiar, entre outros que descobrimos ao longo da pesquisa. Já em sala de aula, observamos a postura, a conduta dos professores Y, Z, W. Os conteúdos mais trabalhados em sala são de português, percebemos diversas dificuldades enfrentadas ao se ensinar nessa escola. Paralelamente, procuramos observar o nível de compreensão dos estudantes diante de cada proposta apresentada pelo educador.

Desenvolver a educação em comunidades quilombolas, não é tarefa fácil, esta pesquisa nos revelou várias dificuldades que docentes e discentes têm enfrentado sendo, que muitas delas se assemelham com as de muitas escolas públicas. Citamos como exemplo: infraestrutura física precária (salas de aula, que precisam de reforma, ampliação), ausência da família na vida escolar, falta de material didático-pedagógico, pouca ou nenhuma atualização do corpo docente voltada à educação quilombola, salários defasados o que induzem o professor a elevar sua carga horária de trabalho, necessitando acumular dois ou três cargos; enfim, são vários pontos negativos, que vão refletir nos processos de ensino e aprendizagem. Melo (2007) e

Moura (2011) destacam esta problemática, enfatizando a importância de um espaço físico adequado dentro da própria comunidade, como espaço gerador de aprendizagem.

É compreensível que o processo educacional em uma comunidade seja complexo, o baixo poder aquisitivo pode trazer várias dificuldades. Geralmente, quando a criança é criada em ambiente estável socialmente e financeiramente; a família tem acesso à cultura, a hábitos de leituras, de viagens, e a outros meios de comunicação mais aberto, essa criança tende a ter um olhar mais crítico do mundo, favorecendo no processo educacional. Na maioria das vezes, essa conjuntura, não está acessível a crianças ou adolescentes de origem quilombola; o que provavelmente irá influenciar na sua formação, devido à falta de acesso, a visão negativa e deprimente que já recebe dos seus antecedentes no seu seio familiar, onde o nível de escolaridade dos pais é muito baixo: alguns são analfabetos, analfabetos funcionais ou semianalfabetos, muitos não têm acesso às novas tecnologias, as viagens são poucas ou não existe, enfim são inúmeros os entretimentos e o distanciamento na sociedade.

O contexto quilombola apresenta muitas especificidades e o docente por ser um mediador de conhecimento, precisa ser capacitado e ter domínio principalmente da legislação que rege o ensino, como é apresentado em Brasil (2012), resolução número 8/CNE. Acreditamos ainda que os conhecimentos adquiridos pelos professores no processo de formação profissional influenciam fortemente nas representações sobre aquilo que ensinam, permitindo uma visão mais holística e crítica ao administrar um conteúdo. Essas representações se manifestam nas atitudes dos professores em relação às propostas educacionais, impregnando suas práticas e suas interações com os estudantes e outros atores no cenário escolar, aplicando o currículo de forma sistematizada, humanizada apropriando o conteúdo com a realidade do ambiente onde está inserido.

Ao ir a campo e conhecer um pouco do contexto educacional da comunidade, referenciados após várias leituras sobre estudiosos da educação quilombola, e, em conformidade com depoimentos dos professores, confirmamos que o ensino e a aprendizagem poderiam ser mais efetivos se algumas medidas fossem tomadas. Dentre essas medidas apontamos algumas, tais como: acompanhamento pedagógico para os docentes e discentes, aquisição de material didático específico para se trabalhar educação quilombola, conhecimento da Legislação Educacional para Calhambos, orientação da direção escolar, associado com outras políticas educacionais. Enfim, com esse alicerce, acreditamos que as dificuldades encontradas ao se trabalhar em São Felix, seriam minimizadas.

Na percepção das investigadoras, a comunidade São Felix que durante muitos anos foi marginalizada e esquecida pela sociedade, nos dias atuais se encontra em progressão no que diz respeito a conhecer e cobrar seus direitos e interesses frente à educação e o desenvolvimento do seu povo. Porém, é um processo lento, não possuem esta cultura de reivindicações, baixa escolaridade da maior parte do povoado, associado com o desinteresse político do município, que se deduz por estar tão ausente da comunidade.

Diante de um contexto tão específico, fica o desafio para os educadores; que é definir qual seria o papel da escola, frente a essa realidade? Como de fato poderíamos trabalhar a educação para que sua efetividade aconteça na prática, como direcionar as práticas de ensino, abordagem dos conteúdos curriculares? Como quebrar os paradigmas que existem na educação? Pensamos que o diálogo, a pesquisa e a discussão sobre o tema podem ser alternativas, Castilho (2008) ressalta a necessidade de pesquisas neste âmbito, a fim de não só enriquecer os conhecimentos da academia, como também colaborar com a luta destas comunidades.

Quanto a resultados desta pesquisa, no que diz respeito à escolaridade 50 % dos pais responderam que são analfabetos, 30 % têm o Ensino Fundamental Incompleto, mas relatam saber escrever somente o nome e fazer contas básicas e 20 % chegaram até o Ensino Fundamental Completo. Esta é uma realidade preocupante não só pela condição dos pais mas no que se refere às consequências que podem ter nos discentes da escola.

Observamos a convivência dos alunos com seu núcleo familiar, na realização de seus afazeres até mesmo ao realizar o famoso: 'Dever de Casa' que os professores passam para eles fazerem em domicílio. Reparamos que a conjuntura dos pais que na sua maioria são analfabetos ou analfabetos funcionais, torna-se um obstáculo, identificamos pouco incentivo no estudo, talvez, por desconhecer o conteúdo e conseqüentemente a relevância do mesmo.

Segundo Vygotsky(1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um "espaço dinâmico" entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de

outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

O que nos faz pensar que se a educação for bem desenvolvida mesmo no regime multisseriado, pode sim trazer resultados positivos, desde que despenda com ideal da homogeneidade de turma e também com as aulas centradas na exposição do docente que ensina a todos como se ensinasse a um só.

Almejando compreender como estão sendo geridas as práticas em sala de aula, que trabalham a preservação, valorização das expressões culturais da comunidade, questionamos docentes, discentes e familiares, se estas práticas estão sendo realizadas e de que forma. Os professores nos responderam:

**Professor Y:**

Sim, através de pesquisas e entrevistas com os mais velhos da comunidade, roda de conversa, músicas e danças.

**Professor W:**

Sim, Através de entrevistas, pesquisas, feitas pelos alunos, músicas e danças folclóricas da comunidade, apresentação cultural fora da escola e na comunidade. (Entrevista concedida às autoras)

Também durante a pesquisa os professores pontuaram que não receberam formação especial para trabalhar em comunidades quilombolas, tão pouco receberam orientações da direção ou coordenação da escola. As ações dos professores de valorização da cultura portanto são por iniciativa dos mesmos.

Entrevistamos os dezesseis estudantes e destacamos a fala de quatro deles, uma vez que doze não responderam, mesmo após várias explicações. Perguntamos se é comum falarem sobre o que é quilombo e as representações culturais (história antecedentes, costumes da comunidade), citando exemplo:

**Aluno A:** Sim, principalmente com a professora Cleonice, que ensina a dança para a gente.

**Aluno B:** Eu não sei o que é quilombo.

**Aluno C:** Gosto de conversar com minha avó sobre período escravo, era muito legal ser escravo.

**Aluno D:** A casa grande tem uma mulher que morreu presa e chora toda noite. (Entrevista concedida às autoras)

Cada uma das falas segue numa direção. Um deles falou das atividades de dança que uma das professoras realiza. Quanto a resposta de um deles sobre não saber o que é quilombo, bem como os que não se pronunciaram levam-nos a concluir que esta discussão não é comum na escola e tão pouco na comunidade. Preocupa-nos, principalmente quando olhamos para a resposta do aluno C. O fato dele dizer que “era muito legal ser escravo”, nos dá a ideia que eles falam pouco sobre a história da comunidade. A Casa Grande que o aluno D se refere é a construção remanescente da sede da Fazenda São Felix, conhecida por alguns como Fazenda Casa Grande onde atualmente é a Comunidade Quilombola São Felix. Segundo a lenda, a “mulher que chora” teria sido uma escrava da fazenda.

Perguntamos a professores, alunos e líder da comunidade, sobre o conhecimento e registro da história a comunidade, obtivemos as seguintes respostas:

**Professores:** meus alunos conhecem a história dos antecedentes, porque eu conto e peço a eles para conversarem com os mais velhos, mas não existe registro da memória, da tradição.

**Alunos:** eu já ouvi contar algumas histórias, mas não sei ao certo, sei que não tem registro.

**Líder da Comunidade:** Até no momento não tem nada documentado, mas que a CEDEFES, fez este levantamento e irá publicar estes dados ainda este ano.

**Secretária de Cultura:** Não tem nenhum registro, mas que às vezes publicam alguns eventos da Fundação João Pinheiro.

**Cedefes:** Tem um breve resumo histórico das comunidades a ser publicado, mas até Agosto de 2019 ainda não foi disponibilizado para acesso público.

Os entrevistados falam de algum registro, mas como respondeu o entrevistado da CEDEFES, há sim algum registro, mas muito reduzido e que até o fim desta pesquisa ainda não havia sido publicado. Muito há que ser feito ainda.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a importância de se trabalhar o ensino e as competências, considerando o processo de ensino, pautado, nos valores culturais, históricos, sociais, habituais e econômicos

de acordo com o perfil da comunidade, buscando sempre manter um diálogo com a família, direção e gestão do município, visando quebrar os paradigmas e desenvolver um processo educacional, pautado no respeito, na integração, inclusão, concretizando novas propostas de conhecimento. Para isso é necessário que a equipe receba capacitação, material didático, orientação pedagógica e psicológica e outros recursos que se fazem necessários para melhorar o rendimento escolar desses discentes.

A pesquisa também revelou que a educação escolar dos pais é muito baixa, cerca de cinquenta por cento deles se diz não alfabetizado. São dados muito fortes. Entendemos que o nível de escolaridade dos membros da família influencia diretamente na educação dos filhos na escola. Fica muito mais difícil que esses pais possam ajudar seus filhos e até mesmo com o incentivo que precisam para a valorização da educação.

De acordo com a Brasil (2012), Resolução N° 8, a Educação Básica nas escolas quilombola tem a incumbência de ser alicerçada na memória coletiva, em marcos civilizatórios, das práticas culturais de trabalho, festejo, e no dia a dia, considerando as tradições dos elementos que constitui a cultura da comunidade. Constatamos que os docentes em poucos momentos de sua prática, tentam remeter essa memória, com muita restrição, por não terem em mãos acervo específico, orientação e supervisão pedagógica que de suporte e norteia seu exercício pedagógico.

O objetivo de se investigar sobre as práticas desenvolvidas na escola do quilombo e as suas contribuições na manutenção das expressões culturais da comunidade São Félix, foi alcançado. Percebemos que alguns docentes que atuaram na escola, durante a pesquisa, avistaram um olhar para a necessidade de se incorporar a cultura no ensino, destacamos em especial o trabalho realizado pela docente W, que trabalhou de 2011 até final do ano letivo de 2018. Mesmo ela tendo acolhido a comunidade, buscando trazer um novo olhar de valorização e autoestima do povo, discutindo em sala de aula os valores, costumes e a importância do quilombo, como relatado por lideranças na comunidade, reconhecemos que ainda é muito pouco e tende a piorar ainda mais porque por enfrentar muitos obstáculos em lecionar na referida escola, a professora W optou por pedir transferência para outra escola do município.

As expressões culturais dos estudantes matriculados são expressivas, observamos que muitos dos valores estão se perdendo, provavelmente devido à chegada de novas tecnologias, acesso

a internet e redes sociais, mudança no perfil dos jovens e também por existir poucos trabalhos que propiciam o progresso dos mesmos no sentido de valorização cultural, além da escassez de registro da memória, da tradição, dos mais velhos pelos mais novos.

É necessário estabelecer um diálogo constante com a comunidade, visando trazer a inserção da escola na comunidade, criando vínculo, parcerias, integração e conseqüentemente rompimento de barreira, buscando sempre identificar e valorizar a identidade quilombola, permitindo o sentimento de pertencimento territorial e cultural.

Em linhas gerais, os resultados apontam, que ainda falta muito para que ocorra de fato uma inclusão efetiva, destaque em especial a inclusão do negro, do quilombo, do afro-brasileiro, na sociedade branca, conforme vem sendo estudando e discutido na sociedade. Ainda existe um distanciamento entre os direitos igualitários, na ocupação dos cargos, na educação, na saúde, na política, quando me refiro ao negro, estou usando a mesma menção para o quilombo, porque ambos se assemelham, não só no racismo, na cor, mas na promoção do seu grupo étnico.

Em suma, podemos concluir que a Educação Escolar na Comunidade Quilombola se for bem empenhada, promove o desenvolvimento do seu povoado. Faz necessário que as pesquisas, as discursões e os debates sobre Educação Quilombola, seja cada vez mais debatido desde o senado até a sala de aula, para que te fato a tão sonhada e deseja igualdade seja efetivada, carecemos de uma grande mobilização social, envolvendo todas as instâncias de forma a abolir ou pelo menos diminuir essa invisibilidade.

### *Agradecimentos*

Agradecemos a DEUS, aos professores, alunos e pais da escola da Comunidade São Felix bem como aos moradores da mesma pelo carinho que nos receberam durante o tempo que lá estivemos pesquisando.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2009.

BRASIL, **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**: Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 13 mar.2020.

BRASIL, **Portaria n.º 98 da Fundação Cultural Palmares**: Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares e o regulamenta. Disponível em: [https://quilombos.files.wordpress.com/2007/12/portaria\\_98\\_fcp.pdf](https://quilombos.files.wordpress.com/2007/12/portaria_98_fcp.pdf). Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 De Novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL, **Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Parecer nº CNE/CP 00 Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Edição Federal. Brasília,

CASTILHO, S. D. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

GIMENO SACRISTÁN J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Carlos Eduardo carvalho. **Processos Educativos na Formação da Identidade em Comunidades Remanescentes de Quilombo**: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras. UNEB, 2005.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Daniel Neves. **Escravidão no Brasil**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/historiab/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso em 13 mar. 2020

SCHWARTZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In.: SCHWARCZ, Lília Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 216.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 135 páginas. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

### **SCHOOL EDUCATION IN THE QUILOMBOLA COMMUNITY SÃO FELIX IN CANTAGALO - MINAS GERAIS**

***Abstract:** The present study was developed in the Quilombola São Felix Community in the city of Cantagalo, in the State of Minas Gerais, including the Municipal School, which offers from 1st to 5th year in a Serial Regime. We analyzed the cultural expressions of regularly enrolled children, from August 2017 to May 2019, together with their customs and cultural representations. We perceive a scarcity of cultural valorization in interface, as the official documents in force say. The methodology used to carry out this research was of a qualitative approach, which made it possible to have a broader view of the Quilombola São Felix Community. We analyzed this information by assessing the current legislation for quilombola communities, using a bibliographic reference on the subject. We saw the importance of working with teaching and skills, taking into account the knowledge, ethnicity and prevailing habits of the community. We were told that there is no record of memory, of tradition, through the stories told by the elders. In that sense, the culture and tradition of its people may possibly be lost over time. We noticed that the teachers who worked at the school during the research, saw a look at the need to incorporate culture in the classroom teaching, possibly, much still needs to be done, we highlight in particular: Pedagogical Guidance, Support from the Educational Direction of Cantagalo Municipality, Teacher Training and Motivation, update of a multidisciplinary team, where he is likely to be able to include Quilombo in Education, in society.*

**Keywords:** *Quilombola. Education. Culture. Identity.*

---

## **GEOGRAFIA: A MÚSICA COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**FLORENCIO, Ednaldo** - ednaldo\_florencio@hotmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais- IFMG Campus Ouro Preto- MG, Coordenadoria de Geografia

Endereço; Rua Pandiá Calógeras, 898 – Bauxita

CEP –35400-000 Cidade – Ouro Preto Minas Gerais, Brasil.

**OLIVEIRA, Shirlene Bemfica** - shirlene.o@ifmg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais- IFMG Campus Ouro Preto- MG, Coordenadoria de Línguas Estrangeiras

Endereço; Rua Pandiá Calógeras, 898 – Bauxita

CEP –35400-000 Cidade – Ouro Preto Minas Gerais, Brasil.

**Resumo:** *A legislação prevê o ensino de música na educação básica e a proposta é utilizá-la não como uma disciplina, mas uma ferramenta que venha colaborar para a interdisciplinaridade, a motivação e o aprendizado dos alunos. Na geografia, a música é investigada na área denominada Geografia Cultural, que estuda os produtos, as normas culturais, suas variações através dos espaços da sociedade, o que possibilita a compreensão dos processos relacionais. O objetivo geral desta pesquisa, ainda em andamento, é analisar a influência de uma sequência didática de ensino de Geografia, com foco na música, no aprendizado dos alunos, nas relações estabelecidas e na compreensão dos processos envolvidos na aplicação das metodologias e técnicas educacionais. A música como ferramenta de ensino, vem para auxiliar o educador a propor mudanças no olhar dos alunos sobre a crítica musical, fazendo com que a aula fique mais dinâmica, e correlacionando com a vivência do aluno em seu cotidiano escolar e familiar. Este trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com coleta de dados feita por um questionário inicial, uma intervenção em sala de aula e uma entrevista semiestruturada, onde o professor participante e seus educandos irão expor suas impressões sobre o processo. A hipótese é que a música pode ser utilizada para além do entretenimento. Ela pode ser uma ferramenta pedagógica importante no processo de aprendizado de conceitos científicos, geográficos e de cunho social.*

**Palavras-chave:** *Educação. Geografia. Música. Transposição didática. Prática de ensino.*

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a música pode ser um recurso didático valioso, potencial para reduzir o medo e a ansiedade de aprender, aumentar a capacidade de crítica devido às metodologias didáticas que atendem às diversas capacidades e habilidades dos educandos. Geralmente nas aulas de Geografia os professores propõem, junto ao conteúdo da grade curricular das disciplinas, a inserção de atividades envolvendo a música com foco nas letras, nos ritmos nacionais e internacionais, nas fotografias e nas interpretações de temas culturais, sociais, políticos, ideológicos e geográficos.

A lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, prevê o ensino de música obrigatório na Educação Básica. A proposta é utilizar a música não como uma disciplina, mas uma ferramenta que venha colaborar para uma interdisciplinaridade entre a música e a Geografia na Educação Básica (nos níveis fundamental e médio), trazendo assim, novas opções de metodologias que possam vir auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Segundo Moreira et al. (2014)

“a música pode ser uma atividade divertida e que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão”. (MOREIRA et al., 2014, p. 42)

Pertinentemente, o conteúdo das músicas populares brasileiras e internacionais, de acordo com os autores, apresenta situações do cotidiano dos alunos e de contextos sociais e geográficos ainda desconhecidos, que possibilitam um processo de ancoragem de novos conhecimentos. E a Geografia por ser uma disciplina ampla, que adentra no seguimento cultural, trata das variações dos costumes e hábitos constituídos na relação espaço-temporal, o que a torna dinâmica e sempre atualizada.

A Geografia Humanística Cultural para Brésica (2003), traz um leque de possibilidades de contextualização no currículo escolar com o seguimento musical, que pode levar ao entendimento da evolução cultural de um determinado povo, das formas de expressão, do desenvolvimento do pertencimento local e global (*glocal*), além do entendimento dos processos de reconstrução da identidade cultural de um povo ou população onde há um grau de pertencimento. Ademais, a música também pode ser uma ferramenta para explorar sentimentos e emoções.

“Pitágoras, filósofo grego da antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. As sensações de bem-estar com a aplicação da música, já eram consideradas naquela época. Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

A relação da música com a Geografia pode fazer com que o indivíduo compreenda melhor os aspectos geográficos através da análise e comparação do texto expresso. Segundo Bréscia (2003), a música tem um papel primordial como forma de lazer e na socialização das pessoas, pois ela cria e reforça laços sociais e vínculos afetivos, criando-se afetos e trocas de saberes enriquecendo e criando-se um capital cultural indiretamente referenciando-se ao assunto dissertado.

Diante do exposto, este projeto tem como objetivo aplicar uma intervenção pedagógica em aulas de Geografia com o uso de música como ferramenta de aprendizagem das relações estabelecidas nos âmbitos espaciais, temporais e culturais. O estudo será feito com análises qualitativas em que, a triangulação dos procedimentos de coleta e de análise dos dados obtidos, será feita através de entrevistas aos educandos, pela aplicação de atividades musicais no contexto escolar, enfatizando o Letramento Crítico, relacionado a matéria estudada na disciplina e pela análise dos efeitos da música na aprendizagem do educando como complementação curricular ou extracurricular e como estratégia informal educacional com viés no ensino formal.

A utilização da música como recurso em sala de aula, objetiva promover uma maior interação entre os alunos e o conhecimento, para despertar maior interesse pelas aulas, e pelo aprendizado, a partir de atividades lúdicas, atrativas, prazerosas que promovam o conhecimento. A música como linguagem e ferramenta de ensino de Geografia, pode ser um excelente instrumento, pois desperta no aluno o senso crítico, motiva e leva o educando a raciocinar geograficamente sobre os assuntos a serem estudados. Neste trabalho, o educador não é mais aquele que pensa ter o conhecimento suficiente para “ensinar ou transmitir” aos alunos como tábulas rasas, mas é aquele que tem consciência de que aprender é muito mais do que decorar conceitos, e que desafia os alunos a participarem do próprio processo de aprendizado, a interagir e a aprender a aprender (SCHROEDER, 2009).

## **2 REFERENCIAL TEORICO**

A música é uma forma de arte que combina sons e silêncios de forma organizada por meio da melodia, harmonia e ritmos (JORGE, 2008). Ela vem sendo produzida e propagada ao longo dos séculos, e no presente tem sido utilizada nos contextos escolares pela Educação musical, em projetos de escolas do ensino básico aos níveis de Pós-Graduação nos âmbitos públicos e privados. Ela é universal e é expressa de diversas formas, em letras ou melodias. A Geografia por se tratar de uma Ciência Humana dinâmica, seja na área física ou social (humana), reconhece a música em estudos das áreas da Geografia humanística cultural. Nessa área de pesquisa, a música demonstra a experiência das pessoas nos grupos sociais em relação ao espaço para entender seus valores e comportamentos com foco em questões de crenças, símbolos, atitudes, temas de pertencimento, sentimento, lugar e constituição das identidades. Ademais, a música pode ser investigada para melhor entendimento e difusão do conhecimento docente, atrelando-se ao convívio do educando e sua percepção de mundo.

### **2.1 A música enquanto mobilizador do pensamento crítico**

Com o mundo globalizado e o advento do desenvolvimento da internet, a música vem ganhando espaço e o acesso a uma diversificada variedade linguística e cultural é possível para muitos. Há alguns anos atrás, eram raros os momentos e os espaços onde era possível escutar e entender músicas em outras línguas advindas de países distantes.

Atualmente, temos acesso a tecnologias e a diversas formas de Arte, e a música vem desempenhando um papel cada vez marcante na vida em sociedade. Hoje os jovens de todas as camadas sociais que têm acesso a essas tecnologias, produzem e publicam músicas com ritmos e melodias diferenciadas, de estilos variados relacionados à cultura do musical local com interferência da produção global a que têm acesso e em conformidade com a realidade social do seu público alvo. A expansão da música pela tecnologia fez com que outras pessoas pudessem ter acesso a conteúdos diferenciados, a produzir seus próprios conteúdos e a entender melhor as representações da vida ao campo, do meio urbano, das questões sociais e políticas de vários povos e contextos. Além disso, pôde fomentar formas de protestos, formas e hábitos culturais dantes desconhecidos.

No contexto sócio geográfico, a música pode ser analisada como uma manifestação da representação espacial, como quebra de paradigmas ou dogmas criados pela sociedade. A expansão da música produzida pelas camadas populares da sociedade vem como conquista,

como representação e marcação de território físico e social, fragmentada, por exemplo, por batalhas de raps e Mc's, e pela mixagem do clássico ao atual no formato de funk, onde a maioria das músicas utiliza-se de batidas diferenciadas em um formato mais agitado, engajando a melodia sua letra através dos acontecimentos sociais de sua vida e do seu entorno a sociedade, Nesse sentido lê-se a música como uma visão de mundo sob óticas diversas.

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que investiga a música como ferramenta didática nas aulas de Geografia e o benefício para o aprendizado dos alunos. A música funcionará como uma chave para abrir as diversas possibilidades que o aluno traz dentro de si, em seus conhecimentos prévios e que podem compartilhar com seu próximo. Este seria o primeiro passo dentro do processo ensino-aprendizagem. Na sequência didática proposta como intervenção, tem-se na intersubjetividade certa dose de objetividade, também proporcionada por conteúdo musical através de comunicação materializada por trabalhos executados pelos educandos. A pesquisa será desenvolvida com os seguintes procedimentos de Coleta de Dados: questionário inicial, intervenção didática e entrevista semiestruturada.

O professor participante e os educandos irão responder a um questionário inicial. O professor vai trazer suas impressões sobre o fazer pedagógico e os alunos vão trazer as impressões sobre seus hábitos, preferências musicais e sobre seus estilos de aprendizagem. Os questionários serão desenvolvidos no âmbito do ensino de Geografia no Ensino Médio e as perguntas serão baseadas em Carmo e Ferreira (1998). Elas nascem segundo a autora, a partir da reflexão, sobre um conjunto de deduções, sustentados pela teoria musical, emoções, sentimentos, aprendizagem e do nosso questionamento sobre como todos estes elementos, pensados holisticamente, poderiam incitar a emergência de significados verdadeiramente sentidos pelos alunos.

A partir do objetivo geral, outras questões de natureza subsidiária podem ser igualmente enunciadas, procurando, desta forma, obter respostas, complementares, mais claras, ao longo do processo. A sequência Didática será planejada com foco nas preferências apontadas pelos alunos e que enfatizem problemáticas sociais que se relacionam com a Geografia, podendo-se assim trabalhar com a temática urbanização, desigualdade social, tipos de migrações e políticas, regiões, trabalho etc.

A entrevista será feita com o professor após a intervenção para que ele possa avaliar a metodologia de intervenção. A entrevista semiestruturada é composta por perguntas pré-estabelecidas onde a autonomia ao entrevistador mudar ou acrescentar pergunta ao decorrer do processo caso o pesquisador ache conveniente, permite também que a entrevista não saia do foco, mas que também tenha certa flexibilidade. Entrevista qualitativa contextualizado no enfoque e pertencimento dos entrevistados apurando-se assim sua concepção e interpretação de mundo correlativa a música e Geografia.

### 3.1 Sequência didática

A sequência didática proposta apresenta um roteiro pré-estabelecido com diversas atividades que irão propiciar o engajamento ao aprendiz no conteúdo trabalhando em sala de aula. As atividades pretendem levar os alunos colocarem em prática o que aprenderam. O quadro abaixo apresenta a sequência utilizada:

Quadro 1: Orientações para Sequência Didática

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	
<b>Público Alvo</b>	- Alunos do Ensino Médio
<b>Seleção de Músicos</b>	- Gabriel o Pensador - Marcelo D2 - Racionais MC - Legião Urbana - Cazuza
<b>Objetivos</b>	- Apreciar, analisar e produzir gêneros musicais diversos. - Ampliar o repertório musical dos participantes.
<b>Procedimentos</b>	
<b>Contextualização: Processo de Ativação de Conhecimentos Prévios</b>	Discussão com a turma: - Gênero musical de preferência; - Público alvo desses gêneros de preferência; - Nome dos artistas de preferência (grupo, banda, etc.); - Ideologia defendida com maior frequência pelos artistas mencionados (grupo, banda, etc.), sua "bandeira"; - Título das músicas de preferência; - Tipo de linguagem usada nas músicas (coloquial/culta gírias). - Relatam histórias? São narrativas? - As letras compõem textos dissertativos? - Fazem críticas, denúncias, propõem mudanças de atitude?
<b>Apreciação musical (motivação)</b>	- Apresentar a letra da música escrita ou digital utilizando o recurso didático (data show), com a finalidade que os alunos visualizem os termos utilizados na melodia.  - Apresentar o vídeo clipe / música após as atividades.
<b>Atividades de</b>	- A integração de atividades de leitura com o ensino de Geogra-

<b>compreensão de textos</b>	<p>fia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades que associam a letra da música com o cotidiano local de cada aluno no contexto geográfico.</li> </ul>
<b>Possíveis Análises Se narrativa:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características dos personagens (classe social, etnia, grau de instrução, problemas sociais vividos pelos personagens);</li> <li>- Personagens (protagonistas coadjuvantes e antagonistas);</li> <li>- A estória/história narrada é uma ficção ou é baseada em fatos reais?</li> <li>- Breve resumo da estória/história.</li> <li>- Qual mensagem é passada na estória/história?</li> <li>- Quais fatos e características dos personagens têm relação com a Geografia?</li> <li>- Estes fatos e características têm relação com quais conceitos e fenômenos geográficos?</li> <li>- Conceitos e fenômenos geográficos inseridos na estória/história;</li> </ul>
<b>Possíveis Análises Se dissertativa:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é mostrado/denunciado/criticado na música?</li> <li>- Em que medida é de relevância para sociedade?</li> <li>- Quem ou quais instituições a música pretende atingir?</li> <li>- Breve resumo da dissertação;</li> <li>- Quais acontecimentos ou situações inseridas na música têm relação com a Geografia e os fenômenos geográficos?</li> <li>- Quais soluções, conclusões ou mudanças de atitude são colocadas na música? Condizem com a realidade?</li> </ul>
<b>Produção musical dos alunos</b>	<p>Composição da letra</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha do tema</li> <li>- Pesquisa sobre o tema</li> <li>- Classe social que se pretende alcançar;</li> <li>- Ideologia que se pretende defender ("bandeira")</li> <li>- Gênero musical</li> <li>- Música inédita ou paródia?</li> </ul> <p>- Nome da música sobre a qual será feita a paródia;</p>
<b>Apresentação</b>	<p>Execução da música para os colegas e em concursos de música;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada aluno faz a 2ª parte do trabalho, fase de contextualização, usando as músicas compostas no trabalho, com exceção da música feita por seu grupo;</li> <li>- Ao final os alunos fazem uma avaliação do trabalho. Alcançou seus objetivos, despertou o interesse, etc.</li> </ul>
<b>Materiais e recursos utilizados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Data show, aparelho de som, quadro negro, folhas de atividades.</li> </ul>

Fonte: Os autores.

Com base em Panitz (2012), este estudo propõe uma intervenção que contribui para entender as relações entre o fenômeno musical, por meio das representações (nas canções, livros, entrevistas), com o espaço geográfico na contemporaneidade. Nesta proposta poderão ser feitos mapeamentos das representações do espaço por meio de entrevistas, palestras, canções, entre outras formas. Os profissionais educadores podem associar a música (letra/interpretação

de texto) em sua jornada, trabalhando não só com a Geografia, mas de forma interdisciplinar propiciando o entendimento de mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL- Lei 11769/08. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. 2008. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CARMO, Hermano. FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta. 2ª Edição. Universidade Aberta, 1998.

MOREIRA, Ana Cláudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. A música na sala de aula - a música como recurso didático. **UNISANTA Humanistas**. v. 3, n. 1, 2014, p. 41-61. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/viewFile/273/274>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PANITZ, Lucas Manassi. Geografia e música: uma introdução ao tema. Biblio 3W. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de mayo de 2012, Vol. XVII, nº 978. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-978.htm>. [ISSN 1138-9796].

SCHROEDER, Hélio. **A música como linguagem no ensino do espaço geográfico urbano**. Trabalho realizado pelo professor Hélio Schroeder PDE Geografia, sob a orientação da profa. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes. 2009 Disponível em: [www.educadores.diaadia.pr.gov.br](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br). Acesso em: 05 nov. 2019.

---

---

## **A IMPORTÂNCIA DE UMA BIBLIOTECA ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

**OLIVEIRA, Mariana Paranhos de** – marianaparanhosdeoliveira@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Rua Ramiro Barcelos, 2600-Prédio Anexo - Santa Cecília  
90035-003 – Porto Alegre - RS – Brasil

**MEZALIRA, Sandra Mara** – sandmezali@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Rua Ramiro Barcelos, 2600-Prédio Anexo - Santa Cecília  
90035-003 – Porto Alegre - RS – Brasil

**RODRIGUES, Andressa Luana Moreira** – andressaluana.mr@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Rua Ramiro Barcelos, 2600-Prédio Anexo - Santa Cecília  
90035-003 – Porto Alegre - RS – Brasil

***Resumo:** as bibliotecas, espaços de preservação do patrimônio e indissociáveis da educação, são vitais para desenvolvimento social e preservação ambiental das sociedades onde estão inseridas. O objetivo desta pesquisa foi analisar e avaliar o potencial formativo da utilização da biblioteca escolar e das ferramentas biblioteconômicas como um ambiente favorável e propício para desenvolver o ensino básico e aprendizagem da disciplina de ciências em uma escola do campo. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionário presencial aos educandos de uma escola do campo do município de Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul (RS). O estudo de caso envolveu 20 participantes, cujas respostas foram analisadas por meio da análise textual discursiva (ATD), considerando os pressupostos freireanos e ausebelianos. As análises demonstraram que a união dos saberes campestinos empíricos, dos conhecimentos construídos em sala de aula e na biblioteca é potente e enriquecedora, gerando uma aprendizagem realmente significativa e colaborativa.*

***Palavras-Chave:** Aprendizagem significativa. Educação em Ciências. Biblioteca Escolar. Escola do campo.*

## 1 INTRODUÇÃO

As pessoas que possuem o hábito da leitura internalizado e mantêm contato com a literatura desde os primeiros anos de vida são beneficiadas em diversos aspectos importantes para a sua formação integral, como o aprimoramento do aprendizado, a pronúncia das palavras, a relação com os sentimentos e também a comunicação com as pessoas ao seu redor.

As bibliotecas revestem-se de diferentes maneiras, tipologias, sujeitos e territórios, e como reforça o Manifesto IFLA/UNESCO da Biblioteca Escolar (IFLA, 1999, p. 888) “[...] habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis” e, também, “[...] é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competência de leitura e escrita, à educação e informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural” (IFLA, 1999, p. 1). É nesse conjunto de possibilidades que se apresentam as bibliotecas escolares do campo, seus acervos diferenciados voltados para o ensino das ciências naturais, sua valorização implícita dos conhecimentos prévios dos educandos sobre a disciplina de ciências e o seu comprometimento com uma educação emancipadora e com pensamento crítico, seguindo as máximas de Paulo Freire (1979, p. 37) que propõem tratar da educação como um “direito de igualdade que visa a efetivação também da liberdade e [que], portanto, é o elemento construtor da cidadania e elemento essencial da Democracia”, sendo “preciso dialogar com as diferenças, mas não negá-las”.

De acordo com Perucchi (1999, p. 80-81), a função da biblioteca é a de contribuir com “[...] atividades educacionais, sempre oferecer à comunidade escolar o material necessário para o enriquecimento do programa escolar, habilitando-os a utilizar os livros e a desenvolver a capacidade de pesquisar, além de sustentar os programas de ensino”. Sendo a biblioteca escolar uma ferramenta fortemente educativa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa (E. M. E. F. Rui Barbosa), localizada em Nova Santa Rita/RS, valeu-se de sua implantação como forma de embasamento teórico às atividades e ao currículo específico de uma escola do campo.

A biblioteca escolar em questão é um espaço de aprendizagem complementar à sala de aula, proporcionando aos alunos maiores informações sobre os conteúdos abordados e viabilizando, por meio de atividades lúdicas, o contato com a leitura e a possibilidade de fazer relação do que leu com os seus saberes precedentes, principalmente por se tratar de educandos camponeses, que chegam à escola com um vasto conhecimento de Ciências Naturais, ou seja,

amplo naquilo que se refere ao cotidiano em uma comunidade rural, mas ainda restrito no que tange ao conhecimento científico. Essa ideia de aprender a partir do que já se sabe corrobora com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982, p. 52) que explica que "[...] a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal)."

Desta forma, a importância do tema está voltada principalmente devido ao fato de haver pouco estudo e informação, mas também por ser possível observar que não se fala sobre a biblioteca escolar como espaço propício para aprendizagem considerando os aspectos sociais e históricos nos quais o estudante está inserido, nem como a possibilidade de ruptura e continuidade, transformação e resistência, inovação e transgressão.

Logo, o objetivo dessa pesquisa é analisar e avaliar o potencial formativo da utilização da biblioteca escolar e das ferramentas biblioteconômicas como um ambiente favorável e propício para desenvolver o ensino básico e aprendizagem da disciplina de Ciências.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “O campo...mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2010, p.1). Logo, observa-se que a escola do campo não está inserida nas concepções hegemônicas de escola e é diferenciada em relação a escola urbana, pois, em conjunto com as múltiplas identidades e crenças, os educandos tem relação direta com a terra, suas sazonalidades, as fortes relações instituídas entre comunidade e escola, a forma rural de trabalhar e principalmente, tendo em vista a leitura e a biblioteca, as relações e tratos com os hábitos de leitura e a cultura letrada.

Já as bibliotecas, segundo Oliveira (2019), como espaços de preservação do patrimônio e indissociáveis da educação são vitais para desenvolvimento social e da preservação ambiental das sociedades onde estão implantadas, logo, nesse contexto, torna-se grande aliada do fortalecimento da cultura e memória do campo, uma memória tão subjugada e muitas vezes esquecida.

Corroborando com isso, o impacto social da biblioteca escolar para as escolas do campo contribui para a ruptura de um monopólio do conhecimento que impede a democratização do ensino e leva a unificação limitante dos indivíduos a uma simples especialidade, colocando-os no papel de meros reprodutores incapazes de entender os processos sociais em sua totalidade.

Nesse contexto, a biblioteca escolar contribui com atividades educacionais voltadas para a área de Ciências Naturais, oferece à comunidade escolar o material teórico necessário para o enriquecimento do programa do Clube de Ciências, habilitando os alunos a utilizar os livros e a desenvolver a capacidade de pesquisar na rede e em bases de dados específicas de Biologia, Química e Física.

Segundo a OEA (1985), a biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula (OEA, 1985). Por conseguinte, conclui-se que por oferecer a base teórica, a biblioteca contribui para consolidar o conteúdo vivenciado de forma prática nas atividades cotidianas do campo, desenvolvendo o pensamento crítico; coloca o educando em um “aprender” constante, no qual o que é conteúdo escolar e o que é vivência cotidiana se fundem; com o contato diário com os livros e materiais voltados para a faixa etária das crianças, a pronúncia, a comunicação e a destreza para falar em público são desenvolvidos e beneficiados; e, por fim, volta-se a visão de que a biblioteca, no papel do bibliotecário, está ali para trabalhar de forma conjunta e integrada com os docentes.

Sendo assim, essa concomitância de atividades da biblioteca escolar e do conteúdo de sala de aula é muito rica em saberes, pois são voltadas para os costumes e padrões do campo e colocam o aluno em um papel de produtor de conhecimento e não um mero reprodutor, o que reforça a ideia de Freire (2011) de que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011, p. 26).

### 3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual o foco é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Além disso, se caracteriza como uma pesquisa de cunho exploratório e foi desenvolvida por meio de um questionário semiestruturado, aplicado aos educandos do 3º ao 5º ano, do ensino fundamental, da E. M. E. F. Rui Barbosa, no município de Nova Santa Rita/RS, em novembro de 2019.

Sendo essa pesquisa um recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, as atividades na referida escola são desenvolvidas com 60 educandos do Pré I ao 5º ano. Porém, foram escolhidos 20 educandos do 3º ao 5º ano para responderem ao questionário, tendo em vista que possuem idade mais avançada, maior percepção e poder de análise dos conteúdos e atividades e, também, mais aptos a responder o questionário de forma escrita.

Constatou-se que dos 20 respondentes, 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino. A faixa-etária variou de nove a 11 anos. Para a obtenção dos dados, usamos como procedimento metodológico a observação dos educandos nas visitas semanais à biblioteca escolar da E. M. E. F. Rui Barbosa, juntamente com o questionário individual aplicado pela bibliotecária, supervisionada pelas professoras. Para preservar a identidade dos estudantes observados, nenhum nome foi citado. O questionário foi composto por seis questões relacionadas à importância dada pela criança ao espaço da biblioteca e ao acervo.

O questionário (Quadro 1) foi disponibilizado aos educandos, para que os mesmos respondessem a próprio punho, com as seguintes perguntas:

Quadro 1: Questionário aplicado aos discentes.

1. Você já tinha ido a uma biblioteca antes de ir na biblioteca escola? Se “sim”, quantas vezes?
2. Por que você frequenta a biblioteca?
3. Você acha importante ter a biblioteca na escola? Por que?
4. Você acha que levar os livros para a casa ajuda você a ler melhor, pronunciar melhor as palavras?
5. O que você acha que falta a esta biblioteca para atender suas necessidades? Que tipo de livros ou atividades você gostaria de ver aqui?
6. Você acha que os livros e atividades da biblioteca ajudam a desenvolver o aprendizado das ciências naturais? Por que?

Fonte: os autores.

A seguir, apresenta-se e discute-se cada uma das questões.

#### **4 RESULTADO E DISCUSSÃO**

Fazendo referências a primeira questão, se o educando já havia ido a uma biblioteca antes da biblioteca da escola ser inaugurada, do total de 20 participantes, 11 afirmaram já ter ido a uma biblioteca antes de frequentarem a biblioteca da escola, e nove afirmaram que nunca haviam entrado em uma biblioteca antes. Ainda sobre os 11 participantes que já haviam ido a uma biblioteca, podemos observar que a quantidade varia entre um a cinco vezes, tendo apenas um participante respondido “tantas vezes, que não lembro”. Observamos, também, que dois participantes responderam que haviam ido algumas vezes na Biblioteca Municipal de Nova Santa Rita e na Biblioteca Municipal de Canoas “só para olhar”, logo não são cadastrados como usuários dessas bibliotecas. Assim, sabendo que a biblioteca escolar é, muitas vezes, a primeira biblioteca que uma criança conhece, a importância da mesma existir em uma escola já é muito grande. Tratando-se de uma escola do campo, onde, muitas vezes, nem mesmo os adultos têm acesso a livros, revistas, computador com internet, saraus, teatro e outras manifestações culturais, essa importância se eleva por suprir e complementar as necessidades informacionais dos conteúdos ministrados em aula, proporcionando aos alunos maiores informações sobre os conteúdos abordados, assim como propiciando o prazer da leitura.

Na segunda questão, que questiona porque o educando frequenta a biblioteca, as respostas foram bem variadas e interessantes. Dentre as respostas recebidas, é importante ressaltar que nenhum dos 20 educandos respondeu que se sente obrigado de alguma forma a frequentar a biblioteca, explanando sempre que vão há biblioteca por livre e espontânea vontade (principalmente, porque os mesmos foram convidados para se cadastrar na biblioteca). De forma cativante, os participantes responderam, de forma geral, da seguinte forma: “gosto dos livrinhos”, “gosto de ver coisas novas”, “para aprender a ler melhor”, “gosto de poder levar o livro para casa”, “quero aprender mais”. Uma resposta marcante foi “vou, porque conheci os gibis e a poesia”. Sendo assim, a biblioteca contribui como uma alavanca do conhecimento, que apoia na luta diária contra o analfabetismo, incentiva o gosto pela leitura, mostra novas opções de vida e visões de mundo, e contribui com o surgimento de novos interesses.

A pergunta subsequente averiguou acerca da importância que as crianças dão a biblioteca e o porquê. Todos os participantes responderam que veem como muito importante a existência da biblioteca, e os motivos apresentados calcaram-se, principalmente, no gosto pela leitura, no fato de que mais leitura traz mais conhecimento e no estímulo que a leitura dá ao

desenvolvimento do vocabulário. Algumas respostas, como “é importante porque tem muitas crianças que estão começando a ler, então elas vão ter mais chances de ler melhor” e “é importante porque a gente se enturma bastante lá”, marcaram positivamente os ensinamentos das escolas do campo, que é a preocupação com o coletivo e o cooperativismo nas relações. Uma observação importante feita por um dos participantes foi que “é importante a biblioteca na escola, porque fica mais perto e a gente consegue ir toda semana, ou todo dia se deixarem” e isso corrobora com o apresentado na pergunta anterior, pois a biblioteca estando dentro da escola, local onde as crianças vão todos os dias, as chances de se interessarem pelos livros, de gostarem de estar no ambiente da biblioteca e principalmente conseguirem fazer ligação com a sua vida são muito maiores.

Quando questionados sobre “Você acha que levar os livros para a casa ajuda você a ler melhor, pronunciar melhor as palavras? ”, as respostas foram todas positivas, e muitos participantes trouxeram que ler em casa ajuda nas apresentações, na imaginação e a aprender palavras que não aprenderam ainda em sala de aula. Um respondente disse que ter um livro para ler em casa “ajuda a sair da frente da TV e do celular”, o que nos leva a crer que a biblioteca apresentou um novo hobby e um diferente tipo de lazer para essa criança.

A quinta questão foi bem dialogada e abordou que tipo de livros e atividades faltam na biblioteca da escola. As temáticas: fantasia, terror e aventura continuam sendo preferência das crianças, porém observou-se uma forte ligação com o conteúdo que está sendo abordado em sala de aula. No caso da E. M. E. F. Rui Barbosa, os educandos estão trabalhando sobre os dinossauros no Clube de Ciências da escola e sobre o gênero teatro nas atividades de sala, logo grande parte respondeu que gostaria de ter ainda mais livros sobre essas temáticas. Acreditamos que o acervo da biblioteca escolar deve ser uma ferramenta de apoio aos professores e educandos e, principalmente, deve caminhar junto com o currículo da escola. A resposta de uma das crianças foi “gostaria que a bibliotecária viesse mais vezes” e isso trouxe à tona a ideia de que para uma biblioteca escolar fazer sentido, ela precisa estar “viva” e grande parte dessa vida está relacionada com a presença diária de uma bibliotecária atuante e que realmente goste do desenvolvimento escolar. A Lei federal n. 12.244/2010 torna obrigatória a presença desse profissional em todas as bibliotecas do país até o ano de 2020, porém, infelizmente, sabemos que as escolas e bibliotecas públicas são, diversas vezes, sucateadas e os concursos voltados para essa área estão cada vez mais escassos e com salários defasados.

Na última questão, a qual tem relação direta com o ensino de ciências, as respostas foram unânimes com 100% dos respondentes julgando que os livros e atividades da biblioteca do campo ajudam a desenvolver o aprendizado das Ciências Naturais na escola. Uma das respondentes relatou que “ ajudam, porque tem coisas que minha avó e meu pai diziam que era de um jeito, mas eu não sabia o porquê, coisas tipo ciclo da chuva e a diferença dos tipos de solo nas regiões, e com os livros que li na biblioteca (não li todo o livro, porque era muito grande) eu entendi”. Isso corrobora com Ausubel (1982), que explica que a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Outro respondente lembrou as horas do conto realizadas pela bibliotecária, as quais possuem cunho educativo ambiental, respondendo “ eu acho que ajudam, porque na hora do conto teve uma vez que a bibliotecária contou uma história sobre como as galinhas apareceram no mundo e a gente estava estudando isso com a professora e com o Clube de Ciências da escola, foi bem legal, eu sabia várias coisas já, mas não tudo, então aprendi mais”. Isso respalda e legitima a importância do trabalho lúdico com as crianças e mostra o quanto as atividades práticas complementam os conteúdos dos livros e do currículo escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização deste trabalho, assumimos o desafio e a responsabilidade de compreender melhor a importância de uma biblioteca escolar participativa em uma escola do campo, tanto no âmbito teórico quanto o prático (realidade da escola) e o quanto a biblioteca pode enriquecer o currículo de ciências. A temática é muito relevante para o desenvolvimento eficaz de uma aprendizagem significativa, porém escassamente estudada. Essa escassez de material, corrobora também com o atendimento escolar junto à população rural, que, muitas vezes, beira ao descaso. Isso, mesmo sabendo-se que o Brasil é um país de origem agrária, economicamente dependente do setor agrícola, apresentando uma agricultura com altos índices de produtividade devido ao desenvolvimento de sistemas de produção avançados e que conta com pelo menos 19% do total da população no campo.

A atividade realizada na escola durante a aplicação dos questionários, a observação nas visitas semanais à biblioteca e as conversas informais com os educandos foram fundamentais e

tiveram um resultado positivo, pois oferecemos a estas crianças um momento para expressar seus interesses literários, o que acham da biblioteca, quais relações conseguem fazer com o ensino de ciências, o que sentem quando estão nesse ambiente, e principalmente se se sentem pertencentes àquele lugar. E, concomitantemente, tivemos a oportunidade de pensar em melhorias para o ambiente e acervo da biblioteca.

À vista disso, educar está intimamente ligado às contradições e lutas sociais do meio em que o educando vive, sendo assim um ato social. Então, a biblioteca escolar em escolas do campo destaca-se nesse ato social, por possibilitar meios para reflexões e questionamentos sobre a educação, identidade do meio rural, causas, desafios, sonhos, história e cultura daqueles que vivem e atuam no campo. A escola do campo e a biblioteca escolar colocam o ser humano em papel de destaque em seu envolvimento no processo de formação e de construção da sociedade.

A biblioteca escolar é responsável também pelo sentimento de pertencimento dos alunos ao lugar de origem, então, por meio do acervo, especialmente montado para camponeses, das atividades direcionadas sempre para as ciências da natureza e outros temas rurais e serviços vinculados ao projeto de desenvolvimento autossustentável e ao programa do Clube de Ciências é possível a valorização da história e da cultura local do campo.

Desta forma, podemos afirmar que a união dos saberes camponeses empíricos, dos conhecimentos construídos em sala de aula e na biblioteca é potente e enriquecedora, gerando uma aprendizagem realmente significativa e colaborativa. As possibilidades dessa aliança demonstram que, por meio da educação do campo, pode-se mudar os conceitos de vida nesse local sem serem forçados a um modelo agrícola hegemônico, que revela tanto a exclusão social, ambiental e econômica.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010.

Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm). Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 25 jan. 2020.

FREIRE, P. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IFLA. Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar. São Paulo, SP: IFLA, 1999.

Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

OEA. Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares. Tradução: Walda de Andrade Antunes. Brasília: FEBAB, 1985.

OLIVEIRA, M. P. O bibliotecário como educador ambiental apoiado pela aprendizagem significativa. In: SOARES, J. R. (org.). Educação Brasil. 1.ed. Chapecó: Livrologia, 2019, v. 1, p. 39-52.

PERUCCHI, V. A importância da biblioteca nas escolas municipais de Criciúma – Santa Catarina. Revista ACB, v. 4, n. 4, 1999, p. 80-97.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

## **THE IMPORTANCE OF A SCHOOL LIBRARY AT A FIELD SCHOOL**

**Abstract:** *Libraries, spaces of preservation of patrimony and inseparable from education, are vital for social development and environmental preservation of the societies they are inserted in. The goal of this research was to analyze and evaluate the formative potential of the use of the school library and the librarian tools as a favorable environment and good for developing basic teaching and the learning of the subject of science at a field school. The research was made through the application of a presential questionnaire to the students of a field school from the town of Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul (RS). The study gathered 20 participants, whose answers were analyzed through the means of discursive text analysis, considering the freirean and ausebelian assumptions. The analysis shows that the union of empirical field knowledge and the knowledge built in the classroom and at the library is potent and enriching, making the learning process really significant and collaborative.*

**Keywords:** *Meaningful learning. Subject of science. School library. Field school*

---

---