

SÉRIE MOVIMENTOS
SOCIAIS E EDUCAÇÃO



Arlete Ramos dos Santos
Julia Maria da Silva Oliveira
Lívia Andrade Coelho
Wender Faleiro
(Organizadores)

MOVIMENTOS

Sociais e Educação do Campo
em perspectiva



SÉRIE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Movimentos Sociais e Educação
do Campo *em perspectiva*



CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Antonio Almeida

Coordenação da Editora Kelps

Ademar Barros

Waldeci Barros

Leandro Almeida

José Barros

Conselho Editorial

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)

Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)

Profª. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)

Profª. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Escritor Brasigóis Felício (AGL)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Profª. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA e AGL)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

Profª. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)

Profª. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Profª. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás e AGL)

Profª. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão

(Universidade Fernando Pessoa. PT)

Escritora Sandra Rosa (AGNL)

Profª. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Escritor Ubirajara Galli (AGL)

SÉRIE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Arlete Ramos dos Santos
Julia Maria da Silva Oliveira
Livia Andrade Coelho
Wender Faleiro
(Organizadores)

Movimentos Sociais e Educação do Campo *em perspectiva*

2020

Copyright © 2020 by Arlete Ramos dos Santos, Julia Maria da Silva Oliveira, Livia Andrade Coelho,
Wender Faleiro (Organizadores).

Editora Kelps

Rua 19 nº 100 — St. Marechal Rondon- CEP 74.560-460 — Goiânia — GO — Brasil

Fone: 55 (62) 3211-1616 - Fax: 55 (62) 3211-1075

E-mail: kelps@kelps.com.br / homepage: www.kelps.com.br

Diagramação: Alcides Personi
designer.personi@gmail.com

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região)3294

I58

Movimentos Sociais e Educação do Campo em perspectiva.
/ Arlete Ramos dos Santos, Julia Maria da Silva Oliveira, Livia
Andrade Coelho, Wender Faleiro (Organizadores). – Goiânia: /
Kelps, 2020.

250 p.: il.

ISBN: 978-65-86148-15-2

1. 2. 3. 4. I. Título.

CDU: 347.232

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por
qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação
dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do
Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2020

Sumário

PREFÁCIO	7
Ramofly Bicalho	
PARTE I - DESAFIOS À EDUCAÇÃO	17
FAMÍLIA, ESCOLA E DIVERSIDADE SEXUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS DIVERSAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES	18
Evandro de Oliveira Silva Junior	
JUVENTUDES: EMOÇÕES, CONFLITOS CONTEMPORÂNEOS E PROJETO DE VIDA.....	32
Carine de Miranda Santos	
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ITABUNA - BA.....	42
Polianna Almeida da Costa, Arlete Ramos dos Santos	
PARTE II - PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS	70
A ESCOLA DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: ENTRE A EXCLUSÃO E O FECHAMENTO	71
Amane Inácia Alves	
APROXIMAÇÕES DA COLETIVIDADE DO MST COM A FILOSOFIA UBUNTU: PERCURSOS EDUCATIVOS PARA RESISTIR	84
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo	
EDUCAÇÃO E CIDADANIA: PRIMEIRO SEGMENTO DE EJA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GOIÁS NUMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. UFG/INCRA-PRONERA	107
Cláudio Lopes Maia, Ismar da Silva Costa	

DA EDUCAÇÃO BÁSICA À FORMAÇÃO DOCENTE EM LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES: UMA ESCRIVÊNCIA DE DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... 126
Fabiana Lima

PARTE III - POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 145

DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO RURAL NO/DO ASSENTAMENTO LULÃO: UM DESENVOLVIMENTO MEDIDO A PARTIR DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS 146
Altemar Felberg, Geovani de Jesus Silva

DIFERENTES SABERES E EXPERIÊNCIAS NA TEIA DOS POVOS: UMA PRÁTICA AGROECOLÓGICA QUE DIALOGA A UNIDADES DOS POVOS A PARTIR DOS TRECHOS SOLIDÁRIOS 170
Carlos dos Santos Viana, Diego Pita Ramos, João Paulo dos Santos Reges, Marcelino Pinheiro dos Santos

LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB ... 182
Andreia da Silva Neiva, Moises Borges de Oliveira e Silva

PARTE IV - EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS..... 196

HEGEMONIA CAPITALISTA NA ESCOLA PÚBLICA: O ROMPIMENTO DESTE PARADIGMA POR UMA FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPADORA..... 197
Eliane Nascimento dos Santos, Fátima Moraes Garcia, Vanessa Costa Santos

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROJETOS EM DISPUTA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 211
Cristina Xavier, Gabriela Santos da Silva, Ramoffly Bicalho

EDUCAÇÃO DO CAMPO, CAPITAL E TRABALHO: CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES E DISPUTAS 235
Di Paula Prado Calazans, Claudio Pinto Nunes

PREFÁCIO

Ramofly Bicalho¹

Fico feliz com o lançamento do livro: *Movimentos Sociais e Educação do Campo em Perspectiva*, organizado pelas Professoras Arlete Ramos dos Santos, Julia Maria da Silva Oliveira e Livia Andrade Coelho, fruto de conquistas, transformação pessoal e resistências. O leitor poderá sentir nestas páginas o cheiro da luta, da dedicação e do compromisso político de educadores/as e lideranças dos movimentos sociais. No processo de organização deste livro, fomos educados a lidar com os conflitos de ideias e a diversidade. Os autores não apresentaram apenas registros acadêmicos e análises distanciadas da realidade, mas envolvimento crítico e pessoal com as políticas públicas de educação do campo na sua estreita relação com os movimentos sociais, agricultura familiar, agroecologia, formação docente, entre tantos outros aspectos. Não tenho dúvidas que este livro contribuirá para o enfrentamento dos conservadorismos e autoritarismos presentes em nossa sociedade, revelando utopias concretas de educadores e educandos. Não há espaços para romantismos e retóricas vazias deslocadas da realidade de vida das pessoas.

Os autores não estão preocupados apenas em mostrar números e estatísticas, mas destacar possibilidades de emancipação

¹ Professor Associado na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: História da Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. *E-mail*: ramofly@gmail.com

nas propostas alternativas de educação. Propostas que, além de ler o mundo, têm como objetivos valorizar saberes, conhecimentos, histórias, memórias, identidades, sonhos, limites e possibilidades. Nesse sentido, constatamos a necessidade de estreitamento das relações entre educação do campo e movimentos sociais, dialogando com projetos político-pedagógicos emancipadores. Compreendemos que a docência e a militância não podem ser encaradas como meramente técnica, conservadora e desarticulada da realidade de vida dos educadores, educandos e sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Ao contrário, com a possibilidade de ler o mundo, (re)inventa novos modelos de sociedade num projeto de país que contemple as diversidades em todos os seus aspectos.

Assim, ao começar a apresentação do livro: *Movimentos Sociais e Educação do Campo em Perspectiva*, destaco as ricas possibilidades de valorização das práticas sociais e pedagógicas que, educadores e educandos, são capazes de criar e pronunciar acerca da realidade brasileira. Para ler estas páginas e comunicar outro mundo possível e, em gestação, é necessário deixar ressoar em nós os movimentos que não renunciam à construção de projetos inovadores e emancipadores para os formadores deste BRASIL. Cada artigo neste livro é testemunho da vitalidade democrática. Relata as múltiplas interligações na dinâmica dos projetos políticos, econômicos, sociais e ambientais que se alargam e complexificam na articulação por uma vida melhor. Obviamente, as políticas públicas de educação do campo, nessa conjuntura, ocupa um espaço estratégico e privilegiado, ao defender a agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Ela denuncia o fechamento de milhares de escolas do campo nos últimos anos, o avanço do agronegócio e a utilização cada vez maior de agrotóxicos, em detrimento das sementes crioulas.

Os autores/as, numa estreita relação entre sonhos, responsabilidade e ética, não pouparam esforços na construção dos percursos, valorizando a ousadia e interligando questões locais e globais. Este livro rompe com o bombardeio de notícias e informações selecionadas, distorcidas, acrílicas e vendidas como mercadorias que “fazem cabeças” e opiniões públicas. Os autores foram extremamente rigorosos no exercício cotidiano de entranhar-se em problemas vivos, correndo riscos e projetando possibilidades. Lidar com tais experiências, abertas e incompletas, acerca da educação do campo contribui para formação crítica de educadores/as e movimentos sociais do campo, enaltecendo os debates acerca da educação popular.

Neste livro enfrentamos feridas expostas, anunciadas, camufladas, e que não se restringem às questões educacionais. Há outras privações tais como a concentração de terras nas mãos de uma minoria da população brasileira, a expropriação da palavra, o analfabetismo, o descrédito dos saberes feitos das experiências, das histórias de vida, identidades e memórias. Assim, os textos deste livro não anunciam certezas que as ciências pretendem produzir, mas a honestidade dos que pensam e vivenciam o cotidiano e a realidade de vida de educadores/as e movimentos sociais.

O livro está dividido por capítulos, assim, no Capítulo I – Desafios à Educação, Evandro de Oliveira Silva Junior, no artigo: **Família, escola e diversidade sexual: desafios e perspectivas nas diversas configurações familiares**, afirma que a diversidade sexual é um tema delicado diante da sociedade conservadora e discriminatória atual, tanto pela falta de informação sobre as caracterizações de gênero e identidade sexual, quanto pela estratégica perspectiva de manutenção da dominação hegemônica, que estabelece um perfil heteronormativo eurocêntrico como padrão social. Nesse contexto, diante de uma estrutura sócio educacional que reproduz o conservadorismo da sociedade, o

autor se debruça na análise de casos concretos de superação e limitação imposta pelo machismo capitalista. A metodologia de trabalho pautou-se na discussão dos dados estatísticos, entrevistas e referenciais teóricos que abordam: diversidade sexual, família e escola. A intenção do autor é problematizar o conceito conservador de família e apontar para um dos desafios mais latentes dessa instituição: educação e homossexualidade.

Carine de Miranda Santos, no artigo: **Juventudes: emoções, conflitos contemporâneos e projeto de vida**, reflete como as emoções desenvolvidas socialmente interferem nos projetos de vida de jovens pertencentes às áreas periféricas de Salvador. Este trabalho colabora para o entendimento do lugar ocupado pelos jovens pobres dos grandes centros urbanos, bem como, a compreensão dos projetos de vida desenvolvidos por esta juventude. A autora busca compreender como as emoções dos jovens interferem na capacidade de sonharem com um futuro melhor. Ela tomou como porto de partida, as experiências, falas, vivências e representações de jovens dos bairros periféricos de Salvador, dialogando com a sociologia das emoções. O conhecimento sociológico abrange as múltiplas realidades vividas por diferentes sujeitos. Neste trabalho, a autora oferece respaldo teórico e reflexões acerca dos conflitos contemporâneos e como eles tem atingido as emoções, a capacidade de sonhar e a criação de projetos de vida entre a juventude.

Polianna Almeida da Costa e Arlete Ramos dos Santos, no artigo: **Formação dos professores do campo do município de Itabuna – BA**, tem como objetivo principal analisar as ações propostas através do PAR, município de Itabuna, no que se refere à formação continuada dos profissionais do magistério na educação do campo, entre 2010 a 2017. A metodologia adotada tem como pressuposto de investigação a pesquisa quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, cujos instrumentos de coleta de

dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas. Nesse âmbito, foi realizada uma revisão de literatura das políticas públicas educacionais do campo que envolvem a questão de formação docente. Para análise dos dados coletados, teve como referência, o materialismo histórico dialético. As autoras constataram que o processo formativo dos professores do campo do município de Itabuna não atende aos requisitos estabelecidos em lei. Apesar da ofertada, pela secretaria de educação, da formação para os educadores do campo, ela não colabora na melhoria das políticas públicas de educação do campo no referido município.

No Capítulo II – Perspectivas institucionais, Amone Inácia Alves, no artigo: **A escola do campo de Ensino Médio em Goiás: entre a exclusão e o fechamento**, afirma que o Ensino Médio na atualidade tem aprofundado pesquisas sobre o seu caráter social, além de compreender que nas escolas do campo ecoam impactos do que acontece nas escolas urbanas. Afirma que se as escolas urbanas de Ensino Médio são afetadas diariamente por um conjunto de mudanças, supõe-se que no campo, as vozes reverberam com uma força ainda maior. Defende que apesar da escola ser um dos instrumentos utilizados pelo campesinato para empoderamento de seus valores e tradições, ela tem sido maculada por projetos de poder e dominação econômica frente aos desmandos do capital. O artigo dialogou com os seguintes tópicos: 1) A compreensão do trabalho no campo: trabalhadores rurais em Goiás e Economia. 2) Fechamento de escolas no estado: alinhado à política nacional.

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo, no artigo: **Aproximações da coletividade do MST com a filosofia UBUNTU: percursos educativos para resistir**, tem o objetivo de estudar as aproximações entre a coletividade vivenciada no MST e a forma de vida coletiva da Filosofia Ubuntu, numa perspectiva de resistência dos movimentos sociais frente às situações de

opressão. A fundamentação teórica priorizou os estudos pós-coloniais, utilizando conceitos relacionados às Epistemologias do Sul. A reflexão pós-colonial permite fazer a ponte dialogal entre as compreensões da formação, dos saberes e vivências históricas do MST com a Filosofia Ubuntu.

Cláudio Lopes Maia e Ismar da Silva Costa, no artigo: **Educação e cidadania: primeiro segmento de EJA e formação de professores em Goiás numa proposta de educação do campo. UFG/INCRA-PRONERA**, afirmam que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA é uma política pública conduzida pelo INCRA, que visa à formação escolar e educacional em áreas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária. O projeto Educação e Cidadania está estruturado no interior do PRONERA e visa a formação de 45 turmas de Educação de Jovens e Adultos, primeiro segmento do Ensino Fundamental, nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária. As turmas localizam-se em dezessete municípios do Estado de Goiás. As salas da EJA promovem a escolarização dos assentados e acampados, a partir da pedagogia da alternância. A Universidade Federal de Goiás é a responsável pela condução pedagógica do projeto e o processo de formação dos educadores, em sua maioria, sujeitos da comunidade atendida.

Fabiana Lima, no artigo: **Da educação básica à formação docente em Licenciaturas Interdisciplinares: uma escrivência de descolonização do currículo e educação antirracista**, parte da sua atuação profissional para, em retrospecto, pela via da memória, refletir criticamente sobre escolhas políticas, epistemológicas e práticas, enquanto intelectual negra e educadora comprometida com a investigação das relações raciais no Brasil e a promoção dos direitos humanos nos currículos do Ensino Superior, como uma rede de abordagens político-pedagógicas que envolvem descolonização do currículo e rompimento de

paradigmas. A biografia adquire o sentido de colocar a trajetória docente aprendente – na perspectiva de estudante e professora – como objeto de investigação crítica acerca das possibilidades de formação comprometida com os aspectos epistemológicos antirracista, interdisciplinar, interprofissional, intercultural e intepistêmica. O artigo dialogou com os seguintes tópicos: 1) Movimento: De estudante à professora amefricana no Colégio Pedro II (RJ). 2) Movimento: Professora Amefricana em uma Universidade Federal que nasce popular e inclusiva.

O Capítulo III – Potencialidades da Educação do Campo, trará os resultados da pesquisa desenvolvida por Altemar Felberg e Geovani de Jesus Silva, no artigo intitulado: **Desenvolvimento Comunitário Rural no/do Assentamento Lulão: um desenvolvimento medido a partir da autonomia dos sujeitos**. A investigação foi realizada no Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Luís Inácio Lula da Silva, localizado em Santa Cruz Cabralia, Extremo Sul do Estado da Bahia. A pesquisa compreendeu de que modo os indicadores de desenvolvimento refletem o grau de autonomia de seus moradores, homens e mulheres do campo, apresentando as características sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais da referida comunidade, bem como, os indicadores de desenvolvimento no contexto da reestruturação capitalista e desenvolvimento rural no Brasil, considerando sua história, significados e contradições. Os resultados desse artigo são frutos de pesquisa quali-quantitativa, tendo como instrumentos de coleta de informação: o questionário, entrevistas semiestruturadas e grupos focais.

Carlos dos Santos Viana, Diego Pita Ramos, João Paulo dos Santos Reges e Marcelino Pinheiro dos Santos, no artigo: **Diferentes saberes e experiências na teia dos povos: uma prática agroecológica que dialoga a unidade dos povos a partir dos trechos solidários**, tratam da narrativa da Teia

dos Povos cujo plano de ação baseia-se nas demandas coletivas de enfrentamento dos problemas alimentares, organização produtiva, degradação ambiental e soberania alimentar. Os autores realizaram a pesquisa qualitativa a partir de estudo de caso. A abordagem do materialismo histórico dialético subsidiou a discussão. Observaram a mística, o processo de construção da autonomia e o empoderamento como rotina desses povos, além do papel das narrativas, do saber popular dos mestres, o planejamento coletivo em redes de solidariedade e a organização política das comunidades, alicerçada na diversidade e nas práticas agroecológicas.

Andreia da Silva Neiva e Moises Borges de Oliveira e Silva, no artigo: **Limites e possibilidades da educação do campo no movimento dos atingidos por barragens – MAB**, registra a prática do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB desenvolvida através de processos educativos em espaços não formais, com suas bases e articulações com organizações do campo e da cidade. Compreendem que tais organizações compõem o universo da educação do campo e são imprescindíveis no processo de construção do projeto popular. O texto é construído enaltecendo as reflexões acerca da educação do campo, para além das escolas, privilegiando as ações educativas no/do movimento.

No último Capítulo IV, intitulado Educação do Campo e Políticas, encontraremos o artigo: **Hegemonia capitalista na escola pública: o rompimento deste paradigma por uma formação humana emancipadora**, que tem por autoras Eliane Nascimento dos Santos, Fátima Moraes Garcia e Vanessa Costa Santos, as quais discutem sobre a hegemonia do capital nas escolas do campo e as possibilidades de mudança. Aprofundam os termos: formação e emancipação humana, projeto sócio-histórico e teoria do aprender a aprender. Têm como principal objetivo, refletir sobre as dificuldades vivenciadas nas escolas

do campo, no que tange à formação dos sujeitos. Na pesquisa bibliográfica, predomina uma abordagem qualitativa, tendo como suporte o materialismo histórico dialético. As autoras percebem que as escolas do campo podem desenvolver atividades educativas diferenciadas, que promovam a formação de sujeitos, individuais e coletivos, emancipados para enfrentarem a hegemonia do capital.

Cristina Xavier, Gabriela Santos da Silva e Ramofly Bicalho, no artigo **Educação do campo: projetos em disputa no contexto das políticas públicas**, analisam a educação do campo como projeto em disputa no contexto das políticas públicas nas duas primeiras décadas do século XXI. O desafio é compreender os limites e as possibilidades de atuação dos movimentos sociais de luta pela terra nas escolas do campo, num cenário de disputas pela hegemonia. A investigação fundamentou-se numa pesquisa bibliográfica e documental. Foi detectado avanços das classes hegemônicas sobre o projeto de educação do campo, buscando miná-lo. Nesse sentido, permanecem os muitos desafios por uma educação voltada às especificidades dos povos campestres, dentre eles: formação docente, produção de livros didáticos e fechamento das escolas do campo.

O artigo **Educação do campo, capital e trabalho: cenário de contradições e disputas**, de Di Paula Prado Calazans e Claudio Pinto Nunes, é resultado de um estudo que analisa o conceito de educação do campo, através das relações com os movimentos sociais e o mundo do trabalho na sociedade de classes. Os autores optaram por referenciais teóricos que retratam os diferentes olhares acerca da educação do campo, numa abordagem qualitativa. Inicialmente é realizada uma apresentação do conceito de educação do campo, a partir das experiências históricas de luta e resistência da classe trabalhadora. Em seguida, aborda-se o contraponto entre capital e práticas emancipatórias, sendo a pedagogia histórico-crítica utilizada como proposta

de formação dos educadores do campo. Para compreender as práticas e políticas educacionais ligadas à educação do campo, os autores afirmam que é preciso entender as complexas relações que envolvem o mundo do trabalho, as lutas, anseios e interesses dos sujeitos do campo vinculados aos movimentos sociais.

Neste livro, os autores preencheram nossos olhos e nos conduziram a uma bela viagem para compreender como a prática educativa pode viabilizar uma educação do campo articulada aos movimentos sociais, crítica e organicamente vinculada às lutas por uma sociedade mais livre e menos desigual. O convite que me foi feito pela Professora Arlete Ramos dos Santos para organizar o livro: *Movimentos Sociais e Educação do Campo em Perspectiva*, me emocionou profundamente, em especial, pelo prazer da leitura dos diversos artigos e oportunidade de confessar aos futuros leitores que uma relação acadêmica entre educadores, educandos e movimentos sociais pode estreitar relações de carinho, respeito e amizade sincera. Tenho apostado ao longo da minha vida, dos meus familiares e amigos, na possibilidade concreta de fazer com que nossas palavras e ações voem longe, abrindo portas de uma vida mais saudável para toda a humanidade. Tenho certeza de que esta obra será uma herança muito bonita para todos os sujeitos, individuais e coletivos, que compõem esse Dossiê.

PARTE I

DESAFIOS À EDUCAÇÃO

FAMÍLIA, ESCOLA E DIVERSIDADE

SEXUAL: desafios e perspectivas nas

diversas configurações familiares¹

Evandro de Oliveira Silva Junior²

A diversidade sexual por si só é um tema delicado diante de uma sociedade conservadora e discriminatória tal qual a que vivemos. Tanto pela falta de informação sobre as caracterizações de gênero e identidade sexual, quanto pela estratégica perspectiva de manutenção da dominação hegemônica, que estabelece um perfil heteronormativo eurocêntrico como padrão social. Nesse contexto, diante de uma estrutura sócio-educacional que reproduz o conservadorismo da sociedade, nos debruçamos na análise de casos concretos, tanto de superação, quanto de limitação imposta pelo machismo capitalista. A metodologia proposta para construção do trabalho se pautou na discussão de dados estatísticos, assim como o diálogo com referenciais teóricos que abordam questões relacionadas ao tripé diversidade sexual, família e escola. O trabalho se ateve também às pesquisas, artigos e publicações na internet e entrevistas com pessoas referenciais que corroboraram com suas experiências e pensamentos acerca da temática. A presente discussão não pretende se esgotar. Pelo contrário, buscamos problematizar o conceito conservador

¹ Trabalho apresentado originalmente no Eixo Inclusão Social e Educação do II Congresso Internacional e IV Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação. Texto revisado e atualizado para esta publicação.

² Educador Popular e Conselheiro Tutelar Suplente da Cidade do Rio de Janeiro. Acadêmico de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. *Email:* eosjunior@icloud.com

de família e apontar para um dos desafios mais latentes dessa instituição: educação e homossexualidade.

1. A indissociabilidade Poder Hegemônico – Sociedade Patriarcal – Família Conservadora

Ao traçar uma perspectiva da relação entre a família e escola no contexto da diversidade sexual é imprescindível fazer recortes sobre quais tipos de famílias iremos pontuar. Ou melhor, quais conceitos de família abordaremos para caracterizar nosso tema.

Para tanto, é importante considerar dois aspectos básicos para o entendimento: 1) a noção de família é uma construção social tendo escopo no pensamento social de um determinado grupo societário; e 2) gênero também se caracteriza por construção social, sendo determinado, portanto, pelas relações dos indivíduos consigo próprio e com o grupo em que está inserido.

Nesse sentido, faremos um breve resgate sobre os conceitos de família e de que forma essa instituição historicamente se incide numa lógica de reprodução do poder hegemônico.

Sob a égide do processo histórico, onde o sistema capitalista traçou a divisão de classes a partir da condição econômica, inserindo ou marginalizando setores da sociedade, nos são apresentadas, todos os dias, as mais variadas formas de exploração dos trabalhadores.

No que se refere ao processo de mundialização do capital, Ianni (2004, p.23) defende se tratar de uma:

ampla e profunda transformação geral envolvendo a economia, a sociedade, a política, a cultura, a demografia, as línguas e as religiões. Tudo se abala radicalmente de modo desigual e também contraditório. Causa de ressurgências de nacionalismos, localismos, reafirmação de identidades presentes ou pretéritas, surtos de xenofobias, racismos, fundamentalismos, não só religiosos como também culturais.

O avanço do capital, com a perspectiva de globalismo, acentuou essa exploração e apontou novas formas de dominação e manutenção do poder hegemônico, uma delas é a desresponsabilização do Estado em questões fundamentais para a sociedade: políticas públicas. Os Estados Nacionais passaram a cumprir uma agenda política global, comandada pelos organismos internacionais vinculados ao capital financeiro.

Para que a consolidação do capital fosse eficaz, foi fundamental que essa lógica de dominação perpassasse pelas relações sociais num contexto de ordem social, um contexto de padronização destas relações. A ascensão burguesa denota à família a gestão do patrimônio privado patriarcal, pautado não só na propriedade privada, mas como também na proteção de valores morais.

Segundo Perrot (1991, p.105), a família cumpriu um papel fundamental na instituição de uma moral:

A família, átomo da sociedade civil, é a responsável pelo gerenciamento dos “interesses privados”, cujo bom andamento é fundamental para o vigor dos Estados e o progresso da humanidade. [...] Elemento essencial da produção, ela assegura o funcionamento econômico e a transmissão dos patrimônios. Como célula reprodutora, ela produz as crianças e proporciona-lhes uma primeira forma de socialização. Garantia da espécie, ela zela por sua pureza a saúde.

Na engrenagem de avanço do capital privado, um modelo de família que tenha estrutura patriarcal heteronormativa se constitui como sistema econômico de gestão, de forma a solidificar a polarização do sexo e, conseqüentemente a dominação masculina, tornando-se, portanto, padrão social de valores. Regulamentar a vida privada no seu sentido mais íntimo é, sobretudo, intervir para benefício próprio na construção de uma moral. Obviamente, todo esse valor agregado pelo capital

à noção de família patriarcal provém de uma base judaico-cristã que opõe as relações sexuais entre masculino e feminino; entre masculinidade e feminilidade, caracterizando um sistema baseado em hierarquizações e atribuições bem definidas, ao passo que, toda relação social que questione ou fuja a essa perspectiva de padronização tomam para si a insígnia de risco à estrutura de normalidade.

O conceito de família foi sendo moldado às necessidades de reprodução do capital e da ordem social, sendo construída a noção de divisão sexual binária e o desejo heterossexual, não sendo peculiaridade específica da reprodução biológica da espécie humana.

A diversidade sexual, então, tangencia como um desvio intolerável na perspectiva da família patriarcal: afronta a lógica de constituição de família reprodutora de crianças, gestora de patrimônios e disseminadora da ideia de hierarquização entre os gêneros.

Essa diversidade sexual é composta por uma série de caracterizações e especificidades, de forma que se garanta a inviolabilidade da individualidade dos comportamentos afetivos e sexuais e sua organização se traduz, comumente, em processo contra-hegemônico no sentido de resistência à ordem machista estabelecida.

Há, portanto, relatos de diversas configurações desde os primórdios até o momento atual. Obviamente a ideia de uma relação homossexual vai além da reconfiguração da noção de família. Uma relação homossexual com seu princípio empoderador rompe, imediatamente, com a perspectiva patriarcal que está em vigor há tempos e aponta questionamentos às estruturas machistas que uma sociedade de classes pressupõe.

Desde 2011 o Brasil adotou legalmente a equiparação de uniões civis entre pessoas do mesmo em relação às uniões civis

de casais heteroafetivos. Nesse contexto, em 2013, O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) criou a resolução 175, decidindo que os cartórios de todo território nacional devem celebrar casamentos de pessoas do mesmo sexo.

Dados do IBGE³ – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sinalizam que, em 2014, 1 ano após a vigência da resolução, foram registrados 4.854 casamentos igualitários, sendo que desse montante, 50,3% de cônjuges femininos e 49,7% de cônjuges masculinos.

Entre os anos de 2013 e 2014, o número de casamentos igualitários cresceu 31,2%, tendo sido regionalmente constituído da seguinte forma:

- Região Sudeste – 60,7%
- Região Sul – 15,4%
- Região Nordeste – 13,6%
- Região Centro-Oeste – 6,9%
- Região Norte – 3,4%

Nesse período, entre os anos de 2013 e 2014, o IBGE apontou que as uniões civis igualitárias cresceram 51,7%. Tendo registrado, em 2015, a marca de 5.614 casamentos entre pessoas do mesmo sexo.

O aumento vertiginoso no índice de casamentos igualitários indica, obviamente, a reconfiguração dos padrões da ideia de família conservadora. Essa reconfiguração se espalha para outros nichos da sociedade, já que a família se insere diretamente em diversas outras instituições da sociedade, tais como a escola, a igreja, as estruturas governamentais e jurídicas, entre outras.

³ Dados obtidos na publicação Estatísticas do Registro Civil – IBGE – Anos 2014 e 2015. Em <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 1 jun. 2017.

Uma das situações que envolve diretamente esse conceito reconfigurado de família se pauta no processo de adoção de crianças e adolescentes por casais homoafetivos. Segundo o próprio CNJ, “a união homoafetiva foi reconhecida em decisão abstrata do Supremo Tribunal Federal em 2012, ou seja, sem analisar o caso concreto, definindo “a união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, entendida esta como sinônimo perfeito de família”. A primeira adoção desse tipo no Brasil ocorreu em 2005, na cidade de Catanduvas (SP)⁴.”

É nesse aspecto que os desafios apresentados às famílias homoparentais começam a tomar corpo: além do processo duradouro e difícil da adoção de crianças e adolescentes, a inserção e aceitação dessas pessoas no ambiente escolar de forma que se garanta a inviolabilidade de seus direitos é uma questão nevrálgica.

Cabe, previamente, dialogar no sentido do contexto político que o país atravessa, diante de tantos retrocessos no que tange à perdas de direitos fundamentais, sobretudo a classe trabalhadora inserida no segmento LGBT. Uma involução óbvia nessa perspectiva é a tentativa de aprovação do famigerado Estatuto da Família – o Projeto de Lei 6583/2013, que versa sobre “os direitos da família, e as diretrizes das políticas públicas voltadas para valorização e apoio à entidade familiar” (BRASIL, 2013, p.1).

Tal Projeto de Lei tramita no Congresso Nacional e se configura como um grave ataque aos direitos da pessoa humana, sobretudo pela injunção de conceitos limitados e excludentes de família na sociedade, caracterizando “entidade familiar como o

⁴ Notícia veiculada no site do Conselho Nacional de Justiça. In: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/judiciario/83511-casais-homoafetivos-sao-o-equivalente-a-10-dos-que-adoptam-em-nata>>. Acesso em: 30 maio 2017.

núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 2013, p.1).

A proposta do Estatuto da Família serve para, além de dogmatizar os preceitos patriarcais na sociedade por meio da instituição de normas legalistas, marginalizar grupos e desresponsabilizar o Estado do cumprimento da aplicação de políticas públicas voltadas para tais grupos excluídos. O que poderia significar ausência de políticas públicas de saúde, educação, promoção social, entre outros fatores para as famílias LGBT's.

Vamos, então, nos ater à discussão da Família Homoafetiva no contexto escolar. Coisas aparentemente simples e ingênuas como a comemoração do dia das mães, ou dia dos pais; uma aula que denote a formação de uma família que se diferencie da que a criança está inserida pode se considerar um ato de crueldade sem precedentes e criar traumas, por vezes, irreparáveis.

Espaço Escolar e Diversidades Sexuais

Um ambiente que deveria ser o local de compreensão e tolerância frente a gama de indivíduos que nela se inserem é, talvez, a instituição que mais segrega e marginaliza as diferenças. A Escola, enquanto espaço formativo não contribui efetivamente para a construção de valores que busquem romper com a lógica classista, machista, homofóbica e patriarcal.

Segundo Louro (1997, p. 57), essa instituição foi concebida sob a perspectiva da fragmentação desde seu início, já que na Escola foram adotados instrumentos eficazes de classificação, ordenamento e hierarquização:

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

É importante salientar que essa ideia de separação por modalidades diversas, seja por gênero, seja por idade ou classe social foi, ao longo do tempo perpetrada em uma culturalização escolar.

Trata-se de algo muito comum observar as mais variadas escolas com seus mais diversos projetos pedagógicos reproduzindo todo aporte conservador que a sociedade patriarcal sugere.

Se as mais variadas diferenças são minimizadas no ambiente escolar, de forma que a nata desse espaço formativo seja aparentemente homogênea, uma família que destoa da configuração padrão obviamente é posta no campo da marginalidade.

A Sra. D., juntamente com sua companheira, as quais adotaram 2 filhas, hoje adolescentes, sinalizam que, embora não tenham sofrido, até o presente momento, retaliação por sua configuração familiar por parte da escola, questionam comemorações e trâmites burocráticos dessa instituição engessada pelo modelo conservador de família e, sobretudo, a forma como o preconceito se apresenta nas relações interpessoais dentro e fora da sala de aula: “Ao mostrar uma foto do meu casamento com minha esposa, minha filha foi surpreendida por um colega de sala que insinuou uma discurso homofóbico e machista”, sendo que tais comportamentos nem sempre são dialogados com os professores e/ou responsáveis das alunas e alunos.

É fundamental que a escola cumpra seu papel no processo de inserção social da criança e do adolescente, assim como de formar pessoas com uma visão ampla da sociedade, sobretudo nas diversidades que esta apresenta.

Outra fala que materializa bem o que deveria ser o papel da escola junto às famílias é a da Juíza de Direito C. Cordeiro que, em entrevista ao autor ponderou que a escola precisa estar ciente de que família é o núcleo onde a pessoa se sente à vontade, sendo um retrocesso grande se limitar à ideia de relação pai-mãe-filhos.

Um desafio que está posto para grande parte dos profissionais que atuam nas escolas é a falta de uma política de formação continuada que contemple a diversidade sexual e de gênero. É preciso que as secretarias de educação construam agendas políticas de formação sobre os direitos das pessoas LGBT's e seus familiares.

Não é raro encontrar profissionais que, diante de demandas específicas, tanto de alunas e alunos, quanto de famílias LGBT's, não saibam agir ou desconheçam legislações que garantam os direitos desses grupos. Para tanto, a escola deve criar mecanismos que atendam toda essa diversidade.

Experiências na Relação Família – Escola – Diversidades Sexuais

Uma parte muito importante desse estudo foi buscar experiências dentro da escola que nos levasse à reflexão no que tange ao exercício profissional, seja educador, seja gestor de políticas educacionais, seja profissional de área correlata, junto à demandas cotidianas que se apresentam em uma instituição que, decididamente, não está preparada para romper com o tradicionalismo e contribuir na garantia dos direitos de tais indivíduos.

Sendo assim, estudos empíricos foram realizados em unidades educacionais, públicas e particulares, a fim de compreender o universo contraditório que é o ambiente escolar

para esse segmento que é marginalizado pelo “padronismo” da sociedade.

Situação 1 – Turma do segundo segmento do ensino fundamental de escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Comemoração do Dia das Mães com confraternização no interior da unidade escolar. Núcleo familiar da criança é composto por pai biológico e companheiro.

Situação 2 – Turma do Ensino Médio de Colégio particular da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Aula de Ensino Religioso que denota Família como núcleo composto por Homem – Mulher – Filhos, sendo que na sala existe aluna filha de casal homoafetivo, que vira alvo de piadas por parte dos colegas.

Situação 3 – Turma de Ensino Médio de escola pública do Rio de Janeiro. Adolescente homossexual é obrigado a participar de aula de educação física em jogo com camisa x sem camisa. Fato gera um desconforto grande para o adolescente.

Situação 4 – Escola Pública de Ensino Médio na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Gestora da unidade recebe 2 meninas encaminhadas à direção por estarem trocando beijos próximo à quadra esportiva. São advertidas e ameaçadas de suspensão caso acontecesse novamente. Responsáveis foram convocados à escola.

Situação 5 – Tradicional escola pública do Rio de Janeiro revoga distinção entre uniformes de alunas e alunos e adota uso de nome social em listas de chamadas. Grupos de responsáveis criam comissão para barrar medidas e proibir uso de saias por meninos.

Tais circunstâncias foram obtidas a partir de relatos de pessoas diretamente ou indiretamente envolvidas nos casos e mostram a inabilidade de profissionais na condução de situações que são inerentes a uma estrutura societária disposta a não pensar o espaço da figura considerada diferente. Vale ressaltar que se entende o racismo, a homofobia, a violência de gênero, a lesbofobia

e a transfobia como ramificações de violação de direitos próprias de uma estrutura machista intrínseca a uma sociedade de classes, portanto, não cabe aqui culpabilizar o profissional que atua nas unidades escolares, mas entendemos que tal profissional não pode, de forma alguma, furtar-se do cumprimento de seu papel na construção conjunta de sujeitos empoderados e críticos.

É possível perceber que a perspectiva escolar é eficaz no cumprimento do processo de silenciamento e repressão de tudo que é considerado fora da ordem. Sob a luz de regras disciplinares dispostas em projetos políticos e estatutos, as diversidades mais latentes vêm sendo constantemente amordaçadas.

Nesse contexto é de grande importância que o educador se posicione. Escola é espaço de conflito ideológico. De disputa de pensamentos e de diversidade de ideias. O educador deve estar situado no campo da pluralidade. Mesmo sabendo que as estruturas convencionais transcendem o ato de ensinar e educar, tal profissional assume o dever de contribuir para a transgressão de normas impostas pelo patriarcado e pelo conservadorismo.

O retrocesso que permeia a sociedade em geral também paira sobre a escola. Não é à toa que, ao mesmo tempo em que o poder legislativo discute a aprovação do Estatuto da Família, citado anteriormente, também aprofunda a discussão do Projeto de Lei 867/2015 - Escola Sem Partido que, por coincidência ou não, é conduzido pelo mesmo grupamento político defensor do Estatuto da Família.

Tal projeto visa normatizar a prática docente e neutralizar o plano pedagógico das escolas brasileiras, eximindo o pensamento crítico e a capacidade de apreensão da realidade como eixos fundamentais do processo formativo. O Programa Escola Sem Partido prevê uma escola que não aborde a diversidade de gênero ou discuta em sala de aula temas tão importantes quanto à diversidade sexual e, por conseguinte, o respeito e tolerância,

justificada por uma suposta “moral sexual incompatível com os que lhes são ensinados por seus pais e responsáveis” (BRASIL, 2015, p.4).

Nesse contexto que a escola aprofunda seu caráter normatizador e disciplinador, quando deveria ater-se à formação de pessoas críticas e sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade. Agentes compreendedores da realidade humana e organizados quanto à dimensão política de seus direitos.

Ao longo da história é possível perceber o quanto a instituição da Família foi moldada para servir aos interesses de poderes hegemônicos e solidificar a perspectiva da manutenção e exploração da classe trabalhadora, cunhando tais preceitos conservadores no ambiente mais íntimo do indivíduo: seu lar. Da mesma forma, esse poder hegemônico tratou de construir, também ao longo do tempo, mecanismos de marginalização, invisibilização e até mesmo repressão da população LGBT que se empoderava através da luta por direitos fundamentais. Em outro enfoque, mas não diferente, a escola reproduz todo arcabouço dogmático que essa sociedade conservadora construiu, sendo eficaz no processo de neutralização de tudo que possa se apresentar como um atentado à ordem instituída e aos valores convencionais da sociedade.

É essa escola que torna possível o suicídio constante de pessoas LGBT's por não se “adequarem” ao padrão. É essa escola que finge abafar as diferenças contribuindo para a falta de diálogo e intolerância. É essa escola que ajuda a formar assassinos de tudo que destoa do considerado exemplo: pessoas negras, LGBT's, pessoas com deficiência, mulheres, pessoas oriundas do nordeste e todos os outros grupos historicamente não reconhecidos.

Considerações Finais

Esse trabalho não pretende esgotar a discussão em torno da diversidade sexual e sobre os pensamentos conservadores que todos os dias matam LGBT's no Brasil. Nosso objetivo é problematizar a ideia preconceituosa que não reconhece os tipos diversos de famílias existentes em nossa sociedade e, sobretudo, dificulta que crianças e adolescentes tenham um processo formativo satisfatório sob a ótica libertária.

Para tanto, apresentar experiências concretas que desconstruam o conceito binário de família como Homem x Mulher é apresentar perspectivas de superação e empoderamento desses sujeitos no processo de formação humana.

O saldo desse estudo é totalmente positivo, tanto a nível acadêmico, quanto no que se refere ao despertar de uma consciência que entende a diversidade, em seu sentido *lato*, como instrumento societário.

Pensar a escola tradicional como instituição que aprofunda os conflitos de classe, incitando a divisão binária e a polarização de grupos é, um dos instrumentos para construção de uma educação realmente progressista que dialogue com a realidade da sociedade e contribua ativamente para um projeto societário que rompa com os valores capitalistas e excludentes.

Cabe, por fim, sinalizar que a construção desse estudo aponta para o aprofundamento de outras questões transversalizadas ao conceito de família, tais como o patriarcado, o papel da mulher na sociedade, identidade de gênero e homossexualidade que, embora não sejam amplamente tratadas aqui, possuem fundamental importância para o entendimento desse trabalho.

Referências

BRASIL. **Estatísticas do Registro Civil/IBGE**. v.42. Rio de Janeiro, 2014.

_____. Projeto de Lei 6583/2013. **Estatuto da Família**. Dispõe sobre o Estatuto da Família e os Direitos e Diretrizes de Políticas Públicas para a Família. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetrmitacao?idProposicao=59700>>5. Acesso em: 11 nov. 2017.

_____. Projeto de Lei 867/2015. **Programa Escola Sem Partido. Dispõe sobre a inclusão, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola Sem Partido”**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetrmitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). (22/09/2016). **Casais homoafetivos são equivalentes a 3% dos que adotam em Natal**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/judiciario/83511-casais-homoafetivos-sao-o-equivalente-a-10-dos-que-adotam-em-natal> . Acesso em 30/05/2017.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. Trad. Denise Bottman; Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

JUVENTUDES: emoções, conflitos contemporâneos e projeto de vida

Carine de Miranda Santos⁵

Ao pensarmos nas juventudes e nas suas emoções e projetos de vida⁶, precisamos situá-las em tempo e espaço que as aproximam de um determinado momento histórico e lugar, mas, ao mesmo tempo, devemos levar em consideração toda uma construção e experiências de vida que são muito particulares que vão depender da condição econômica e social, da inscrição de gênero, de raça/etnicidade, dentre outras. Sendo assim, deixamos claro que as nossas reflexões sobre as juventudes dizem respeito aos jovens contemporâneos, pobres, em sua maioria negra, moradores de bairros periféricos de cidades brasileiras, mais especificamente a cidade de Salvador.

Este artigo surgiu de algumas experiências de pesquisas realizadas com as juventudes de bairros periféricos de Salvador. Através dessas experiências tivemos a possibilidade de traçar o perfil de cerca de duzentos jovens desses bairros periféricos. São estudantes entre 15 e 17 anos, negros (as), com pais, em sua maioria, com nível médio completo. Pudemos, através de

⁵ Professora de Sociologia na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Mestre em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL, Especialista em Metodologia de Pesquisa pela Universidade do Estado da Bahia -- UNEB, formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia --UFBA. *E-mail*: carine.mir123@gmail.com

⁶ Capacidade de olhar para o futuro e imaginar determinadas realizações. Um projeto de vida diz respeito aos sonhos que os indivíduos buscam realizar. Para isso, precisam traçar meios e metas para que possam realizar os seus objetivos.

grupos focais e questionários, ouvir esses jovens sobre questões ligadas a realidade dos bairros em que vivem, questões sobre a violência, lazer, educação e projeto de vida. Embora saibamos que o objetivo deste artigo não é tratar de todas essas questões, precisamos deixar claro que foi através das falas desses jovens que tivemos o interesse de compreender as emoções ligadas a eles e o quanto essas emoções contribuem ou atrapalham no processo de construção de sonhos e projetos de vida.

Através dessas vivências com as juventudes pudemos perceber o quanto os conflitos ligados à falta de acesso a condições básicas, econômicas, educacionais, saúde e problemas como a discriminação racial e a violência interferem nas emoções e projetos de vida desses sujeitos.

Sociologia das Emoções

Segundo Mauro Koury (2004), a Sociologia das emoções surgiu na década de 1970 como uma subárea da Sociologia e da Antropologia. No Brasil, ganhou espaço na década de 1990, sem deixar de lado as leituras sociológicas clássicas, os estudos buscam oferecer visibilidade as emoções e o quanto elas são influenciadas e geradas por questões sociais e culturais.

Definir emoção não representa uma tarefa fácil. Durante muito tempo as emoções ficaram ligadas estritamente a área da psicologia. Segundo Possebon (2017), psicólogos como Robert Plutchik, chegam a afirmar que os seres humanos desenvolvem oito tipos de emoções: confiança, tristeza, raiva, aversão, alegria, medo, surpresa e antecipação, são através delas que surge uma infinidade de outras emoções. Essas emoções geram sensações físicas e emocionais geradas por algum reconhecimento cerebral. Esse reconhecimento é provocado por alguma experiência

vivida, ou seja, é açulado por estímulos sociais e culturais. Daí a necessidade das emoções serem estudadas para além da psicologia, partindo também para a Sociologia e Antropologia.

Marcel Mauss (2011), através dos seus estudos relacionados às expressões das emoções que são motivadas por atrações culturais e sociais, demonstra o quanto a exibição do sofrimento e da tristeza podem ser movidas por costumes e práticas sociais.

O ritual oral dos cultos funerários australianos que, num considerável grupo de população bastante homogênea e bastante primitiva, não só o choro, mas também outras expressões orais não são só fenômenos psicológicos e fisiológicos, mas sim fenômenos sociais marcados por manifestações não-espontâneas e de mais perfeita obrigação (p. 147).

Dessa forma, percebemos o quanto as emoções estão ligadas as vivências sociais, influenciadas até pelo apelo ao consumo, muito presente na contemporaneidade. São inúmeras as motivações que levam os indivíduos a sentirem emoções que os induzem a agirem ou deixarem de agir a favor de si mesmos. Emoções positivas como a confiança, segurança e amorosidade, tendem a contribuir para que os indivíduos tenham uma vida mais saudável e, conseqüentemente, um pouco mais de otimismo e autoconfiança diante de questões do dia a dia. Já as emoções ligadas ao sofrimento, angústia e medo, geram desconforto e ações menos arriscadas. Os indivíduos tendem a não confiar nas próprias potencialidades.

1.1 Padrões emocionais socialmente aceitos

As sociedades, normalmente, estabelecem os padrões econômicos, familiares, educacionais e religiosos que são vistos como mais adequados. Em relação às emoções, também existem

os padrões que são mais aceitos socialmente. Sendo assim, os indivíduos que se enxergam fora desses padrões tendem a almejar se adequar àquele grupo ou a aceitarem o fato de estarem fora dos padrões estabelecidos. Qualquer uma das opções gera desconforto e falta de pertença.

Quando tratamos de projeto de vida, estamos falando dos sonhos que temos para o futuro e quais os planos que estamos traçando para realizá-los. A sociedade espera que os adolescentes, normalmente, no final do ensino médio, já tenham em mente qual a profissão que desejam atuar. Para grande parte desses jovens as emoções provocadas por esta cobrança social geram insegurança e medo. Como já dissemos neste artigo, ao falarmos de juventudes estamos tratando de realidades muito diversas. Uma parcela dos jovens é preparada emocionalmente para passarem por essa fase de tomada de decisão em relação ao projeto de vida. Mesmo diante das orientações e todo o aparato oferecido pela escola e pela família, ainda enfrentam momentos de insegurança, desmotivação e medo. E como será que se sentem os jovens das classes populares nesse momento tão significativo em suas vidas? Esses jovens não possuem os referenciais de profissões que exigem cursos superiores porque poucos são os familiares e amigos que alcançaram o curso superior. A educação escolar, no caso brasileiro, não recebe os investimentos públicos necessários para que as escolas ofereçam aos seus estudantes uma educação de qualidade.

Ainda sobre os padrões emocionais tão presentes em vários campos da vida os jovens, não podemos deixar de pontuar que a vida contemporânea, através dos novos meios de comunicação e interação, representadas em grande medida por diversas redes sociais, deixa transparecer entre os indivíduos determinadas emoções que não são reais. Através das mídias contemporâneas não percebemos com clareza quais as reais emoções de nossos

pares (amigos), isso só contribui para disseminar os padrões emocionais socialmente aceitos.

Quase sempre esses padrões estão relacionados as vidas que são expostas virtualmente. Famílias unidas, pessoas bem vestidas, festas, baladas, amigos, consumo de todo tipo e uma juventude saudável e feliz. Segundo Bauman (2013), o apelo pelo consumo aumenta o sentimento de exclusão de uma parcela da população, causando baixa estima por não poderem consumir.

Para os consumidores excluídos, versão contemporânea dos que não têm, não comprar é o estigma⁷ desagradável e pustulento de uma vida sem realizações – de ser uma não entidade e não servir para nada. Significa não somente a falta de prazer, mas a falta de dignidade humana. De significado na vida. Em última instância, de humanidade de quaisquer outras bases para o autorrespeito e para o respeito das pessoas à sua volta (BAUMAN, 2013, p.83).

Todos esses padrões geram emoções diversas, quase sempre relacionadas a falta de capacidade para ser como os outros. Essa falta de confiança, em si próprio e na própria realidade, tende a impedir que os jovens, principalmente das classes populares, sonhem. E sem sonho não existe projeto de vida.

Juventude e projeto de vida

Ao refletirmos sobre a vida dos jovens na sociedade contemporânea, precisamos estar atentos a uma série de questões simbólicas e materiais que envolvem a vida desses indivíduos e

⁷ O estigma era a marca de um corte ou uma queimadura no corpo e significava algo de mal para a convivência social. Podia simbolizar a categoria de escravos ou criminosos, um rito de desonra etc. Era uma advertência, um sinal para se evitar contatos sociais, no contexto particular e, principalmente, nas relações institucionais de caráter público, comprometendo relações comerciais (GOFFMAN, 2013).

que contribuem, fortemente, para a construção de sua juventude e de seus projetos de vida. Como já mencionamos, não existe um padrão de juventude. Segundo Pais (2006), ao falarmos de juventude de classe média ou popular, operária ou estudante, estamos nos referindo à juventude no sentido de “diferente”. Ela aparece socialmente dividida, em função de seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. Assim, jovens que pertencem a classes sociais diferentes, mesmo que estejam na mesma cidade, possuem padrões comportamentais e emocionais diferentes.

A adolescência é vista em diversas culturas e épocas como importante momento de domínio das regras e dos valores da vida social, de ganho de autonomia, de maturidade física e psíquica e de gradativa incorporação de papéis sociais do mundo. Independentemente das diversas nuances e singularidades transculturais e históricas que possam existir nessa etapa da existência, pode-se considerar que, atualmente, a adolescência é uma fase extremamente especial do desenvolvimento humano. Nesse período, o adolescente vai construindo uma imagem de si e várias competências cognitivas e socioculturais rumo à inserção nas relações da sociabilidade adulta (BRASIL, 2005, p. 80).

São muitas as correntes teóricas e pesquisadores das áreas das ciências sociais, da psicologia, da educação, do direito, entre outros, que fazem diferentes recortes sobre as juventudes e buscam compreender as questões contemporâneas que giram em torno desses sujeitos e que ajudam a constituir esse grupo. Segundo Bourdieu (1983), sempre existirá alguém considerado mais jovem ou mais velho a depender da idade que tenha, a depender das questões culturais e do período histórico do qual se fala. Além do que, experiências socialmente marcadas por ambiências em desigualdades, como por raça, classe, gênero e sexualidades, repetimos, condicionam processos de maturidade e vivências que se afastam de idealizações sobre tal ciclo de vida.

Gilberto Velho (2003), ao tratar das questões relacionadas ao projeto de vida, esclarece que nenhum sujeito está isento do meio e das experiências que têm ao longo da vida. A vida de grande parte dos indivíduos está repleta de condicionamentos e determinações sociais. Ele chama de campos de possibilidades circunscrito. Este campo pode impulsionar certos indivíduos a emoções que geram otimismo e sentimento de pertença enquanto outros podem ser “direcionados” às emoções que os limitem. A questão do projeto é apresentada por Velho como sendo uma capacidade que os indivíduos desenvolvem para a realização de objetivos, tomadas de decisões, esquematizando um caminho para a concretização de sonhos.

Os jovens que nos referimos neste artigo se veem com muitas dificuldades quando o assunto é refletir sobre um projeto de vida. Alguns dos sonhos que têm, parecem distantes demais para serem concretizados. As emoções geradas pelas faltas em suas vidas causam sentimentos de inseguranças, angústias e medos. A vida em grande parte dos bairros periféricos tendem a limitar as experiências infantis e juvenis, dificultando o acesso desses indivíduos a vivências com o lazer, a educação, a saúde e a segurança. O conhecimento de outras áreas da cidade, condições que contribuiriam para a ampliação de visão de mundo desses futuros adultos, quase sempre é tomado pela estranheza das pessoas do “centro” que não se sentem confortáveis com a presença de figuras da periferia. O *shopping* é citado pelos jovens como um dos espaços mais desejados por eles (as), e é nesse mesmo espaço que esses jovens percebem, fortemente, as barreiras sociais que existem entre alguns indivíduos. Ao serem notados por frequentadores e acompanhados por seguranças, eles (as) têm a impressão que não deveriam fazer parte daquele lugar. Experiências como essas só aumentam as emoções que tendem a criar barreiras para futuras projeções sociais.

Esses jovens sabem que precisam pensar em um projeto para suas vidas, mas não sabem como começar e como podem criar meios para seguir em direção a um futuro melhor. Muitos são levados ao mundo do trabalho muito precocemente pelas necessidades econômicas e isso só limita os avanços nos estudos e uma real projeção futura. Muitas vezes, desde o fundamental 2, esses jovens já estão realizando algum trabalho para ajudar seus familiares. São muitas as atividades laborais, ajudam os pais no mercadinho do bairro, vendem bolos e salgados, auxiliam nas atividades de pedreiro, de corte e costura, em salões de beleza, mas sempre em funções de baixa escolaridade. Infelizmente esses jovens terminam por acreditar que são esses, os únicos, espaços que eles (as) devem ocupar ao longo da vida. Ainda são poucos os estudantes que acreditam que podem superar as barreiras sociais que prejudicam a concretização dos seus projetos de vida.

Diante dessa realidade, poderíamos falar na existência de dois grupos de jovens: um ciente das dificuldades que enfrentarão com seus projetos de vida, mas repletos de sonhos e de estratégias para superarem os obstáculos; e outro grupo, que não se permite sonhar e se restringe às emoções e sentimentos que os imobiliza. Neste caso, não se deixam acreditar em um futuro melhor, pensam que certas conquistas do mundo não são para eles (as).

Considerações Finais

Através dos estudos e reflexões realizados neste artigo, podemos afirmar que, intimamente, são muitos os desejos e inquietações desses jovens de classes populares. Percebemos que, no fundo, todos desejam conquistar uma vida mais digna, contudo, diante dos sofrimentos vividos, preferem não criar expectativas. Essa postura evitaria frustrações e sofrimentos futuros.

Não é fácil ser jovem e perceber que existem questões sociais e culturais que desfavorecem a concretização dos seus desejos e projetos de vida. Segundo Machado Pais (2006), é difícil falar em sonhos juvenis em uma sociedade que os exclui, em que a educação pública não é de qualidade, em que a busca por emprego não oferece igualdade de oportunidades. As faltas de acesso aos serviços públicos e privados de qualidade têm contribuído para a falta de esperança desses jovens.

As memórias dessas faltas geram emoções que não contribuem para a projeção desses jovens através de um projeto de vida bem construído. Mesmo assim, observamos uma parcela desses jovens que acreditam que podem romper com as barreiras impostas pela sociedade e que sonham em ocupar espaços que lhes foram negados durante a vida. São esses jovens que têm o potencial de incentivar outros jovens a acreditarem em um futuro melhor.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília, DF: 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Introdução à sociologia da emoção**. João Pessoa: Manufatura, 2004.

MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

PAIS, José Machado. **Buscas de si**: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Isabel ; EUGÊNIO, Fernando (Org.). **Culturas Juvenis**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves. **O universo das emoções**: uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ITABUNA - BA

Polianna Almeida da Costa⁸

Arlete Ramos dos Santos⁹

O presente trabalho é um recorte da pesquisa “*Análise da Formação dos professores do Campo do município de Itabuna, tendo como referência o Plano de Ações Articuladas – PAR*” que faz parte do projeto maior intitulado “*Políticas Públicas Educacionais do Par em Municípios da Bahia*”¹⁰, cujo objetivo é analisar o impacto das políticas educacionais do campo que fazem parte do PAR nos municípios de Ilhéus e Itabuna, localizados no Sul da Bahia, e também no município de Vitória da Conquista, localizado no Sudoeste do mesmo Estado.

⁸ Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq; Graduada em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC) do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação--CEPECH do DCIE/UESC. *E-mail:* polianna.costa@hotmail.com

⁹ Professora do PPGE/UESC e do PPGED/UESB; Pós-doutorado pela UNESP; Doutora em Educação pela FAE/UFMG, Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - BA). Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação - CEPECH do DCIE/UESC; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC)/CEPECH - DCIE/UESC. *E-mail:* arlerp@hotmail.com

¹⁰ Pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos, no Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC/CEPECH.

Essa pesquisa maior surge na esteira do acompanhamento das ações do Ministério da Educação (MEC) que, visando assegurar as condições de acesso, permanência, conclusão e sucesso dos alunos na rede pública de ensino, sobretudo da educação básica, apresentou em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que por sua vez, institui por meio do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2013). Por meio deste instrumento de controle do Governo Federal, os entes federativos precisam fazer um diagnóstico de sua realidade educacional em áreas pré-estabelecidas, como condicionante para o recebimento de ônibus escolares, construção de creches e pré-escolas, mobiliário escolar, computadores, dentre outras ações.

Nessa vertente, temos como recorte para o presente texto, dentre as ações propostas pelo PAR ao município de Itabuna, apenas aquelas destinadas à formação de professores do campo. Nesse sentido, buscamos analisar e questionar se de fato essas ações têm causado efeitos positivos para a qualidade da educação no referido município. Dessa forma, acreditamos estar contribuindo com informações e reflexões sobre a formação docente que atende a população campesina do município grapiúna¹¹, tendo em vista a relevância do professor no processo educativo, independentemente do nível ou modalidade de ensino.

Educação do Campo e Políticas Públicas Educacionais

Os Movimentos Sociais ligados ao campo, por meio de lutas históricas, têm reivindicado ao Estado um conjunto de ações voltadas ao acesso à escola e à aprendizagem que valorize a população campesina. Para tanto, a luta vai além da deliberação da

¹¹ Nome dado aos naturais da cidade de Itabuna, cidade localizada no sul da Bahia.

Educação do Campo apenas pela localização geográfica das áreas definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) como rurais ou urbanas. A luta se constitui para valorizar a Educação do Campo que ganha destaque na década de 1990, cujo objetivo é exaltar à cultura, os costumes e os conhecimentos da população campesina, para que deixem de ser vistos como povos atrasados. Assim,

a educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente (BRASIL, 2003, p.34).

Na esteira desse entendimento, a luta pela qualidade da Educação do Campo feita pelos movimentos sociais a partir dos próprios trabalhadores e de suas organizações é por uma política pública de Educação do Campo que vá além do melhoramento físico das escolas.

De acordo com Höfling (2001), podemos compreender políticas públicas como o Estado em ação, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. E, dentro das diversas políticas públicas existentes estão as políticas sociais que

se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos

surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p.31).

As políticas educacionais estão no âmbito das políticas sociais de responsabilidade do Estado, sendo direitos básicos de todo cidadão brasileiro. Nos municípios, as políticas educacionais são efetivadas com recursos federais, estaduais e municipais. Visam à implantação e implementação de programas, ações e atividades voltadas para questões de financiamento, autonomia, ênfase curricular, avaliação, construção de prédios, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, dentre outras. (BRASIL, 1996).

Fazendo-se um traçado das conquistas dos militantes da Educação do Campo na agenda política educacional brasileira, tem-se enquanto primeiro avanço a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996 (LDBEN). É com a LDBEN de 1996 que passam a ser assegurados aos grupos multisseriados uma base diversificada, de acordo com as especificidades regionais e locais em que a escola está inserida. No artigo 28 desse documento recomenda-se que as propostas pedagógicas das escolas do campo visem a atender aos interesses do seu público, considerando o calendário agrícola e a natureza do trabalho desenvolvido por essa população (BRASIL, 2013). Nessa perspectiva, as políticas públicas pensadas para a educação dos sujeitos do Campo são asseguradas por Lei a partir da LDBEN nº 9.394/1996, as quais visam as adequações curriculares às especificidades do meio rural. No entanto, como afirma Miguel Arroyo (2004),

a política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, deslocamento da infância, adolescente e juventude de seu contexto social e cultural é uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da “modernização” da agricultura e na expansão do agronegócio (p.56).

No ano seguinte à promulgação da LDBEN, em 1997, aconteceu em Brasília o I ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, sendo este evento “a gênese das discussões sobre o tema Educação do Campo” (SANTOS; CARDOSO, 2017, p.10).

Por meio das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, em 2008, a partir da homologação da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, é definido o conceito de “Educação do Campo” visando à elaboração de propostas pedagógicas e formação de professores de acordo com as especificidades do campo, atendendo às mais variadas populações, tais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentados e acampados da reforma agrária, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e indígenas (BRASIL, 2002).

Já na Resolução CNE/CEB nº 02/2008, foram estabelecidas diretrizes complementares, dentre estas, a que orienta que as instituições de ensino a atenderem a população do campo sejam o mais próximo do local onde reside a comunidade, com qualidade evitando, assim, a inexistência da identidade cultural. Orienta também que as turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam atendidas no próprio ambiente da comunidade rural, evitando as nucleações e, por consequência, o deslocamento das crianças de 0 a 5 anos. Normatiza ainda que as crianças da Educação Infantil, sob nenhuma hipótese, deverão ser agrupadas com crianças de outras etapas (BRASIL, 2008).

A Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino com a Resolução CEB/CNE nº 04/2010, que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Além disso, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi reconhecido como política pública por meio do Decreto nº 7.532/2010. Santos e Souza (2015) observam que

dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, como saldo positivo pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (p. 7).

Fechando o breve histórico dos marcos Políticos Educacionais da Educação do Campo, há o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, instituído em 20 de março de 2012, compreendendo um conjunto de ações voltadas às políticas educacionais que contemplam quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; infraestrutura física e tecnológica. Por meio do Pronacampo ocorre, pois, “a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, convém ressaltar que

o PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais (BRASIL, 2013, p.2).

A multiplicidade desses agentes envolvidos na construção do Programa estende as pretensões que norteiam o Documento a propostas específicas para a implementação de políticas públicas educacionais para as populações Quilombola e do Campo.

Políticas Públicas Educacionais e o PAR

Segundo dados do Ministério da Educação, o PDE - criado pelo Governo Federal, em abril de 2007 -- colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação, implantação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública, dentre eles o PAR, de modo que

ao aderir ao PDE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os Municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações. Esse conjunto de ações é o que denominamos Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2008, p. 3).

Assim, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação visa ser executado em regime de colaboração com Municípios e Unidades Federadas, buscando também a participação das famílias e da comunidade e a melhora dos indicadores educacionais.

O PAR contempla quatro dimensões: gestão educacional; *formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar*; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Além de se atentar para as políticas educacionais de Educação Inclusiva e Diversidade.

É voluntária a adesão dos entes federativos ao PAR, uma vez que lhes é garantida autonomia para definir suas metas e ações de ensino. No entanto, é por meio do PAR que o MEC auxilia,

aponta os problemas e sugere mudanças que podem passar pela adesão a programas federais, como: o Escola Ativa, o Mais Educação, a Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade, Pró-letramento, Pró-Gestão, ProInfantil, Brasil Alfabetizado, Escola da terra, dentre outros que atendem a estudantes do Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil, bem como as modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido,

para a elaboração do PAR, o Ministério da Educação criou um novo módulo no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) – o **Módulo PAR**, que pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (*Internet*), representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PAR (BRASIL, 2013, p.3).

A partir da adesão ao PAR são, pois, disponibilizados recursos diretos da União aos municípios. Dessa forma, o MEC acredita estar rompendo o distanciamento entre essas duas esferas – a municipal e a federal. Nesse processo para assinatura do Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, o MEC priorizou os 1.242 municípios com baixa classificação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), chegando ao final de 2008 com assinatura de todos os municípios brasileiros. Assim sendo, o PAR se caracteriza enquanto uma estratégia para que as secretarias de educação municipais e estaduais brasileiras possam mapear a situação na rede de ensino com base em ações listadas pelo MEC, elencando as suas necessidades. Após assinatura do Termo, visando a um planejamento da educação, os sistemas municipais seguem 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, se comprometendo a cumpri-las.

O PAR e a formação de professores

Formar docentes para atender a educação escolar é dever do Estado. Nesse viés, a formação inicial e continuada de professores se insere nas políticas públicas educacionais, sendo “entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009).

Em assim sendo, no dia 09 de maio de 2016, por meio do Decreto de Lei N. 8.752, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE. Para atingir esse propósito, o Estado se compromete a oferecer apoio de forma técnica ou financeira para:

- I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;
- II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;
- III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;
- IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;
- VI - cursos de formação continuada;
- VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e

VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2016, p.1).

Com essas medidas é dada á formação docente grande relevância na afirmação do Campo como espaço legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola. Para tanto,

as políticas de formação docente direcionadas aos professores do campo contam com a ampla articulação nacional dos movimentos sociais do campo e dos profissionais envolvidos com a educação básica e superior, os quais buscam por meio de lutas coletivas garantir a implementação de políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais que atuam no campo por meio dos espaços formativos institucionalizados (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 37805).

Ao refletir sobre essa realidade da formação docente na regional Sul da Bahia, envolvendo 11 municípios, dentre os quais o município de Itabuna, as autoras supracitadas concluíram que 70% de um conjunto de 110 professores não realizaram cursos de formação continuada sobre a Educação do Campo, em contraponto aos 30% que o fizeram. Quando se trata da formação inicial, as autoras verificaram que 85% dos docentes que trabalham no campo responderam que não tiveram formação na graduação para exercer o seu trabalho, levando-se em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino. Portanto, o que se percebe é a contradição em relação ao que está definido por lei e o que realmente acontece na prática, justificando a importância de pesquisas sobre a Educação no Campo na região.

Metodologia

A metodologia utilizada nesse estudo é de caráter quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, pois, como observam Minayo e Sanches (1993) ambas as abordagens não estão totalmente dissociadas na pesquisa, podendo ser complementaridade uma da outra. Em outras palavras,

a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

O aspecto qualitativo se apresentou na pesquisa por meio de levantamento de dados, que foram analisados de maneira qualitativa, articulando com isso a subjetividade e a particularidade do momento histórico no qual os sujeitos estão inseridos; o quantitativo, quando quantificamos os resultados para a geração de dados numéricos.

Para sustentar a análise, inicialmente, fizemos uma revisão de literatura acerca da Educação do Campo e dos documentos que a norteiam para que pudéssemos entender o caminho percorrido para a implementação das políticas públicas educacionais nesta modalidade de ensino. Destacamos nesse processo aquelas que envolvem as questões de formação docente, no intuito de observar quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam e como estão estruturadas legalmente nas instâncias Federal, Estadual e Municipal.

Posteriormente, realizamos a análise documental do Plano de Ações Articuladas do Município de Itabuna, do Plano Municipal

de Educação, bem como de Resoluções, Decretos e Pareceres existentes no Conselho Municipal de Educação, investigando se o município está respeitando a legislação atual sobre formação docente, no que diz respeito à população campesina. Seguimos analisando o Relatório Público do PAR do município para ter conhecimento da pontuação dos indicadores da Dimensão 2 – *Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e de Apoio Escolar*. A análise documental “pode se constituir de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Analisamos também o município segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Para coletar dados sobre a aplicabilidade das ações propostas pelo MEC e acordadas pelo Município voltadas a formação do professor, tanto do ponto de vista da SEC como na visão dos sujeitos da comunidade escolar (diretor/a, coordenador/a e professor/a), foram aplicados questionários, de questões abertas e fechadas, e realizadas entrevistas semiestruturadas. Sendo um total de trinta e sete (37) sujeitos investigados, sendo quinze (15) por meio de entrevistas e vinte e dois (22) por meio de questionários.

O método para a análise de dados foi o materialismo histórico dialético, por apresentar fundamentação teórica que está vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Esse método funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos investigados. De acordo com Frigotto (2010),

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de

apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (p. 84).

A adoção desse percurso metodológico tem em vista possibilitar que consigamos romper com a lógica dominante, tendo clareza nos caminhos a serem seguidos pela pesquisa, almejando, sobretudo, a transformação da realidade social.

Resultados e discussões

Os resultados constatados a partir das análises de dados, permite-nos uma reflexão acerca da Educação do Campo no município de Itabuna, o qual localiza-se no Sul do estado da Bahia, em uma região denominada Costa do Cacau, a 426 quilômetros da capital, Salvador. Possui uma área total de 432.244 km², o que a torna o sexto município mais populoso do estado, e o décimo mais populoso do nordeste, tendo enquanto estimativa para o ano de 2018 pelo IBGE 212.740 habitantes.

Apresentamos na Tabela abaixo dados do INEP sobre a Educação do Campo do município de Itabuna, no recorte temporal de 2010-2017. Os dados apresentam uma redução de cerca de 34% no número de estudantes matriculados na Educação do Campo no município e o fechamento de aproximadamente 28% das escolas que atendiam a população campestre, significando o fechamento de 9 escolas do campo, de gestão municipal, nos últimos sete anos.

Tabela 1 – Quantitativo de escolas e matrículas da zona rural

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total de Escolas	32	33	32	31	25	25	24	23
Matrículas em creche	0	0	0	0	0	0	0	8
Matrículas em pré-escolas	275	220	195	197	142	136	139	141
Matrículas anos iniciais	630	599	619	539	425	423	351	308
Matrículas anos finais	15	16	13	13	27	30	16	17
Matrículas ensino médio	0	0	0	0	0	0	0	0
Matrículas EJA	67	81	58	75	72	66	54	149
Matrículas educação especial	0	0	0	0	0	0	0	29
Total de Matrículas	1019	949	917	855	691	680	584	675

Fonte: Censo Escolar/INEP 2010-2017. **Nota:** Construído pelas autoras com base na fonte.

Em entrevista, a Coordenação da Educação do Campo (2017) julga que o motivo da evasão dos alunos do campo é a diminuição da produção agrícola do município:

O fator está ligado diretamente a questão da agricultura, nós temos a crise do cacau. Fazendas que tinham vinte trabalhadores, vinte famílias, tem uma família, duas famílias, nós tivemos fazendas que tiveram até duzentas famílias, duzentos trabalhadores contratados, hoje não tem nem dez. Então você tem isso e ligado a isso, o cacau acaba e vem crescendo muito a agropecuária, aumenta a mão de obra, não tem jeito, então

you have an emptying of the field, a desterritorialization (Coordinator of Education of the Field interviewed in 2017).

When we establish a contrast between the closing of schools in the field and the municipal guidelines starting from the Municipal Education Plan (PME) of Itabuna, created by Law N. 2.320, of June 18, 2015, with a validity period from 2015 to 2024, we perceive the existence of a concern of the municipality in guaranteeing access to Education for peasants in their own communities, besides the elevation of the literacy of this population, as observed in the excerpts below:

META 1.9 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas, ciganas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de instituições educativas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (2015, p. 143).

META 8. Elevar a escolaridade média da população de 15 a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PME, para a população do campo e para a população mais pobre, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto (SEC – ITABUNA, 2015).

The fulfillment of the Goals of the PME aims to change the current reality of schools in the Field of Itabuna, according to the Coordination of Education of the Field of the year 2017:

In schools in the field in Itabuna, people cannot even talk, there is no school in reality, in the field, we have imitation of school, because they are houses adapted to function as a school, so it is a single-classroom, half of the schools, 25 schools in Itabuna, at least 17 schools are a single classroom, single-classroom, multi-graded and the teacher does everything (Coordinator of Education of the Field interviewed in 2017).

Outro entrave à adequação da formação às demandas locais diz respeito ao perfil do profissional que atua nas comunidades rurais, visto que, de acordo com os dados coletados por meio de questionários, os professores pesquisados são 55% mulheres, possuem entre 36 a 45 anos de idade, são 77% pardos, 45% casados, 82% não residem no campo e 77% moram em imóveis próprios, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Perfil do Professor da Educação do Campo – Itabuna/Ba.

Pergunta - Questionário	Maior percentual de resposta
Idade média	36 a 40 (35%) – 41 a 45 (35%)
Sexo	Feminino (55%)
Etnia	Pardo (77%)
Estado Civil	Casado (45%)
Local da residência	Urbano (82%)
Situação da Residência	Própria (77%)

Fonte: Dados coletados na pesquisa “As políticas educacionais do Par em escolas do campo na Bahia” (Coordenação do Gepemdecc/2017). **Nota:** Construído pelas autoras com base em dados da fonte

Com base nesse perfil, inferimos que, por ser de grande maioria oriunda da cultura urbana, exista uma dificuldade deste profissional em se identificar com a cultura do contexto rural, sendo ainda mais relevante uma formação docente voltada para as especificidades dos sujeitos do campo.

Sobre o tempo de atuação no magistério, 24 % dos professores afirmam ter de 6 a 10 anos no exercício da profissão, majoritariamente cumpridos na rede pública, não exercendo outra profissão além de lecionar. Além disso, os professores entrevistados afirmam em 90% das respostas que escolherem o magistério por vocação -- 92% efetivos da rede municipal de

educação, cumpridores de carga horária semanal de 40 horas, conforme a Tabela 3 abaixo.

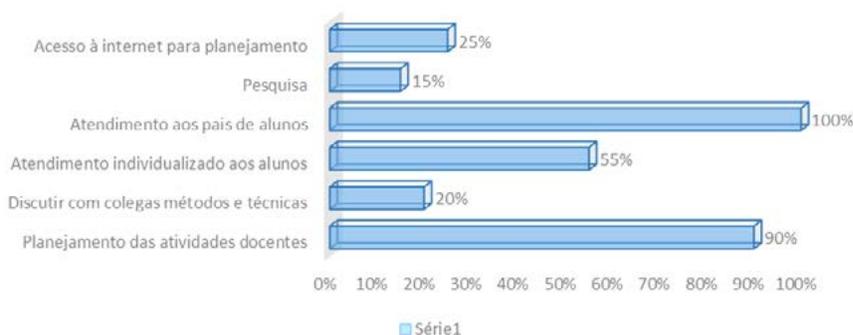
Tabela 3: Perfil Profissional e Acadêmico do Professor da Educação do Campo – Itabuna/Ba.

Pergunta – Questionário	Maior percentual de resposta
Tempo de serviço no Magistério	6 a 10 anos (24%)
Cumprimento do tempo no Magistério na Rede Pública	Sim (72%)
Escolha do Magistério	Vocação (90%)
Situação atual de Trabalho	Efetivo (92%)
Jornada de trabalho semanal	40 horas (92%)

Fonte: Dados coletados na pesquisa “As políticas educacionais do Par em escolas do campo na Bahia” (Coordenação do Gepemdecc/2017). **Nota:** Construído pelas autoras com base em dados da fonte.

Sobre a realização das atividades docentes, 25% dos professores que responderam ao questionário afirmaram ter acesso à internet para planejamento e 15% dizem ser pesquisadores, ao passo que 100% dos participantes declararam dispor de tempo para atender aos pais de alunos. Outro dado significativo diz respeito ao fato de que 55% afirmaram conseguir atender aos alunos de forma individualizada; 20% deixam claro que discutem com os colegas sobre metodologias de ensino e 90% planejam as atividades docentes, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Disponibilidade de tempo para a realização de atividades docentes



Fonte: Dados coletados na pesquisa “As políticas educacionais do Par em escolas do campo na Bahia” (Coordenação do Gepemdecc/2017). **Nota:** Construído pelas autoras com base em dados da fonte.

Contrapondo a todas as atividades pedagógicas dos docentes, as escolas do Campo ainda atribuem aos professores e coordenadores, funções que não deveriam ser executadas pelos mesmos, como afirma a Coordenadora de Escolas do Campo:

A realidade das escolas do campo aqui em Itabuna é que o professor não é apenas professor, mas ele é responsável por outras coisas como o administrativo, o financeiro, da limpeza, de toda organização da escola, por ele ser unidocente, não ter pessoal de apoio. Então entre outras coisas eu também ajudo o professor nessas outras tarefas. Eu vou até a prefeitura para organizar documentos, eu faço compras também, eu vou ajudá-las a fazer compras nas livrarias, nos mercados e outras coisas também. (Coordenadora de escolas do campo, 2017).

Seguindo analisando a prática educativa do professor do campo no município de Itabuna, os dados apresentam que 60% dos professores afirmam participar de formações continuadas, enquanto 40% afirmam que não participam. Entretanto, quando indagados em entrevista sobre de que forma acontecia a

formação do campo no município de Itabuna, o coordenador da Educação do Campo do município, referente ao recorte temporal pesquisado, afirma que

a formação foi riquíssima do ponto de vista de elementos de conhecimento filosófico, sociológico, antropológico, dos sujeitos da população do campo, mas o número de professores que participaram e que puderam efetivar na escola essa experiência foram poucos. Nós no final, o projeto de formação estava acompanhando cinco escolas que puderam executar (Coordenador da educação do campo, 2017).

Para a análise da situação do Município sobre a visão do MEC, extraímos dados do Relatório Público do PAR, no recorte da Dimensão 2-- referente à Formação de Professores. O MEC, por meio dos indicadores, questiona aos municípios sobre a formação inicial dos mesmos na educação básica; a existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil; a existência e implementação de políticas para a formação continuada, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental; qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas; existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem à implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003; e o grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos (BRASIL, 2008).

Feito esse diagnóstico pelos municípios, o MEC sistematiza as informações qualitativas avaliando a síntese por Indicador, ou seja, a pontuação gerada para cada dimensão, cada área e indicadores isolados, justificativas apresentadas e demandas potenciais; a síntese por Dimensão, sendo a totalização da pontuação por

dimensão e, por último, é feita a síntese das questões pontuais (BRASIL, 2008). Como mostra abaixo o Quadro 1 a síntese do PAR do Município de Itabuna – Dimensão 2.

Quadro 1: Síntese do PAR do Município de Itabuna – Dimensão 2

Dimensão 2 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.		
Área 1. Formação inicial de professores da educação básica		
Indicador – 1	Pontuação – 2	Quando menos de 50% dos professores que atuam nas creches possuem habilitação adequada.
Indicador – 2	Pontuação – 2	Quando menos de 50% dos professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada.
Indicador - 3	Pontuação - 2	Quando menos de 50% dos professores da rede que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em curso de licenciatura.
Indicador - 4	Pontuação – 2	Quando menos de 30% dos professores da rede que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/ disciplina de atuação.
Área 2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica		
Indicador 1	Pontuação - 2	Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).
Indicador - 2	Pontuação – 2	Quando existem políticas sem implementação, ou com implementação acidental, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; estas não visam integralmente a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.

Dimensão 2 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.		
Indicador – 3	Pontuação – 2	Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, mas estas não visam integralmente a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares.
Área 3. Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas.		
Indicador - 1	Pontuação – 2	Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
Área 4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03		
Indicador – 1	Pontuação – 2	Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03.
Área 5. Formação do Profissional de Serviços e apoio Escolar		
Indicador – 1	Pontuação – 2	Quando menos de 50% das escolas da rede possuem pelo menos 1 profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para gestão escolar.

Fonte: Relatório Público do Par do Município de Itabuna (2018).

Nota: Construído pelas autoras com base em dados da fonte.

Os indicadores são pontuados segundo o critério que corresponde a quatro níveis de pontuações que devem também corresponder à situação que melhor reflete a realidade local:

Critério de pontuação 4 – a descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.

Critério de pontuação 3 – a descrição aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o Município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.

Critério de pontuação 2 – a descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.

Critério de pontuação 1 – a descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC. (BRASIL, 2008, p. 9-10)

Dessa forma, sobre a Dimensão 2, Itabuna mantém a Pontuação 2 para todos os indicadores analisados, significando estar em uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, sendo necessárias ações imediatas e apoio técnico e/ou financeiro do MEC (BRASIL, 2018).

É importante destacar que a partir dos indicadores são geradas ações que não são plenamente passíveis de financiamento ou apoio técnico do MEC. Dito de outra forma, podem ser geradas ações que:

- contarão com a assistência técnica do MEC;
 - contarão com a assistência financeira do MEC;
 - serão executadas diretamente pelo Município;
 - contarão com outras formas de apoio (parceiros)
- (BRASIL, 2008, p. 43).

Para as ações que demandam a transferência de recursos em dinheiro, os municípios assinam um convênio e a execução dos programas é acompanhada pelo Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação - FNDE e por técnicos do MEC, que emitem relatórios a cada ano.

Para o Município de Itabuna foram geradas pela Assistência Técnica do MEC 51 ações que visam atender as necessidades da Dimensão 2. Destacamos no Quadro 2 as ações relacionadas a formação continuada de Professores que visam atender as necessidades da Educação do Campo.

**Quadro 2: Assistência Técnica do MEC ao Município Itabuna –
Formação de Professores da Educação do Campo.**

Assistência Técnica do MEC ao Município Itabuna – Formação de Professores da Educação do Campo
Habilitar 2 professor(es) em nível superior, Educação do Campo, pelo SECAD - Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores, específico da Educação no Campo, pela SECAD - CAMPO - Tecnologias da Educação do Campo.
Capacitar 4 professor(es) de Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo, em curso de especialização, pela SECAD - Programa de Formação em EJA / Campo - Formação Continuada de Professores de EJA.
Capacitar 4 professor(es) que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo, pela SECADI - CAMPO - Formação Continuada para Professores do Campo - 1º Segmento do Ensino Fundamental.
Capacitar 4 professor(es) que trabalham nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo, pela SECADI - CAMPO - Formação Continuada para Professores do Campo - 2º Segmento do Ensino Fundamental.

Fonte: Relatório Público do Par do Município de Itabuna (2018).

Nota: Construído pelas autoras com base em dados da fonte.

Dessa forma, a análise dos dados nos revela que o município tem muitas ações a serem cumpridas para que possam ofertar uma Formação de qualidade para os seus Professores. Além da inexistência de uma proposta de continuidade dessa formação,

ou seja, o município não acompanha as escolas para averiguar a eficiência e a aplicabilidade das formações no dia a dia das escolas.

Considerações finais

Este artigo teve como propósito analisar e questionar se de fato o Plano de Ações Articuladas – PAR têm causado efeitos positivos para a qualidade da educação no município de Itabuna, bem como seus efeitos na formação continuada de professores para atuar no processo de escolarização da população campesina.

Em relação as ações do PAR destinadas à Dimensão 2 – Formação de Professores, tendo como foco a Área 3 *Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas* no município de Itabuna-BA, algumas considerações podem ser feitas a partir dos dados analisados. Primeiramente, a presente investigação demonstrou que o diagnóstico e as ações do PAR de Itabuna-BA traz uma pontuação 2 para todos os indicadores analisados, revelando que o município está em uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, sendo necessárias ações imediatas e apoio técnico e/ou financeiro do MEC. Dentre as 51 ações elencadas pelo MEC para atenderem as necessidades da Dimensão 2 – Formação de Professores, 5 ações estão direcionadas para a Educação do Campo, e nestas, é nítida a necessidade para à capacitação de professores voltadas as especificidades do Campo, seja na Educação Básica (Ensino Fundamental I e II), seja para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou seja para a atuação na área de Tecnologia.

Não se pode negar que existe uma ideologia da Educação Rural muito presente no município de Itabuna, constatado com

veemência na fala dos entrevistados, diante da realidade que os mesmos vivenciam. Entretanto, é preciso que haja maior rigidez para que se faça cumprir a Legislação da Educação do Campo, fruto de muitas lutas dos movimentos sociais, para que assim sejam respeitadas as especificidades da população campesina.

Com a pesquisa também foi possível identificar que o PAR reconhece muitas das demandas necessárias para o aumento significativo da qualidade da formação de Professores. Contudo, não é possível visualizar na prática tais avanços na formação e valorização dos profissionais do magistério que atuam na Educação do Campo no município de Itabuna – BA. Destarte, muitos foram os fatores que nos levam a afirmar que o município carece no quesito Formação Docente, visto que, apesar de serem ofertadas formações para os professores do campo, essas formações não contemplam as necessidades da comunidade buscando mudar a realidade da população que atua no campo.

As considerações feitas até aqui não têm a pretensão de encerrar o debate, ou sanar todas as dúvidas referentes ao tema abordado, mas acreditamos estar contribuindo com informações e reflexões sobre a formação docente que atende a população campesina do município grapiúna, tendo em vista a relevância do professor no processo educativo, independentemente do nível ou modalidade de ensino.

Constatamos por fim, que o município reconhece o seu déficit em relação à formação de professores, tanto que aponta essa lacuna nas Diretrizes, Metas e Estratégias do PME elaboradas a partir dos instrumentos de diagnósticos para ao PAR. Entretanto, o município tem um longo caminho a percorrer para que a população campesina possa ver cumpridas, até o ano de 2024, final da vigência do PME, as necessidades do município.

Referências

ARROYO, Miguel. **Por um tratamento público da educação do campo**. Brasília, DF: 2004, p.54-62. (Col. Por Uma Educação do Campo: Articulação nacional Por uma Educação do Campo, v. 5)

ARROYO, Miguel et al. (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96**. Brasília, DF: 1996.

_____. **Referências para uma Política Nacional do Campo. Cadernos de Subsídios**. Brasília (DF): MEC/SECAD/Grupo de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. Ministério da Educação. Plano de metas compromisso todos pela educação: instrumento de campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>> Acesso em: 6 maio 2018.

_____. Resolução CNE/CEB de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 3 abr. 2002. Disponível em < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pd Acesso em: 4 maio 2018.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 28 abr. 2008.

_____. Resolução CNE/CEB n. 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 4 nov. 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO: Documento Orientador. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/129-plano-de-acoes-articuladas-par?download=8133:manual-de-elaboracao-municipal>> Acesso em: 11 maio 2018.

_____. **Relatório Público do Município Itabuna do Estado do Bahia**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatorio-publico/principal.php?system=apresentacao&est=BA&mun=Presidente%20Tancredo%20Neves&municod=2925758&cestuf=BA&muncod=2925758>> Acesso em: 30 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Campinas: Unicamp, 2001. (Caderno CEDES, n. 55, v. 21, p.30-41)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Dados Populacionais: Estimativas populacionais para os municípios**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itabuna/panorama>>. Acesso em: 30 maio 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública v. 9, n. 3, p. 239-262. Rio de Janeiro, RJ, jul./sep.1993.

MOLINA, C. M e JESUS A. S. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** Brasília –DF Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABUNA. Projeto de Lei N. 2.320, de 18 de junho de 2015 - **Plano Municipal de Educação – PME**, Itabuna: PMI, 2015.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. **Formação Docente na perspectiva da Educação do Campo e em confronto com a educação rural**. Curitiba: PUCPR, 2015.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. **As políticas públicas educacionais do par para a formação do professor do campo em vitória da conquista/BA**. Revista Práxis, Novo Hamburgo, a. 14, v. 1. jan./jun. 2017.

SANTOS, A. R. dos; SOUZA, M. A. Formação inicial e continuada para educadores do campo: o que os dados revelam? **Anais... CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCRE)**, Curitiba: Universidade Católica do Paraná, 12., 2015. p.37809 - 37825.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e Respostas**: O que é e como funciona o PAR? Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/21559/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-par>. Acesso em: 6 maio 2018.

PARTE II

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

A ESCOLA DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: entre a exclusão e o fechamento

Amone Inácia Alves¹²

Esse texto é produto de uma pesquisa intitulada *O ensino médio nas escolas do campo em Goiás*, cujo propósito é compreender como têm sido efetivadas as políticas públicas de acesso e permanência para estudantes que vivem no campo, quais os limites e perspectivas apontadas para essa modalidade de ensino no estado.

O Ensino Médio na atualidade tem pautado não apenas as pesquisas sobre o seu caráter e função social (KUENZER, 2000) mas, tem mobilizado diversos setores que criticam as propostas em curso a serem implementadas a curto prazo conhecidas como Novo Ensino Médio¹³. Essas mudanças, apesar das críticas, estão em curso, remodelando as finalidades dessa etapa da Educação Básica, seus objetivos e sua natureza.

Entendendo que na escola do campo ecoa os impactos do que acontece nas escolas urbanas, se as escolas urbanas de Ensino Médio têm sido afetadas por esse turbilhão de coisas, supomos que no campo as vozes reverberam com uma força ainda maior. Compreendemos que apesar da escola ser um dos instrumentos

¹² Professora Adjunta de Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação na Faculdade de Educação da UFG. Doutora em Educação pela UFG. Mestra em Sociologia das Organizações, pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. *E-mail:* amoneinacia@gmail.com

¹³ Ainda que trabalhemos o Ensino Médio localizadas no campo, não é objetivo central desse trabalho adentrar no debate que envolve a escola do campo.

utilizados pelo campesinato para a transmissão de seus valores e tradições, ela tem sido maculada por um projeto de poder, de dominação econômica e de derrota dessa classe frente aos desmandos do capital.

Historicamente, a escola do campo, antiga escola rural, tem sido marcada por uma sujeição ao que é decidido na cidade (PESSOA, 2007), ficando com os “restos” de mobiliário e material didático, professores com precária formação e ausência de projetos formativos que considerem a cultura do homem do campo. O território das diversidades das quais o camponês faz parte sofre com o paulatino esmagamento das forças da grande produção capitalista, o que faz com que seja considerado como atrasado, arcaico e desnecessário. Concomitante sofre a escola do campo como o (não) lugar do atraso e o seu fechamento coroa a negação ao direito de constituição da vida do camponês do campo (SOUZA, 2016).

Percebemos que há nessas escolas uma escassez de projetos educativos que estejam em consonância com a comunidade, além do descolamento entre a realidade vivida e a vida escolar. Os projetos utilizados ainda possuem uma visão urbanocêntrica, e quando pensados no Ensino Médio, desconsideram a realidade do estudante-trabalhador e o ambiente onde está inserido.

Então, é objeto desse trabalho compreender o contexto das escolas do campo que ofertam o Ensino Médio em Goiás, quais os dilemas que enfrentam e quais são as condições de funcionamento dessas escolas.

A compreensão do trabalho no campo: trabalhadores rurais em Goiás e Economia

Ao propormos analisar o trabalhador rural, fez-se necessário compreender que a situação de explorado no processo de produção material o mantém em uma situação fragilizada, sofrendo vários tipos de violência, sobretudo da violência simbólica, que impõe um modelo de cultura totalmente alheio à sua. A escola para seus filhos resta como um espaço de reprodução dessa violência, legitimando os conteúdos impostos pela escola urbana.

O descaso em relação à desigual estrutura fundiária no Brasil e a oferta de escolas para pobres é motivado pela concepção das elites de que não há espaço para todos na distribuição das riquezas¹⁴ do que é produzido. O que se procura nessa relação é a busca de um lado, dos pobres para acomodar a sua pobreza e de outro, dos conglomerados, das empresas e grupos econômicos que pretendem ampliar o território do lucro (MARTINS, 2012, p.668).

A agricultura brasileira, sobretudo goiana, antes marcada pela produção de subsistência, cujo personagem principal era o 'caipira tradicional', passou por grandes transformações, fazendo com que o Brasil respondesse favoravelmente aos projetos

¹⁴ Segundo dados do INCRA, dos 5147.000 imóveis rurais em 1992, somente 96.247 com mais de 1.000 hectares, 1,9 dos mesmos, ocupavam naquela ocasião 55, 3/5 das terras cadastradas. Os latifúndios para exploração e por dimensão abrangiam uma área de 424.977.150 hectares, representando 66,5 % da área cadastrada. Os imóveis improdutivos serviram e servem como reserva de valor e especulação imobiliária. Acredita-se que há 73.406.010 hectares totalmente ociosos, isto é, aproveitáveis, porém não explorados. (INCRA – Estatísticas anuais, 1992)

implementados¹⁵ e aos incentivos do Estado concedidos ao setor. Esse incremento tecnológico fez com que a produção agrícola configurasse como a mais importante fonte econômica¹⁶. Daí o investimento maciço, não só no sentido de incremento de recursos, mas de desmonte da organização produtiva de caráter mais familiar. No campo não há espaço para escolas que dialoguem com a agricultura familiar e para as escolas do campo.

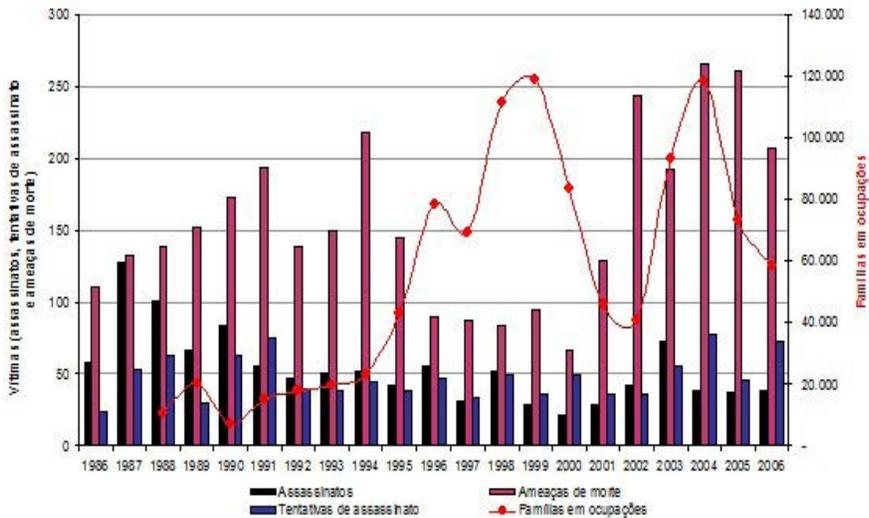
O pensamento dessa “elite” é de não admitir ideias contrárias à expansão do “grande capital”. São noticiadas várias tentativas de silenciamento de pessoas contrárias.

O mapa abaixo sinaliza a questão da violência no campo:

¹⁵ É importante perceber que a adoção de inovações, ocasionadas pela intervenção no campo, alterou não só as paisagens regionais as tornando tecnificadas sob a égide da Revolução Verde, como também alteraram significativamente as relações produtivas. A região Centro-Oeste foi o alvo central dos programas como: Programa de ocupação econômica do Cerrado, POLOCENTRO, e Programa de Desenvolvimento do Cerrado PRODECER.

¹⁶ A título de exemplo, o processo de tecnificação tem surtido grandes efeitos, principalmente quando observamos a alta tecnologia empregada na área de cultivo irrigado no ano de 2004. Percebe-se uma utilização de 170 a 200 mil hectares de área irrigada, sendo 120.000 entre 1800 e 2000 *pivots*. Para a Superintendência de Recursos Hídricos do Meio Ambiente, deste montante apenas 1424 possuem outorga e são regulamentados. Porém, até o próprio agente governamental desconfia dos próprios números de utilização, acreditando serem muito maiores. (O Popular, 2004)

Gráfico 1 -- Violência no campo



Dados : CPT e DATALUTA - Orig.: Eduardo Paolin Girardi

Vê-se que nos anos de 1991, 2002 e 2004, tanto foram anos recordes em produtividade agrícola, como de ameaça de morte e assassinatos. O gráfico mostra, ainda, que as ocupações não cessaram de ocorrer, sendo que em meados dos anos 1990, elas aumentaram, o que mostra a grande mobilização popular para o enfrentamento.

O agronegócio tem sido, a partir da sua implementação¹⁷ na lavoura goiana, o que mais tem se destacado no Produto Interno Bruto – PIB. Só para ter uma ideia desse processo cujo início se deu nos anos 1970 e teve maior ênfase a partir dos anos 1990, no ano de 2004, representou 60% das exportações. Das *commodities*

¹⁷ A primeira região a desenvolver essa política foi o Sudoeste goiano, pelo fato de melhor apresentar um cenário favorável à expansão da empresa agroindustrial (IBGE, 1982, p. 11). Vários fatores concorreram para isto, como: uma maior proximidade dos mercados Centro-Sul, grande experiência na atividade agropecuária e, principalmente, a pouca resistência à chegada dos aglomerados “de fora”, como a Perdigão. Cátia Leal mostrou esse processo designando de “arapuca armada”, processo em que se aceitou, ainda que com forte resistência trabalhadora, a organização da lógica capitalista na região.

exportáveis do Estado, destacou-se principalmente a soja, seguida de tomate e sorgo, cereais e oleaginosas, leite e algodão herbáceo, além da pecuária, com um grande rebanho bovino e suíno¹⁸.

O Estado¹⁹, na condição de agente governamental responsável pelo fomento às políticas públicas de incentivo agrícola, direcionou o planejamento de acordo com a estrutura econômica que agasalhava os interesses divergentes em torno da política fundiária. Cria-se o cenário de transformação das fazendas em complexos agroindustriais²⁰, cujos lucros são concentrados em

¹⁸ Sendo que a soja representou naquele ano no Estado 48,02%, a carne e o couro 20,07%, o ouro 10,0, o ferronióbio 7,48%, o amianto 4,04%, o níquel 1,01% do total das exportações. Nota-se que só a soja, foi o responsável pela metade das exportações goianas. (O Popular, Caderno Suplementos do campo, 1/02/2004)

¹⁹ Oferecendo recursos a taxas de juros baixíssimas e fomento à pesquisa de variedades vegetais próprias do cerrado, durante os anos 60 e 70 foram implementados vários projetos de desenvolvimento agropecuário, tanto em terras estaduais como federais, como o Polocentro e o Prodecer (no governo federal), o Planoroeste (para a região noroeste de Minas), o Padap (Programa de Assentamento Dirigido do Alto do Paranaíba, também em Minas). O que tinham em comum esses projetos era a tendência histórica de concentração fundiária, a maioria voltados para a pecuária extensiva (LEITE, 2004, p. 58).

²⁰ Até 1970 estabelecimentos agrícolas com áreas até 10 hectares representavam apenas 51,1 por cento. Destes, apenas 5,0 por cento obtiveram financiamentos oficiais, correspondendo a 5,5 por cento do valor total dos recursos disponíveis para os investimentos. Em 1975 este extrato de área representava 52,1 por cento do total dos estabelecimentos e em 1980 caiu para 50,6 por cento do mesmo total e destes 4,8 e 10,3 por cento, respectivamente, obtiveram financiamentos. Estes valores representam 3,2 e 4,4 por cento do valor total dos recursos disponíveis para financiamentos. Por outro lado, os estabelecimentos que possuíam áreas com extensão entre 1.000 e menos de 10.000 hectares chegaram a retirar 20,3 por cento dos recursos em 1980, sendo que representavam apenas 0,9 por cento do total dos estabelecimentos agrícolas do país, de forma que a grande propriedade aparece como a principal beneficiada dos investimentos para o incremento tecnológico (RIBEIRO, 2002).

apenas uma fatia da sociedade brasileira. O então governo Leonino Caiado, em benefício da agropecuária, fundou o Programa Goiás Rural, ampliando a fronteira agrícola, com a incorporação dos solos sob a vegetação dos cerrados à produção em larga escala, favorecendo a importação de máquinas e insumos agroindustriais.

A adaptação da agricultura às demandas do desenvolvimento econômico permitiu que as relações capitalistas adentrassem no setor agrícola, e trouxe como resultados observáveis em curto prazo, o desenvolvimento técnico permitindo, assim, o aumento agrícola em áreas até então não agricultáveis. Mesmo no campo, adotava-se uma lógica de mercado urbano-industrial, obedecendo muito mais às demandas do mercado internacional do que de necessidades locais. As escolas rurais seriam mais adequadas a essa proposta de desenvolvimento.

Fechamento de escolas no estado: alinhado à política nacional

Em termos de legislação voltada a essa população foi somente a partir de 1998, com a I Conferência Nacional de Educação Básica, que se passou a considerar a necessidade de redefinir conceitos sobre a escola, o que foi considerado por Caldart (2002, p 108) como “um batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para aqueles brasileiros que moram e trabalham no campo”. A LDBEN nº 9.394/1996, no artigo 28 afirma que “na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Assim, de acordo com legislação, os camponeses e seus filhos deveriam ter assegurados organização escolar própria, calendário escolar adaptado, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural (incisos I, II e III, art. 28).

Em termos de políticas públicas para as escolas do ensino médio no campo, foi somente em 2010 que o governo federal considerou a necessidade e especificidade desse atendimento, com a criação de política pública destinada a esse fim. A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) visava atender as comunidades tradicionais, que compreende os “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caçaras, povos da floresta, caboclos”. Caberia à escola considerar a cultura regional, os valores da comunidade e o respeito à diversidade cultural, econômica e política.

O estado de Goiás possui um desenvolvimento agrícola considerável, conforme citamos anteriormente, configurando no cenário do agronegócio como um dos grandes produtores de vários gêneros alimentícios, revestindo o agronegócio como um ramo em expansão do estado. No entanto, esse processo de expansão se dá no atropelo de uma enorme quantidade de camponeses, povos indígenas e quilombolas que vivem nesses territórios, expulsos de suas terras, empurrados para as periferias das grandes cidades, com os direitos mínimos negados, dentre eles, o direito à educação.

A realidade escolar para essas populações é pontuada por carências, descontinuidades da oferta e inúmeras dificuldades de acesso e permanência. Percebemos que são dois projetos de sociedade distintos, dos quais se exclui a oferta de escolas do campo. Além dos embates vivenciados no campo, seja na disputa por terras ou na ausência de política agrícola, há uma disputa por projetos de qual seja a finalidade da escola do campo.

Assoma-se a isso, o fato de que essas escolas possuem dificuldades que vão da difícil localização (geralmente o acesso se dá por transportes em más condições), da insuficiente

infraestrutura, geralmente em uma casa cedida, da ausência de equipamentos adequados, do professor com formação limitada. Sobre a formação profissional, percebe-se que geralmente o professor possui apenas o ensino médio e são poucas as políticas públicas de formação inicial e continuada voltada aos profissionais nessa etapa de ensino. Os professores do campo têm contratos precários, espantando aqueles que tiveram formação adequada, o que torna ainda mais desalentadora a situação.

Dados do INEP mostraram que em dez anos, mais de 560 escolas do campo brasileiras foram fechadas, por escassez de recursos, ausência de uma política federal de manutenção das escolas ou desinteresse dos prefeitos. Só para ter uma ideia desse ‘caos’ em solo goiano, em 2000 havia 1.824 escolas, em 2015, o número caiu para 575. Embora a legislação tenha sido criada para impedir o fechamento de escolas, o fato é que pouco se avançou na preservação desse direito às populações que vivem no campo²¹.

Sobre o ensino médio, apenas 41 escolas continuam ofertando essa etapa da formação, sendo que nos últimos anos várias escolas foram fechadas. Em algumas regiões do estado, esse quadro se agrava, como por exemplo, a região do entorno de Brasília.

Quando o governo federal anuncia o Novo Ensino Médio, a nossa preocupação vai no sentido de perceber que, se os dados apresentados sobre as escolas de ensino médio são preocupantes, imaginemos o quadro daqui para frente? Na nossa compreensão, duas questões se apresentam como o nó górdio:

1. A previsão da escolha por parte dos estudantes dos itinerários formativos: os itinerários formativos são as áreas de interesse

²¹ Para se ter uma ideia da escassez de escolas do campo em Goiás, na região Sudeste do estado, dos 81 municípios da região, apenas 36 possuem escolas no campo, sendo que 46 municípios estão sem escolas (SOUZA, 2016).

do estudante, como linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza. A questão que se coloca é: como esse quadro se apresentará no campo? Haverá interesse do poder público em ofertar mais de um itinerário?

2. O professor que poderá ministrar aulas com notório saber: essa questão muito criticada vai de encontro ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, no artigo 62. A nossa hipótese é que para as escolas do campo o que acontecerá é a ratificação da situação atual, de professores **precarizados** e mal formados.

Em se tratando de Ensino Médio, a situação é mais gritante, haja vista que é nessa etapa do ensino que ocorre concomitante à escolha profissional.

Quando tratamos das escolas do ensino médio, o que se nota ainda é a perspectiva propedêutica dessa etapa de ensino, deslocada da vida do estudante e marcadamente preparatória para os exames, como era nos auspícios da escola secundária do início do século XX.

Nota-se que essa especificidade do EM não tem sido contemplada nas escolas urbanas, tampouco nas escolas rurais, onde vigora o ensino de um lado, alijado da vida profissional. Entendemos que a compreensão da educação como trabalho, no sentido ontológico que possui, torna possível aliar as duas coisas, a partir da perspectiva do ensino integrado.

Ao integrar, por lado, trabalho, ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. O currículo elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematizam em suas historicidades, relações e contradições (CIAVATTA; RAMOS 2012, p.88).

Trata-se, portanto, de pensar em uma escola do EM não apenas como ponte para o ensino superior ou preparatória para os

exames, mas como o espaço de formação dos sujeitos para a vida social e para o mundo do trabalho. Sobre as escolas do campo, faz-se necessário pensá-las em um contexto onde seja possível o diálogo com a cultura dos jovens que moram na comunidade, a relação com o mundo do trabalho na roça e a compreensão de que o ambiente escolar é o espaço de socialização e vida e que, portanto, não deve ser um local transplantado da cidade, mas um lugar que pulsa a realidade dos que vivem no campo.

Esboçando conclusões

A escola do campo tem sido palco de disputas, por um lado, pela visão de que para a escola do campo devem ir as “sobras” da escola da cidade e por outro, pela luta dos movimentos sociais que vêm buscando a garantia de seus direitos e a implantação de uma escola que contemple a cultura que vivencia.

A partir de uma leitura preliminar sobre a temática, partimos do pressuposto que a escolarização que se implantou em Goiás não adveio, tampouco, advém de um projeto coeso, mas adequado às necessidades políticas dos governos, dos empresários da educação, da comunidade e dos demais agentes da sociedade, tal como estudantes e professores. A definição da política pública está mais delineada a partir dos governos, com contornos muito mais das próprias especificidades de cada modelo político. Há, portanto, um tensionamento entre governo e movimentos sociais por qual projeto de sociedade se quer vislumbrar na escola no campo. Daí o abandono das escolas.

Contudo, ainda que haja garantia da legislação para os direitos dessa população, o que se observa é exatamente o contrário. Além do fechamento das escolas, há o alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos, a ausência de água potável e saneamento básico

na maioria das escolas e a ausência de tecnologias que promovam e inclusão digital para os jovens que estudam nessas escolas, carências que estimulam a migração involuntária para as cidades.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27.833.

_____. CNE/CEB Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui o Novo Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1 (Edição Extra), p. 1, 23 set. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 2002.

CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. Ensino Médio Integado. In: CALDART, Salete Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTENJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo, Rio de Janeiro: 2012.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT, DATALUTA -- 2016. **Conflitos no Campo Brasil**. Disponível em: < <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/3727-conflitos-no-campo-brasil-2016>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 1992. Série Histórica e Estatística. **Áreas de Estabelecimentos 1920-2006**. Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=0&vcodigo=AGRO02&t=areaestabelecimentos-ha>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. 1982. Série Histórica e Estatística. **Produção agrícola**. Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=0&vcodigo=AGRO02&t=areaestabelecimentos-ha>>. Acesso em: 19. nov. 2018.

LEITE, Sérgio et al. **Impactos dos assentamentos**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a agricultura: NEAD. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KUENZER, A. Z et al. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In:_____. **Coletânea CBE. Série trabalho e educação**. São Paulo: Papirus, 2000.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Reforma Agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

JORNAL O POPULAR. O uso de pivots na agricultura. 21-27 de agosto de 2004. Suplemento do Campo.

PESSOA, J. de M. A Colônia Agrícola Nacional de Goiás no Aprendizado da Itinerância. In: NEVES, D. P. (org.) **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil: Formas dirigidas de constituição do campesinato**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2007.

RIBEIRO, D. D.; MENDONÇA, M. R.; HESPANHOL, A. N. Relações de trabalho na agricultura mecanizada: a monocultura da soja em Goiás. **Scripta Nova: Revista Electronica de Geografia y Ciências Sociales**, v. VI, n. 119 (81), 2002.

SOUZA, Francilane Eulália de. **As geografias das escolas no campo do município de Goiás: instrumento na valorização do território do camponês**. 2012. 380 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2012.

_____, Panorama do Fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015, **Boletim Dataluta**, n. 103, jul. 2016.

SOUZA, Regina Sueli de. **Razão e movimento social: as racionalidades do MST**. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de Marília: Marília, 2002.

APROXIMAÇÕES DA COLETIVIDADE DO MST COM A FILOSOFIA UBUNTU: percursos educativos para resistir

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo²²

O contexto político, social e econômico do Brasil tem descambado para uma situação que foge aos mínimos padrões éticos. Imersos numa realidade corrupta, desagregadora de valores, os cidadãos/ãs brasileiros/as vêm perdendo a esperança na “Pátria Amada”, desmotivados de buscar caminhos outros para alcançar a justiça e a igualdade social. O momento social é de obscuridade e incertezas no que tange aos posicionamentos dos governantes, que instauram políticas públicas que estão longe de contemplar a realidade social, econômica e cultural do povo.

No cenário da política, os neoliberais têm implantado seus projetos capitalistas de modo incisivo e distante de considerar a voz do povo, nos moldes de um governo dito democrático. Percebe-se que os partidos de direita, movidos por uma espécie de aversão à população, parecem optar pela construção de um projeto de sociedade excludente, repressor e violador dos direitos humanos. Diante da complexidade e diversidade dos caminhos incertos que o país pode seguir, enviesados por princípios excludentes, faz-se

²² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste (UFPE – CAA). Bolsista FACEPE. Possui licenciatura em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia, Bacharel em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Especialização em Hermenêutica Bíblica pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). *E-mail*: allandiego_st@hotmail.com

necessário pensar meios e táticas de viabilizar a luta, a liberdade e a dinâmica da resistência.

Frente às posturas de estado mínimo e ao abandono das esferas da sociedade por parte do poder público, cabe aos cidadãos/as (re)pensar um novo jeito de viver, uma nova forma de postar-se perante o desmonte dos direitos dos cidadãos/ãs, sobretudo os que se referem à saúde, à segurança e à educação. A partir dessas múltiplas realidades que constituem o país pós-golpe (2016) e, também, pensando de maneira macro em outros países que negam os direitos básicos dos cidadãos, como poderão ser reinventadas as posturas dos cidadãos? Como lutar e persistir? De que modo ousar sem desesperançar dos sonhos de diversas gerações contemporâneas e futuras? Como lutar e resistir com força coletiva?

Esperam-se caminhos novos, percursos outros, principalmente, a partir das forças revolucionárias dos sujeitos políticos coletivos²³, que possam reforçar um conjunto de reflexões e ações a respeito da temática da resistência perante as políticas públicas que os governos neoliberais-capitalistas implementam, tornando a vida dos indivíduos vulnerável, exposta à miséria e, assim, excluindo o ser humano da humanidade, colocando-o numa condição de condenado à desumanização. Portanto, ao que parece, o novo horizonte que surge é o da educação à resistência,

²³ Tendo por sujeitos políticos coletivos os movimentos sociais, estes tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o status quo, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são relações de exploração do trabalho alheio. A história da expropriação da terra comum e dos instrumentos de trabalho dos camponeses, ou a chamada acumulação primitiva (Marx, 1982. O Capital. Livro I, Vol. II), constitui o capital enquanto uma relação social e garante a continuidade da apropriação do trabalho e da ciência produzidos socialmente, sendo essa última transformada em força produtiva (RIBEIRO, 2013, p. 28).

ou seja, aprender a (re)existir, reinventar-se, tomando como ponte o fortalecimento dos movimentos sociais populares, levando em consideração a sua forma de organização coletiva.

Com isso, o presente texto desenvolve-se a partir do problema: quais as possíveis aproximações entre os desdobramentos da coletividade do MST e a forma de vida coletiva da Filosofia Ubuntu, para a construção de uma educação à resistência? O objetivo é estudar a coletividade vivenciada no MST e a forma de vida coletiva da Filosofia Ubuntu, numa perspectiva de contribuição para uma educação à resistência dos movimentos sociais populares. Deste modo, a reflexão dá-se em torno da categoria coletividade, partindo do MST e da perspectiva Ubuntu, procurando compreender os projetos de luta dos movimentos sociais Populares. Para a construção da discussão teórica, usou-se a metodologia de cunho bibliográfico e uma abordagem crítica que procura refletir as posturas de resistência como uma resposta contra-hegemônica às posturas opressivas que são impostas por governantes autoritários.

A escolha pelo Movimento²⁴ deu-se por sua força histórica e por ser considerado um dos movimentos sociais mais importantes da sociedade brasileira, por suas lutas, que forjam projetos de humanização através de princípios que valorizam o coletivo. E por que escolher a Filosofia Ubuntu para fortalecer a discussão em torno das concepções de “coletivo” nos movimentos sociais? A Filosofia Ubuntu é uma afroperspectiva que coloca a construção do Nós (coletivo) no centro das vivências dos povos africanos,

²⁴ No decorrer do texto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) também será nominado como Movimento com m maiúsculo.

mormente, no período do Apartheid²⁵, como uma alternativa no enfrentamento desse momento político de segregação racial.

Ao tomar essas duas expressões de formação e modo de vida – MST e Ubuntu – a discussão é tecida no sentido de percebê-las como *locus* de epistemologias diversas, levando em consideração espaços/tempos distintos. Segue-se disso a utilização do conceito fronteiras/margens para discutir o modo como o MST e os povos africanos foram subalternizados e invisibilizados, mas, mesmo assim, continuaram fazendo da vida um novo (re)existir (uma educação constante à resistência) frente às posturas perversas de governos autoritários, reacionários, antidemocráticos, misóginos e racistas. Por isso, acredita-se que a reflexão sobre a educação à coletividade será um caminho alternativo de enfrentamento aos governos antidemocráticos e ajudará a incidir novos olhares para os movimentos sociais no contexto brasileiro e latino-americano.

A abordagem é qualitativa e o estudo, bibliográfico, com técnica exploratória e explicativa. A discussão teórica dá-se pelos estudos pós-coloniais, utilizando conceitos relacionados às Epistemologias do Sul. A estrutura textual tem a seguinte sequência: Fronteiras/Margens e Epistemologias do Sul; MST e a Coletividade como um princípio de resistência; A Filosofia Ubuntu: uma forma de viver a partir do “Nós”; e, Aproximações: Resistir é (re)existir em Coletividade. Deste modo, são utilizados os saberes de vários autores abalizados nas temáticas em questão, tais como: Santos (2000; 2003); Mignolo (2008); Dussel (1997);

²⁵ O apartheid foi uma política de segregação racial implantada na África do Sul, segundo a qual uma minoria branca detinha todo o poder econômico, social e político. À imensa maioria negra só restava obedecer rigorosamente à legislação separatista imposta pelos brancos, os únicos que tinham direito ao voto. Este regime vigorou, oficialmente, de 1948 a 1992, quando foi erradicado depois da luta de resistência da população, sob a liderança de Nelson Mandela, e da pressão internacional sobre o país.

Nunes (2010); Ramose (2002; 2010); Lage (2008); Fanon (1961); Caldart (2001; 2012); Freire (1994; 2000); e Bogo (2012).

Fronteiras/Margens e Epistemologias do Sul

A reflexão sobre o conceito fronteiras/margens²⁶ suscita uma imagem de divisão, segregação, diferenças, espaços e/ou territórios. Tal concepção é oriunda do surgimento dos Estados Nacionais, de demarcações de forças políticas e coercitivas (LAGE, 2008, p. 489). Pensar o MST e os povos africanos, a partir da imagem de “fronteiras/margens”, possibilita entrever um percurso reflexivo na busca por argumentos que justifiquem o silenciamento de vozes e saberes desconsiderados por uma ótica eurocêntrica e delimitadora de muros, os quais obstaculizam a passagem dos conhecimentos dos negros, com toda sua história acorrentada – dos pés ao cognitivo – e que impossibilita o surgimento de novas epistemologias a partir de outras regiões do mundo. Neste sentido, Lage (2008, p. 492) afirma que “de fato, há uma estratégia de poder que visa silenciar outras alternativas, de forma a difundir uma percepção de falta de opções ao modelo dominante”.

²⁶ Segundo a autora Lage (2008, p. 489-490): “Uma fronteira é um limite entre dois espaços que se organizam em cima de diferentes cenários e grupos sociais, no qual se encontra presente a dicotomia Nós e Eles. Esses limites são fundamentados por diferentes modos de sociabilidades políticas, étnicas, morais, linguísticas e/ou culturais e religiosas que, nas zonas de fronteiras se confrontam com situações de estranhamentos, (in)tolerâncias e reciprocidades, conforme as relações forjadas ao longo da sua instituição. Na fronteira deparamo-nos com o Outro, através de uma relação tão próxima de ser evitada quanto o possível, e numa tensa troca de favores que tornam os limites suportáveis e as convivências necessárias”.

Mostra-se, assim, que pela imposição da ciência moderna e da cultura hegemônica, parece ser impossível pensar epistemologia(s) na “pluralidade”, pois é improvável pensar numa lógica exterior às determinações das verdades positivistas dos brancos que inferem o verdadeiro do falso; e, deliberam, com fronteiras/margens, a ausência e a deslegitimação dos saberes de grupos, impossibilitando o reconhecimento desses como conhecimento científico, e, assim, demarcam com “brutalidade” racional o único saber que circunscreve o território dos cientistas da verdade. Deste modo, Boaventura reflete sobre fronteiras e limites:

A sociabilidade da fronteira é também, em certo sentido, a fronteira da sociabilidade. Daí a sua grande complexidade e precariedade. Está assente em limites, bem como na constante transgressão dos limites. Na fronteira, todos somos, por assim dizer, migrantes indocumentados ou refugiados em busca de asilo. O poder que cada um tem, ou a que está submetido, tende a ser exercido no modo abertura-de-novos-caminhos, mais do que no modo fixação-de-fronteiras. Nas constelações de poder, os diferentes tipos de poder competem entre si para serem ativados num modo de alta-tensão, o que torna as constelações instáveis, imprevisíveis e atreitas a explosões, ora destrutivas, ora criativas. O caráter imediato das relações sociais, a vertigem da a-historicidade e a superficialidade das raízes tornam preciosos os laços que é possível estabelecer na fronteira, preciosos justamente pela sua raridade, precariedade e utilidade vital (SANTOS, 2000, p. 351).

O filósofo Dussel (1997, p. 7) expõe o projeto filosófico europeu, assinalando que “A filosofia, patrimônio exclusivo do Mediterrâneo, desde os gregos, e na idade moderna só europeia, começa pela primeira vez seu processo de mundialização real”. E defende que é preciso construir um projeto de libertação

exterior ao Sistema-Mundo²⁷. Aproximando-se da crítica de Dussel, o sociólogo Walter Mignolo (2008, p. 298) também critica o conhecimento filosófico enquanto paradigma restrito à universalização do cânone da ciência moderna europeia, o que forja o aniquilamento da diversidade cultural de países e saberes de grupos²⁸ tidos como periféricos por parte da ciência hegemônica.

Tal conceito de filosofia (e teologia) foi a arma que mutilou e silenciou raciocínios similares da África e da população indígena do Novo Mundo. Por filosofia aqui eu entendo não apenas a formação disciplinar e normativa de uma dada prática, mas a cosmologia que a realça (MIGNOLO, 2008, p. 298).

O Movimento²⁹ e os povos africanos forjam novos caminhos epistemológicos. Continuam, no entanto, sendo subjugados, empobrecidos, sofrendo preconceito, sendo abandonados, calados, tendo suas culturas violadas, territórios com produtividade negados, e saberes invisibilizados e postos do outro lado da linha determinada pelo cânone da ciência moderna, ou seja, exterior e sem valores, porque se encontram fora dos ditames hegemônicos. Sobre a invisibilidade, Boaventura constitui “A Sociologia das Ausências”:

A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência. A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração, de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas

²⁷ Conceito cunhado pelo filósofo latino-americano Henrique Dussel no seu pensamento de Filosofia da Libertação.

²⁸ Quando dizemos saberes de grupos estamos nos referindo ao MST, aos Indígenas, Quilombolas, Feministas, LGBT's, entre outros grupos que têm seus conhecimentos invisibilizados.

²⁹ Ao falar de Movimento com letra inicial maiúscula faz-se referência ao MST.

relações de produção e, por essa via, se tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política. A sociologia das ausências visa, assim, criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. Com isso, cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente. A ampliação do mundo ocorre não só porque aumenta o campo das experiências credíveis existentes, como também porque, com elas, aumentam as possibilidades de experimentação social no futuro (SANTOS, 2003, p. 746).

O pensamento descolonial de Fanon, em “Os Condenados da terra”³⁰ (1961, p. 29), revela que há um mundo dividido em compartimentos, um mundo cindido em dois, habitado por espécies diferentes. A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida, não logram nunca mascarar realidades humanas. Este é o mundo daqueles que são tidos por periféricos, desconhecedores da ciência, analfabetos e deserdados de qualquer possibilidade de adquirir o capitalismo desumanizador.

Cabe ainda salientar que, mesmo diante de fronteiras/margens, subalternização e invisibilidade da diversidade de saberes, Boaventura propõe caminhos epistemológicos outros que descristalizam a unilateralidade da ciência moderna como

³⁰ Sobre a obra de Fanon, a Revista de História e Teoria das Ideias Vol. 34 | 2015, p. 3: “Os condenados da terra’ são considerado o testamento de F. Fanon. Foi escrito entre abril e Junho de 1961. Fanon soubera um ano antes que sofria de leucemia e que teria menos de um ano de vida. Morreu aos 36 anos, a 5 de Julho de 1962, num hospital dos EUA, país que sempre considerara um país de linchadores, sete meses antes da proclamação da independência da Argélia (a pátria adotiva, onde chegara em 1953)”.

“império” do conhecimento. Boaventura (2010, p. 53) afirma que “a ecologia de saberes se baseia na ideia de que conhecimento é interconhecimento”. Os conhecimentos são diversos e se entrecruzam numa relação dinâmica. Seguindo essa perspectiva, Nunes (2010, p. 263) reflete sobre a crise da epistemologia moderna, propondo caminhos que desconhecem um projeto de uma epistemologia restrita e delimitadora de outras. Tal concepção representa uma verdadeira revolução e permite desvelar outros horizontes, oportunizando compreender as Fronteiras/Margens como *locus* de intermédio e de novas possibilidades.

A epistemologia do Sul, enquanto projeto, significa, ao mesmo tempo, uma descontinuidade radical com o projeto moderno da epistemologia e uma reconstrução da reflexão sobre os que, como veremos, têm emergido num quadro ainda condicionado pela ciência moderna como referência para crítica de todos os saberes (NUNES, 2010, p. 263).

Em seguida, a reflexão tomará o MST e a Filosofia Ubuntu enquanto *locus* de epistemologias, espaços de conhecimentos profundos que se tornam cada vez mais visibilizados através das lutas de resistência, forjadas na perspectiva da educação na (e para a) coletividade.

MST e a Coletividade como um princípio de resistência

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos movimentos mais expressivos e fortes na sociedade brasileira e caracteriza-se por ser socioterritorial (CALDART, 2012, p. 29-30). Seus objetivos são as lutas pela terra e toda sua história está vinculada às mobilizações pela Reforma Agrária. Nasceu na década de 80, no sul do Brasil com o apoio da

Comissão da Pastoral da Terra (CPT)³¹. O MST tem sido muito atuante nas discussões sobre a Reforma Agrária e tem se postado como movimento social popular de estrutura amadurecida e responsável por mobilizações que tensionam as políticas de base neoliberal/capitalista no Brasil.

No processo de formação dos Sem Terra, podem ser levados em consideração dois pontos basilares que foram fortalecendo o movimento enquanto sujeito social composto por uma militância atenta e movida por princípios de coletividade: o primeiro é o engajamento responsável e coletivo de cada militante do MST com sua família, construindo o cenário de lutas em prol da concretização da Reforma Agrária. Essa forma de luta não contempla só as necessidades internas no movimento, mas busca expandir todas as ações de lutas em favor da sociedade como um todo, pois a Reforma Agrária não é a luta de todos os cidadãos. É com esses posicionamentos que o movimento vai tecendo sua identidade de sujeito coletivo forte.

O segundo ponto tem a ver com a formação escolar e não escolar que são construídas, também, pela luta do MST. Assim como a Reforma Agrária é pauta central nas mobilizações, a Educação passou a ser um dos direitos mais exigidos pelo Movimento. O indivíduo do campo, especificamente, do MST, é considerado no meio social como um ser violento, barulhento, comunista e usurpador de terras alheias (CALDART, 2012, p. 30). Essa é a visão errônea da mídia, dos latifundiários que detêm extensos territórios improdutivos, dos empresários e governos os quais têm suas políticas embasadas no capitalismo.

cada pessoa que integra o MST é um ser humano em transformação permanente, à medida que sujeito (também

³¹ Pastoral da Igreja Católica Apostólica Romana, formada pela ala progressista que tinha seus anseios baseados na Teologia da Libertação.

condicionado a) de vivências coletivas que exigem ações, escolhas, tomadas de posição, superação de limites, e assim conformam seu jeito de ser, sua humanidade em movimento. Do entrelaçamento das vivências coletivas, que envolvem e se produzem desde cada família, cada grupo, cada pessoa, com o caráter histórico da luta social que representam, se forma então a coletividade Sem Terra, com uma identidade que não se enxerga olhando para cada pessoa, família ou grupo de sem-terra em si mesmos, mas que se sente ou se vive participando das ações ou do cotidiano do MST (CALDART, 2001, p.210).

Segundo Arroyo (2012, p. 15), “o MST é considerado educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas”. Nesta perspectiva, o Movimento tem uma organicidade estrutural e educativa que permite a formação de novos sujeitos coletivos, formados por um programa educativo intenso que envolve o conhecimento profundo da sociedade, do trabalho, da política. A formação de base da militância do MST é alicerçada na concepção da consciência crítica, inspirada em Marx, Lenin e Gramsci e muitos teóricos contemporâneos que têm estudado o MST em Programas de Mestrado, Doutorado e inúmeras publicações de livros.

A Filosofia Ubuntu: uma forma de viver a partir do “Nós”

O filósofo Ramose (2010, p. 179) elucubra que Ubuntu³² é “epistemologicamente orientado em direção à construção de um

³² Para Ramose (2010, p.8) “Ubuntu é um termo que se encontra em várias línguas banto. Trata-se de duas palavras em uma, a saber: “ubu” e “ntu” no grupo nguni de línguas; botho, “bo” e “tho”, no grupo sotho de línguas; e hunhu, “hu” e “nhu” em xona. É um conceito filosófico no sentido comum

conhecimento que é, na sua essência, não-dogmático”. Ubuntu é uma das concepções filosóficas africanas, especificamente, das formas organizacionais dos povos que falam a língua Bantu³³. Frente à globalização e aos contextos de governos de extremos posicionamentos capitalistas, esses povos necessitam fortalecer as relações por meio da solidariedade. Essa dá-se por meio de um modo de vida que constrói sólido vínculo humano e relacional, como forma alternativa de enfrentamento aos sistemas que anseiam fragmentar os povos, subalternizando suas características culturais.

A palavra Ubuntu, no aforismo africano *“umuntu ngumuntu ngabantu”*, significa “uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas”, ou “eu sou porque nós somos”. Essa é a concepção de “ser humano” fundamentada pela ética africana. Em um viés religioso, um indivíduo é considerado humano quando ingressa em uma tribo ou clã e passa a dar sentido à existência na construção coletiva do “Nós”, ou seja, torna-se pessoa, por meio

da filosofia como amor à sabedoria. Mas é também um conceito filosófico no sentido estreito da filosofia como disciplina acadêmica. Nesta última acepção, o ubuntu tem três sentidos inter-relacionados básicos: como uma 1) ontologia, 2) epistemologia e 3) ética”.

³³ Kashindi (2017, p. 6) explica que “Bantu” é um termo da linguística africana que também passou para outras “disciplinas”, como a política, a antropologia, entre outras. Esse termo significa literalmente “seres humanos”. Na linguística africana, essa palavra faz alusão a um grupo de línguas faladas do sul da Nigéria à África do Sul. Essas línguas convivem em diferentes partes do espaço geográfico, com outras línguas não-bantu. Cabe advertir que, durante muito tempo, o termo “bantu” foi utilizado pelo regime racista/segregacionista sul-africano para referir-se depreciativamente aos negros sul-africanos. Por isso, na África do Sul, essa palavra é considerada hoje politicamente incorreta. Pela mesma razão, evitarei utilizá-la muito neste artigo. Só mais uma coisa: uma vez que a palavra “bantu” já é plural nas línguas bantu, muitos autores africanos e/ou africanistas preferem escrevê-la sem o “s” do plural. Neste artigo, mantenho essa postura.

de outras pessoas nas relações intersubjetivas. Entretanto, na mesma direção, o psicólogo e filósofo da África do Sul Dirk Louw (2010, p.5) assevera: “em um sentido comum ou, se se preferir, secular, ubuntu significa simplesmente compaixão, calor humano, compreensão, respeito, cuidado, partilha, humanitarismo ou, em uma só palavra, amor”.

Os princípios Ubuntu foram se constituindo no decorrer da história do povo africano. Ubuntu foi expresso por discursos escritos e orais como tendo, pelo menos, cinco significados em períodos distintos. Deste modo, busca-se conhecer o que é a filosofia Ubuntu. Segundo Kashindi, “o ressurgimento de ubuntu relaciona-se, portanto, com o advento da democracia sul-africana – a partir de 1993³⁴ – que inaugurou a era pós-apartheid”. Entretanto, a reflexão a respeito do Ubuntu se manteve presente nos discursos orais, e, também, nos discursos escritos, que se espalharam mais com a chegada dos europeus na África. Assim, pode-se considerar o desenvolvimento da afroperspectiva Ubuntu, segundo Kashindi:

O auge de ubuntu é recente, pois está relacionado com o fim do apartheid e o advento de uma África do Sul pós-apartheid, dois eventos ocorridos na década de noventa do século passado. No entanto, o termo ubuntu (e sua vivência) é muito antigo nas sociedades subsaarianas. Na África do Sul, onde ubuntu tem sido estudado e utilizado em vários âmbitos da vida, como na política, na academia, na religião, nos meios de comunicação, entre outros, a população em geral sabe algo sobre esse conceito (KASHINDI, 2017, p. 4).

³⁴ Segundo Kashindi, (2017, p. 4): “Este ano é importante porque, depois da libertação de Nelson Mandela, em 11 de fevereiro de 1990, foi desenvolvida (em 1993) a Constituição transitória da África do Sul, que pôs fim ao sistema político de segregação racial, inaugurando assim o sistema democrático. Nessa Constituição apareceu, no epílogo, o termo Ubuntu. Veja em: <<https://goo.gl/Gsb9UZ>>. Acesso em: 9 jul. /2013.

São cinco períodos que apontam a construção de significados em torno do conceito Ubuntu. O primeiro período é de 1846 a 1980: Ubuntu recebe o significado de uma “qualidade humana”. E, assim, negros e brancos expressavam o conceito em formas de dizer humanidade, como por exemplo: natureza humana, humanidade, maturidade, senso de humanidade comum, generosidade, liberalidade, grandeza de coração, bondade, amabilidade, personalidade, capacidade de sacrifício social pelos outros, entre outros. O segundo período, entre o final dos anos 60 e o final dos anos 70 (séc XX), é definido como algo relacionado ou idêntico a uma filosofia ou ética. O terceiro, dos anos 70 aos anos 90, foi identificado como humanismo africano.

O quarto período aconteceu nos últimos anos da década de 90 e o começo dos anos 2000; nesses anos encontram-se alusões de ubuntu como a visão de mundo africana (cosmovisão). Essa seria a contribuição Arcebispo Emérito Desmond Tutu, ao pensar um caminho para sair do dilema de aplicar uma justiça reparadora e restaurativa tanto para as vítimas quanto para os perpetradores do Apartheid, ou seja, uma justiça fundamentada no perdão. Kashindi (2017, p. 7) assevera que “Tutu (Arcebispo) mostra que a terceira via se encontra entre a “justiça vingativa”, que simbolicamente nomeia como ‘Nuremberg’, e a ‘amnésia’ (perda ou fraqueza da memória), que considera como ‘anistia condicionada’.

O último período, segundo Gade, foi inaugurado em 1993 e se mantém até os dias atuais. No último período, o conceito Ubuntu é relacionado ao provérbio zulu “Umuntu ngumuntu ngabantu” (a pessoa é uma pessoa através de outras pessoas):

Ubuntu era identificado pela primeira vez como algo relacionado ao provérbio ‘umuntu ngumuntu ngabantu’ durante o período entre 1993 e 1995. Desde 1995, esse provérbio tem se desenvolvido como uma referência muito importante para

descrever o que é ubuntu. Efetivamente, a maioria dos textos sobre ubuntu publicados nos anos 2000 já cita esse provérbio ou refere-se à mesma ideia de que os seres humanos estão interligados (GADE, 2011, p. 7).

Segundo Ramose³⁵ (2002, p. 40), Ubuntu é: “a raiz da filosofia africana. [...] a fonte da qual derivam-se tanto a ontologia quanto a epistemologia africanas”. A compressão que Ramose apresenta contribui para pensar Ubuntu como uma visão de mundo e assegura, na compreensão de Kashindi (2017, p. 8) que “esta afirmação em si é uma prova de que a razão e, portanto, a humanidade, não é um atributo exclusivo de apenas algumas pessoas, neste caso, dos brancos europeus”. Desse modo, o pensamento e vivência Ubuntu torna-se uma Epistemologia alternativa, reconhecida por Ramose.

Aproximações: Resistir é (re)existir em Coletividade

Compreende-se, a partir do que foi refletido, alguns pontos fundamentais e aproximativos presentes na formação do MST e na Filosofia Ubuntu que permitem fortalecer – enquanto caminho alternativo – a práxis dos movimentos sociais perante

³⁵ Sobre a obra do autor africano, Kashindi (2017, p.8) explica: “Em seu livro, que já é um clássico sobre Ubuntu, Ramose propõe ubuntu como a base da filosofia africana. Desta forma, elabora diferentes temas demonstrando como ubuntu pode ser aplicado em cada um, oferecendo, assim, uma alternativa teórico-metodológica para a racionalidade ocidental. Sem dúvida, sua proposta continuará tendo amplo alcance em diferentes campos “disciplinares” na África e talvez em ‘nossa América’. Além da “filosofia de ubuntu e ubuntu como filosofia”, os temas que Ramose propõe são os seguintes: “Religião através de ubuntu”, ‘Medicina através de ubuntu’, ‘Direito através de ubuntu’, ‘Política através de ubuntu’, ‘Ecologia através de ubuntu’ e, por último, ‘Globalização e ubuntu’”.

políticas que desumanizam, fragmentam e desconhecem a riqueza epistemológica, ética e política de um “corpus” de cidadãos reunidos coletivamente, em prol da construção de um projeto de sociedade que oportunize caminhos para a concretização de sonhos.

A imagem das fronteiras/margens impõe a divisão de espaços. De um lado o conhecimento científico, (eu)gótico, saber moderno e supremo (na ótica da ciência moderna e do colonizador), tecido por cognição de brancos eurocêntricos; no outro polo, o mundo dos invisíveis, desfavorecidos, o lado dos silenciados, mas de ricas epistemologias. Neste lado de epistemologias negadas, está condenada às margens a diversidade de saberes outros: os saberes dos Negros, dos Indígenas, dos Quilombolas, dos Povos do Campo, das Feministas, dos Movimentos Sociais, das Culturas Latino-Americanas e Africanas vistas como periféricas, dos Movimentos LGBT’s e tantos outros subalternizados pela compreensão de ciência unicamente positivista. Quando se estuda o MST e a coletividade Ubuntu, abrem-se possibilidades para fincar novas bandeiras de movimentos outros que se movem na educação à coletividade.

Antes de refletir as aproximações, a contribuição de Paulo Freire pode ajudar a pensar a ação coletiva e a concepção de resistência. Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, acredita no projeto de cidadania que seja pautado na denúncia e no anúncio assegurados pela construção coletiva, de todos os “esfarrapados” numa luta contra as dominações, ou seja, faz-se necessária a resistência por meio do fortalecimento do “Nós”. Deste modo, Freire afirma: “Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais tolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1994, p. 91).

Segundo Freire, a atitude de resistência é um dever do cidadão frente aos projetos políticos dominadores, desumanizadores e violadores de direitos. Freire compreende a resistência como uma possibilidade de ver a mudança acontecer. Então, faz-se necessário compreender as “amarras” da realidade opressora, perceber sua dinâmica ideológica e recusar o discurso que tenta ludibriar a população. A atitude deve ser de resistência ativa, na participação, na ação de tensionar o “opressor”, e não cair no comodismo de que a mudança “virá porque está dito que virá” (FREIRE, 2000b, p. 40).

Para o pedagogo, “a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem fraqueja, a capacidade de resistir” (2000b, p.41). A resistência não é apenas uma posição de autodefesa, mas, quando feita pelo bem da sociedade, torna-se uma ação política ofensiva capaz de expressar a força dos oprimidos no sistema social de democracia. Por isso, “(...) não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 2000a, p. 87).

Na perspectiva da luta e resistência em coletividade, Caldart (2012, p. 40), em seu livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, reflete o conceito de “sujeito social” como um sujeito coletivo, formado por aqueles que decidem “participar de uma luta que envolve a sobrevivência social e individual, por isso adquirem essa dimensão de radicalidade, acabam se constituindo em uma coletividade que os torna sujeitos capazes de esperanças e propostas”.

Os sem-terra passam a ser sujeitos sociais à medida que se constituem como uma coletividade que traz para si (o que não quer dizer esgotá-la em si) a luta para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão destruindo a possibilidade dessa existência. Nesse sentido, um sujeito social se constitui (e se fortalece ou enfraquece) em um determinado contexto,

dentro de relações sociais e, no caso do formato de nossas sociedades, dentro da luta de classes (CALDART, 2012, p. 37).

O MST e os povos africanos, em sua vivência da ética Ubuntu, procuram formar-se para reconhecer a importância do outro, da formação humana em coletividade, das relações sociais. Trata-se da construção do “nós”, numa compreensão biocêntrica, totalmente situada na vida. E centra-se na vida para a construção coletiva, não numa postura de passividade, mas de encontros de subjetividades, de sonhos e projetos comuns de luta que nascem das necessidades da vida. E, sobretudo, em ações de revolução.

O trabalho coletivo, na perspectiva da vivência do Ubuntu, leva em consideração que o “resultado individual nunca é realmente obra de uma pessoa, mas sempre conta com a participação direta e indireta de outras pessoas. Portanto, o valor das coisas precisa ser compartilhado para reconhecermos as diversas faces de nossa existência junto com os outros” (NOGUEIRA, 2012, p. 149). No MST também é possível notar os desdobramentos coletivos na dimensão do trabalho, ou seja, as relações sociais vão se constituindo na produção, na plantação, nas atividades de formação, nos momentos de trabalho.

A proposta educativa dos Sem Terra é formar o indivíduo para o coletivo consciente crítico, remetendo a um processo de fazer-se humano na história que está produzindo – e sendo produzido – em um movimento de luta e resistência social, também instituído como parte de um movimento sociocultural mais vasto. Mesmo sem que o MST tenha plena consciência, suas ações e princípios extrapolam suas obrigações corporativas e forjam um coletivo que pensa na proteção que engloba a sociedade. É, pois, indubitável a afirmação de Caldart (2001, p.210) sobre a educação no MST: “a educação somente tem sentido como uma prática

radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo”.

Na perspectiva de radical humanização encontra-se “todo o significado de ubuntu (*umuntu ngumuntu ngabantu* = a pessoa é uma pessoa no meio de outras pessoas), (...) a realização do ser humano por estar com o Outro e a humanidade como um valor” (KASHINDI, 2017, p. 19). Vale ressaltar também o que aborda Dirk Louw (2010, p. 7): “o conceito africano de comunidade, em seu mais pleno sentido, inclui toda a humanidade. Todos nós somos família – ninguém está excluído”. É interessante notar que, no MST, a comunidade enquanto sociedade é constituída por militantes que devem cuidar do bem-estar dos outros e se colocar à disposição de qualquer serviço, com espírito solidário (BOGO, 2012, p. 151).

O MST e a Filosofia Ubuntu tornam-se expressões de uma estratégia social de cidadãos éticos, que pensam juntos, que percebem o bem comum, que participam coletivamente de ações, por meio de uma práxis engajada, formadora de humanidades em coletivos sociais que enfrentam regimes antidemocráticos/autoritários. Por isso, o combate aos fascismos não deve ser feito na passividade, no silêncio ou no comodismo, mas na luta, no posicionamento de quem (re)existe e se reinventa enquanto voz coletiva-ativa-participativa. Nas aproximações entre os dois modelos de vivências que forjam epistemologias, é possível perceber que o olhar solidário para o outro/a, para o mundo (cosmovisão), e as emergências da sociedade, faz pensar numa práxis ética/revolucionária, que visa a salvaguardar os direitos de cada indivíduo, principalmente, o direito a manifestar-se publicamente em atos contra os desmandos neoliberais.

Considerações finais

Para finalizar a presente discussão teórica sobre o MST, a Filosofia Ubuntu e o conceito Fronteira/Margens, vale considerar que o Movimento Sem Terra e os povos africanos, ainda hoje, continuam lutando e resistindo aos epistemicídios que a sociedade lhes impõe. O Movimento se coloca em marcha mesmo nas margens da sociedade, enfrentando o epistemicídio, que não se restringe à morte do conhecimento dos Movimentos Sociais, mas de todas as dimensões da sociedade. Isso por uma ótica que nasce dos grandes latifundiários e governos neoliberais autoritários, que insistem numa política de “pão e circo”. Através do olhar de uma considerável parcela da sociedade, os militantes do MST são considerados analfabetos, violentos, um conjunto de indivíduos baderneiros que anseiam roubar terras alheias.

Refletindo sobre o modo de vida/enfretamento/resistência dos militantes do MST, ao lutarem pela terra numa dinâmica coletiva, pode-se afirmar que o Movimento apresenta um “corpus” de saberes e, também, uma ética da alteridade, uma vez que é seu princípio vivencial a coletividade em todos os âmbitos. Manifesta, ainda, uma ética sobre a natureza, pois busca cuidar da terra e torná-la um campo fértil que venha a contribuir não só para o Movimento, mas para fazer com que cheguem alimentos de qualidade à mesa do cidadão/ã urbano/a.

Os povos africanos sofreram situações desumanizadoras ainda em tempos recentes e continuam tendo seus direitos, enquanto seres humanos, violados por interesses capitalistas afluentes de princípios eurocêntricos, colonizadores e epistemicidas, que se impõem no intuito de aniquilar os saberes e as culturas africanas. A afroperspectiva Ubuntu torna-se caminho alternativo para continuar a vida na África em coletividade, respeito e ação de comunhão. Assim, faz-se possível um enfrentamento àqueles que

se aproximam como governantes ou como europeus benévolos na tentativa de outros moldes de escravização.

A Filosofia Ubuntu, como Ética, Epistemologia Africana, Afroperspectiva, multiplica, de geração em geração, o cuidado com o ser humano e com o mundo por meio de uma cosmovisão atenta aos clamores da natureza. No meio dos povos africanos, a forma de vida construída a partir do conceito de Ubuntu dá-se pelas relações humanas, ao reconhecerem o lugar do outro na construção do “nós”, pois o “eu sou” somente é porque “nós somos”. Há uma dinamicidade tecida na corresponsabilidade relacional nos cidadãos/ãs que permite embasar, também, a força vital do individual e fortalece o coletivo, possibilitando aos povos africanos uma filosofia contra-hegemônica.

Por fim, parafraseando Karl Marx³⁶, cabe aos cidadãos que desejam transformar a sociedade uma postura determinada e ativa: “Sujeitos Coletivos de todo o mundo, uni-vos”! Urge a vivência de a luta coletiva para que, assim, a democracia seja garantida diante da vigência dos fortes e nocivos projetos sociais hodiernos. Ao que parece, só com a marcha do (re)existir coletivamente, como caminho alternativo, os opressores reconhecerão as grandes Epistemologia(s) dos que tiveram seus Saberes aprisionados.

Referências

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: CALDART, Roseli Saleti. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BOGO, Ademar. A militância do século 21. In: PELOSO, Ranulfo (org.). **Trabalho de Base**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 151.

_____. Trabalho de base e abrangência do método. In: PELOSO, Ranulfo (org.). **Trabalho de Base**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 107.

36 Karl Marx em seu célebre “Manifesto Comunista” (1848), afirma: “proletários de todo o mundo, uni-vos”!

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo.** In: Estudos Avançados. 15 (43), 2001.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular 2012.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação na América Latina.** Rio de Janeiro: [s.n.],1997.

FANON, Frantz. **Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 15. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação.** Cartas e outros escritos. 6.ed. São Paulo: UNESP, 2000b.

GADE, Christian B.N. Gade, “The Historical Development of the Written Discourses on Ubuntu”. **South African Journal of Philosophy**, n.3, v. 30, p. 306, 2011.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva.

CADERNOS IHU IDEIAS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos – IHU, ano XV, v. 15, n. 254, 2017. ISSN 2448-0304.

LAGE, Allene Carvalho. A pedagogia que emerge da luta política do MST. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 487-508, set./dez. 2008.

LOW, Dirk. Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha. In: Ubuntu, eu sou porque nós somos. **Revista IHU Online**, São Leopoldo. ano X, n. 353, 6 out. 2010. ISSN 1981-8469.

MARX, K. ENGEL S, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 9. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

NOGUEIRA, Renato, Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6. p. 147-150, nov. 2011/ fev. 2012.

NUNES, João Arriscado. **O resgate da epistemologia**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOSE, Mogobe B. “A importância do Nós”. In: Ubuntu. “Eu sou porque nós somos”. **Revista Instituto Humanitas Unisinos**, ano X, n. 353, 6 out. 2010. ISSN 1981-8469.

_____. A globalização e Ubuntu. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **African Philosophy through Ubuntu**, Harare, Mond Books Publishers, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês: trabalho e educação, liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. Porto: Afrontamento. 2003.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: primeiro segmento de EJA e formação de professores em Goiás numa proposta de Educação do Campo. UFG/INCRA-PRONERA

Cláudio Lopes Maia³⁷

Ismar da Silva Costa³⁸

O curso de Extensão “Educação e Cidadania: Primeiro Segmento de EJA e Formação De Professores Em Goiás, Numa Proposta De Educação Do Campo”, desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, em parceria com o INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária SR04 – Goiás, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, – PRONERA, teve como meta prioritária ofertar o primeiro segmento do ensino fundamental para 900 assentados/as e acampados/as da reforma agrária em 17 municípios goianos. A escolha dos municípios assistidos pelo Projeto partiu das propostas apresentadas pelos movimentos sociais parceiros do Projeto: MST (Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), FETAEG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

³⁷ Professor Associado I da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da UFG -- Regional Catalão. Doutor em História. Professor do Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional, da UFG/RC e do Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário da UFG. *E-mail:* maiiaclaudio@yahoo.com.br

³⁸ Professor Adjunto III da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da UFG --b Regional Catalão. Doutor em História. Professor do Programa de Pós-Graduação em História-- Mestrado Profissional da UFG/ RC. *E-mail:* ismarcostago@yahoo.com.br

do Estado de Goiás), TL (Terra Livre -- Movimento Popular do Campo e da Cidade), bem como das orientações postas pelo setor gestor do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), do INCRA em Goiás, tendo por base o conhecimento empírico da realidade de cada assentamento e acampamento selecionados.

A proposta de desenvolver um projeto educativo ligado aos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária em Goiás constituiu-se como um desafio para a Universidade Federal de Goiás -- UFG. Desafio este que vem ao encontro da concretização da proposta da UFG, na construção da cidadania junto às populações do Estado, mediante a socialização do saber científico, conforme estabelecido em sua Missão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

As políticas públicas educacionais, que tratam mais especificamente dos diferentes tempos de aprender e das diversas formas de estar em diferentes níveis de escolaridade, vêm sendo tratadas de modo precário e descontínuo, haja vista o número de pessoas, tanto na área urbana quanto na rural, que não têm acesso ao ensino público.

Por sua vez, os programas oficiais que sugerem e encaminham os conceitos instrucionais a partir dos padrões urbanos das escolas formais, que se distanciam da vida desses educando/as e são tomados como valores únicos para a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, não conseguem apresentar uma escola com conteúdos aptos para a resolução das necessidades imediatas desses sujeitos. Acrescente-se a isso a distribuição e uso dos tempos que, tanto no cotidiano quanto na escola, novamente, opõem o urbano ao rural, pois, neste último, os fenômenos da natureza comandam seu uso, uma vez que a noção de tempo pauta-se, sobretudo, na relação entre tempo de plantar e tempo de colher.

Conforme a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases (LDB), no seu artigo 28, em que aponta direcionamento específico para escola do campo.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste contexto, a educação na Reforma Agrária, que, neste projeto se concretizou por ações pedagógicas que tomaram esses homens e mulheres como sujeitos históricos inseridos e partícipes da e na realidade dos assentamentos e acampamentos, é fundamental, no sentido de se comprometer e construir, processualmente, uma realidade outra para a educação do e no campo no Brasil.

O trabalho se pautou, fundamentalmente, nos princípios freireanos, tendo por parâmetro as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, e Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. Associando a proposta freireana às pesquisas de Educadores/as com relevância para a EJA.

O domínio da leitura e da escrita é uma exigência da contemporaneidade em quase todas as culturas, quer na área urbana ou rural. Desse modo a educação de jovens e adultos, a que se propôs esta pesquisa, buscou inserir, nesse mundo pautado pela escrita e pela leitura, esse segmento da população que, histórica e reconhecidamente, é excluído dos conhecimentos

socialmente construídos, seja nas escolas de ensino regular, seja nas universidades.

Tomar a Educação de Jovens e Adultos como temática não remete, inicialmente, só a pensar na faixa etária que caracteriza esse grupo de homens e mulheres que não concluíram o ensino fundamental na chamada ‘idade correta’, mas também é apreendê-los num determinado contexto cultural. Portanto, as considerações teórico-metodológicas deste projeto basearam nessa compreensão de mundo e desse sujeito no mundo, bem como, nos princípios da educação popular, sendo reconhecida como um processo em constante reflexão-ação sobre a prática, pautando-se na ideia de educação como um diálogo entre educador/a e educando/a, em que o/a professor/a é reconhecido/a como mediador/a do conhecimento socialmente produzido.

A prática educativa com jovens e adultos, de um modo geral, e, nos assentamentos e acampamentos rurais, em especial, tem confirmado em nós a certeza de que há nela uma especificidade que precisa ser conhecida, valorizada e assumida pelos/as educadores/as, pelos próprios educandos/as, pelo sistema educacional brasileiro, que tem relegado, cada vez mais, o atendimento a esses alunos/as.

É de conhecimento de todos que trabalham com EJA que a oferta de classes noturnas de EJA nas cidades apresenta índices elevados de evasão. Isso, dentro de uma expectativa de atendimento da população urbana. Essa realidade, se projetada para atender às demandas advindas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, moradores do campo, resultaria, provavelmente, num fracasso absoluto, haja vista as condições impostas pela natureza, como destacamos acima, que regulam o trabalho no mundo rural, bem como as dificuldades de transportes, alimentação, e mesmo o tempo de deslocamento desses sujeitos. Outro fator que merece destaque são as distâncias dos assentamentos dos centros urbanos,

as condições das estradas, enfim, a ausência de logística e de estrutura para atender a essa demanda específica de escolarização do mundo rural. Seja qual for o motivo, o desafio é o mesmo: Como trabalhar em Educação de Jovens e Adultos a partir da realidade de assentados e acampados?

Portanto, o que propomos com estas considerações é explicar as bases que orientaram nossa prática de EJA, e que, a partir deste projeto, acreditamos, poderão ser aprimoradas e acrescidas com o contato com trabalhadores/as e famílias de trabalhadores/as assentados e acampados no Estado de Goiás. As linhas gerais dos conteúdos que foram trabalhados com os/as educadores/as e educando/as foram direcionadas para os conteúdos programáticos previstos nas orientações e exigências legais da LDB 9394/96, no que concerne ao conhecimento científico acumulado historicamente e às interfaces deste com a realidade concreta vivida pelos assentados e acampados, conforme prevê as orientações do INCRA/PRONERA.

Os conteúdos curriculares básicos foram trabalhados neste projeto com a preocupação de atender às necessidades da formação dos/as educadores/as, aqui, reconhecidos/as como educadores/as e multiplicadores/as, aos quais couberam a tarefa de escolarizar no 1º segmento, assentados/as e acampados/as previstos/as em nossa pesquisa. Esses conhecimentos foram mediados pelas experiências dos/a alunos/a numa interação constante com o contexto político, histórico e cultural da realidade do campo no Estado de Goiás.

Foto 01- Montagem de sala de aula no Acampamento Dom Tomás Balduino/MST – Formosa/Go.



Fonte: Ismar S. Costa.

Relato dos Trabalhos de 2016

Em 2016 as atividades tiveram início no mês de janeiro, com reuniões da equipe de professores e estudantes que atuam no projeto, para o planejamento das etapas a serem desenvolvidas ao longo do ano. Na oportunidade foram planejadas as 11 etapas do período, com ênfase no processo de formação das educadoras/as, na avaliação dos/as educandos/as e o planejamento de medidas para o combate à evasão, a serem executadas nas visitas pedagógicas às salas de aula.

O projeto teve um avanço importante no ano de 2016. Foram garantidos os exames oftalmológicos, nas cidades polos

do Projeto bem como a entrega dos óculos aos educandos/as participantes nas cidades de Caiapônia (atendendo os educandos das cidades de: Doverlândia, Caiapônia, Baliza, Bom Jardim de Goiás, Jataí e Itajá); Araguapaz (atendendo os educandos das cidades de: Novo Planalto, São Miguel do Araguaia, Nova Crixás, Araguapaz e Faina); Aparecida de Goiânia (atendendo os educandos das cidades de: Ipameri, Faina, Itauçu e São Luiz do Norte) e Formosa. O acesso aos óculos era uma medida necessária a fim de dar qualidade aos/as educandos/as para o acompanhamento do processo de escolarização. Os exames foram realizados nas cidades polos, bem como o atendimento na unidade hospitalar responsável na cidade de Aparecida de Goiânia o que garantiu uma presença maior de todos e todas aos eventos médicos.

A formação dos/as educadores/as foi realizada em três encontros, sendo que dois aconteceram nas cidades polos e um deles se deu em novembro, na cidade de Goiânia, onde foi realizado um Seminário Estadual da EJA no campo.

As formações nos polos ocorreram em Iporá, Jataí e Porangatu. Foram realizados dois encontros de quatro dias, perfazendo um total de 24 (vinte e quatro) horas de formação por encontro. As formações nos polos trataram do processo de escolarização, debatendo os conteúdos escolares a serem desenvolvidos no período. Foi dado espaço também, na formação dos polos, ao debate sobre avaliação, no caso, cada educador/a apresentou um projeto desenvolvido junto aos/as educandos/as para que a Equipe de Formadores pudesse debater as estratégias de ensino.

Outro momento da formação foi o Seminário Estadual do PRONERA de Goiás. O seminário contou com uma parte dedicada à formação, na qual foram debatidos os temas: Reforma Agrária hoje; Escola sem partido: propostas para a educação na atualidade, PRONERA e a EJA: um debate sobre a Educação de Jovens e Adultos no/do campo. Foi dedicado também um espaço

no seminário para a avaliação do projeto, tanto no seu aspecto administrativo, como pedagógico. No processo de avaliação, os/as educadores/as, a partir de análises feitas em grupo, debateram a condução do projeto, apontando os pontos positivos e negativos no processo de execução, servindo a atividade para a qualificação do trabalho da equipe e do PRONERA como política pública. O seminário foi desenvolvido em quatro dias de trabalho, nos três turnos, perfazendo um total de 25 (vinte e cinco) horas de efetivo processo de formação. Somadas as horas das formações por polo e a formação do Seminário Estadual, foram realizadas 49 (quarenta e nove) horas de formação no ano de 2016.

A equipe do projeto ainda filmou mais de 10 horas de depoimentos com os educandos e educandas das várias regiões que compõem o Projeto em 2016. Desse material foi editado o vídeo com os/as educandos/as: “A Fervura do Tacho Vem de Baixo: Saberes e Vivências da Escolarização do Campo”, com 32 minutos, que estamos utilizando para a divulgação do projeto em eventos que debatem a questão agrária e a educação popular. O vídeo teve como o objetivo criar uma peça de divulgação do projeto e da execução da política pública para a sociedade em geral, dando conhecimento aos cidadãos das ações desenvolvidas pelo Governo para a melhoria da educação no campo. A gravação do vídeo também foi uma oportunidade para avaliar o processo de execução do projeto, já que os/as educandos/as tiveram a oportunidade de relatar sua experiência no processo de escolarização, destacando as mudanças produzidas no cotidiano do assentamento e acampamento com a instalação da escola.

Ao longo do ano de 2016, foram trabalhados os conteúdos escolares, organizados por eixos temáticos, seguindo a proposta de Freire, de estabelecer uma relação entre os conteúdos e as dimensões significativas da realidade que envolve os/as educandos/as. Assim, partindo dos eixos geradores: Identidade,

Trabalho, Culturas e Poderes, as temáticas foram elaboradas na perspectiva de valorizar o cotidiano do mundo rural camponês como provocador de debates e geradores de discussões.

Uma das questões mais recorrentes ao longo dos depoimentos se refere ao processo de exclusão das mulheres do mundo escolar orientado, na maioria das falas, pelo preconceito de gênero assentado no machismo de que ler e escrever para mulheres se resume em ‘escrever cartinhas para macho’ (fala de uma aluna). Os depoimentos das alunas apontam para um universo restrito à ação e à presença das mulheres no mundo, então, classificado como sendo de uso exclusivo dos homens. Saber ler e escrever não era prioridade para os pais dessas mulheres, pois o necessário era contar com a força de trabalho dessas no cotidiano dos afazeres tanto domésticos como das lidas no campo. Através dos depoimentos, é possível compreender o processo de empoderamento feminino dado pelo saber escolar. Nesse sentido, ao registrarmos as falas desses homens e mulheres, que foram solicitados a dizerem, livremente, sobre o sentido que a sala de aula imprimiu em suas vidas, acabamos por acessar um universo que não estava no horizonte próximo, qual seja: como as sensibilidades e os desejos são estimulados a partir de uma experiência coletiva popular, em que esses homens e mulheres se deslocam do seu lugar de fala e de ação, articularem e reinventarem esses seus espaços de vida e de luta como lugares simbólicos e efetivos de transformação a partir da leitura e da escrita do e no mundo.

A Equipe Pedagógica, mantendo a experiência de 2015, continuou desenvolvendo um sistema de avaliação do trabalho executado pelos/as educadore/as no espaço da formação. Os/as educadores/as apresentaram aos professores da equipe do Pronera/UFG e convidados, os trabalhos desenvolvidos nas salas de aulas com os educandos/as.

A partir das apresentações dos/as educadores/as, a equipe da UFG discutiu o trabalho desenvolvido, avaliou o que havia sido executado até aquele momento e traçou estratégias para atingir as metas de escolarização no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos.

As demais etapas do projeto estiveram relacionadas às visitas pedagógicas nas salas de aula, quando professores e monitores ligados ao projeto visitaram as salas de aula para acompanharem, diretamente, o trabalho dos/as educadores/as. Nas visitas foi observada a execução do conteúdo, dando um apoio pedagógico aos/as educadores/as naquilo que eles enfrentaram de dificuldades. Ademais, fizemos trabalhos de acompanhamento do processo de descontinuidade (quando o/a educando/a se afasta da sala de aula por um determinado período) e da evasão (abandono da sala de aula, caracterizado, principalmente, pelo abandono do assentamento ou acampamento).

No caso da descontinuidade, fizemos visitas aos/as educandos/as para que pudessem ser diagnosticados os problemas que levaram ao afastamento das aulas. Nessas visitas fizemos um trabalho de convencimento para a volta ao processo de escolarização. Nos casos da evasão, a equipe procurava diagnosticar se, no assentamento, existem educandos/as com condições de substituir os que afastaram das aulas, e, ao mesmo tempo, garantindo a estes a reposição do conteúdo ministrado no período.

Todas as etapas previstas para o ano de 2016 foram realizadas. Conseguimos organizar os exames oftalmológicos e a entrega dos óculos aos/as educandos/as, conforme exposto, atividade que consumiu muito tempo de organização da equipe de trabalho. Os exames foram realizados nos polos, geralmente, nas cidades que concentravam o maior número de educandos/as. O deslocamento dos médicos e dos equipamentos para a realização dos exames,

assim como a estrutura para a instalação dos consultórios, exigiu um grande esforço de logística e empenho de toda a equipe para a garantia na qualidade do evento, assim como a maior participação dos envolvidos.

O Projeto “Educação e Cidadania: Primeiro segmento da EJA e formação de professores em Goiás numa proposta de educação do campo” formou 45 (quarenta e cinco) turmas de Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e matriculou 900 (novecentos) educandos/as, em 17 (dezessete) municípios do Estado de Goiás. Garantiu a formação dos/as educadores/as e acompanhou o trabalho na sala de aula, com atendimentos presenciais nos municípios e, através de material didático, voltado à situação particular do campo. O Projeto garantiu a presença do PRONERA em todas as regiões de atendimento da Superintendência Regional do Incra -- Goiás -- SR04. Produzindo impactos positivos na formação escolar nos assentamentos e acampamentos em todas as regiões do Estado de Goiás. Junto com o processo de viabilização das salas de aula do PRONERA, a equipe do projeto tem aproximado os assentamentos e acampamentos das prefeituras locais. Encontramos, em algumas regiões, uma relação de desconfiança do poder público municipal para com os assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, principalmente relacionadas a uma incompreensão do processo de formação dos assentamentos e acampamentos. Durante a execução, a Universidade Federal de Goiás manteve contato direto com as prefeituras atendidas e selou diversas parcerias que viabilizaram não só as salas de aula, mas procurou, também, garantir uma presença do município nos assentamentos, seja na viabilização de locais para o funcionamento das salas, assim como na garantia de estradas transitáveis para o acesso dos/as alunos/as às salas de aula.

O PRONERA tem proporcionado, em Goiás, o acesso à educação de pessoas que, de outra forma, não conseguiriam acessar essa etapa da formação escolar. A maioria dos/as educandos/as, atendidos pelo Projeto, são adultos e idosos, na faixa etária média de 53 anos, (Média de 24 salas de aula) que não contavam com uma política pública específica no campo educacional.

A viabilização das salas de aulas, nos diversos assentamentos/acampamentos, tem sido, para muitos, a primeira oportunidade real de formação escolar, com capacidade de não só viabilizar uma formação educacional adequada, mas de garantir o acesso às demais políticas públicas do Estado, às quais muitos tinham acesso de modo limitado, pelo fato de não contarem com uma escolarização mínima, que permitisse o conhecimento das políticas.

A viabilização do acesso à educação, através do projeto, continuou com algumas dificuldades no ano de 2016, no que diz respeito às condições precárias nos assentamentos em termos de local para o funcionamento das salas de aula. As sedes dos assentamentos, geralmente, estão sucateadas, com condições de iluminação precárias e com espaços pouco adequados para o funcionamento de uma sala de aula. Continuamos com dificuldades, em alguns assentamentos, quanto à ocupação de espaços para o funcionamento das salas de aula, mesmo nos locais em que havia uma sede comunitária, o acesso ao espaço era negado e somente conseguido após uma intervenção da Superintendência Regional do INCRA.

As dificuldades de estrutura das salas de aula foram constantes, mesmo depois de terem sido montadas todas as salas, haja vista que, por condições particulares das estruturas precárias, constantemente, tem que ser providenciado um novo local para as salas de aulas ou recomposição de mobiliários estragados por eventos da natureza. A coordenação tem procurado estabelecer um contato direto com a Superintendência Regional para a solução

de caso a caso, algo para o que temos encontrado grande apoio, e os problemas localizados têm sido paulatinamente solucionados.

O combate à evasão foi uma constante, envolvendo visitas aos/as educandos/as, que abandonam as salas e a associação do processo de escolarização com as conquistas de outros direitos, através de visitas de profissionais para tratar de temas como cidadania, direitos previdenciários, condições agrárias do Brasil, agroecologia, entre outros temas relacionados a uma formação cidadã. Os casos que não foram solucionados têm a ver com as próprias condições da reforma agrária, quando, por exemplo, o educando/a se afasta da sala por questões internas dos assentamentos ou nos casos de abandono de parcela.

Uma das questões fundamentais do Projeto foi conscientizar os Educadores sobre as particularidades da Pedagogia da Alternância. A Equipe dedicou principal atenção na condução pedagógica do projeto, principalmente com uma conscientização das/os educadoras/es para o funcionamento da Pedagogia da Alternância, o combate à evasão na EJA e o processo de escolarização de adultos e seus desafios. Esse processo nos mostrou que, quando o Educador/a é um sujeito ligado à Reforma Agrária, o entendimento se faz com mais naturalidade pedagógica. A garantia do apoio pedagógico possibilitou a permanência dos educandos/as no projeto e o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Concluindo o Projeto: Evasão na EJA para Assentados e Acampados em Goiás.

Foto 2: “Mostra Fotográfica: A Educação pela Terra”.



Fonte: Acervo da Tereza R. Steil.

Refletir sobre a evasão dos educandos e educandas, na realidade posta pelo Projeto ‘Educação e Cidadania: Primeiro segmento de EJA e Capacitação de Educadores em Goiás numa proposta de Educação do Campo’, pressupõe pensarmos como a Educação de Jovens e Adultos é afetada diretamente ao endereçamento dessa culpabilidade aos sujeitos para os quais tais programas são fomentados. Os jovens e adultos assistidos seriam, ao mesmo tempo, sujeitos de demanda direta dessas ações e sujeitos diretos responsáveis pelos altos índices de críticas aos modelos postos para as suas inserções e reinserções no mundo da escola.

Se o índice de evasão da escola está relacionado às necessidades que essa parcela da sociedade tem de manter as suas posições dentro do universo de trabalho, seja como na figura do

provedor direto da família, ou mesmo, na dificuldade em alinhar as demandas do mundo do trabalho às distâncias postas pela precária rede de transporte, quando elas existem; ele também pode ser interpretado como um empecilho a mais que se soma quando pensamos que esse universo do educando se dá no mundo rural.

Não podemos pensar isoladamente esse estado de dificuldades que se avolumam frente às várias carências que o educando da EJA, acolhido no Projeto “Educação e Cidadania...”, apresentou no processo de execução do projeto. Afirmamos que não há uma culpabilidade do educando e da educanda frente aos índices que se apresentaram ao término do projeto; no entanto, correlacionar quais os quesitos que poderiam ter determinado um maior aproveitamento desse projeto frente às demandas provocadas por esses sujeitos é que nos instiga a pensar a evasão nesse contexto de um projeto pensado e formatado a partir das referidas demandas, das identidades e visões de mundo do sujeito assentado e acampado da reforma agrária em Goiás.

A questão central é: por que os sujeitos assentados e acampados evadiram de um projeto de educação formatado a partir de suas vivências e identidades de sujeitos do mundo rural em Goiás? Conseguimos respostas que se aproximam das mesmas questões apresentadas por diversas pesquisas sobre evasão de EJA no mundo urbano, quais sejam:

1) Necessidade de trabalhar fora do assentamento/ acampamento para manter uma condição mínima de sustentação para a família que permanece na terra;

2) Cansaço ao término do dia de trabalho, o que dificulta se animar para ir para a escola;

3) Distância entre a sede da escola e suas respectivas residências/parcelas, quando já assentados;

4) Falta de incentivo da família para o retorno aos estudos. Prevalece a ideia de que já se ‘está velho para estudar’;

5) Falta de apoio em infraestrutura nos assentamentos: estradas ruins; pontes quebradas; salas de aula improvisadas;

6) Falta de transporte para os educandos;

7) Falta de alimentação (lanches; merendas) para os educandos;

8) Falta de estrutura mínima das salas de aula, o que desmotiva a permanência dos educandos: falta de energia, carteiras, banheiros, dentre outras questões.

9) Divisões entre grupos políticos e, até mesmo religiosos, que afetam as relações dos sujeitos nos assentamentos e acampamentos para projetos coletivos.

10) Prevalência de atitudes individualistas frente aos projetos sociais coletivistas que se mostram mais visíveis nas situações de salas em assentamentos, sendo que em acampamentos as atitudes coletivistas são mais presentes.

Ao serem questionadas sobre a realidade apresentada, em suas respectivas salas de aula, sobre a evasão; boa parte dos educadores e educadoras respondeu tendo como base central os pontos apresentados acima. O fator que destoa das respostas é a culpabilidade atribuída à demora em se fazer os exames de vista. No entanto, tal argumento se apresenta como falacioso, pois houve uma maior evasão pós entrega dos óculos.

Ao compararmos os índices de evasão entre acampados e assentados, também podemos pensar a questão da identificação dos sujeitos quanto à ideia de uma coletividade que se firma e fortalece a partir das diferenças postas na luta pela terra. Todas as salas de aula que foram montadas em acampamentos em trânsitos tiveram alto índice de evasão, assim como aquelas turmas que foram montadas em acampamentos, onde estavam aguardando a divisão dos lotes, também apresentaram evasão após a mudança do status de acampamento para assentamento. (Vide o caso do Assentamento Vasco Araújo em São Miguel do Araguaia). Outros

casos representativos de evasão em acampamento se deram nos municípios de Itauçu, Jataí e Faina, com a enorme desistência dos acampados frente às dificuldades/ demora na transição de suas condições de acampados.

O projeto também apresentou realidades bem diferentes nas turmas em que os educandos conseguiram construir uma rede de sociabilidades, que deu à escola uma função maior do que o espaço de aprendizagem: a escola passou a fomentar a construção de uma identidade de pertencimento, em que as aulas foram pensadas como espaços de construção coletiva de unidade – um efeito de integração às demandas que estavam sendo esquecidas no cotidiano de assentados. Alguns educandos apontaram que, no processo diário com a lida na terra, acabam por se afastarem das situações coletivas. Segundo eles, a escola possibilitou um retorno dos sujeitos para um olhar coletivo ao assentamento. Fator apontado como valorização da sala de aula no assentamento.

Poderíamos elencar uma série de questões que auxiliaram no número de educandos e educandas evadidas, desde aquelas já citadas até mesmo às questões de diferenças culturais e religiosas, que interferem diretamente no dia a dia dos assentamentos e acampamentos. Não podemos negligenciar que esse universo é múltiplo e diferenciado, conseguir estabelecer um diálogo pela via da educação é quebrar muitas barreiras, muitos tabus e projetar outras tantas visões de mundo.

Assim, quando nos deparamos com o índice de evasão de 40%, apurado ao término do Projeto, vimos que; dadas todas as especificidades que as 45 salas de aula apresentaram, as dificuldades estruturais apresentadas pelos educandos, esse índice se aproxima da realidade da EJA urbana, que é de 30% a 35%. Se consultarmos os dados do MEC sobre o ensino de EJA nas zonas rurais, dos 17 municípios assistidos pelo Projeto, apenas Ipameri

relatou ter sala de aula de EJA na zona rural, o que, por si só, caracteriza um grande desinteresse pela educação dos homens e mulheres do campo, isto é, de uma educação que seja ofertada no campo, respeitando suas diferenças e sazonalidades do trabalho. Diferenças essas que foram trabalhadas no Projeto.

Esse índice de evasão apresentado não pode ser atribuído à incapacidade do Projeto de olhar para as diferenças identitárias dos educandos. Diferenças essas que formataram todas as discussões sobre a produção do material didático, bem como pautaram todas as formações dos Educadores. A evasão no ensino de jovens e adultos ainda é e continuará sendo o gargalo do ensino ofertado para aqueles homens e aquelas mulheres que não conseguiram estudar na chamada 'idade certa', tanto na cidade quanto na zona rural.

Os números apresentados apontam para um alto índice de concluintes, pois há uma invisibilidade absoluta da existência de uma demanda por educação nas áreas rurais no Estado de Goiás. Na contramão do fechamento das escolas rurais, o PRONERA aponta para a necessidade do Estado em assumir essa demanda por escolas de jovens e adultos, bem como suprir as carências necessárias para a estruturação do ensino escolar que atenda às reais necessidades desses sujeitos trabalhadores no campo.

Referências

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **Plantar, Colher, Comer**: Um Estudo sobre o Campesinato Goiano. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1981.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **Campesinato Goiano** -- Três Estudos. Goiânia: Ed. UFG, 1986.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. art.28. (LBDE).

GEERTZ, Clifford, “Do Ponto de Vista do Nativo”: a natureza do entendimento antropológico. In: _____. **O Saber Local** – Novos Ensaio em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A Travessia do Popular na Contradança da Educação**. Goiânia: Ed. UCG, 2003.

PESSOA, Jadir de Moraes. **A Revanche Camponesa**. Goiânia: ED. UFG, 1999.

_____. **Saberes de Nós** – Ensaio de Educação e Movimentos Sociais. Goiânia: Ed. UCG, 2004.

_____. **Saberes em Festa** – Gestos de ensinar e aprender na cultura popular, Goiânia: Ed. UCG/ Ed. Kelps, 2005.

SANTOS, Benerval Pinheiro. **Educação e Culturas Populares em Diferentes Contextos Educativos**: Pesquisas e Intervenções, Uberlândia: EDUFU, 2015.

THOMPSON, E.P. **Costumes em Comum** – Estudos Sobre a Cultura Popular Tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

DA EDUCAÇÃO BÁSICA À FORMAÇÃO DOCENTE EM LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES: uma escrevivência de descolonização do currículo e educação antirracista

Fabiana Lima³⁹

Partir do meu presente profissional para, em retrospecto pela via da memória, refletir criticamente sobre escolhas políticas, epistemológicas e práticas enquanto intelectual negra⁴⁰, professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), educadora e comunicadora comprometida com a investigação e discussão das relações raciais⁴¹ no Brasil e na diáspora africana, do

³⁹ Fabiana de Lima Peixoto escolhe nomear-se Fabiana Lima, em homenagem a seu avô materno Elysio, o Leli, de Itaparica_BA, contador das histórias de sua família negra e nordestina. Professora Adjunta na Universidade Federal do Sul da Bahia, coordena, no Campus Jorge Amado, subprojeto de Iniciação à Docência voltado para educação das relações étnico-raciais, diversidade de gênero e promoção dos direitos humanos. Produz vídeos para o Canal Beleza de Preta (youtube).

⁴⁰ Intelectual Negra é utilizado neste artigo no sentido das reflexões de Nilma Lino Gomes acerca do contexto brasileiro da intelectualidade negra na contemporaneidade, discutido no artigo "Intelectuais Negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a sociedade brasileira" (In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2011) e da perspectiva traçada por bell hooks, no artigo "Intelectuais Negras" (Revista Estudos feministas. N. 2/95. v.3. 1995).

⁴¹ Raça, neste artigo, bem como suas derivações racial, racismo não são utilizados como categoria biológica consagrada pelo cientificismo do século

racismo e de discriminações correlatas. Para início de conversa, é imprescindível dizer que os últimos 3 anos de trabalho na UFSB trouxeram-me como jamais experimentado anteriormente, na minha vida profissional, um aprofundamento das questões que envolvem educação das relações étnico-raciais em perspectiva intepistêmica⁴², da promoção dos direitos humanos, de combate ao racismo, tendo em vista a experiência com formas diferenciadas de se pensar e executar o currículo de cursos de Ensino Superior, incluindo a formação docente. Essa experiência recente tem me levado a considerar tais questões mais do que imprescindíveis para compreensão dos princípios estruturadores das relações sociais no Brasil, como uma rede de abordagens político-pedagógicas que envolvem descolonização do currículo, rompimento de paradigmas contínuos e lineares e abertura da

XIX, mas como categoria analítica que objetiva tratar do caso específico brasileiro, onde a ideia de raça funciona como operador ideológico delimitador de espaços sociais e formulador de atitudes de exclusão. Dentro de tal perspectiva analítica, utilizar uma palavra corrente no contexto social e que carrega em si critérios de discriminação possibilita observar, de maneira crítica, os pilares que fundamentam ideologias racistas. Por isso, opto por usar raça e/ou racial aliado à categoria de etnia e suas derivações, indistintamente.

⁴² Interepistemicidade implica, na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, Nilma Lino Gomes, entra outra/os, praticar a importância da desierarquização de distintos saberes dentro das instituições educacionais, possibilitando uma perspectiva curricular e prática que vá além do eurocentrismo, abrindo-se a outras epistemes tradicionalmente silenciadas no meio acadêmico. Na trilha das reflexões teóricas de Foucault (1987), *episteme* se performa enquanto condições discursivas que constituem uma epistemologia, ou seja, o conjunto das relações epistemológicas entre as ciências humanas. A proposta foucaultiana de narrar a história das ciências humanas através de perspectiva descentralizada e descontínua não só levou à compreensão do homem como problema para o saber humano desde o século XVI europeu, como sobretudo tem possibilitado, desde então, o delineamento epistemológico de humanidades que não se restringem ao parâmetro europeu-ocidental, princípio teórico-metodológico donde provém a interepistemicidade.

universidade para a sociedade, incluindo diálogo direto -- e que se quer desierarquizado -- com movimentos sociais, instituições de Educação Básica, entre outros espaços de suma importância para o processo formativo do estudante de graduação, sobretudo do profissional da carreira docente.

Nesse sentido, biografar-me profissionalmente adquire o sentido de colocar a minha trajetória aprendente -- na perspectiva de estudante e professora -- como objeto de investigação crítica acerca das possibilidades de uma formação docente comprometida com perspectiva epistemológica antirracista, interdisciplinar, interprofissional, intercultural e interepistêmica.

1º Movimento: De estudante à professora amefricana no Colégio Pedro II (RJ)

De 10 para 11 anos, mais precisamente em 1983, meio a contragosto, ingressei na antiga quinta série do Colégio Pedro II (CPII), escola pública federal, no bairro do Humaitá, zona sul do RJ. Amedrontada na fila de estudantes de um colégio tão grande, diferente em tudo da escola particular de onde eu tinha vindo, troquei olhares com outra menina negra, minha amiga até hoje por sinal. Identificação imediata. Nossas aventuras e desventuras de adolescência dentro daquela escola foram perpassadas pela percepção precoce de que éramos inferiores em tudo ou quase tudo: nos grupos de amigas e amigos, na preterição amorosa, nas escolhas que significavam de alguma forma distinção, no aproveitamento cognitivo, porque se minha amiga seguia a norma de que estudantes negras e negros viviam à beira da jubilação, devido às reprovações; já eu, às custas de perseguir uma perfeição auto-imposta, era considerada a exceção, por ser uma adolescente negra que passava direto. As marcas do racismo institucional

daquela escola de história colonial introjetaram em nós, desde muito cedo, silenciamento acerca de nossa condição racial de subalternidade.

Por outro lado, foi dentro desta mesma instituição que eu soltei a voz pela primeira vez para falar publicamente sobre uma série de questões de fato relevantes para mim. Ano de 1988, 1º ano do antigo científico, aula de história com professor Ricardo: a atividade daquele dia consistia em debatermos sobre a abolição da escravização e sobre o racismo no Brasil, quando completava 100 anos de Abolição da Escravatura. A roda estava formada. Todos os brancos ou não negros entabulando altos discursos sobre o tema. Eu e mais duas amigas de pele escura ficamos encolhidas nas carteiras, querendo mesmo que um buraco abrisse para a gente entrar. Em meio àquela exposição de nossas fragilidades, passado o medo inicial, senti raiva, muita raiva por falarem de mim, por mim, sem que escutassem a minha dor, o meu ponto de vista, a minha cólera talvez. A fala de uma amiga bem branquinha da sala foi o estopim para que a minha voz tremida se levantasse alto, se levantasse para, a partir de então, se fortalecer. Só lembro que comecei falando:

“acho um absurdo todos vocês que disseram não haver racismo no Brasil, pelo menos no RJ, porque todos vão à praia querendo pegar um bronze. Uma coisa é o bronzeado de verão, outra bem diferente é acordar e enfrentar o mundo com a pele que eu tenho sem precisar tomar sol...”.

A partir daí, acredito, a voz destremeu, mas não tenho mais ideia do que disse. Só sei que terminei a aula me sentindo livre e forte. Parece que a notícia se espalhou pelo segundo andar da escola, porque toda violência racial sofrida, principalmente pelas adolescentes negras daquele corredor, chegava a mim para que intercedesse de alguma forma. Lembro de uma amiga que morava

na favela do Guararapes, no Cosme Velho (zona sul da cidade do Rio de Janeiro), ter entrado na minha sala choramingando e dizendo: -- Fabiana, me chamaram de neguinha. Eu nem esperei ela terminar: “e você é o quê? Você é o que, Flávia? Vai voltar lá e dizer pra esse menino que você é neguinha sim, com muito orgulho.” Era assim que vivíamos: doloridas, em meio às violências diárias sem ter com quem contar diretamente.

Digo diretamente, porque indiretamente contávamos com alguns professores, como esse Ricardo de história, Fernando Décio, de Filosofia, Helena Godoy, de português, que lembro, por suas ações político-pedagógicas em sala de aula, compreendiam as profundas desigualdades reproduzidas dentro do colégio. Particularmente, contei com a professora Guaciara, também uma mulher negra, que foi a minha inspiração nos dois últimos anos de Colégio Pedro II. Na verdade, ela é uma inspiração profissional até hoje, não só pela criatividade na composição das aulas de língua portuguesa, produção textual (expressão linguística aprendida com ela, que fazia questão de deixar o termo “redação” de lado) e literatura, mas, sobretudo, pelo compromisso de discutir e de criar estratégias de transformação social a partir de uma relação produtiva com o conhecimento. Com ela aprendi a reescrever um texto, conscientizando-me das mudanças que precisam ser feitas para que ele atinja o objetivo desejado por mim enquanto autora. Com ela aprendi que texto literário bom é aquele que nos recompõe, tirando-nos do lugar conhecido. Com ela, tenho certeza, aprendi a ler, com toda a complexidade que essa prática implica.

Ter voltado, como professora, para esta mesma instituição treze anos depois de ter saído como estudante foi um processo no mínimo contraditório, na medida em que pude me conscientizar das disputas de poder dentro do Colégio e, infelizmente, da presença de grupos de professores altamente elitistas, ligados a diversos segmentos políticos. Em síntese, o quadro encontrado

em meados de 2003, quando ingressei no CPH, enquanto professora, foi marcado pelo desinteresse por parte dos meus colegas de departamento em estabelecer um diálogo produtivo, nas aulas de literatura pelo menos, com textualidades negras no Brasil e em países da diáspora africana, bem como em investigar as desigualdades sociais ocasionadas pelo racismo. Lembro, nos primeiros colegiados que participei, de que a grande maioria dos meus colegas professores colocavam-se contrários à lei 10.639, recém-promulgada, vista como uma imposição governamental marcada pelo que chamavam de autoritarismo de esquerda. Tendo começado a participar de grupos do movimento negro durante a minha graduação em Letras, todo aquele discurso parecia-me extemporâneo, na medida em que meus colegas de trabalho ignoravam totalmente a agenda de luta política dos movimentos sociais negros de combate ao racismo no Brasil, incluindo sobretudo as reivindicações de uma educação que contemplasse a história e os conhecimentos da população africana dentro e fora do Brasil. Diante desse panorama, meus estudantes negros continuavam sozinhos, inferiorizados e sem refletir política e epistemologicamente sobre a própria condição social no mundo.

No intuito de contribuir para que o Colégio Pedro II se abrisse para as realidades sociais da população negra no Brasil, desenvolvi, em 2005, juntamente com um professor de Geografia, o projeto pedagógico AFROBETIZANDO, cujo principal eixo era a reflexão sobre o racismo, a partir da história e cultura da população negra, em perspectiva metodológica multidisciplinar, perpassando pela história, geografia, literatura, linguística, entre outras áreas.

De certa forma, o menosprezo às epistemes africanas, afro-brasileiras e indígenas no Colégio Pedro II particularmente e no sistema educacional brasileiro como um todo impulsionou-me ao desenvolvimento de um projeto de doutorado que aliou a teoria à minha prática de professora de literaturas de

língua portuguesa. Nesse sentido, me detive no campo literário brasileiro, a partir da análise do formato e do mercado de livros didáticos de literatura, com o intuito de desnudar um modelo de ensino literário que pouco se modificou do século XIX até a contemporaneidade. A tese AFROBETIZAR: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CINCO LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO significou um aprofundamento teórico-metodológico acerca da lógica colonizadora de relegar os espaços educacionais oficiais às tradições ocidentais europeias, conformando materiais didáticos produzidos mercadologicamente para o ensino público brasileiro, como parte de uma política pública educacional (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD), os quais relegam os saberes não europeus, a produção de saberes de povos africano-descendentes, indígenas ao espaço da marginalização, à perspectiva do exotismo, sobretudo nas áreas de Linguagens (Letras) e Ciências Humanas, campo intelectual onde atuo.

Afastada da escola de 2007 a 2010, durante o doutoramento realizado na cidade de Salvador - BA, ao voltar, no final de 2010, percebi que aquela instituição ainda apresentava dificuldades para se aproximar de práticas pedagógicas para uma educação das relações étnico-raciais que desse conta de discutir não só a produção de saberes africanos e indígenas em diversas áreas do conhecimento, mas sobretudo o racismo enquanto categoria estrutural de hierarquização social e operador ideológico delimitador de espaços e atitudes de exclusão. Naquele momento e talvez ainda até hoje, nem professores nem Direção Geral (hoje Reitoria) assumiram a importância de uma mudança curricular radical, que coloque por terra a perspectiva marcadamente eurocêntrica de seleção e sistematização do conhecimento. Particularmente, quando voltei para sala de aula, em abril de 2011, continuei fazendo o meu trabalho de levar o estudante da Escola Básica a dialogar com

textualidades e corporeidades negras, infelizmente, nas brechas do currículo de perspectiva eurocêntrica, de formato fixo e linear, bem como a partir das possibilidades de parceria com outros professores que aceitavam esse trabalho.

Na medida em que o epistemicídio,, categoria conceitual de Boaventura de Sousa Santos, criticamente esmiuçada na tese de doutoramento da intelectual negra Sueli Carneiro *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, fere de morte os considerados o “outro” na tradição ocidental, apagando-os enquanto sujeitos cognoscentes, é importante levar em conta que fazer circular conhecimentos africanos e indígenas na escola implica diferentes formas de se relacionar com o conhecimento. Acompanhando a reflexão desenvolvida por Sueli Carneiro, acredita-se, neste artigo, na eficácia do epistemicídio enquanto estratégia de dominação para a compreensão daquilo que fundamenta as desigualdades raciais na educação brasileira e as contradições vividas pelo negro e indígena nessa seara, tendo em vista que o tipo de negação posta por práticas epistemicidas é dupla para esses grupos étnico-raciais: a racionalidade lhe é destituída e a assimilação cultural lhe é imposta.

No início do ano letivo de 2014, tanto a composição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) no Colégio Pedro II, quanto a aula inaugural com o professor Kabengele Munanga⁴³ indicavam mudanças sutis, porém já significativas, da assunção institucional de promover políticas para a diferença. Em poucos meses, uma série de atividades, projetos pedagógicos, eventos políticos de luta contra

⁴³ Desde 1980, Kabengele Munanga, nascido na atual República Democrática do Congo (antigo Zaire), ingressou na carreira docente na FFLCH e se aposentou em 2012, como professor titular do Departamento de Antropologia. Continua atuante como professor sênior na Faculdade, em atividades do Centro de Estudos Africanos (CEA) e integra o Grupo de Pesquisa Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP. Desde 2017, é professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

o racismo dentro dos muros do Colégio Pedro II começaram a surgir aos tantos, sobretudo estudantes negras e negros passaram a levantar a voz quando eram chamados de macacos ou impedidos de entrar no colégio com um fio de contas do candomblé ou mesmo quando eram obrigados a ficar calados ao escutar piadas racistas e sexistas dos próprios professores.

Na trilha do meu caminho de desconstrução curricular e do desenvolvimento de práticas pedagógicas decolonizadoras, a pedido do estudante Vinícius Garcia, desenvolvi também, a partir do ano letivo de 2014, o projeto pedagógico Fórum Permanente de Discussão das Relações Étnico-Raciais. Deixo com um dos participantes do Fórum no campus Engenho Novo II as impressões sobre esse projeto:

Durante o último trimestre de 2014, colocamos em prática um projeto novo, cujo objetivo principal era trazer ao Campus um debate acerca das relações étnico-raciais. Com o Fórum Permanente de Discussão das Relações Étnico-Raciais – esse é o nome do projeto – conseguimos mobilizar alguns alunos e professores a discutir e pensar sobre a questão. Através de encontros semanais, esses se reuniam para uma espécie de “roda de conversa”, na qual, em cada sessão, eram discutidos temas relacionados ao assunto, com o auxílio de materiais didáticos, tais como textos, vídeos, fotografias e depoimentos. A interação entre participantes era dada através de uma abordagem dinâmica, contrastante àquela usada em sala de aula: não havia professor, nem alunos, e sim pessoas trocando conhecimentos e experiências.

[...]

O projeto nasceu da necessidade de se discutir as questões que envolvem a divisão da nossa sociedade em etnias e raças no âmbito escolar. Em um país tão diversificado como o Brasil, onde a miscigenação é, provavelmente, o fator mais característico da formação de sua população, era de se esperar que esse fosse um exemplo louvável no que diz respeito à democracia racial. No entanto, é preciso reconhecer que a realidade ainda dista muito do ideal e que continua a interferir direta e indiretamente

nas mais diversas organizações que a compõem, inclusive na escola. Apesar de já se ter tido conquistas significativas ao longo dos últimos anos, como a política afirmativa de cotas raciais, o caráter da educação brasileira persiste profundamente etnocêntrico, excluindo as mais diversas contribuições ao conhecimento, proporcionadas por povos não-europeus. Como resultado, a formação educacional proporcionada pelo Colégio Pedro II ainda segue esses parâmetros que transcendem séculos de omissão da colaboração desses povos à formação da nossa nação e do mundo. Conseqüentemente, muitos alunos ainda não são totalmente contemplados pelo ensino oferecido (Vinicius Garcia).

O projeto do FÓRUM pode ser considerado um grande avanço, juntamente com outras iniciativas lideradas pelo NEAB/CPII, na medida em que esses conhecimentos passaram a circular dentro da escola, mesmo não sendo considerados conhecimentos dignos de fazerem parte da organização curricular obrigatória da escola. Mesmo eu tendo saído dessa instituição escolar em abril de 2015, o projeto do FÓRUM continua até hoje, protagonizado por estudantes e por novos professores que coordenam as atividades político-pedagógicas desse espaço emancipatório e aberto de discussão das relações étnico-raciais.

2º movimento: Professora Amefricana em uma Universidade Federal que nasce popular e inclusiva

Minha trajetória no Colégio Pedro II chegou ao fim em abril de 2015. Todavia, a atuação no campo da produção de conhecimentos/saberes enquanto intelectual negra me constitui existencialmente. Dessa forma, a entrada na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) implicou não só a minha inserção enquanto mulher negra no campo da pesquisa científica, da produção do conhecimento em diálogo com movimentos sociais e territórios educacionais, mas

também a luta contra uma monocultura do saber, em recusa à ideia de neutralidade científica, tendo em vista o projeto inclusivo inicial da UFSB⁴⁴, responsável por me atrair profissionalmente para esta instituição pública de ensino superior. Por isso mesmo, a escolha por um concurso que, organizado de maneira distinta dos concursos para seleção docente de universidade pública no Brasil, exigia da/os candidata/os conhecimento da área de atuação e identificação institucional com o projeto de uma universidade pública que se quis, em sua criação, descolonizadora, desde a organização da formação em graduações interdisciplinares ao compromisso com várias epistemes que não somente a ocidental, através de perspectiva curricular que se questiona sobre a monocultura do saber no campo acadêmico.

A arquitetura curricular da UFSB se constitui em perspectiva integradora de saberes, práticas e segmentos do ensino superior (graduação e pós-graduação), organizada pelo regime de ciclos, composto por fases sucessivas e articuladas de formação, responsáveis por intensa flexibilidade no percurso formativo do estudante. Dessa forma, embora haja um planejamento, que se quer mínimo - com poucos componentes curriculares (CC) obrigatórios

⁴⁴ O Plano Orientador (PO) da UFSB, publicado em 2014, foi o documento que estabeleceu os princípios institucionais de uma universidade pública federal criada com o comprometimento da inclusão social, transformação do território onde a universidade se situa, através de negociações com a sociedade local, para que a UFSB se instalasse em cidades do sul e extremo sul da Bahia. Tendo tido a primeira turma de ingressantes agosto/setembro de 2014, é importante ressaltar que os três primeiros concursos docentes na UFSB tinham o conhecimento e identificação profissional com os princípios do PO como um dos critérios de seleção, fazendo ingressar na universidade docentes engajados na execução do planejamento institucional inicialmente estabelecido para a UFSB. Eu, como docente selecionada no segundo concurso público da UFSB, vi na oportunidade de atuar em uma universidade de concepção curricular inovadora uma possibilidade infinita de aprendizado e inovação profissional consistente.

nos Projetos Pedagógicos dos cursos, para o avançar da integralidade nos cursos de primeiro ciclo, o estudante tem a possibilidade de, durante o Bacharelado Interdisciplinar (BI) ou a Licenciatura Interdisciplinar, transitar por diferentes áreas, podendo cursar até 2 Áreas de Concentração, que darão acesso a cursos de segundo (formação profissional) e de terceiro (pós-graduações) ciclos.

O primeiro ciclo de formação, até então na UFSB, tem se constituído enquanto protagonista de uma arquitetura curricular que visa (re)ver criticamente modelos universitários mais comuns na tradição institucional do Ensino Superior brasileiro, na medida em que o acesso à universidade se dá estritamente por ele. No primeiro ano letivo (3 quadrimestres), o ingressante cursa a chamada Formação Geral, composta por componentes curriculares de afiliação à universidade, que procuram desenvolver de forma teórico-prática consciência política, humana, científica e planetária comprometida com o desenvolvimento regional do sul e extremo sul da Bahia, a partir de epistemologias contra-hegemônicas e integradoras, por buscarem relacionar território local e global dinamicamente, levando o estudante não só a experimentar a produção de saberes e práticas em diferentes áreas de conhecimento acadêmico e não acadêmico, mas sobretudo a ampliar a própria visão de mundo, na perspectiva da complexidade e da formação para uma cidadania planetária na contemporaneidade. São responsáveis por essa mudança de concepção curricular não só o fato de que todos os ingressantes, no primeiro ano, cursam os mesmos componentes curriculares, de perspectiva interdisciplinar, variando somente a escolha dos CC por área (Ex. Campo das Humanidades: saberes e práticas; Campo das Ciências: saberes e práticas; Campo da Saúde: saberes e práticas, etc.) em que o estudante precisa escolher dois, como sobretudo porque os CC possuem compromisso com a formação ampla da cidadania no Ensino Superior. O que parece “perda de

tempo” mostra-se, na trajetória de formação do estudante, uma mudança de paradigmas epistemológicos e práticos de atuação no mundo social e profissional, dentro das 6 áreas oferecidas: Ciências Humanas; Linguagens; Artes; Saúde; Ciências da Natureza; Educação (formação docente).

Desde seu Plano Orientador (PO), a UFSB tem concebido a formação profissional docente no formato das Licenciaturas Interdisciplinaridades (LI). Pertencentes ao regime de ciclos, as cinco LI⁴⁵ estão vinculadas ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) e, juntamente com os BI, compõem o primeiro ciclo de formação. Basicamente, enquanto graduação plena e de direcionamento profissionalizante na carreira docente, as LI têm proporcionado experiências formativas por áreas de conhecimento em diálogo interepistêmico de saberes produzidos tanto em espaço institucional acadêmico quanto nos territórios educacionais e tradicionais onde se situam os três campi da universidade. Dentro de tal perspectiva emancipatória da educação, os cursos de formação docente interdisciplinares na UFSB têm buscado praticar a noção freireana de autonomia, compreendendo todos os atores das LI como produtores de saberes coletivamente (com)partilhados sobre a docência, a partir de percursos formativos diversos direcionados à prática docente. Nesse processo, professora/es e estudantes das LI têm se (re)construído continuamente, nos próprios percursos de formação, enquanto sujeitos aprendentes que tornam a própria prática espécie de laboratório para o desenvolvimento de estratégias político-pedagógicas criativas, transformadoras do cenário educacional de âmbito local e nacional.

⁴⁵ Licenciatura Interdisciplinar em Artes; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Biológicas; Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação; Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens.

Na rede de mudança paradigmática da arquitetura curricular da formação docente na UFSB, possui papel central a perspectiva interdisciplinar, tanto no corpo conteudístico da maioria dos Componentes Curriculares quanto no percurso interdisciplinar em que cada estudante trilha os caminhos de produção de saberes que mais lhe interessa. Dentro de tal direcionamento discursivo e teórico-metodológico, torna-se importante ressaltar que a noção de interdisciplinaridade é tomada em sentido amplo, ou seja, não simplesmente, no âmbito da teoria, incorporando as concepções de intelectuais e profissionais da educação que se debruçaram sobre a interdisciplinaridade sob diferentes aspectos, tais como Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Pedro Demo, Jacqueline Moll, Edgar Morin, Juarez Thiesen entre outro/as, mas sobretudo compreendendo-a enquanto opção metodológica do ensinar, condição mesmo de ensino-aprendizagem e de reflexão crítica da produção de conhecimentos/saberes relevantes para o campo da docência, na medida em que a articulação das áreas e de saberes tradicionalmente não acadêmicos nas LI da UFSB se conjuga, politicamente, a partir de diferentes epistemes em diálogo, a um só tempo, em harmonia e tensão, bem como com pedagogias do encontro, construídas sob o signo do afeto e da amorosidade como articuladoras do fazer pedagógico, em perspectiva desierarquizada entre ensinantes e aprendentes, potencializadoras, portanto, de transformação social.

Outra questão paradigmática nas LI da UFSB é a dimensão da prática, ou melhor, da inseparabilidade entre teoria e prática na formação docente, tendo em vista o diálogo profícuo e profundo com territórios educacionais da região sul e extremo sul da Bahia. Dessa forma, ao docente em formação na LI, é possível experimentar as potencialidades e limitações da atuação do professor no sistema educacional brasileiro, porque o currículo das LI é marcado pelo diálogo contínuo com a Escola Básica, através do Estágio Supervisionado, cursado pelo licenciando

desde o momento em que decide percorrer os componentes curriculares específicos de uma das LI, além da atuação em projetos educacionais da UFSB desenvolvidos em estreita (co)relação com a produção de práticas pedagógicas emancipatórias na Escola Básica, caso dos Colégios Universitários (Rede CUNI)⁴⁶, espaço privilegiado para discussão crítica da docência, e dos Complexos Integrados de Educação⁴⁷, escolas que têm sido, desde 2016, arena de diálogo inovador entre universidade e escola.

⁴⁶ A Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI), em linhas gerais, é composta por salas da UFSB em escolas de Educação Básica. Até agora, a partir de negociação com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), escolas estaduais têm sediado a Rede CUNI. Essa espécie de ocupação do território da Educação Básica por uma instituição pública de Ensino Superior acaba por estabelecer uma relação sistêmica entre discentes e profissionais da universidade com discentes e profissionais das escolas. Os impactos desse diálogo na formação docente precisam ser escrutinados. Embora este artigo não abra espaço para essa análise, que se faz necessário, aponta para as possibilidades enriquecedoras desse diálogo para a formação dos estudantes das LI.

⁴⁷ Os Complexos Integrados de Educação (CIEs), negociados com a SEC-BA desde 2015, passam a se configurar realidade em 2016, em 3 escolas nos municípios de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas. Podem ser compreendidos como conglomerados educativos concebidos enquanto território destinado ao desenvolvimento de uma relação sistêmica entre escola básica e ensino superior. Tais conglomerados incluem salas da rede de Colégios Universitários (CUNI) da UFSB, escolas integrais de tempo integral (Ensino Médio), centros noturnos de educação e espaçostempos pensados para a circulação desierarquizada de estudantes da UFSB e das escolas de Ensino Médio, de professores da UFSB e das escolas de Ensino Médio, de profissionais da educação, intelectuais, artistas, cientistas, mestres tradicionais e indivíduos da comunidade mais ampla das escolas e da universidade empenhados em práticas educativas e/ou em ações para formação de professores, tanto das escolas de Ensino Médio quanto dos licenciandos da universidade e, posteriormente, de professores participantes de cursos de pós-graduação em Educação *strictu sensu* na UFSB.

Certamente, tanta mudança paradigmática no planejamento de cursos de formação docente no Ensino Superior trouxe para a minha vida profissional um enorme alargamento de perspectiva quanto a uma educação comprometida com a epistemodiversidade, com o combate ao racismo e discriminações correlatas, com a promoção dos direitos humanos e com a dignidade dos segmentos populacionais subalternizados na tradição histórica do Brasil, performada sob relações coloniais de poder. A minha atuação combativa no Colégio Pedro II amplificou-se, a partir da certeza de que, mesmo com profundas tensões, sobretudo entre os docentes da UFSB, uma outra possibilidade de planejar e organizar a arquitetura curricular no Ensino Superior é possível, implodindo pilares vistos como imutáveis (cátedra, especialização do saber, pré-requisitos entre uma disciplina e outra, linearidade na organização curricular), que ao ser colocado por terra, liberam o licenciando em formação para novos percursos curriculares extremamente produtivos, na perspectiva da descolonização de saberes, do desenvolvimento de teorias e práticas docentes comprometidas com novos parâmetros civilizacionais, baseados na coletividade, na complexidade do mundo contemporâneo, na produção (com)partilhada de saberes, na possibilidade de produção de conhecimentos, no nível da graduação, para além da perspectiva eurocêntrica.

É como parte dessa mudança paradigmática no currículo das LI da UFSB que tenho ministrado componentes curriculares comprometidos tanto com epistemes africanas e indígenas quanto com uma perspectiva educacional antirracista, anti-sexista e de promoção da diversidade em amplo sentido. Dessa forma, nos últimos 3 anos e meio, ter participado, da proposição ou ministrado CC tais como Educação e Relações Étnico-Raciais; Estéticas Negrodescendentes; Estéticas dos Povos Originários das Américas; África, Diáspora e Culturas Afro-Brasileiras; entre

tantos outros, nas LI de Artes e Ciências Humanas, potencializa a perspectiva de que a educação antirracista não deve estar relegada às margens de uma arquitetura curricular eurocentrada. Ao contrário, deve compor um planejamento de currículo que seja, na superfície e no fundo, crítico ao eurocentrismo que tem caracterizado o campo acadêmico brasileiro. Dessa forma, a perspectiva intepistêmica, interdisciplinar, intercultural e interprofissional, caso da formação docente na UFSB, não se institui como um mero adendo de um currículo eurocentrado, mas como parte de um todo que, por escolha teórico-metodológica, rompe com uma educação profissional docente de direcionamento único, linear, monocultural, em uma única palavra, epistemicida⁴⁸.

Há muito a ser investigado sobre a arquitetura curricular da formação docente na UFSB. Por ora, esta tentativa de uma autoetnografia não só recoloca, no âmbito da escrita acadêmica, a categoria conceitual da “escrevivência”, criada pela escritora negra Conceição Evaristo que, em ensaio memorialístico e teórico, alinha a sua escrita artística na tradição radical da escrita

⁴⁸ O epistemicídio, na formulação teórica de Boaventura de Sousa Santos (2000), inicia, nas nações modernas, com o projeto econômico de expansão territorial europeu, mas se estende para muito além dele, enquanto marca perversa de colonialidade. De um traço da ocupação europeia em países não europeus, acabou por se perpetuar como traço mesmo de dominação na modernidade, no sentido de que a violência inerente ao silenciamento da *episteme* de grupos étnico-raciais subalternizados tem se tornado, portanto, prática intelectual corrente na tradição euro-ocidental hegemônica. No Brasil, o sequestro de formas de conhecimento não ocidentais tem representado não só o menosprezo a tradições étnicas específicas, mas sobretudo o próprio apagamento dos corpos de indivíduos que fazem parte desses grupos. Sueli Carneiro (2005), em estudo filosófico sobre a construção do "outro" ocidental no campo da educação, pontua que o epistemicídio fere de morte os corpos negros na sociedade brasileira, porque produz indigência cultural, ao desqualificá-los enquanto sujeitos cognoscentes.

de mulheres negras comprometidas com o despertar sensível das consciências para o antirracismo, em busca de acordar “os da casa-grande em seus sonos injustos”, conforme ela própria escreve, como estabelece uma memória a contrapelo da trajetória profissional de uma professora negra brasileira que, a partir da própria prática, entre o Rio de Janeiro e a Bahia, recoloca-se no campo da educação em perspectiva descolonizadora. Dessa forma, narrar-me profissionalmente em primeira pessoa me inscreve em rede com a escrita intelectual de mulheres negras que escolheram o exercício crítico para compreender as contradições da tessitura social brasileira, marcadamente autoritária, de mentalidade colonial, profundamente violenta com os segmentos populacionais negros e indígenas, sobretudo dentro das instituições responsáveis por produzir e (re)produzir conhecimentos/saberes.

Ao relembrar os múltiplos percursos desde a minha atuação na Educação Básica ao trabalho na formação docente na UFSB, mobilizei conceitos, epistemologias, metodologias e práticas pedagógicas para compreender saberes construídos em meio a uma arquitetura curricular flexível e em ambiente institucional marcado por instabilidades externas e internas têm podido, bravamente, dar formato a um novo direcionamento para a formação do profissional docente na universidade brasileira, comprometido com um currículo em tensão com mentalidade colonial, eurocêntrica e em consonância com perspectiva antirracista da educação.

Referências

BALIBAR, Etienne.; WALLERSTEIN, Immanuel. **Race, nation, class: ambiguous identities**. London, New York: Verso, 1991.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. Alexandre, Marcos Antônio. (org.). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Intelectuais Negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a sociedade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29. n.1, p. 93-107, 2003.

HOFBAUER, Andreas. Raça, Cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, L M A (org.). **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Redescutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 166, v.47, p.1106-1133, out./dez. 2017.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 39, v. 13, p. 545-554, set./dez. 2008.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna; GOMES, Marineide de Oliveira. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, n. 48, v. 22, b p. 29-42, jan./abr. 2013.

PARTE III

POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO RURAL NO/ DO ASSENTAMENTO LULÃO: um desenvolvimento medido a partir da autonomia dos sujeitos

Altemar Felberg⁴⁹
Geovani de Jesus Silva⁵⁰

Segundo Silva e Arns (2002), a ideia de desenvolvimento comunitário como uma ação governamental surgiu no pós-guerra, período da história em que se deu a divisão do mundo nos blocos de capitalistas e socialistas. Conforme os autores, surgiu também no início da guerra-fria, como uma estratégia dos países capitalistas para assegurar a ordem social. A ação prática proposta para o desenvolvimento comunitário fundamentou-se na ideia de que “a pobreza tornava os povos receptivos à propaganda comunista e de que a ajuda aos povos subdesenvolvidos reverteria

⁴⁹ Professor Titular na Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL – Porto Seguro (BA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB – Campus Sosígenes Costa - Porto Seguro (BA). Mestre em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa – Portugal. *E-mail:* felberg_int@hotmail.com

⁵⁰ Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Eunápolis – Bahia. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Mestre em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa – Portugal. *E-mail:* geovanideporto@yahoo.com.br

em benefícios econômicos aos Estados Unidos” (SILVA; ARNS, 2002, p.6).

Foi somente a partir dos anos 1950, que a Organização das Nações Unidas (ONU) se empenhou em divulgar mais sistematicamente o desenvolvimento comunitário como um

processo através do qual cada povo participa do planejamento e da realização de programas que se destinam a elevar o padrão de suas vidas. Isso implica na colaboração indispensável entre os governos e o povo para tornar eficazes os esquemas de desenvolvimento viáveis e equilibrados (AMMANN, 1981, p. 148).

Silva e Arns (2002, p. 6) ainda revelam que o conceito de desenvolvimento começou a ganhar destaque no Brasil a partir da década de 1940, com os primeiros projetos voltados ao “incremento da produção de alimentos e a educação rural e industrial”, e com a criação de algumas instituições governamentais, com destaque para a Associação de Crédito e Assistência Social (ACAR), em 1948, e as Campanhas de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural, nas décadas de 1940 e 1950.

Já no início da década de 1960, ainda conforme os autores, a prática do desenvolvimento comunitário avançou, notadamente com o fortalecimento do Movimento de Educação de Base (MEB), originado da Igreja de Natal (RN), órgão do Estado responsável por ministrar a educação nas comunidades e organizá-las socialmente.

A partir de 1964, com as mudanças no rumo político do país, em virtude do golpe militar, que reprimiu os movimentos sociais, é que o desenvolvimento comunitário seguiu outros caminhos, “passando ao contexto de *‘integração social’* que via a participação popular como meio de *‘ajustar, cooptar, colaborar’* com as diretrizes traçadas pelo Estado em programas que passaram a privilegiar os aspectos quantitativos do desenvolvimento” (AMMANN, 1981, p. 148).

Foi a partir de então, de acordo com o II Plano Nacional de Desenvolvimento, que o desenvolvimento comunitário passou a ser visto como um

processo pelo qual os responsáveis locais são induzidos, por equipe técnica, a escolherem alternativas de desenvolvimento mutuamente coerentes e que se integrem nas diretrizes emanadas das instâncias superiores do governo (SILVA; ARNS, 2002, p. 6).

Como retratam os autores, o processo de mudança nos objetivos do desenvolvimento comunitário, dando aos seus programas nova orientação política, não se deu, entretanto, de forma pacífica. Ocorreram muitos conflitos nesta transição, principalmente devido ao fato do Serviço Social Rural não ter aceitado muito bem esta reestruturação do desenvolvimento comunitário em bases diferentes daquelas preconizadas pelo órgão, o qual concebia o desenvolvimento comunitário como uma pedagogia de participação. Diferentemente, o que predominou foi “uma concepção prática de participação e articulação que tinha como objetivo resultados estabelecidos que deixavam de fora questões estruturais do desenvolvimento” (SILVA; ARNS, 2002, p.7).

Mais adiante, na década de 1970, segundo os mesmos autores, foi que os programas de desenvolvimento comunitário foram substituídos pelo Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos, “consolidando sua estratégia de transformar as ações de comunidades em atividades comunitárias de integração social como lazer, treinamento profissional, previdência e assistência jurídica” (SILVA; ARNS, 2002, p.7).

Seguindo esta trajetória, continua os autores, foi que a noção de desenvolvimento comunitário ficou carregada de preconceitos, uma vez que este passou a ser entendido como encobridor de “diferenças de classe e das desigualdades sociais” (SILVA; ARNS,

2002, p.7). Em resumo, o desenvolvimento comunitário foi considerado pelo governo da época como uma

estratégia governamental de cooptação e desarticulação nos movimentos sociais. Já o serviço social passou a ser compreendido como conjunto de práticas assistencialistas, de caráter paliativo com o objetivo de encobrir as questões estruturais da dinâmica social (SILVA; ARNS, 2002, p.7.).

Por isso, pela trajetória equivocada do desenvolvimento comunitário, particularmente no meio rural, é que, para resolver as desigualdades sociais existentes neste meio, sobretudo erradicar o problema da pobreza, o desenvolvimento rural deve ser uma prioridade, segundo Weigand Jr. et al. (2003). Na visão dos autores,

A experiência nacional e internacional dos organismos de promoção do desenvolvimento em áreas rurais tem mostrado apenas insucessos e sucessos limitados. Apesar de mais de 50 anos de ações de organismos internacionais de promoção do desenvolvimento em áreas rurais, o número de pobres rurais ainda cresce, e a proporção de pobres nas áreas rurais é maior que nas áreas urbanas. A diferença de renda entre populações rurais e urbanas é agravada ainda pela falta de oportunidades e de acesso a educação e saúde (p. 8-9).

Todavia, ainda de acordo com os autores, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na tentativa de promoção do desenvolvimento comunitário rural, com seus sucessos e insucessos, as estratégias adotadas no sentido de promover o desenvolvimento em territórios fragilizados “têm mostrado que a participação das populações locais no diagnóstico dos problemas, e no planejamento e implementação de soluções torna as políticas e programas de desenvolvimento mais eficazes” (WEIGAND JR. et al., 2003, p. 9). Segundo os autores, “programas de desenvolvimento em que as populações locais participam encontram melhor aceitação, utilizam melhor os recursos locais e

lidam mais frequentemente com os problemas mais importantes para as populações locais” (WEIGAND JR. et al., 2003, p. 9). Nesta perspectiva, Silva e Arns (2002, p. 8), utilizando-se da metáfora do “casulo”, dizem que o desenvolvimento comunitário pode ser entendido como:

o processo através do qual a comunidade amadurece em relação a si mesma e a seus potenciais, rompe seus casulos e se transforma em novas possibilidades de ser. A comunidade pré-existe ao técnico ou ao programa. Para o bem e para o mal, sua história, sua trajetória, seus significados, nos precedem, configurando cada uma delas como ser único.

Neste contexto de transformação, os autores destacam que, assim como a borboleta rompe seu casulo e alça voo, da mesma forma a comunidade tem a capacidade de amadurecer, de definir e controlar suas próprias prioridades para a mudança rumo a um modelo de desenvolvimento real, sustentável, justo e igualitário.

O sentido de comunidade a que nos referimos, trata-se de “uma relação social quando e na medida em que a atitude na ação social repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo” (WEBER, 1972, p. 25). Segundo Bauman (2003, p. 15-16), “é um sentimento recíproco e vinculante - a vontade real e própria daqueles que se unem; e é graças a esse entendimento e somente a esse entendimento, que na comunidade as pessoas permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam”. Essa ideia é corroborada por Areca, sujeito da pesquisa realizada:

Não é que o líder vai interferir assim no que a comunidade quer fazer, não é uma interferência, há sim uma orientação, agora você pode, a sua vida é a sua vida, se nós buscamos pela independência, né, (++)... agora depende também do que você vai atrapalhar [...] (ARECA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 9-10).

Ainda conforme Bauman (2003, p. 19), este tipo de comunidade, constituída a partir de um pacto social, como o que caracteriza as áreas de assentamento, “nunca será imune à reflexão, contestação e discussão” permanentes. Vimos, na pesquisa realizada, que esse pacto social é selado entre assentados e lideranças, na forma de regimento, após ampla discussão em assembleia, como destacado nos relatos abaixo:

porque aqui tem tipo um papel, o que deve e o que não pode, tipo assim, um documento de regimento falando tudo o que pode e não pode, aí você entra nas normas daquele documento e faz só o certo, porque se você sai fora da norma, você tá desrespeitando a nossa coordenação (MACAÚBA, excerto extraído do Grupo Focal n° 02, realizado em maio de 2016, p. 8).

Em assembleia (++) tem algumas coisas que tem atas registradas que tudo que não pode aqui, por exemplo, quem mora aqui, pegar sua casa e alugar pra outra pessoa que vem de fora, que a gente nem conhece, aí não pode, porque vai trazer um monte de problema pra gente, trazer filhos com problemas com drogas, com roubo, com uma série de coisas, aí a gente não aceita (GUARIROBA, excerto extraído do Grupo Focal n° 01, realizado em maio de 2016, p. 10).

Bauman (2003) também afirma que a comunidade de entendimento comum, mesmo que alcançada, permanecerá sempre frágil, suscetível e vulnerável, exigindo a constância de forças atuantes no sentido de vigiar, reforçar e defender sua ordem e organicidade.

Podemos considerar que as acepções de desenvolvimento rural e desenvolvimento comunitário coadunam para a construção do que se entende por desenvolvimento endógeno, que traz em seu significado a questão da territorialidade.

Indicadores de Desenvolvimento do Assentamento Luís Inácio Lula da Silva

O Assentamento Lulão, antiga Fazenda Coroa Cabrália, com área total aproximada de 650 hectares, está localizado no Município de Santa Cruz Cabrália, Costa do Descobrimento, Extremo Sul da Bahia, na altura do Km 22, às margens da rodovia BR 367, a 167m de altura, com latitude de 1638328135 e longitude de 39.38086867, encontrando-se a 46 km de Porto Seguro (BR 367), 03 km de Vera Cruz (BR 367) e 23 km de Eunápolis.

O Assentamento possui 57 famílias assentadas⁵¹ e uma população estimada em 228 habitantes (média de 4 pessoas por família), que vivem sob um sistema de moradia organizado em Agrovila, possuindo, cada assentado, uma área de produção individual de 5,00 hectares (3,4 de terra livre e 1,6 de reserva legal) e a possibilidade de participação em atividades coletivas de produção. Possui uma agroindústria de beneficiamento de frutas, inaugurada em 2014, mas ainda não funcionando plenamente, resultado da participação da Associação em um Edital lançado em 2013, pela Veracel Celulose S.A, em parceria com o Governo do Estado da Bahia.

Além do cultivo e beneficiamento de frutas, aproximadamente 25 pessoas vivem da comercialização de verduras, nas feiras locais de Eunápolis, Coroa Vermelha e Cabrália.

Na comunidade é possível encontrar: 2 Bares (Bar do Grilo e Bar do Gilvan), 2 Vendas (Venda da Maria e Venda do Grilo), 1 Igreja Católica (São José), 1 Igreja Evangélica (Assembleia de Deus), 1 Escola (Escola Municipal Paulo Freire), 1 Padaria (Magnólia Cerqueira) e 1 Posto de Saúde em construção. A

⁵¹ Segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde / Unidade Básica de Saúde (2016)

comunidade possui venda de produtos e serviços de forma autônoma, com visitas domiciliares, como a oferta de roupas e acessórios, produtos da Avon e Natura, bijuteria, serviços de manicure e cabeleireira etc.

Quanto à atividade agropecuária, pesqueira e de extração, é possível identificar na comunidade: a criação de gado leiteiro, sendo o produto (leite *in natura*) comercializado fora da comunidade; a piscicultura, sendo o produto comercializado na comunidade e fora dela; e a criação de porco, galinha, ganso, codorna, marreco e pato, todos utilizados apenas para consumo próprio das famílias. Além da criação de animais, os moradores do *Lulão* vivem da agricultura familiar, cultivando, individualmente, culturas de subsistência como: banana, mandioca, pimenta do reino, milho, feijão, grãos em geral e horticultura.

Já as plantações de café colonial sequeiro e árvores frutíferas (goiaba, banana, manga, maracujá, abacaxi e açaí), são de natureza coletiva, viabilizadas por intermédio da implementação de projeto financiado pela Fundação Banco do Brasil e Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES). Neste projeto de produção coletiva, 9 hectares são destinados ao cultivo de café colonial, em regime sequeiro, 53 hectares destinados a áreas de pastagens, a exemplo da palma, e 6 hectares para plantio irrigado de goiaba, banana, manga, maracujá, abacaxi e açaí, produtos a serem utilizados futuramente, pela agroindústria.

Na comunidade ainda é possível encontrar pessoas que trabalham com a extração da piaçava ou que pescam artesanalmente, para sustento da família, nas águas do Rio Ipiranga e Riacho Grande ou em uma das 9 represas existentes na propriedade do Assentamento.

Atualmente, segundo Jazian Santos (2015), o assentamento vive um momento de transição da agricultura convencional para uma agricultura agroecológica, embora alguns assentados

ainda apresentem resistências às novas tecnologias, alegando, especialmente, a falta de conhecimentos técnicos na área, além da ausência de assistência técnica.

Com o objetivo de incentivar a prática da agroecologia no Assentamento e atender às necessidades dos assentados, a direção do MST firmou parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPDES), no sentido de desenvolver um projeto-piloto de lotes agroecológicos, com 15 assentados, visando incentivar a prática na comunidade e referenciar outras iniciativas voltadas à produção agroecológica.

Ainda segundo Santos (2015), este grupo vem sendo constantemente capacitado na área, e participando de intercâmbios com outros assentados do Estado da Bahia, com o objetivo de trocar experiências e compartilhar conhecimentos em agroecologia, além de contarem com assistência técnica permanente, assegurada pelo CEPEDDES.

Para o presidente da Associação, embora o assentamento já tenha quase 10 anos, os assentados ainda não conseguiram acessar o crédito para produção agrícola, no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), mas isso não tem sido fator limitante para que os mesmos produzam em seus lotes, tendo hoje muita produção de banana, mandioca, hortaliças, milho, feijão, café, dentre outras culturas.

No que se refere aos programas de qualificação profissional existentes no local, a comunidade informou que já foi beneficiada pelo SENAR, no ano de 2007, com os Cursos de Piscicultura, Vaqueiro, Galinha Caipira, Apicultura e Derivados da Mandioca. Já o SEBRAE ofereceu o Curso de Cultura e Cooperação, e a EMBRAPA desenvolveu um programa de qualificação profissional sobre a época de Plantio e Indução Floral do Abacaxizeiro, no Assentamento Imbiruçu de Dentro, no ano de 2004.

Concernente à estrutura de comunicação, a comunidade possui Internet via rádio (Intranet e Braz Ford), serviço da TV SKY, Embratel, GVT e Claro. Também possui sinal de celular, das Operadoras TIM, VIVO, OI e Claro, sendo este sinal acessível em alguns pontos da comunidade. Não possui telefone público, sinal de telefone fixo, serviço de correios e nem caixa postal. Os moradores sintonizam as rádios locais: Rádio Porto Brasil FM (88.7), de Porto Seguro, Rádio Cidade FM (97.5), de Porto Seguro / Santa Cruz Cabralia, e Rádio Arraiana FM (104,9), de Porto Seguro / Arraial D´Ajuda.

Todos os moradores da comunidade possuem energia elétrica. Esta se encontra instalada na comunidade desde 2009, graças ao Programa Luz para Todos, do Governo Federal. Cada família assentada foi beneficiada com 2 padrões de energia, sendo 1 instalado na casa e outro no lote individual. A Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA) é responsável pela distribuição e manutenção da rede. Os moradores informaram que não ocorrem picos de energia e nem a falta da mesma, tendo um valor médio de aproximadamente R\$ 100,00 reais de consumo.

Na área da saúde, o atendimento à população local é realizado em uma casa localizada na Agrovila, que foi modificada para atender provisoriamente às necessidades da comunidade, até que a construção da Unidade Básica de Saúde (UBS) seja concluída. Zero (0) atendimento é realizado 3 vezes na semana (quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira), por uma equipe formada por 1 Médico, 1 Enfermeira, 2 Técnicos de Enfermagem, 1 Auxiliar de Serviços Gerais, 1 Agente Comunitário de Saúde (Endemias) e 1 motorista. Atualmente a estrutura do pronto atendimento é composta por 1 carro, locado pela Secretaria Municipal de Saúde de Santa Cruz Cabralia, 1 sala de recepção, 1 sala de vacina, 1 sala do consultório, 1 farmácia, 1 sala de triagem e 1 banheiro.

A equipe presta os seguintes serviços à comunidade: Acolhimento; Acompanhamento da Gestante e do Bebê (Pré-natal e Puericultura); Curativo, Dispensação de Medicamentos Básicos; Dispensação de Preservativos e Contraceptivos; Consulta de enfermagem; Consulta médica; Exame preventivo (câncer de colo de útero); Grupo de educação em saúde; Imunização (vacinas); Nebulização; Planejamento familiar; Teste de gravidez (TIG); Marcação de exames e consultas especializadas; Triage neonatal e pré-natal (teste do pezinho e teste da mamãe); NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família); Consulta odontológica; Tratamento Odontológico e Ultrassom, 1 vez ao mês.

Existem, ainda, as campanhas de vacinação, dengue, meningite, febre amarela, cólera, DSTs, HIV, Sífilis, Hepatite, Saúde Bucal, Saúde da Família, Orientação Sexual, Alimentação Saudável, Saúde da Gestante. Todas as campanhas são realizadas pela equipe do posto de atendimento, localizado na comunidade.

O lazer, diversão e socialização na comunidade ficam por conta de 2 Bares (Bar do Grilo e Bar do Gilvan), 2 Vendas (Venda da Maria e Venda do Grilo), 1 Igreja Católica (São José), 1 Igreja Evangélica (Assembleia de Deus), além de 1 Campo de Futebol de Areia, 1 Campo de Futebol Gramado e 1 quadra poliesportiva que se encontra em fase de construção, em área próxima à Escola.

Como costume tradicional, a comunidade comemora o dia do Padroeiro, São José Operário, no dia 1º de maio, além da criação do Assentamento, no dia 23 de setembro.

A comunidade possui uma Escola denominada Escola Municipal Paulo Freire, criada em 2006, subordinada à Secretaria de Educação de Santa Cruz de Cabralia e vinculada ao setor de educação do MST, atendendo à política, diretrizes e linhas pedagógicas das escolas do Movimento, onde se registra 265 alunos matriculados e frequentando, assim distribuídos: 209 alunos matriculados no Pré-escolar, Fundamental I (1º a 5º

ano) e Fundamental II (6º a 9º ano), nos períodos da manhã (07h30min/11h30min) e tarde (13h00min/17h00min); 56 jovens e adultos no período noturno (18h20min/21h30min), atendidos pelo Programa EJA, com o 1º e 2º ciclos do Ensino Médio. Ainda, 34 alunos se locomovem para o distrito de Vera Cruz para estudarem o Ensino Médio.

A equipe da Escola é formada por 10 professores, 3 merendeiras, 3 serventes, 3 vigias, 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 coordenador, 2 inspetores e 1 secretária. A estrutura da escola é formada por 6 salas de aula, 1 sala da secretaria, 1 sala da direção, 1 sala da biblioteca, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 3 banheiros masculino, 3 banheiros feminino, 1 banheiro para deficiente e 1 banheiro para funcionário.

O transporte dos alunos é realizado por 2 micro-ônibus e 2 ônibus, que locomovem as crianças da própria comunidade, do acampamento Macadame, Trancoso, Vera Cruz e fazendas próximas ao Assentamento, transportando cerca de 170 crianças no período da manhã (06h30min / 12h00min) e no período da tarde (12h30min / 17h45min).

Aos 34 alunos que fazem o Ensino Médio no Povoado de Vera Cruz, Município de Porto Seguro, também é disponibilizado transporte escolar.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que contempla uma educação diferenciada, a escola desenvolve projetos de agroecologia, água, lixo etc., além de encontros dos sem-terrinha⁵², realizados por meio de oficinas, pelos próprios alunos do Ensino Fundamental II.

⁵² *Sem Terrinha* é uma expressão que identifica as crianças vinculadas ao MST. O nome surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo, em 1997 (CALDART, 2001).

Para Jazian Santos (2015, p. 28), a história da Escola Paulo Freire se confunde com a própria história do Assentamento *Lulão*, pois se trata de uma escola construída pela força coletiva, onde “os seus sujeitos se formam e se reformam a cada dia, na perspectiva da luta”. Isso é demonstrado no PPP da escola:

Um dos fatores que contribuíram e continuam contribuindo no bom andamento e crescimento da escola é a participação e o envolvimento dos pais/mães e toda comunidade no trabalho coletivo, a Associação de Pais e Mestres, e na organização dos eventos festivos da escola, buscando implementar um dos nossos princípios que é o reconhecimento de que a escola está dentro do assentamento, bem como o assentamento está dentro da Escola. Ressaltamos também o envolvimento direto da Associação do Assentamento que é uma grande parceira da escola. (PPP, Escola Municipal Paulo Freire, p. 09).

Toda a organização social, política e econômica do Assentamento são gestadas pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Assentamento Luís Inácio Lula da Silva⁵³.

Registra-se que todas as conquistas do Assentamento são fruto dessa luta coletiva e foram viabilizadas por meio da associação local, com destaque para: a aquisição de itens de mecanização agrícola junto ao INCRA; o acesso ao crédito para a compra de vacas leiteiras; a construção da unidade básica de saúde (PSF *Lulão*), que atende o assentamento e as comunidades vizinhas; a construção da estrutura física da Escola Municipal Paulo Freire, que atende a crianças, adolescentes, jovens e adultos do assentamento e comunidades vizinhas; a aprovação da construção da quadra poliesportiva; a construção da sede comunitária da associação; a

⁵³ Organização da sociedade civil sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 08.239.528.0001-20, fundada no dia 01 de março de 2006 e registrada no dia 07 de agosto de 2006, tendo como o seu representante legal, o Sr. Antônio Pestana Lima.

construção da Agroindústria Simplificada de Hortifruticultura; a construção da cozinha comunitária de doces e compotas; a implantação da unidade de abastecimento e tratamento de água, com a perfuração do poço artesiano, melhorando o abastecimento de água na comunidade; a instalação da energia elétrica para todas as famílias do assentamento; a construção e ampliação de unidades habitacionais, dentre outras.

No que diz respeito à relação da comunidade com o meio ambiente, o Assentamento *Lulão* possui áreas de preservação da Mata Atlântica e áreas de Reserva Legal, onde tem um núcleo de gestão ambiental com 17 mulheres, as quais são beneficiadas pelo Programa Bolsa Verde, um Programa de Apoio à Conservação Ambiental, lançado em setembro de 2011, que concede a cada trimestre um benefício de R\$300,00 às famílias em situação de extrema pobreza, que vivem em áreas consideradas prioritárias para conservação ambiental.

A água na comunidade é captada através de dois poços artesanais, sendo 1 perfurado a 63m de profundidade e o outro perfurado a 126m. A mesma é armazenada em 3 caixas d'água centrais, de 40 mil litros cada, sendo a água distribuída por gravidade, via encanamento para todas as residências da comunidade. O Assentamento ainda possui 13 nascentes d'água em suas áreas de preservação e conservação ambiental.

Segundo relatos dos moradores, a água não é boa para o consumo humano, pois apresenta ferrugem em sua composição, de acordo com a última análise de potabilidade realizada há mais ou menos 2 anos. Conforme relatos dos entrevistados, e como está comprovado no gráfico a seguir, questão 3.6.3 (acesso), há insuficiência de água potável para atender à demanda local, visto que o poço não está mais comportando a demanda dos moradores da comunidade, necessitando de ampliação.

Todos os moradores possuem fossa séptica em suas residências, e no que diz respeito à destinação dos resíduos, a comunidade não possui aterro sanitário, e não existe coleta de lixo por parte da Prefeitura. Sendo assim, os moradores realizam a queima do seu resíduo nos quintais, sendo feito sem qualquer prevenção e cuidado, poluindo o solo e o meio ambiente.

Assim, com base nestes dados e informações coletados no Assentamento *Lulão*, já é possível atribuir a ele um índice de desenvolvimento comunitário, ou melhor, mensurar seu grau de vulnerabilidade social. É o que veremos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Índice de desenvolvimento comunitário rural do Assentamento *Lulão*

ID	COMUNIDADE	MUNICÍPIO	IDH 2012										
			0,654										
EDUCAÇÃO			SAÚDE	QUALIDADE DE VIDA			ECONOMIA		ORGANIZAÇÃO SOCIAL		ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO	CONCEITO DA VULNERABILIDADE	
Fundamental I (Anos Iniciais, equivalente do 1º ao 5º ano)	Fundamental II (Anos Finais, equivalente do 6º ao 9º ano)	Ensino Médio	UBS / ESF	Energia	Telefonia	Água	Acesso	Agronegócios Coletivos	Indústrias Privadas	Associação			Cooperativa
X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	6,540	MÍNIMA

FONTE: FELBERG et al. (2017, p. 158).

Para cada equipamento disponível, bem como para a presença de instituições que fortalecem o desenvolvimento comunitário, foi atribuída um “X” que equivale a um ponto. Os pontos atribuídos a cada indicador foram multiplicados pelo Índice de Desenvolvimento Humano do Município de Santa Cruz Cabralia, posição 2012, chegando o Assentamento Luis Inácio Lula da Silva ao conceito de vulnerabilidade MÍNIMA. Os

conceitos são enquadrados em: MÁXIMO (0 – 2,796); MÉDIO (2,797 – 5,592) ou MÍNIMO (5,593 – 8,389).

Vale lembrar que os parâmetros ou indicadores para mensurar o nível de vulnerabilidade da comunidade foram baseados no Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), onde são mensurados indicadores nas áreas de educação (verificando a presença de escolas que atendem o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio), saúde (verificando presença de unidades básicas de saúde) e qualidade de vida (verificando a disponibilidade de energia elétrica, telefonia, água encanada e acesso). Houve a necessidade de mensurar também o nível economia (presença de agroindústrias coletivas e indústrias privadas) e organização social (presença de associações e cooperativas).

Os indicadores da infraestrutura local estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do Assentamento *Lulão*, pelo menos a parte visível e comumente avaliada, sobretudo por aqueles que dela usufruem. Daí a importância de se realizar sua avaliação junto aos sujeitos, a fim de relacionar suas percepções com o apurado no inventário social.

Em relação à comunicação, 53,33% dos sujeitos afirmam ser satisfatória, e 40% diz que está em melhoramento, o que é confirmado nos relatos: “Tem, todo mundo tem acesso hoje” (BABAÇU, excerto extraído do Grupo Focal nº 02, realizado em maio de 2016, p. 6). “Nós temos internet, telefone, televisão, rádio, boca a boca, bilhete - tudo funciona” (GUARIROBA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 7).

Referente à disponibilidade e qualidade da infraestrutura de energia elétrica na comunidade, 73,33% demonstram satisfação, alguns afirmando o seguinte: “Temos sim, luz para todos” (ARECA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em

maio de 2016, p. 7). “Tem energia na casa e no lote, dois padrões cada um tem” (GUARIROBA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 7).

Quanto às estradas e transportes, 23,33% alegam que precisa melhorar. E nos relatos, ouvimos: “A estrada é boa, de dois em dois anos o INCRA dá uma pinceladazinha, às vezes a gente arruma com a prefeitura ali também, pra ajeitar” (GUARIROBA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 7). “A escoação é muito boa” (ARECA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 7).

Ao ser questionados acerca da infraestrutura de saúde na comunidade, 36,67% dos sujeitos disseram que o equipamento disponível não atende a todos, mas que isso está mudando. Estes resultados refletem com fidedignidade a realidade local, uma vez que, como já dissemos, o atendimento em saúde é atualmente realizado de forma provisória, em uma casa coletiva da Associação, enquanto uma grande estrutura de referência em saúde é construída na comunidade, o PSF11, conforme descrito no inventário social e muito bem descrito pelos sujeitos, a exemplo do relato abaixo:

Estamos aí na luta, pra melhorar cada vez mais, né, mas aí a gente já tem uma conquista grandiosa, que é o que **nós conseguimos aqui, né, talvez pelo empenho do nome do presidente**, aí no assentamento também, né, e a gente dentro dessa luta, **que é uma luta desde a formação do movimento** também, né, em relação à saúde, e a gente vem melhorando isso a cada dia. Então hoje a gente tem aí o PSF11, né, aqui dentro de uma área de reforma agrária, que isso é uma vitória imensa, **porque pelo menos aqui no Extremo Sul isso não existe em nenhum outro assentamento**, só nesse assentamento, que está tendo pela primeira vez um PSF /.../ Vai atender os pequenos produtores do entorno, uma saúde diferenciada, isso que nós queremos, **um atendimento de saúde diferenciado para o homem do campo, que ele é excluído o tempo inteiro [...]**

a dificuldade do acesso na cidade, por sermos de um município distante [...] então, assim, **essa dificuldade de acesso também fez com que a gente lutasse muito mais**, então a gente foi aí com a Lei 8.080, garantir que o trabalhador rural, ele também precisa de um atendimento que venha até ele, e não ele ir até o atendimento (ARECA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 7).

Fica evidente que a conquista da implantação da unidade básica de saúde, dentro do Assentamento, foi resultado de muita luta social e articulação política, por parte das lideranças do MST. O direito básico a uma saúde diferenciada foi reivindicado junto ao governo federal, a fim de atender às especificidades do homem e mulher do campo, que não encontram nos centros urbanos o atendimento adequado à sua condição de trabalhador rural, com todas as suas limitações de locomoção e dificuldades para se manter nas cidades.

No que diz respeito a opções de esporte, lazer e entretenimento dentro da comunidade, 23,33% são categóricos em afirmar que não atendem aos assentados, mas que está melhorando (30%), como relatado por um dos sujeitos: “Tá faltando uma área adequada. Agora que vai começar a construção da quadra, que a gente não tinha, e os meninos que treinam futebol ali no campo, só que o campo não é apropriado/.../” (BABAÇU, excerto extraído do Grupo Focal nº 02, realizado em maio de 2016, p. 6).

No que diz respeito à Educação, especificadamente, Guariroba informa:

essa estrutura hoje é uma vitória, porque antes era uma casinha feita de palha de coco, de palmeirão, que a gente pegava na mata aí e fazia a escola. O posto de saúde também era de vara. Começou dando aula debaixo de um pé de árvore, depois fez um barraquinho de palha, depois fez um de lona, e depois temos aí essa estrutura que temos hoje (GUARIROBA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 8).

Com base no relato acima, é possível saber como se deu a conquista de uma infraestrutura de educação de qualidade e referência dentro do Assentamento. E 86,67% dos sujeitos demonstram estar satisfeitos, com os resultados. Toda essa conquista representa bem a força da mobilização social e política dos sem-terra, que demonstram buscar, a todo o momento, melhorias para o seu povo.

Fazendo uso novamente do pensamento de Jazian Santos (2015, p. 28), a história da Escola Paulo Freire se confunde com a própria história do Assentamento *Lmlão*, pois se trata de uma escola construída pela força coletiva, onde “os seus sujeitos se formam e se reformam a cada dia na perspectiva da luta”. Este processo de formação, vivenciando a luta e o movimento social, é pautado em formas próprias de organização social e de utilização dos recursos existentes nas próprias áreas de assentamento – na maioria recursos limitados e escassos – como condição para sua reprodução cultural, social e econômica.

Se tomarmos a oferta de serviços públicos na localidade, como indicador de desenvolvimento local, podemos inferir que o Assentamento Luís Inácio Lula da Silva é desenvolvido, se comparado a outros assentamentos rurais da região. Nas palavras de Guariroba, o Assentamento “é pra ser uma referência; é um negócio lento, demora, mas ainda vai ser uma referência” (GUARIBOBA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 8). Segundo as lideranças locais, os indicadores de desenvolvimento do Assentamento são resultado da luta, perseverança e determinação do grupo, resultado de uma mobilização coletiva: “quadra, posto, escola, a agroindústria [...] conseguimos” (ARECA, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 8).

Assim, o modelo de desenvolvimento encontrado no Assentamento Luís Inácio Lula da Silva se aproxima bastante do desenvolvimento como liberdade discutido por Amartya Sen (2008, p. 19), para o qual “[...] a liberdade de participação ou dissensão política ou as oportunidades de receber educação básica, são ou não são conducentes ao desenvolvimento”. Também se alinha ao tipo de desenvolvimento defendido por Schneider (2004), o qual se dá através da combinação de várias ações, iniciativas, escolhas, enfim, práticas e estratégias sociais próprias da comunidade.

Algumas conclusões

Ao analisar os processos de autonomia individual e coletiva no Assentamento Lulão, traduzida na capacidade dos sujeitos, de conceber e fazer suas próprias escolhas, constatamos que esta é bastante significativa, haja vista o registro de uma alta porcentagem de sujeitos (entre 86,67% e 100%) que demonstram decidir autonomamente sobre questões do âmbito da vida privada, levando a vida conforme seus próprios preceitos. Todavia, se analisarmos as demais questões que se relacionam à vida coletiva, notaremos que esta capacidade de pensar e agir, conforme sua própria razão e vontade, sofre alteração, especialmente no que se refere à externalização de ideias, opiniões e emoções, havendo um consenso dentro da comunidade, de que a vontade individual cede lugar, voluntariamente, à vontade coletiva.

Constatamos, também, que no Assentamento existe uma clara diferenciação entre os objetivos das produções individual e coletiva dentro da área, sem, contudo, ser atribuído qualquer grau de superioridade a um ou a outro, apenas de função. Enquanto a primeira produção está relacionada à composição da renda pessoal e familiar, necessária ao provento das necessidades da

família e à busca por uma melhor qualidade de vida, a segunda tem uma função mais social, formativa, voltada à manutenção da cultura do associativismo.

Percebemos, ainda, que existe uma grande defesa dos processos coletivos de produção e de articulação, e mobilização social na reivindicação por políticas públicas, destacando-se a importância da união para a comunidade, a qual é atribuída à maioria dos indicadores de desenvolvimento percebidos: escola, posto de saúde, agroindústria etc. Assim, se tomarmos a oferta de serviços públicos na localidade, como indicador de desenvolvimento local, podemos inferir que o Assentamento *Lulão* é desenvolvido, se comparado a outros assentamentos rurais da região, como demonstrado no índice e indicadores de desenvolvimento comunitário apresentados neste trabalho, corroborando o desiderato da comunidade, em transformá-lo em referência estadual e nacional.

A despeito dos processos de qualificação profissional, é creditado mérito ao MST, mesmo na busca/realização de cursos privados, ficando claro que as conquistas individuais são resultado da trajetória de participação social no Movimento.

Outra constatação da pesquisa é a de que é praticamente unânime, entre os assentados, a ideia de que a *práxis* da luta pela terra, pelo trabalho e por condições de uma vida digna, tem relação direta e inseparável com a sua educação e a de seus filhos, com o reconhecimento de que o MST tem influência positiva no modo como eles e seus filhos aprendem e vivem dentro e fora do Assentamento. Confirmamos que a educação, seja formal ou não, tem especial relevância e influência no desenvolvimento sócio-econômico-cultural e ambiental do Assentamento, destacando-se o princípio educativo do próprio MST, como agente promotor da expansão das liberdades e capacidades dos sem-terra, formando-os para a autonomia e para o exercício da cidadania.

Uma última constatação é a de que há intensa e qualificada participação e envolvimento de todo o contingente comunitário nos assuntos de interesse coletivo - homens, mulheres, idosos, crianças, adolescentes e jovens. À mulher, é assegurado seu espaço igualitário em todos os processos de luta, às vezes com destaque; aos idosos, é valorizada e atribuída a responsabilidade por garantir as áreas de assentamento, quando dos processos de ocupação de terras, pelo MST; e aos jovens é dado apoio à participação, e incentivada cada vez mais a busca pela formação e qualificação, visando a sua permanência no campo e sua afirmação identitária como sem-terra.

A pesquisa também revela que uma das estratégias para o desenvolvimento e sua avaliação é a importância e valorização da participação e da autonomia dos indivíduos, transformando-os em sujeitos de ação, o que pode ser entendido como a busca de um maior grau de conscientização e interferência no processo de dinamização socioeconômica e cultural da localidade, através da ação coletiva e organizada.

Fica, então, evidenciado nos resultados aqui apresentados, seja no sentido da autonomia para os sujeitos, seja na dimensão social desta, que os indicadores de desenvolvimento da comunidade têm relação direta com o elevado grau de autonomia de seus moradores. Uma autonomia forjada no próprio espaço de vivência, construída na *práxis* da luta por direitos e por uma vida digna, utilizada a favor da coletividade, da vida comum.

Referências

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento Comunitário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade** – a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CALDART, Roseli Salet. **MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo**. Estud. av. vol.15 n° 43. São Paulo: Set./Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016>. Acesso em: 11 nov. 2009.

FELBERG, Altemar. **Autonomia e Desenvolvimento Comunitário no/ do Campo: contradições e consensos no Assentamento Luís Inácio Lula da Silva, do Movimento Sem Terra – MST – em Santa Cruz Cabralia - Bahia/ Brasil**. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.

FELBERG, A.; SANTOS, E. F.; SILVA, G. J. NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA DE CAMPO EM COMUNIDADES RURAIS: UM ESTUDO DE CASO NO ASSENTAMENTO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA DO MST. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 147-164, 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/Altemar/Downloads/7207-25426-1-PB.pdf >. Acesso em: 24 mai. 2018.

SANTOS, Jazian Mota dos. **Agroecologia na Escola Municipal Paulo Freire Santa Cruz Cabralia BA: estudo da relação comunidade escola**. São Paulo: USP, 2015.

SCHNEIDER, Sergio. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 11, p. 88-125, jan./jun. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n11/n11a06.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doniselli Mendes, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Maria Teresa Ramos da; ARNS, Paulo César. Desenvolvimento Comunitário. Empreende. Projeto BNDES - Desenvolvimento Local – Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2002. Disponível em <<http://www.empreende.org.br/pdf/Programas%20e%20Pol%C3%ADticas%20Sociais/Desenvolvimento%20Comunitario.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília,DF: UNB, 1972. (v. I).

WEIGAND JUNIOR, R.; VIANA, C. F. G.; SHIKI, S. F. N.; DUNCAN, M.; ENEIAS, L. Experiências brasileiras de desenvolvimento territorial rural sustentável. In: FÓRUM INTERNACIONAL TERRITÓRIO, DESENVOLVIMENTO RURAL E DEMOCRACIA, 1., 2003. Fortaleza.

DIFERENTES SABERES E EXPERIÊNCIAS NA TEIA DOS POVOS: uma prática agroecológica que dialoga a unidades dos povos a partir dos trechos solidários

Carlos dos Santos Viana⁵⁴

Diego Pita Ramos⁵⁵

João Paulo dos Santos Reges⁵⁶

Marcelino Pinheiro dos Santos⁵⁷

No ano de 2012 diversos agricultores familiares, indígenas, acampados e assentados, pescadores, mulheres, juventude,

⁵⁴ VIANA, C. S. 1. Diretor Administrativo do ECOBAHIA - Instituto Baiano de Desenvolvimento Ambiental e Sócio Produtivo, Graduado em Ciências Sociais – pela UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Educação do Campo da UESC, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC. *E-mail:* kakaecobahia@gmail.com

⁵⁵ PITA RAMOS, D. Coordenador Geral do Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Ambiental e Humano - IDEAH. Docente na Faculdade Zacarias de Góes -- FAZAG. Mestre em Planejamento Territorial pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. *E-mail:* dpitamos@gmail.com

⁵⁶ REGES, J. S. Técnico em Agroecologia do ECOBAHIA e Estudante do Curso de Apicultura e Meliponicultura pela Universidade de Taubaté. *E-mail:* joaopauloreges@gmail.com

⁵⁷ SANTOS, M. P Pedagogo UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Psicologia Social – UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Ensino de Ciências e Matemática – UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, Especialista em Educação do Campo – UESC. *E-mail:* marcelino_psantos@hotmail.com

movimentos sociais e diversas comunidades de povos tradicionais e entidades, realizaram uma experiência nova no Sul da Bahia, no município de Arataca, a I Jornada de Agroecologia da Bahia. Estes Coletivos reunidos pensaram durante 3 dias saídas que melhorassem a vida dentro das comunidades além do enfrentamento, e estudaram possibilidades com finalidade de construir algumas perspectivas dentro da cadeia da cacauicultura fortemente afetada pelo surgimento da doença Vassoura de Bruxa que dizimou economicamente a região cacaueira. Visto que, conforme apresenta Viana (2017, p. 1),

o enfrentamento da crise da lavoura cacaueira que assolou a região sul da Bahia, modificando radicalmente os aspectos econômicos e sociais que por ora vem permitindo uma modificação das suas bases produtivas, do acesso à terra e às relações de trabalho.

Diante do enorme esvaziamento dos espaços do campo (êxodo rural) no sul da Bahia, foi que a Jornada de Agroecologia da Bahia se gestou como meio para pensar as alternativas que possibilitassem o enfrentamento desta crise.

Diante os enormes desafios apresentados durante os momentos da I Jornada de Agroecologia, os coletivos entenderam que era necessário um espaço continuado plural e diverso para ser pensar as saídas e alternativas do enfrentamento da crise que assola a região. Desta maneira, criaram uma rede chamada inicialmente de “Teia dos Povos da Cabruca e Mata Atlântica” que mais tarde com sua expansão a outros territórios e Estados, passa a se chamar “Teia dos Povos”, cuja finalidade é articular as comunidades e os movimentos sociais que viviam realidades semelhantes para construir um projeto de vida orientado e tendo como base fundante a agroecologia.

A Teia dos Povos assume o papel de pensar e realizar ações práticas baseada nas diversas demandas dos grupos que a compõe, dentre elas, para enfrentar problemas da organização da

produção, degradação ambiental, e da soberania alimentar; para isso lança mão de uma ferramenta que os povos e comunidades tradicionais chamavam de mutirões coletivos, mas que a Teia dos Povos a qualificou como “Trechos Solidários” que são os passos pequenos escolhidos para construir uma prática agroecológica de modo colaborativo e solidário, fundada nas experiências dos povos onde de maneira itinerante faz-se um giro nas comunidades para conhecer, fortalecer os saberes ancestrais, trocar saberes, formar e consolidar a Teia dos Povos apresentados às comunidades a vontade de sonhar com um projeto de qualidade de vida que dialoga de forma integrante e integrada o homem, o território e a natureza. Assim, esse estudo pretende identificar e mapear de que forma Os Trechos Solidários se caracterizam enquanto práticas agroecológicas na Construção e Consolidação da Teia dos Povos.

Material e métodos

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, sendo que o método de abordagem utilizado se deu por meio do estudo de caso. Foram analisadas as propostas dos trechos, suas execuções, as mídias sociais como *blogs* e Facebook, os relatórios de atividades e de reuniões, o planejamento tático e estratégico, localizados em especial na secretaria executiva localizada no Assentamento Terra Vista no município de Arataca.

As informações analisadas nesta pesquisa se deram mediante a leitura dos materiais já produzidos pela Teia dos Povos, como os TCCs, artigos, pela vivência de campo, onde foram levantados dados de fontes primárias, por meio da participação em reuniões (através do procedimento da observação, com a tomada de nota em caderno de anotações) realizadas na Aldeia Catarina Paraguaçu, no Município de Pau Brasil--Bahia, no assentamento Terra Vista,

no município de Arataca--Bahia, na Comunidade Pesqueira de Graciosa, no Município Valença -- Bahia, na Aldeia Serra do Padeiro, no Município de Buerarema--Bahia e na Comunidade Quilombola do Guaxinim, no Município Cruz das Almas--Bahia.

Coletivizando a luta: a construção da Teia dos Povos

A Teia dos Povos da Cabruca e da Mata Atlântica surgiu após intensos debates ao final da 1º Jornada de Agroecologia em 2012, cuja finalidade no primeiro momento era um espaço permanente de organização, articulação das lutas dos povos da Cabruca e Mata Atlântica. Com a expansão da sua atuação essencialmente para além da Mata Atlântica, da Bahia e do Brasil, passou a ser chamada de Teia dos Povos a partir do ano de 2014. Nesse contexto, conforme a Teia dos Povos (2013):

A Teia Agroecológica dos Povos da Cabruca e da Mata Atlântica foi criada a partir dos diálogos continuados da I Jornada de Agroecologia da Bahia, realizada em 2012, no Assentamento Terra Vista. Em formato de rede, ela tem o papel de traçar a agenda de ações anuais que auxiliam no desenvolvimento, empoderamento e emancipação das comunidades e elos que a integram (p.1).

A partir das reuniões, vídeos, atas, *blogs*, documentos internos podemos entender a Teia dos Povos como uma articulação de forças, constituídas pela necessidade e motivação de construir a unidade entre os povos: indígenas, quilombolas, movimentos populares e entidades que lutam pela soberania humana, da terra, do território e do poder em vistas de construir um projeto de sociedade justa, igualitária e solidária, com participação efetiva das crianças, jovens mulheres, homens que, sensíveis aos dilemas mundiais do tempo presente, encaram o socialismo como a única

alternativa para o planeta da destruição e a sociedade da barbárie (SANTOS, 2017).

A Teia dos Povos possui a sua estrutura organizacional que varia de acordo o contexto. Importante ressaltar que tem o papel de traçar a agenda de ações anuais que auxiliam no desenvolvimento, empoderamento e emancipação das comunidades envolvidas, embora a mesma não possua personalidade jurídica. Nesse contexto, a composição da Teia dos Povos, busca fortalecer as revoltas, o fortalecimento das consciências e alcançar os seus objetivos revolucionários, subdivide-se internamente em níveis de participação e responsabilidades de acordo a natureza e representatividade de cada “Núcleo de Base” e “Elos”. A Teia dos Povos entende como “núcleo de base” os povos quilombolas, os povos indígenas, os movimentos populares e afins. Estes têm o papel de dar o direcionamento nos posicionamentos e decisões estratégicas do coletivo, e por conta disso compõe a “Diretoria Executiva”. Enquanto os “Elos” podem ser descritos como as entidades de apoio (associações, cooperativas, ONGs, sindicatos, assentamentos, acampamentos, dentre outros), grupos de estudos e ações, e compõe a “Coordenação Ampliada” sendo responsáveis pela direção e a coordenação das decisões táticas da Teia dos Povos.

Baseados nos documentos internos, para a Teia dos Povos, há o entendimento que as decisões estratégicas estão ligadas as ações e planejamentos de longo alcance, enquanto as decisões táticas estão ligadas as ações e intervenções imediatas e por conta disso de curto prazo. Por sua vez, a Teia dos Povos vai se consolidando, caracterizando e se concebendo como um espaço político de encontros dos povos; fortalecimento dos territórios; das organizações pela agroecologia; da soberania alimentar e educacional (onde o papel político, cidadão e solidário de cada integrante estão em jogo). Todavia, se configura como uma articulação que busca através da “organização e atuação em rede”

reunir e unir os povos, os movimentos sociais e afins, norteados pela ciência da agroecologia como ferramenta essencial para a superação deste atual modelo de exploração dos bens da natureza, do planeta e do homem pelo homem.

A Teia atuará de forma permanente enquanto uma rede que reconstrói a solidariedade entre as comunidades tradicionais, movimentos do campo e da cidade, ampliando assim o sentido da agroecologia, tão distorcida pelo excesso acadêmico e teórico e de tão pouca prática (TEIA DOS POVOS, 2014, p. 2).

Nesse sentido, um dos conceitos teóricos de agroecologia que mais se aproxima da visão da Teia dos Povos é o apresentado por Altieri (1989, p. 53-54 *apud* Feiden), que conceitua da seguinte forma: “A agroecologia é uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia”⁵⁸, reforçando essa ideia temos que “a Agroecologia é uma ciência integradora de diferentes conhecimentos” (CAPORAL, 2004, p. 06).

Devemos desconstruir o tecnicismo perigoso, para defender uma agroecologia que une os povos e saberes, para garantir saúde dos nossos alimentos, solos e águas, das nossas relações sociais, da nossa identidade cultural, espiritual e ancestral (TEIA DOS POVOS, 2014, p.1).

Contudo, para a Teia dos Povos, a “Agroecologia” nada mais é que um conceito acadêmico para definir o resgate à forma como nossos ancestrais cultivavam e se relacionavam com a terra e com o seu modo de vida. De outra maneira, a “Agroecologia”

⁵⁸ Para maiores informações sobre o conceito de agroecologia ver: ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: as bases científicas da agricultura alternativa. 2. Ed. Rio de Janeiro: PTA-FASE, 1989, 240 p. e ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: as bases científicas da agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária; AS –PTA, 2002, p. 592.

e seus saberes tradicionais vêm como proposta prática e política ao enfrentamento da imposição capitalista (TEIA DOS POVOS, 2014, p.3).

Percebemos a necessidade e nos comprometemos em aperfeiçoar a prática da agroecologia nos nossos territórios, articulando saberes ancestrais com novos conhecimentos, usando tecnologias e formação política para o empoderamento popular (TEIA DOS POVOS, 2014, p.2).

A partir dos dados extraídos das fontes citadas anteriormente nesta pesquisa, os princípios revolucionários da Teia dos Povos fundamentam-se na ancestralidade, histórica, cultural, religiosa, ética, filosófica, científica e política que apontam para uma sociedade sem exploradores nem explorados. Como referência de princípios tem-se: a direção coletiva; a divisão de tarefas; a participação e disciplina consciente; a diversificação das formas de lutas; o estudo e conhecimento da realidade, o respeito ao coletivo, a valorização humana, a defesa da natureza, dos territórios tradicionais, das águas, das culturas, da agroecologia e de todas as espécies de vida do planeta.

A construção da unidade dos povos a partir dos trechos solidários

Os Trechos Solidários são espaços criados pela Teia dos Povos como instrumento pedagógico baseados nos pressupostos teóricos e metodológicos da agroecologia, objetivando difundir as práticas agroecológicas como espécie de experiências exitosas obtidas pelas comunidades no enfrentamento aos problemas, numa constante troca, e na formação de consciência mais ativa enquanto atores sociais. Desta forma, o homem cria a cultura, e ao desenvolver novos saberes os transmite adiante em uma espécie de

prática pedagógica; pois, os homens educam uns com os outros, e não um ensina ao outro (FREIRE, 1977). Desta maneira, os Trechos Solidários se caracterizam e se constroem como um modo colaborativo e solidário, fundada nas experiências dos povos onde de maneira itinerante faz-se um giro nas comunidades para conhecer, fortalecer os saberes ancestrais, trocar saberes, apresentar, formar e consolidar a Teia dos Povos às comunidades, bem como despertar nos povos a necessidade de sonhar com um projeto de qualidade de vida que dialoga de forma integrante e integrada o homem, o território e a natureza.

Um dos pilares nos quais se assentam os Trechos Solidários é o constante resgate das oralidades, bem como das práticas de conhecimento e saberes de cada povo, fortalecendo a autonomia de cada comunidade ao utilizar recursos próprios. Essa metodologia é holística e complementar, pois, segundo Viana (2017), ao entender o seu papel como sujeito que pensa, reflete e age a partir da realidade concreta é que a agroecologia se faz como instrumento de transformação, luta e empoderamento dos povos; um modo de viver com os saberes ancestrais, na tentativa de suprir as necessidades do homem, e sua reprodução, numa relação menos impactante na natureza.

Os Trechos se estruturam da seguinte maneira: a chegada à comunidade é feita em formato de festa ao som dos maracás, tambores, atabaques, cantando e bailando com as Guerreiras e Guerreiros, Caboclas e Caboclos, Mikisi, Orixás, Seres de Luzes e Encantados. O segundo passo é a necessidade de uma conversa com os anciões e líderes das comunidades extraindo destas leituras das paisagens, do modo de vida que ali se cultivavam, das formas de organizações, para isso é necessário à roda dos mestres e mestras como a metodologia “prosa dos sábios”. O terceiro passo é ao ouvirem as principais dificuldades das comunidades, ocorre um planejamento participativo que conduzirá as intervenções

práticas, orientadas pela necessidade de construir a autonomia dentro dos territórios a partir da garantia da soberania alimentar e nutricional, como implantação de Sistema Agroflorestais -- SAF, orientados principalmente pelo escambo na troca de sementes e mudas; criação da rede de sementes crioulas. O quarto passo é a verificação e (re)organização política da comunidade, aonde se estuda a situação das associações, cooperativas reformulando-as caso necessários, além do mapeamento das entidades públicas e privadas e quais as suas formas de atuações. O cuidado com as futuras gerações, a partir das diversas dinâmicas de cirandas utilizando a metodologia do aprender brincando com a agroecologia, do Trato com as Mulheres, falando de diversos assuntos ligados a vida da mulher no campo, o papel da autoafirmação das mulheres através da inclusão produtiva e o trato como guardiã e provedora também da família. Trabalham ainda, a existência do processo educativo dentro da comunidade, alinhando estes com as práticas e ações culturais e religiosas nas comunidades; E, por fim, apresentam um leque de oficinas e rodas de conversas nas quais é possível compartilhar experiências advindas de outras comunidades, como forma de superar a exploração causada por um ordenamento e fragmentação do pensamento humano que não se permite pensar em agir em conjunto, fazendo estas comunidades enfrentarem lutas e resistências isoladas a partir de suas causas e problemas. Que segundo Viana (2017), embora para Teia dos Povos, seja preciso entender que educar os povos e as comunidades perpassa por compreender e respeitar a sua história, as suas origens, as suas raízes (processos ancestrais), o seu modo de vida. Dessa maneira, “[...] a Agroecologia é uma ciência integradora de diferentes conhecimentos” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 06).

Desde sua primeira ocorrência em 2013, os Trechos Solidários da Teia dos Povos visitaram cerca de seis Territórios e mais de 20 comunidades diferentes contando com a participação

de quase duas mil pessoas. Ao todo, foram plantados mais de 10.000 árvores nativas e essências florestais do Bioma Mata Atlântica, além de cerca de 50.000 frutíferas, além de 18 hectares de alimentos para a soberania alimentar, e cerca de recuperação de 1000 nascentes pelo processo de recomposição de mata ciliar pelo processo de SAF's e conservação Produtiva.

Baseada nesta prática, a Teia dos Povos construiu junto com o Consórcio Intermunicipal da Mata Atlântica – CIMA um programa de bem viver com povos e comunidade da Mata Atlântica, Denominado de Recuperação de 200 Mil Hectares de Recuperação de Cacau Cabruca e 200 Mil Hectares SAF's.

Considerações finais

Ao fim da presente análise, pode-se entender que os Trechos Solidários se fundamentam em uma metodologia especial para construir o processo de autonomia das comunidades. Pois, se baseiam no “relato das experiências” como elementos possíveis e capazes de dialogar saídas para enfrentamento de problemas comuns através dos sujeitos/atores sociais que apresentam em suas oralidades os saberes que um dia foram silenciado, suprimido, preso, encaixotado e guardado pelo processo de exploração do sistema capitalista.

Por sua vez, o que impede a construção do processo de bem viver⁵⁹ dos povos é o modo capitalista de produção, que, por sua vez, cria a cultura do processo de individualizar os problemas acerca das unidades produtivas, da soberania alimentar, da

⁵⁹ Aqui entendemos o “bem viver” como a possibilidade do indivíduo ter acesso aos meios de produção para se reproduzir e a sua comunidade, com dignidade e em contato com as bases culturais que o constituíram como parte e meio de um território e identidade.

formação e organização política e das práticas culturais e religiosas que constroem um bem viver do povo, criando dessa maneira como afirmava Marx, atores/sujeitos descolados e desconectados da sua realidade, fortalecendo com isso o processo de exploração do homem pelo homem como algo dado e natural, o que se torna falso com o caminhar dos Trechos Solidários.

Deste modo, ao analisar os resultados da pesquisa entendemos que os Trechos Solidários se caracterizam como uma ferramenta pedagógica da Teia dos Povos na construção do novo homem que busca o bem viver orientado e lastrado pelos princípios e pilares da agroecologia com ciência e prática de vida dentro das comunidades. Nesse sentido, a Teia dos Povos representa a esperança de unidade dos povos, em sua diversidade e pluralidade, a demarcação e garantia dos territórios, recuperação dos biomas devastados, o respeito à autonomia das comunidades, a construção de uma nova matriz econômica, alicerçada na soberania alimentar e na agroecologia. Assim, é preciso resistir para existir.

Referências

ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002.

CAPORAL, Francisco Roberto e AZEVEDO Edisio Oliveira (Orgs.) **Princípios e Perspectiva da Agroecologia**. Brasília, DF: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília, DF: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

VIANA, Carlos dos Santos. **AS JORNADAS DE AGROECOLOGIA DA BAHIA: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DA TEIA DOS POVOS**. 2017. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

VIANA, Carlos dos Santos, RAMOS, Arlete dos Santos, RAMOS, Diego Pita. As Jornadas de Agroecologia da Bahia: Sob a Ótica da Educação não. In: COLÓQUIO NACIONAL, 12. E COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 5., 2017. **Anais...**, ia da Conquista: UESB, 2017. p. 361-365. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6799/pdf_493>. Acesso em: 2 nov. 2017.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB

Andreia da Silva Neiva⁶⁰
Moises Borges de Oliveira e Silva⁶¹

As ponderações apresentadas nesse texto foram construídas a partir das reflexões sobre Educação e trazem notas sobre Educação do Campo para além dos processos de escolarização partindo da experiência do Movimento dos Atingidos por Barragens--MAB, sujeitos da pesquisa.

Organizadas em tópicos, as ideias são apresentadas em três partes subdivididas, inicialmente trazemos o debate sobre educação do campo destacando-a como uma vertente de construção de um projeto alternativo de sociedade, como uma educação emancipadora, embora não seja objetivo deste fazer o aprofundamento, fazemos breves ponderações destacando a opção de debater a partir da educação não formal.

Rapidamente é feita a contextualização do território, discorrendo sobre as propostas econômicas de produção capitalistas materializadas na região e as contradições advindas delas.

⁶⁰ Militante do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Mestranda em Educação do Campo do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEducampo) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

⁶¹ Militante do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Especialista em Energia e Sociedade no Capitalismo Contemporâneo pelo IPPUR/UFRJ.

Por último, mas não encerrando a discussão, trazemos as atividades feitas com camponeses dentro da organização e com articulações externas, pontuamos os temas/questões trabalhadas na perspectiva de afirmar as atividades desenvolvidas pertinentes ao trabalho da Educação do Campo sob o viés da prática da Educação em espaços não-formais, considerando-os imprescindíveis no processo de transformação social.

Como todo trabalho realizado abre novas perspectivas de análises e ações, fechamos o texto com as considerações que apresentam dificuldades e afirmações surgidas durante o percurso.

Educação do campo para além do processo de escolarização

A Educação do Campo obteve inúmeras conquistas e foi se consolidando ao longo de sua trajetória, sendo constituída a partir das experiências dos movimentos e organizações sociais, com muitos embates, enfrentamentos teóricos e práticos que a definiram como uma prática educativa enquanto constituição de projeto de sociedade, sobretudo na perspectiva dos movimentos sociais. Ao tempo que se avançou nas questões normativas, estruturais, oferta, pesquisas... muito se desvirtuou do pensamento originário proposto pelas organizações sociais.

Os debates iniciais pautavam a necessidade de alfabetização e a partir do I ENERA (Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária) destaca a necessidade da Educação Básica para os povos do campo dentro de sua diversidade, buscando além de sanar o déficit/descaso com que era tratada as questões educacionais direcionadas aos povos do campo, vista até então como Educação Rural, projetavam junto à prática educativa a construção de uma nova sociedade, considerando os diversos

aspectos que compõem a construção desse projeto. Educação atrelada às questões econômicas, culturais, políticas, produtivas, constituição de novos sujeitos, etc.

Comungando com essa compreensão de Educação do Campo como projeto político de construção de uma nova sociedade, entendemos que a mesma acontece em espaços formais e não formais, “tomamos como base a concepção de formação como um processo em permanente construção, permeada de contradições e determinada por condições objetivas e subjetivas, em que os sujeitos vão se construindo” (VENDRAMINI, 2007, p. 128).

Como o objeto dessa análise parte de informações coletadas a partir de uma determinada realidade correlacionando com nosso projeto de pesquisa, centraremos no debate da Educação do Campo em espaços não formais⁶².

Discorrendo sobre os espaços de educação formal e não formal, Gohn (2011, p. 333), no texto sobre e Movimentos sociais na contemporaneidade, afirma que

a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, [...] Um dos exemplos de espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociação, confrontos, diálogos.

Nossa compreensão sobre movimentos sociais, é que são organizações que “possuem identidade, tem opositor e articulam-

⁶² Importante destacar que um não se sobrepõe ao outro, ambos são fundamentais e precisam acontecer concomitantemente, cada um cumpre uma função dentro do processo de construção de sociedade.

se em um projeto de vida e sociedade. [...] tem contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão e mobilização; tem certa continuidade e permanência (ibid, p. 336). São fundamentais nesse processo de construção da nova sociedade, uma vez que suas ações fogem ao engessamento que muitas vezes amarra as práticas educativas formais, os mesmos a partir de dessas ações, apontam saídas e suas práticas inovam o fazer pedagógico/educativo na construção de novos sujeitos para a nova sociedade que se pretende, com proposições efetivas, concretas que alteram as condições objetivas de vida das pessoas. Ensaiam/exercitam o que muitos intelectuais orgânicos e teóricos classificam como Educação Emancipadora.

Discutir educação emancipadora traz à tona algumas abordagens sobre os conceitos de cidadania, liberdade, emancipação... não nos cabe aprofundar, contudo os dois primeiros são amplamente discutidos e difundidos na organização social capitalista, emancipação é algo mais complexo e pressupõe transformação radical do modelo hegemônico⁶³.

A Educação do Campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória [...]. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas. (CALDART, 2009, p. 42)

⁶³ Marlene Ribeiro (2009, p. 422 a 439) traz esse debate fazendo ponderações históricas sobre as construções dos conceitos, as abordagens dos movimentos e organizações sociais na prática pedagógica de experiências educativas no texto “Trabalho e Educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?”.

A prática educativa dos movimentos sociais em espaços não formais reforça essa compreensão, uma vez que em todos os seus espaços formativos, com a prerrogativa de sua autonomia, conduzem suas práticas sobre novos princípios e valores que levam à reflexão e possibilitam a mudança do sujeito coletivo de direitos no enfrentamento às contradições que se impõem nessa sociedade (situações que privam condições/acesso de todos a uma vida digna).

O campo no Oeste baiano – contradições e produção de mercadorias

A Educação do Campo parte da interlocução com as práticas sociais e o mundo do trabalho camponês que constituem seus territórios. Na pesquisa ora desenvolvida, o campo estudado é o Oeste Baiano.

Com mais de 117.120 km², essa é a maior região político/econômica do Estado da Bahia em extensão geográfica. Atualmente possui (24) vinte e quatro municípios, todos na margem esquerda do Rio São Francisco. Inscrita nos registros históricos a partir de do século XVII/XVIII⁶⁴, com a abertura das estradas, de currais para transporte do gado inicialmente, seguido da fixação de grandes fazendas. Essa região pertencia a três grandes capitâncias hereditárias de Tomé de Souza, Garcia D'Ávila e Guedes Brito (ACCFC, 2017, p. 14). Entre as várias motivações para estabelecer rota nesse território, uma foi obter alternativa a rota marítima que

⁶⁴ Esse recorte é feito a partir da ocupação para exploração econômica sob a orientação dos processos de territorialização português, não serão apresentados inicialmente dados, descrição sobre a ocupação desse território pelos povos originários.

ligava o sudeste brasileiro ao Pernambuco, pois as mercadorias sofriam constantes saques de piratas.

O extremo oeste baiano se subdivide em duas microrregiões⁶⁵, destacamos aqui que as análises/reflexões foram feitas com base no trabalho realizado no que se configura como hoje Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente⁶⁶, mais precisamente nos municípios de Correntina, Coribe, Jaborandi, Cocos e Santa Maria da Vitória.

Com uma população formada a partir da miscigenação de índios, negros e portugueses, é uma região com predominância da população no campo (53.5%) mais o campesinato local, que se formou a partir dos vaqueiros e agregados dos coronéis.

Só no século XX, mais precisamente no período da fundação da atual capital, Brasília, é que a presença do Estado começa a se materializar na região, com abertura de estradas ligando o Nordeste ao Brasil Central e, posteriormente, na ditadura militar, são criadas políticas públicas de exploração do Cerrado através da agricultura mecanizada -- no período da revolução verde. “Assistimos a uma perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas no campo, transformando e submetendo toda produção ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias” (VENDRAMINI, 2004, p. 151).

Com o advento das políticas públicas de incentivo à agricultura mecanizada, essa região começa a destacar-se no cenário estadual e nacional como uma fronteira agrícola, praticando uma

⁶⁵ Essa afirmação baseia-se na organização política do Estado da Bahia em Territórios de Identidade.

⁶⁶ Território da Bacia do Corrente possui uma área de 45.669,909 KM², uma população de 200.819 habitantes conforme o censo de 2010. Desses, 46.4% (93.393) vivem na Zona Urbana e 53,5% (107.479) vivem na Zona Rural. (<https://cidades.ibge.gov.br/>, <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/ba>. <https://cidades.ibge.gov.br/>).

intensiva exploração das terras com a introdução de tecnologias para produção em larga escala no cerrado baiano, fato, que se tornou a porta de entrada para esse tipo de exploração no/do Cerrado no Nordeste brasileiro.

Muitas foram as políticas públicas, os financiamentos por parte do Estado na região para viabilizar o agronegócio. A Embrapa e a CODEVASF foram atores fundamentais nesse processo e entre as políticas de incentivo foi realizado o PRODECER (Programa de Desenvolvimento do Cerrado) que disponibilizava créditos para essa prática agrícola, além de projetos de infraestrutura como irrigação, estradas... e que a partir dos de 1960, altera em um curto espaço de tempo a configuração agrícola, econômica e demográfica na região.

No oeste baiano as empresas do agronegócio são a materialização do capital, que vão desde capital nacional a capital internacional. E com “a expansão das exportações de base primária, a economia brasileira, baseada na produção de commodities, minerais, metálicos e agrícolas, o governo passou a considerar o agronegócio [...] como força principal na estratégia produtiva” (BOGO, 2013, p. 6), o que tem gerado enormes lucros aos empresários com financiamento e produção de tecnologias por órgãos públicos como os bancos e a EMBRAPA.

Além da produção do agronegócio a região também é assediada para produção de energia a partir de hidroeletricidade e produção de outras mercadorias primárias como minérios. Essas iniciativas para se concretizarem precisavam avançar e se apropriar dos territórios, que até então estavam sob o domínio dos povos tradicionais locais, dos ribeirinhos... São inúmeros os conflitos que se desencadearam com esse processo, desde a grilagem das terras, ameaças aos trabalhadores, prisões de camponeses, processos judiciais contra trabalhadores, superexploração das águas na região... e em contrapartida não houve alteração no cenário

socioeconômico com melhoria na condição de vida das pessoas, as alterações ocorridas devem-se às políticas de distribuição de renda implementadas pelo Governo Federal.

Refletindo sobre os conflitos, tomemos por base Fernandes (2004, p. 2) que afirma que a leitura crítica não deve considerar o conflito como algo externo, fora do modelo de desenvolvimento capitalista, mas como algo intrínseco a ele, que acontece em seu interior “e é produzido em diferentes escalas geográficas e dimensões de vida. Os conflitos por terra são também conflitos pela imposição dos modelos de desenvolvimento “territorial” rural e nestes se desdobram”. O modelo de desenvolvimento e produção capitalista seja ele implementado no campo ou na zona urbana é um modelo de produção de contradições, onde, de um lado há a exploração dos bens e da força dos trabalhadores e do outro o acúmulo da riqueza produzida nas mãos de poucos.

Sujeitos de luta e de resistência – MAB e os processos educativos não formais

Em meio a tantas contradições que põem em risco a sobrevivência dos povos, muitas organizações surgiram, foram diversas formas de resistência e enfrentamentos feitos pelos povos, que, ocasionaram na organização de movimentos sociais, locais, regionais, nacionais.

O Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB surge nesse contexto de enfrentamento às contradições do modelo de produção social capitalista. Inicialmente, com ações/ organizações isoladas em diversas regiões do Brasil motivadas pelas a implantação de grandes barragens no Nordeste no rio São Francisco com Sobradinho e Itaparica, no Norte no rio Tocantins com Tucuruí, no Sul no rio Paraná com Itaipú, Itá e Machadinho

na bacia do rio Uruguai (ZEN, FERREIRA, 2012, p. 489), e depois com a articulação dessas experiências que ocasiona na criação de um movimento nacional que reúne ribeirinhos, populações tradicionais, pescadores, camponeses (proprietários ou não), trabalhadores rurais e urbanos afetados de alguma maneira pelas construções das barragens.

Nasce como reação ao tratamento dado aos atingidos por barragens pelas empresas construtoras, governos e proprietários desses empreendimentos, mas representa também uma força de transformação social, pois sua ação por um novo modelo energético, dentro de um projeto popular para o Brasil, ultrapassa os territórios em que se constroem as barragens. Constitui-se como um movimento autônomo, de massa, com forte característica popular, além de manter uma organização horizontal e dinâmica com pouca estruturação burocrática. (ZEN, FERREIRA, 2012, p. 487)

Por força da contradição em que surge, o MAB é na sua gênese um movimento de defesa do meio ambiente e dos direitos humanos. Luta inicialmente em defesa dos direitos básicos das populações atingidas, mas no seu percurso configura-se como um movimento de luta social e política por transformações profundas na sociedade, enfrenta e questiona o sistema político e econômico vigente, mais precisamente representado pelo modelo energético, e busca garantir a dignidade de seus integrantes bem como de toda sociedade.

Nacionaliza-se em 1991, contudo, a articulação e organização no Território do Corrente que se dá no final dos anos noventa por ocasião de projetos de barragens no rio Formoso. A história do MAB no Oeste baiano é uma história de luta e resistência aos projetos capitalistas, são mais de vinte anos que os/as ribeirinhos/as resistem às construções de barragens e até o momento não há nenhum empreendimento feito na região onde tem famílias organizadas no/pelo MAB, nenhuma família foi expulsa de

seu território. Nessa trajetória houve muita transformação e redefinição organizativa, que afirmou a compreensão de que todos os caminhos tomados devem fortalecer e divulgar a luta maior que é pela transformação profunda da sociedade. Entre os caminhos definidos, a formação/educação é primordial para alcançarmos os objetivos. Compreendendo que a mesma deve acontecer em diversos espaços, instâncias, níveis e abordar os mais variados temas.

Dentre os passos propostos para realização desse trabalho de análise e descrição a partir da realidade concreta, buscando materialidade no trabalho, foram selecionadas algumas das atividades desenvolvidas junto aos sujeitos pesquisados para discutirmos/retratarmos os processos de educação do campo em espaços não formais desenvolvidos no/pelo/com o movimento.

Foram realizadas diversas reuniões com lideranças, militantes em formação, palestras em escola, organizações parceiras, ambientes internos da organização para planejamento e reflexão do trabalho feito na perspectiva de continuar dentro dos objetivos propostas pela organização.

Podemos organizar os eixos de debates/formação em frentes: água, energia e petróleo; produção e assistência técnica; organização (organicidade) e formação política. Vale ressaltar que não são temas abordados isoladamente, todos tem uma ligação entre si e o debate de um perpassa o outro.

- Energia e Petróleo: Como um dos temas e debates centrais da organização, consideramos fundamental massificar, ajudar na compreensão dessa questão que ao mesmo tempo tão complexa, é primordial ao debate de soberania no país. Envolve os interesses de todos os brasileiros e são mercadorias essenciais à continuidade do modo de produção capitalista, um dos motivos pelos quais o Brasil é tão assediado pelo capital internacional, onde as forças imperialistas em nome da apropriação desses bens articularam um golpe político, judiciário, midiático... contra a

democracia brasileira. Estes foram temas que contribuíram para processos de articulação de lutas com o campo e trabalhadores urbanos através do fortalecimento da Plataforma Operária e Camponesa da Energia – POCE⁶⁷.

- Produção e assistência técnica: Articular e discutir a produção é fundamental, tanto para a melhoria na alimentação e qualidade de vida das famílias quanto para a renda. Contribui com o enfrentamento ao modelo predatório do agronegócio e fortalece a produção camponesa. A partir dessa necessidade concreta pautar os órgãos competentes para atendimento dessas demandas e de outros passivos para com as populações atingidas.
- Organização (organicidade): Tema abordado sob o olhar interno e externo à organização. Com experiências concretas que pudemos vivenciar coletiva e individualmente a importância de se organizar intencionalmente para enfrentar e romper as contradições existentes.
- Formação política: Tendo em vista os processos educativos desenvolvidos nos espaços formais que foram organizados para conformar o modelo hegemônico de sociedade, a articulação de alternativas que possibilite aliar debate político, de organização social e vida prática dos sujeitos é fundamental. Rompendo com a vertente de estudar para acumular informações, compreendendo o estudo como instrumento necessário para compreensão da realidade e transformação da mesma.

As pontuações feitas servem para situar sobre o porquê da importância de priorizá-los nesse contexto. Destacamos aqui a prática de formação feita com jovens na Escola Regional de Formação do MAB.

⁶⁷ A plataforma Operária e camponesa da Energia, é uma articulação entre os movimentos da Via Campesina e organizações dos trabalhadores da Energia como eletricitários, petroleiros, engenheiros, representados pela FUP, FNU, Fisenge, Senge, Sinergia, Sindeletro, Stiu... entre outros sindicatos e categoria de trabalhadores. Para maior detalhamento do que é e o que propõe a POCE, ver cartilha publicada no sitio do MAB. (<http://mabnacional.org.br/publicacao/cartilha-da-plataforma-oper-ria-e-camponesa>).

Realizada em quatro etapas, organizada em regime de alternância, contou com atividades no tempo escola e o tempo comunidade, com conteúdos que iam desde os debates teóricos (energia, petróleo, organização e história da sociedade, agroecologia) às questões práticas organizativas das comunidades/regiões às quais pertenciam os militantes e oficinas diversas (músicas, comunicação, teatro). Na oportunidade os militantes exercitavam a organicidade do movimento, os trabalhos coletivos. Todo o processo seguia uma lógica, todos os tempos propostos dentro da atividade tinham uma intencionalidade pedagógica. Considerando as quatro etapas, atingimos um total de 114 jovens de 15 comunidades.

As experiências como as das Escolas Regionais de Formação são espaços não formais de educação que contribuem com o processo de emancipação dos sujeitos e são extremamente necessária na construção de um projeto alternativo de sociedade. Julgamos que as reflexões de Vendramini (2009), apesar de no texto discorrer sobre a experiência do MST referindo-se a educação e emancipação aplicam-se a nós e às práticas de outros movimentos sociais quando afirma que

as práticas formativas desenvolvidas em espaços não institucionalizados têm um potencial emancipatório maior, por responderem fundamentalmente as necessidades e exigências do movimento social e por não estarem submetidas ao controle do Estado (VENDRAMINI, 2009, p. 06).

As experiências desenvolvidas pelo Movimento dos Atingidos por Barragens são processos formativos que contribuem com a luta e resistência no campo e fortalece a luta da classe trabalhadora e a construção de um projeto popular para o Brasil.

Considerações finais

Discutir Educação do Campo considerando a trajetória do MAB, dentro desse debate e ação, nos leva a reflexões de ações que já foram desenvolvidas por nós como: processos de alfabetização de jovens e adultos, acompanhamento e incidência intencionalizada nas escolas de assentamentos e comunidades onde tem o movimento organizado. São processos que precisam ser avaliados e retomados como fundamentais dentro das ações a serem feitas pela organização.

Lançando o olhar sobre as práticas de educação não formal, há que se avançar em alguns aspectos, mas vem sendo desenvolvida, tendo em vista que toda ação dentro do movimento social coletivo popular é formativa, educativa.

Foi importante essa experiência para além do mencionado, pois possibilitou a constatação do distanciamento da organização no debate/prática/luta pela educação do campo para além dos processos não formais e a necessidade de retomada/proximidade com os coletivos que encampam essa bandeira, como já fora outrora.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS CRIADORES DO FECHO DE PASTO DE CLEMENTE, ACCFC. **Comunidades Tradicionais de Fechos de Pastos e seu modo próprio de convivência e manejo da sociobiodiversidade do cerrado: história, direitos e desafios**. 1. Ed. Correntina-Bahia: Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), 2017.

BOGO, Ademar. **Educação do campo em tempos de produção de mercadorias especiais**- 2013. Disponível em: <www.ufrb.edu.br/educacaodocampo>. Acesso em: 7 jun. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial, 2004. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/564>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

HABITANTES por zona rural e urbana em cada município: Bahia. *Uol On-line*, São Paulo, [2010]. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/ba>>. Acesso em: 18 maio 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS -- MAB. **POCE, Plataforma Operária e Camponesa da Energia. Propostas para um Projeto Energético e Popular**: Com Soberania, Distribuição da Riqueza e Controle Popular. Disponível em: <<http://mabnacional.org.br/publicacao/cartilha-da-plataforma-oper-ria-e-camponesa>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e Educação no Movimento Camponês: Liberdade ou Emancipação? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 145-165, jan./jun. 2004.

<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 7 jun. 2017.

_____. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. CEDES*, Campinas, vl. 27, n. 72, p. 212-135, maio/ago. 2007.

_____. **A educação, o trabalho e a emancipação humana: uma análise das pesquisas sobre o MST**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-5421-int.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

ZEN, E. L. FERREIRA, A. R. L. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P., FRIGOTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PARTE IV

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS

HEGEMONIA CAPITALISTA NA ESCOLA PÚBLICA: o rompimento deste paradigma por uma formação humana emancipadora

Eliane Nascimento dos Santos⁶⁸

Fátima Moraes Garcia⁶⁹

Vanessa Costa Santos⁷⁰

O processo educacional sistematizado, por acontecer geralmente nas escolas, tem sofrido constantemente influências ideológicas e políticas. Pelo fato de ser desenvolvido num espaço onde há uma grande concentração de pessoas, regidas por um sistema, leis, diretrizes, as escolas tornaram-se locais “apropriados” para o capital desenvolver os projetos neoliberais⁷¹ que vêm de encontro ao benefício dos trabalhadores. Segundo Saviani (2013), a escola pública se tornou um lugar de disputa, as mais variadas profissões querem usufruir da estrutura, do espaço, retirando, conseqüentemente, a sua especificidade. “A escola passa a ser uma agência de serviço e de interesses corporativistas ou clientelistas”, (SAVIANI, 2013, p.16).

⁶⁸ Mestre pelo Mestrado em Ensino, PPGEn, UESB/VDC, membro do Grupo de Pesquisa Gepec. *E-mail:* lika_enascimento@hotmail.com

⁶⁹ Docente do Mestrado em Ensino, UESB/DFCH, Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEPEC. *Fmg.2009@hotmail.com*

⁷⁰ Mestre pelo Mestrado em Ensino, PPGEn, UESB/VDC, membro do Grupo de Gepec. *E-mail:* vanessacosta792@gmail.com

⁷¹ Por projetos neoliberais entendamos a ação política que defende a liberdade absoluta do capitalismo e da intervenção mínima do Estado. Para mais veja, Dicionário da Educação do Campo, p.576

Conforme se pode perceber, ante esta realidade citada, a escola pública brasileira tem sido “invadida”, com mais ênfase nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, por “propostas educacionais” que não contemplam a realidade, sobretudo, dos educandos do campo. Como afirma Mazzeu (2011), esta medida vem para atender aos interesses de órgãos internacionais como, a Organizações das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, dentre outros, são propostas implantadas por gestores públicos ou por empresas privadas, com o interesse de apenas preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Segundo a autora que estuda a temática, esta postura implica numa manobra do capital para inserir uma política de má formação aos educadores e aos educandos, principalmente aos que estão nas redes públicas, este comportamento permite continuar (re)produzindo mão de obra despolitizada e acrítica, usando como recurso o espaço, o currículo e toda estrutura escolar.

Têm sido recorrentes os debates, sobretudo no meio acadêmico, sobre o conflito de paradigma que a escola pública vive, principalmente, no que tange à função que este espaço pode e deve desenvolver. Segundo Saviani (2013), a escola tem uma função definida a ser desenvolvida e há critérios para realizá-la, conforme o autor, na escola adquire-se conhecimentos sistematizados que a sociedade produziu ao longo da história. Por outro lado, Tonet (2014), traz outro conceito sobre a educação e aborda que: a educação escolar vai além da “simples” transmissão de conhecimentos sistematizados, desta forma, assim ele define-a; “a educação escolar é apenas uma forma de educação. A educação, em sentido amplo, se efetiva em todos os espaços da vida social” (TONET, 2014, p. 1).

Freitas (1989), outro autor que vem corroborar com a discussão sobre o papel da instituição, enfatiza que a escola é o lugar onde os principais protagonistas devem estar inseridos na construção de um novo projeto de sociedade, é neste ambiente que deve ser implantados os movimentos de pais e alunos com participação ativa, a educação escolar é o movimento que transcende os muros da escola.

Diante de tais afirmações, fica a indagação que tentaremos responder ao longo do texto: que conhecimentos e conteúdos a escola está transmitindo? Qual a finalidade destes? Quem os seleciona e de que forma?

É proposto de forma crítica-reflexiva nesta produção, apresentar como a hegemonia capitalista tem invadido os espaços escolares, impondo sua concepção educacional, sobretudo, na Educação do Campo, qual o interesse implícito nesta ação, bem como os mecanismos usados. Para a construção do texto usamos como recurso a pesquisa bibliográfica com obras que versam sobre as temáticas; “Formação Humana”, “Emancipação Humana”, “Construção do Projeto Histórico”, “Pedagogia do aprender a aprender” dentre outras. Desta maneira, buscamos compreender as intenções do capitalismo, como afirma um dos autores. Tentaremos perceber com as leituras quais mecanismos deveremos usar e o que fazer se desejamos ir “para além do capital”.

Ao término do texto apresentamos sugestão dos autores aqui apresentados, com a possibilidade de um novo modelo de educação, sendo este, baseado na implantação de uma nova sociedade, com funções da escola e de educadores redefinidas.

Escola pública, máquina do capital

Segundo Saviani (2013), O termo escola vem do grego, *scholé*, e significa “lazer, tempo livre”, esse termo foi difundido na Grécia Antiga, mas não relacionado ao ócio como hoje é concebido, sinônimo de desocupação e do ato de não fazer nada. Pelo contrário, de acordo com os gregos o ócio é o tempo necessário para o desenvolvimento da reflexão e da capacidade de pensar. Segundo os filósofos, para que o pensamento evoluísse e chegasse a elaborar mentalmente algo importante era necessário tempo livre, porém produtivo. Desta forma, entendemos que esta seria uma atitude filosófica.

Diante de um contexto histórico, que não tem a pretensão de ser aqui apresentado, a escola pública surge e a sua função vai sendo definida no decorrer do tempo. Assim Saviani (2013), define que a escola é uma instituição com a função de transmitir aos alunos o conhecimento erudito, clássico que foi construído historicamente, o conhecimento sistematizado que foi acumulado pela humanidade ao longo do tempo, o autor afirma ainda que: “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”, (SAVIANI, 2013, p.14).

O autor continua a sua inferência afirmando que quando a escola não cumpre seu papel, ela impede a classe de trabalhadores de ascender socialmente. Agindo desta maneira a escola continuará apenas a formar trabalhadores para o mercado e que, portanto, está a serviço do capital. Como afirma o autor, a escola está sendo invadida por diversas propostas que representam a ordem capital.

No entanto, uma discussão mais aprofundada é trazida por Mészáros (2012), o autor apresenta outro debate afirmando que atualmente; “no reino do capital, a educação é ela mesma uma

mercadoria” (MÉSZÁROS, 2012, p.16), não apenas o ensino em si. E o fato de ser mercadoria proporciona uma grande crise no sistema público de ensino visto que a escola vive as pressões demandadas pelo capital, esmagada com os cortes do orçamento, o autor continua a sua crítica e afirma que, no universo neoliberal:

tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço” e consequentemente a isso temos a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação da educação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2012, p.16).

Tonet (2014) complementa esta ideia e reforça que a humanidade vive uma grande e gravíssima crise, sendo o principal responsável o processo de produção e reprodução do capital. Como afirma o autor, todas as formas de existência humana são afetadas e a educação, claro, está imersa neste contexto.

Diante deste cenário de precarização da educação, não está excluída a Educação do Campo, subjugada aos desmandos do capital onde suas escolas trabalham: 1) com currículo e com propostas pedagógicas implantadas sem a participação dos seus principais protagonistas, propostas que em grande parte estão alheias a realidade do seu povo; 2) com professores transportados da zona urbana em que muitos deles não conhecem os princípios e os valores dos quais estão embasadas as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e não conhecem a realidade das comunidades; 3) com financiamento do material didático e de cursos, trazidos por empresas também do agronegócio.

Como afirma Santos (2016), na região Sul da Bahia os trabalhadores do campo vivenciam claramente o financiamento da educação. Com o objetivo de garantir a mão de obra barata nestes espaços, o capital cria mecanismo para que os trabalhadores vivam ainda mais subjugados à ordem, patrocinam cursos de curta

duração no espaço rural e com apoio do governo, o que “garante” ao homem trabalhador formação mínima, para atuarem no setor agroindustrial. Por meio do Pronatec, é usado o recurso público da Educação do Campo para atender a necessidade da agroindústria. Neste ensejo, compreende-se o que os autores denunciam, vivemos uma grande e grave crise na educação pública, inclusive na educação do campo.

Por meio deste exposto propomos esclarecer a primeira indagação feita neste trabalho, quais conteúdos e conhecimentos são socializados na escola?

Como garante Tonet (2005), na sociedade atual, o capital é que define os fins da educação e a escola é o ambiente onde as desigualdades são reforçadas, onde há um falso discurso de que, “havendo esforços os educandos conseguirão superar todas as dificuldades impostas na sociedade injusta, desigual, desumana e capitalista”. Ainda segundo o autor, este discurso é falacioso uma vez que os trabalhadores não têm acesso a toda riqueza que ele ajuda a construir e que as propostas desenvolvidas na escola deverão proporcionar cada vez mais, a formação de mão de obra para servir ao trabalho no mercado capital.

Segundo Santos (2016), o homem do campo vive outro conflito, o agronegócio vem deturpando o conceito de Educação do Campo, caracterizando o campo como local de “progresso” quando na verdade trata-se de mais uma estratégia financeira. Esta é uma forma sutil de usar a Educação do Campo, seu espaço e currículo. Como afirma a autora, o agronegócio financia cursos de curta duração, com o apoio do governo e mantém o trabalhador preso ao falso conceito de dignidade.

a educação se configura numa estratégia, pois se trata de um instrumento útil e sutil de reprodução e dominação social e cultural. Por isso, as escolas têm sido utilizadas pelo sistema capitalista para produzir trabalhadores com competências

adequadas ao desenvolvimento técnico do capitalismo, conjugando trabalho fabril com educação básica, com mínimo de conteúdo (SANTOS, 2016, p. 176).

Partindo deste pressuposto, podemos entender que a Educação do Campo é um terreno onde gera a disputa entre capital, as ideais de militância, princípios e valores que regem os fundamentos da modalidade que saíram da base dos movimentos sociais.

Segundo Mazzeu (2011), a partir da década de 1990 constitui-se um período de reformas na educação brasileira, com o propósito de reestruturar todo o currículo que nela é desenvolvido. Conforme a autora, esta é mais uma estratégia política com a finalidade de adaptar os indivíduos às exigências do sistema capitalista. A autora denuncia que as entidades Banco Mundial, Unesco, Unicef, ONU, entre outras, recomendaram a mudança educacional com o discurso de que esta promoveria o desenvolvimento econômico dos países com maiores índices de analfabetismo e, entre estes, está o Brasil.

De fato, estas reformas pedagógicas afetam completamente a vida dos educandos e educadores, pois, esta alicerçada na Pedagogia do “aprende a aprender”, nesta proposta, alunos e professores são treinados a repetir determinadas tarefas escolares, sem reflexão crítica sobre o ato realizado. A reforma pedagógica propõe que a educação básica desenvolva as chamadas Necessidades de Educação Básica (Nesba), e reafirma que esta tem o interesse de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, ensinando-os “aprender a aprender”, segundo o documento, este é o desafio do século XXI, ou seja, torná-los aptos às necessidades do mercado capital, o fazer fabril, industrial, pessoas flexíveis às mudanças no mercado financeiro, que se adaptam em qualquer lugar e a qualquer preço.

Como preconiza Santos (2014), a Pedagogia do “aprender a aprender”, ideário escolanovista, vem sendo difundido no Brasil desde o final do século XX e tem a finalidade de levar os educadores a vivenciarem as formações aligeiradas, nas quais a prática pedagógica sobrepõe-se à teórica. As formações não contribuem para o desenvolvimento da formação humana, numa perspectiva emancipatória. De acordo com o autor, a proposta para “formar” este modelo de professor está baseada nos fundamentos da Política de Formação de Professores no Brasil, propostas contrárias ao rigor acadêmico. O Conselho Nacional de Educação (CNE) fundamenta-se em autores que defendem o conhecimento tácito e prático em detrimento do teórico.

Como afirma Santos (2014) é prudente ressaltar que pesquisa e ensino são atividades distintas, no entanto, interdependentes, ambas se complementam na realização de um bom trabalho. Como afirma o autor, esta proposta do “aprender a aprender” atende aos interesses do sucateamento da escola pública, da má formação dos educadores e educandos, sobretudo os que estão inseridos no campo, a cada dia, mais “isolados” dos centros de formação e discussão crítica.

Dando sequência à proposta textual aqui tratada, entendemos que respondemos uma das perguntas inicialmente feita, pois, o capital usa as escolas, os professores e elaboram o currículo a ser trabalhado e desenvolvido, tendo como interesse manter seus lucros e sua estrutura desumana. E diante desta realidade fazemos outra indagação, qual caminho poderemos seguir para superar esta lógica do capital que invade o território da Educação do Campo?

Uma proposta a pensar

Compreendemos que lutar contra o sistema capital não é uma tarefa fácil, é necessário iniciarmos um trabalho nas escolas, como afirma Tonet (2013), cabe aos educadores, estudantes, estudiosos de todas as modalidades educacionais, que não concordam com esta hegemonia imposta, lutarem pela garantia dos direitos de todos. A Educação precisa de pessoas engajadas, que anseiam por uma educação emancipatória, que denunciem através dos recursos que possuem as ausências das políticas públicas, a omissão dos gestores, principalmente, que lutem contra a hegemonia capitalista e as contradições na política Educacional, sobretudo na Educação do Campo.

Faz-se necessário almejar e criar mecanismos para a construção de um novo modelo de sociedade que rompa com a lógica do capital, que prepare os trabalhadores para serem homens que construam uma nova realidade social. Como afirmam Santos, Garcia e Mororó (2015), a luta na educação do campo tem por finalidade garantir, como por exemplo, educação científica e tecnológica para os trabalhadores e seus filhos, mas, sobretudo, formar pessoas emancipadas.

Segundo Tonet (2014), o conceito de emancipação humana traz outras implicações, trata-se de um novo modo de vida, uma nova concepção de valores, o termo emancipação humana deve ser vivido, ainda segundo o autor, para Marx, a emancipação pressupõe que tenhamos homens livres e conscientes, vivendo a concepção de sociedade associado, desta forma ele enfatiza:

Entendo, então, por emancipação humana uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social (TONET, 2014, p.2).

Segundo Mészáros (2012) faz pertinente uma grande mudança social. A sociedade só se transformará pela luta de classe, afirma ainda afirma que o objetivo geral de quem luta contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. Para o autor: “é necessário substituir as forças onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora, para uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2012, p. 47).

É imbuído deste argumento que segundo o autor “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político que pensa, que age, e que use a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2012, p. 12). É esta educação que deve ser pensada, “usada” para além do capital, a educação que andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo político, hegemônico e econômico.

Corroborando com nossa discursão, reflitamos com a célebre pergunta: para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público --, se não for para lutar contra a alienação? (MÉSZÁROS, 2012, p. 17).

Desta forma, o autor afirmava que reformular de forma significativa da educação só é concebível com a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança, (MÉSZÁROS 2012, p. 25). Esta educação deve servir para libertar o homem e por este motivo, entendemos que independe da localização na qual este se encontra inserido, no campo ou na cidade, a luta da educação deve ser para que o mesmo veja-se enquanto indivíduo capaz e, principalmente, um ser de direito à dignidade e qualidade de vida.

Como afirma Tonet (2014), acreditamos que este novo modelo de sociedade aplica-se e é necessário a todos, considerando que vivemos em situação explícita de exploração pelo capital,

pois, sem acesso ao direito, ao conhecimento, ao capital cultural e financeiro viramos todos, facilmente, mercadoria, mão de obra barata nas mãos dos capitalistas, do agronegócio e do latifúndio. À escola atual é possível a realização de atividades de caráter emancipador, sendo elas assim definidas.

- 1 - Conhecimento sobre emancipação humana;
- 2 - Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico;
- 3 - Conhecimento da natureza específica da educação;
- 4 - Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados;
- 5 - Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores. (TONET, 2014, p.01)

Neste ensejo, Freitas (1989), corrobora com a discussão no sentido de reafirmar que às escolas cabe a função de levar os alunos a construir coletivamente, com as comunidades interna e externa escolar, o Projeto Histórico do qual deverão fazer parte.

O envolvimento do coletivo de alunos na escola é fundamental. Isto nos remete para além do trabalho em sala de aula, em direção à organização da gestão da escola como um todo, mostrando novamente, a interação entre dois níveis. (FREITAS, 1989, p. 16).

Faz-se necessário que pensemos e executemos o projeto histórico que esteja comprometido com as classes populares, que não seja voltado para atender as demandas do trabalho ou da economia, mas sim, que proporcione a construção do sujeito enquanto ser histórico social. Desta maneira, não cabe pensar ou trabalhar de forma acrítica como propunham as diretrizes do capital. Pode-se criar uma escola inserida numa nova proposta de sociedade onde possam sair do método de trabalho isolado e articulem com seus principais protagonistas uma mudança de postura, do pensar ao agir.

Segundo Tonet (2014), Marx propunha a construção de uma sociedade Comunista, que tem um sentido distinto de sociedade cooperativa. O Comunismo seria aquela sociedade onde todos colocariam sua força de trabalho em prol do bem comum, na produção de bens e riquezas necessárias à vida humana. Neste novo paradigma de educação teríamos homens livres, conscientes.

Considerações finais

Diante do exposto, ficou evidente que o capitalismo usa várias manobras para adentrar nas escolas públicas, usando como recurso as formações de professores, seleção de conteúdos, o discurso ideológico entre outros mecanismos. Evidenciou-se também que os trabalhadores -- neste caso os professores -- sendo explorados por esta manobra não conseguem perceber que são usados como veículo desta hegemonia e, desta feita, a escola é o aparelho ideológico usado pelo sistema capital.

Segundo Mazzeu (2011), há influência de órgãos nacionais e internacionais no processo de “elaboração”, implantação e manipulação das propostas educacionais, explícitas a nós, são projetos, manobras políticas para continuar fornecendo mão de obra para o mercado capitalista.

Considerando as leituras e discussões para elaboração deste trabalho, podemos compreender que há muitas batalhas a serem empreendidas na luta por uma educação que prime pela formação humana, que rompa com a lógica do capital. Precisamos conscientizar a todos que a escola é um dos principais veículos desta mudança social, desde que os educandos e educadores se tornem sujeitos da história e, ao se apropriarem do processo histórico social se apropriarão do conhecimento sobre a verdadeira formação humana.

Como afirma Tonet (2014), faz-se necessária e urgente, para que se efetive a conquista pela emancipação humana, a luta do proletariado nos campos econômicos, sociais, políticos e ideológicos contra a burguesia, aqui as atividades de caráter emancipador terão espaço para serem desenvolvidas.

É primordial defendermos uma educação que supere as contradições impostas pelo capital, que proporcione a formação integral, uma educação para o trabalho enquanto construção da vida, que vá além do que o capital nos impõe.

Como afirma Tonet (2005), o capital é perverso, hostil, desumano. É o sistema que produz riqueza na pobreza. Diante deste argumento, consideramos extremamente relevante a necessidade de dar continuidade aos estudos sobre a temática apresentada, tendo em vista as questões aqui reveladas bem como outras que precisam de contínua investigação, de serem aprofundadas e atualizadas através de pesquisas científicas, sendo todos estes instrumentos de suma importância para continuarmos a busca por uma educação com qualidade.

Referências

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, Luiz Carlos. Organização do Trabalho Pedagógico: Elementos para a pesquisa de novas formas de organização. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5., 1989, Belo Horizonte. [...] Belo Horizonte: [s.n.], 1989.

MAZZEU, Lidiane T. Brasil. A política Educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos. In: MARSIGLIA. A.C. Galvão. **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2. ed. Boitempo. São Paulo: 2012,

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. Atividades Educativas Emancipadoras. 2013. **Revista Práxis Educativa**. v. 9, n. 1, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, C.A.; Garcia, F.M.; Mororó, L.P. Formação de Professores para a Educação do Campo: Revisão Epistemológica Introdutória. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 11., 2015, Vitória da Conquista. [...] Vitória da Conquista: [UESB?], 2015.

SANTOS, Cláudio Félix dos. A educação no espaço rural e a licenciatura em Educação do Campo. REVISTA HISTERDBR *ON-LINE*, Campinas, n. 55, p. 285-296, mar 2014. (ISSN: 1676-2584).

EDUCAÇÃO DO CAMPO: projetos em disputa no contexto das políticas públicas

Cristina Xavier⁷²

Gabriela Santos da Silva⁷³

Ramofly Bicalho⁷⁴

Este artigo tem como foco analisar a Educação do Campo como um projeto em disputa no contexto das políticas públicas. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996, ao reconhecer a diversidade sociocultural na educação brasileira, abre espaços para a formulação de políticas públicas na área da educação voltada às populações do campo. Em seu artigo 28, institui normas para a educação no meio rural, dentre elas as que destacam os conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural e a organização escolar própria, podendo organizar o seu calendário

⁷² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora Docente I da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *E-mail*: crisrochax@gmail.com

⁷³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Assistente Social formada pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista CAPES. *E-mail*: gabrielasansil@hotmail.com

⁷⁴ Professor Associado I na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no Programa de Pós-Graduação Agrícola (PPGEA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). *E-mail*: ramofly@gmail.com

conforme as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas e a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2016).

Elegendo como problemática o desafio em responder sobre os limites e as possibilidades de atuação dos movimentos sociais nos espaços das escolas do campo num cenário de disputas pela hegemonia envolvendo a construção de propostas educacionais baseadas nas especificidades do campo bem como o embate na formulação de políticas públicas educacionais que o atenda. Ou seja, mas do que ter escolas *no* campo – lugar onde vivem os povos camponeses, é preciso que sejam escolas *do* campo – “pensada(s) desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

O objetivo é compreender a construção da Educação do Campo no Brasil no decorrer do último quartel do século XX, como um projeto contra-hegemônico, articulando e integrando a concepção de educação dos movimentos sociais de luta pela terra para os povos camponeses dos assentamentos da Reforma Agrária às políticas públicas nas duas primeiras décadas do século XXI, bem como conjecturar sobre os limites e as possibilidades de atuação dos movimentos sociais nos espaços das escolas do campo.

A investigação fundamenta-se na pesquisa documental e bibliográfica. Trata-se de um estudo em andamento que, até o presente momento, detectou o avanço, não tão silencioso, das classes hegemônicas sobre o projeto de Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais de luta pela terra, buscando miná-lo, utilizando-se da inserção, nem sempre mascarada, nas formulações e implementações das políticas públicas para os povos camponeses.

O desenvolvimento da discussão sobre a Educação do Campo como projeto em disputa no contexto das políticas públicas, está estruturado em três eixos: a política de formação de educadores para as escolas do campo; o Programa Nacional do

Livro Didático - PNLD Campo e o fechamento das escolas do campo, fundamentados na pesquisa bibliográfica e documental.

Educação do Campo e Políticas Públicas: projetos em disputa

A Educação do Campo, conforme concebida pelos movimentos sociais de luta pela terra, é um projeto possível à educação dos povos do campo e uma proposta àquela educação rural desenvolvida ao longo da história brasileira, articulando e integrando-a as políticas públicas nas duas primeiras décadas do século XXI.

Para Bicalho (2011, p. 2),

a luta por uma educação do campo passa pelo enfrentamento das várias cercas impostas pela escola tradicional, com seus projetos autoritários e deslocados da realidade do campo”, acrescentando que “historicamente a escola do meio rural, atrelada ao tradicionalismo, não reconheceu o potencial de educadores e educandos, suas histórias de vida, valores e sonhos.

Arroyo (1999, p. 26) argumenta que:

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola do meio rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, para ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para feira (...) Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

Algebaile (2004) em sua pesquisa sobre escola pública e pobreza, discute os conceitos de *mínimo* e de *básico*, salientando que “a ideia de mínimo, no campo social, tende a suscitar os limites mais ínfimos da sobrevivência física e do convívio social, aos quais correspondem patamares de satisfação de necessidades

sociais praticamente equivalentes à ‘desproteção’” (p. 70). Com relação ao *básico*, a autora define como:

Algo que não diz respeito simplesmente à provisão de condições sem as quais não se vive, mas à garantia de um conjunto de condições prévias sem as quais não se produz, com relativa autonomia, determinado modo de vida. O básico, portanto, não se define por limites biológicos, mas por parâmetros mais amplos, sociais, historicamente definidos, relativos ao horizonte de possibilidades que serve de referência aos projetos de vida (Ibid., p. 70-71).

A partir dos argumentos de Bicalho (2011), Arroyo (1999) e Algebaile (2004), pode-se inferir que a educação para os povos camponeses oferecida pela esfera pública no Brasil enquadra-se no conceito de *mínimo*. Porém, a educação construída pelos movimentos sociais para o campo se insere, no mínimo, no conceito de *básico*, mas indo além no caminho em direção a “*ocupação dos latifúndios do saber*” como imperativo ao projeto de nação e, conforme descrito no *site* do MST, como sujeitos que constroem uma “socialmente justa, democrática, com igualdade e com harmonia com a natureza”. Bicalho (2011, p. 9) enfatiza que:

A conquista da educação do campo pelos movimentos sociais é um projeto em disputa pela hegemonia, e inscreve-se como um dos componentes indispensáveis de estratégias das forças políticas em luta pelo alargamento da democracia na sociedade brasileira, nos campos e cidades.

Embora não caiba uma conceituação engessada, podemos dizer que Educação do Campo, tal como gestada no I Encontro Nacional de das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado julho de 1997 e na I Conferência Nacional de Educação do Campo (1998) – que criou o Movimento Por Uma Educação Básica do Campo, pode ser compreendida como uma construção coletiva oriunda das “demandas dos movimentos

camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária” (MANÇANO, 2006, p. 28) e atrelada às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo, extrapolando os limites de uma escola do ABCdário desconectada da realidade do aluno e do seu território, seu espaço de vida.

Sua pedagogia contempla os *territórios educativos* da Educação do Campo - o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), tornando-se essenciais ao associarem educação e trabalho nos espaços onde as pessoas produzem suas próprias existências. Segundo Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 23), é no encontro entre o território do campo e o território da escola “que poderemos ver as conflitualidades e os consensos, isto é, a dinâmica entre sujeitos, princípios, conceitos e práticas que se articulam no paradigma da Educação do Campo”.

A Educação do Campo fundamenta-se na formação por áreas do conhecimento – Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Ciências Agrárias, e na Pedagogia da Alternância, “um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimento entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar” (UFMA, 2017).

No campo das políticas públicas, a Educação do Campo tem conquistado e ocupado espaços em função da atuação e pressão dos movimentos sociais, aliada a forma como esses movimentos tem se inserido nas instâncias governamentais, em especial, nos últimos quinze anos. Assim,

A fixação de marcos legais relativos à educação escolar obrigatória e à gratuidade, bem como a discriminação das responsabilidades na sua realização, são, talvez, as mais elementares disposições desse segundo patamar e, muitas vezes, são o que dá forma mais nítida ao reconhecimento jurídico efetivo da educação escolar como direito social (ALGEBAILLE, 2004, p. 71).

Destacando-se que,

Esse “reconhecimento” jurídico, certamente, jamais é uma simples concessão. Na verdade, ele é apenas um momento de oficialização de um direito em formação, cuja instituição inscreve-se em processos de longa duração, relativos às mudanças econômicas, políticas e societárias, às disputas sociais que aí se instauram, em torno de valores e interesses distintos, e aos processos de negociação dos conflitos por meio dos quais novas regras de organização da vida social vão sendo firmadas (ALGEBAILLE, 2004, p. 72).

Dentro destes preceitos, a educação básica dos e para os povos camponeses, a educação de jovens e adultos e a formação do professor tem sido alvo de diversas ações governamentais, a começar pelo PRONERA, criado em 1998 por meio da Portaria Nº. 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, cuja importância e resultados são descritos por Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 229):

Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País.

Em 2002, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, salientando que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2012, p. 33).

No ano de 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD⁷⁵ – ligada ao Ministério da Educação (MEC), sendo instituída em seu âmbito a Coordenação Geral da Educação do Campo. Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2 estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, reconhecendo em seu artigo 1º que a mesma “destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2012, p. 53).

A política de formação de educadores nas escolas do campo

Para apoiar a implantação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior (IES), é criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), iniciando-se em 2006, através de um projeto-piloto que envolveu as universidades federais dos estados de Minas Gerais, Bahia e Sergipe e do Distrito Federal – UFMG, UFBA, UFS e UnB. Estas instituições recebiam um repasse de recursos no valor de R\$ 4 mil por aluno ao ano, durante quatro anos.

⁷⁵ Pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, são unificadas as Secretaria de Educação Especial - SEESP e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, instituindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

É importante frisar que o Procampo é uma política de formação de educadores conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, no momento em que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) “havia mais de 178 mil professores atuando nas escolas do campo” sem formação universitária (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 237).

A proposta para o curso era de ter a carga horária e o tempo de duração de uma licenciatura, diferenciando-se no formato com o objetivo de atender professores que precisam estudar e trabalhar sendo oferecido em regime de alternância. Outra distinção consistiu na abordagem multidisciplinar em quatro áreas do conhecimento: linguagens e códigos (para lecionar português, literatura e artes); ciências da natureza e matemática (matemática, química, física e biologia); ciências humanas e sociais (filosofia, sociologia, história e geografia) e ciências agrárias.

Instituiu-se, através do Decreto N°. 7352/2010, a Política Nacional de Educação do Campo, cujo desdobramento é a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) com a finalidade de materializar as ações previstas.

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 239-240) observam que, diferentemente do contexto em que ocorrera o Pronera, no Pronacampo

é flagrante a hegemonia do agronegócio no Estado, disputando intensamente os fundos públicos” que, segundo as autoras, se reflete na incorporação, como parte do PRONACAMPO, da concepção de formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial, representando pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Campo (PRONATEC CAMPO).

Ainda, de acordo com as autoras,

apesar da forte contradição na concepção de formação profissional entre as ações previstas no Pronacampo, (o mesmo) acolhe a política para área (de formação de educadores) concebida pelos movimentos sociais, e transformada no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO” (FONEC, 2012 *apud* MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 239).

Porém, a incorporação ao Programa da oferta de formação inicial à distância para os educadores do campo, foi veementemente rejeitada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) – Lei nº 13.005/2014, um instrumento de planejamento visando orientar a execução e o aprimoramento de políticas públicas para a educação do país, sendo fruto de amplos debates entre diversos segmentos sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – que deverão ser executados nos próximos dez anos.

A Meta 15 visa garantir que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo.

O Programa Nacional do Livro Didático -- PNLD Campo

Destacamos ainda, no âmbito das políticas públicas para a Educação do Campo, o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), instituído pela Resolução/CD/FNDE nº 40/2011 e cujo objetivo, segundo o MEC (2011), é:

Distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.

O PNLD Campo teve início em 2013 e contempla alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental das escolas públicas – federais, estaduais e municipais – das áreas rurais. Os componentes curriculares abordados compreendem a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, integradas em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento, sendo a distribuição integral das obras realizadas a cada três anos além das reposições anuais, atendendo escolas com até 100 matrículas conforme informação constante no censo escolar realizado anualmente pelo Inep.

Segundo a Meta 5 do PNE (2014-2024), que diz respeito a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, em sua quinta estratégia contempla, como apoio para alfabetizar as crianças do campo, a produção de materiais didáticos específicos. O PNLD Campo, para o período de 2013 a 2015, teve 18 obras inscritas e avaliadas⁷⁶, sendo desse conjunto, 16 foram excluídas e 02 foram aprovadas: as coleções Coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo (FTD) e Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar (Moderna).

Atendendo ao Edital de convocação para o PNLD Campo 2016, 10 obras foram inscritas, sendo que do conjunto de 04 coleções avaliadas no PNLD Campo 2016, 02 foram excluídas e 02 foram aprovadas – a Coleção Campo Aberto (Global) e a

⁷⁶ Nota: Tipo I (Multisseriada Interdisciplinar Temática); Tipo II (Seriada Multidisciplinar Integrada); Tipo III (Seriada Multidisciplinar por Área) e Tipo IV (Multisseriada Multidisciplinar por Área).

Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo (FTD). Dos livros regionais, 02 obras foram aprovadas -- Tempo de Aprender: Região Norte (IBEP) e Cultura e Regiões do Brasil (Global) -- e 4 (quatro) reprovadas, conforme dados disponíveis pelo MEC (MEC, 2016, p.17-18).

O total investido no PNLND Campo 2013 foi de R\$ 26,3 milhões, assim distribuídos: R\$ 19,3 milhões – Editora FTD e R\$ 7,0 milhões – Moderna. Para o PNLND Campo 2016, os investimentos atingiram a ordem de R\$ 58,1 milhões sendo R\$ 36,5 milhões destinados à FTD, R\$ 19,4 milhões à Editora Global e R\$ 2,2 à IBEP. Desse total, R\$ 219,3 mil foram aplicados em áudio-livros (MecDaisy) para atender aos estudantes com deficiência visual total (FNDE, 2014, 2017).

Com relação aos dados do PNLND Campo expostos acima, Vieira (2013) chama a atenção para algumas questões. A primeira se refere ao quantitativo de editoras cujos livros foram aprovados: 2 (dois) no PNLND Campo/2013 e 3 (três) no PNLND Campo/2016. A segunda diz respeito às quantidades de livros adquiridos pelo Governo Federal no âmbito do Programa: 4.550.603 de livros por coleções no PNLND/2013 e 9.901.805 de livros por coleções no PNLND/2016, refletindo em termos financeiros valores na ordem de R\$ 26,3 e R\$ 58,1 milhões.

Pelo número expressivo de livros adquiridos, associado aos valores envolvidos, a autora percebe a questão sob a perspectiva do livro com produto do mercado, uma vez que a “edição de livros didáticos é uma atividade lucrativa para editoras que atuam quase que exclusivamente nesse segmento” (VIEIRA, 2013, p. 7-8), caso da FTD e Moderna (PNLND Campo/2013) e Global, IBEP e FTD (PNLND Campo/2016) que tiveram seus títulos aprovados.

A terceira questão, ligada à segunda, é a concentração da produção em torno de um número cada vez menor de empresas (grandes grupos, diga-se de passagem), que vem sendo constatado

no Brasil e que tem, segundo a autora, “efeitos sobre a concepção dos livros”, uma vez que as pequenas editoras existentes na década de 1990, responsáveis pela produção de propostas didáticas alternativas, foram incorporadas pelos grandes grupos ou foram fechadas pelas dificuldades de concorrência, concluindo que “deve-se tomar em conta o fato de que os livros didáticos, além de serem mercadoria, são também objetos da cultura escolar e, como tais, difundem concepções de mundo, conteúdos e métodos de ensino” (IDEM, p. 8).

Nesta lógica, o material didático é compreendido “como um dos instrumentos formativos mais importantes, o material didático sempre esteve em disputa, especialmente pelo controle do que será levado a cabo por meio dele, instrumento tão valioso para a formação dos sujeitos no campo” (OLIVEIRA, 2017, p. 1).

Movimentos Sociais e fechamento das escolas do campo

Das mais de 100 mil escolas rurais existentes no Brasil em 2002, o país tem hoje cerca 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, das quais 68.804 são escolas rurais ou unidades em assentamentos, segundo dados do próprio MEC.

Os diagnósticos da educação do campo, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontavam em 2007 (e é o que se verifica ainda hoje), dentre outras, as seguintes questões: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; o currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a falta de atualização

das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

Há também a questão da escolarização entre os jovens camponeses, cujas taxas são preocupantes. Segundo informações disponibilizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar (2017), “dados de 2014 apontam que entre os jovens das 923.609 famílias que viviam em 8.763 assentamentos no Brasil, 15,58% não foram alfabetizados; 42,27% cursaram apenas até a antiga 4ª série; 27,27% concluíram o ensino fundamental; 7,36% fizeram uma parte do ensino médio e 6,04% concluíram a Educação Básica”.

Apesar do PNE (2014-2014) prever na Meta 1

a promoção do atendimento das populações do campo em suas comunidades, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças” e na Meta 2 “a oferta do ensino fundamental, especialmente dos anos iniciais, para as populações do campo nas próprias comunidades,

O fechamento de escolas no campo tem sido uma dura realidade.

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo da Universidade Federal de São Carlos -- GEPEC/UFSCar (2017) aponta que uma das explicações para o seu fechamento é a de que, “por se tratar de uma população bastante dispersa, os governos investem pouco na construção de escolas no local de moradia ou próximo a ela, pois é mais barato arcar com o transporte”, aliando-se ao fato de que grande parte das escolas camponesas são

pequenas, com poucas salas de aula e oferecem apenas o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Os dados acima apresentados mostram um quadro já conhecido de desrespeito e de debilidades, de carências na infraestrutura escolar e nas condições de oferta educacional no campo. Em entrevista concedida à Oliveira (2017), o professor Luiz Bezerra Neto, da UFSCar, aponta que o fechamento de escolas do campo:

Significa expulsar as famílias de suas terras ou assentamentos para outras áreas na medida que buscam dar educação aos seus filhos. Porque se quiserem mantê-lo na escola, vão ter de buscar outro lugar para morar. Dependendo da região, as escolas ficam distantes 10, 15, 20 quilômetros daquela que foi fechada (OLIVEIRA, 2017, p.90).

Ainda segundo ele:

O agronegócio fragiliza também os assentamentos e desestimula a luta pela reforma agrária. Afinal, sem escola, as chances de sucesso são menores do que quando se abre uma escola para os assentados e seus filhos. Muitas vezes, para sair de uma ponta do assentamento para ir à outra, onde fica a escola, o aluno acaba levando horas. Isso dificulta a permanência da criança na escola e da família ali (OLIVEIRA, 2017, p. 67).

Resultados e Discussão

Ao analisar a Educação do Campo como um projeto em disputa no contexto das políticas públicas, percebemos vários atores envolvidos. Um deles diz respeito ao avanço do agronegócio no setor educacional. Segundo Tineo (2016), baseando-se em dados de Cristina Vargas, do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as multinacionais do agronegócio e mineração “têm participado junto às prefeituras

da produção do material escolar” e fazendo consultorias. Em entrevista concedida à Oliveira (2017, p. 7), Carlos Roberto da Silva, dirigente do MST, denuncia que:

O fechamento de escolas do campo é outra face da perversidade dos conflitos agrários. Sabemos que as prefeituras são pressionadas pelos ruralistas. Então, fechar a escola é mais uma estratégia que impulsiona o êxodo rural. Como a maioria das escolas do campo estão sob a responsabilidade dos municípios, pode-se deduzir o tamanho do problema a ser enfrentado.

Sobre esta questão, no Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo (CIBEPOC)/2017⁷⁷, em conversas com alguns participantes, pudemos perceber a preocupação com relação ao avanço de grupos ligados ao agronegócio junto aos governos municipais, como é o caso das regiões do sul da Bahia. Outro aspecto importante está ligado à formação de professores para a educação do campo. Conforme a Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas de Educação do Campo, a manutenção dos cursos encontra-se seriamente ameaçada com os cortes de verbas, evidenciando o descaso e o desinteresse dos governos em todas as esferas de poder. Soriano (2017, p. 8) aponta que:

Para a funcionalidade dos cursos em alternância, são necessárias as seguintes condições infraestruturais: alojamento, transporte e alimentação, sendo que cerca de 90% dos cursos não possuem alojamento da universidade sendo necessários recursos para esse fim. No entanto, hoje todos os 42 cursos em funcionamento necessitam de recursos para alimentação e transporte.

⁷⁷ Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo, realizado entre os dias 11 e 13 de dezembro na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.

Como exemplo, citamos os desafios enfrentados pelos 660 alunos-professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo ministrado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, em 12 municípios: “conciliar trabalho e estudo, vencer distâncias e superar a falta de recursos”, diz a professora do instituto, Vera Figueiredo, que coordena a licenciatura. Ela relata que “a distância entre o local de trabalho e o polo onde acontece o curso é um problema significativo no Pará, porque a maioria dos deslocamentos é por via fluvial.”⁷⁸

Há outras dificuldades tais como: não ter dinheiro para comprar caderno e caneta e pagar a passagem de ônibus ou barco; as dificuldades criadas por algumas secretarias municipais de educação para liberar estes professores a fim de que façam as aulas presenciais. Assim como no Piauí, os professores passam quatro anos sem férias.

Com relação a esta questão, ainda no CIBEPOC / 2017, houve um intenso e acalorado debate entre os representantes do MEC e o público presente, com relação às demandas para a Educação do Campo, em especial no que diz respeito a formação de professores, e os vultosos cortes de verbas do governo federal aos Programas voltados à esta modalidade de ensino.

Outro fator a ser destacado, relaciona-se a implantação, por parte de alguns governos municipais, da Educação do Campo sem, contudo, ter a participação efetiva dos movimentos sociais. Embora, a princípio, tais iniciativas sejam louváveis, há o perigo de que esta apropriação por parte dos governos ser uma estratégia de desmantelamento e descaracterização do projeto campesino de educação, como ocorre hoje no estado de Rondônia, cujos

⁷⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/208-noticias/591061196/15767-professores-de-escolas-rurais-fazem-licenciatura-no-para?Itemid=164>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

participantes revelaram, durante o CIBEPOC/2017, que alguns municípios aderiram ao projeto de Educação do Campo sem a participação dos movimentos sociais, o que causou-nos preocupação, uma vez que o estado tem conflitos de terra. A pergunta que fazemos é: quais são as verdadeiras intenções de alguns prefeitos de Rondônia quando acolhem como política pública de suas administrações a Educação do Campo?

Por último, sem esgotar o assunto, temos a questão dos livros didáticos. Como se não bastasse a influência do agronegócio, há também aquela que diz respeito à participação de um reduzido número de editoras nos editais do PNLD Campo, evidenciando concentração das mais diversas matizes, dentre elas: econômica, ideológica e poder.

Sobre este assunto já havíamos alertado, durante as aulas da disciplina História da Educação do Campo do curso de Mestrado em Educação/UFRRJ, sobre a importância dos grupos de pesquisa e também dos próprios professores das escolas do campo que têm desenvolvido junto com seus alunos os cadernos de estudo, torná-los em livro e publicar, tendo como meta a participação no PNLD Campo de forma a dificultar a ação de interesses alheios aos movimentos sociais na luta pela terra e pela Educação do Campo, diga-se grupos hegemônicos ligados ao capital.

Com relação ao governo federal, o sinal vermelho acendeu com a edição do decreto presidencial de nº 9.099 de 18/07/2017, que unificou todos os programas do livro (PNLD, PNBE), consolidando-os no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Mas não apenas isso. O PNLD 2019 passou a abranger, além do atendimento à educação infantil, as “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que atendam à educação infantil e às escolas do campo” (BRASIL, 2018), significando não somente a disputa por verbas federais como também dos espaços

de conhecimento por aqueles que não têm o compromisso com a Educação do Campo e com as escolas campesinas tal como gestadas pelos movimentos sociais de luta pela terra.

Outra novidade do referido decreto diz respeito a possibilidade das “redes de ensino, em conjunto com suas escolas (grifo do autor), decidirem pela unificação ou não dos materiais que serão distribuídos” (Ibidem), abrindo brechas para que as escolhas mais uma vez sejam centralizadas nas secretarias estaduais e municipais de educação, alijando os docentes do processo, embora o próprio documento do MEC mencione que esta abertura não deva embaraçar as escolas participantes do PNLD no sentido de registrarem suas escolhas de forma individual. Mas sabe-se que a pressão das secretarias de educação será exercida sobre as escolas para que os materiais sejam os mesmos em toda a rede.

Porém, o duro golpe e o retrocesso sofridos pelas escolas do campo com o decreto nº 9.099/2017 foi o Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE, que trouxe o anúncio de que, devido ao processo de revisão dos marcos legais referentes a educação nacional, para o PNLD/ 2019 não aconteceria a seleção específica de materiais para apoio às escolas rurais; ou seja, o mesmo desconsideraria as particularidades dessas escolas, direcionando materiais “construídos” para as escolas urbanas.

Estes assuntos foram debatidos no Eixo Temático: Movimentos de luta pela terra e Educação do Campo, do II Congresso Internacional e IV Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação / 2018⁷⁹, em que professores do município de Vitória da Conquista (BA), denunciaram as ações da prefeitura no sentido de impor materiais unificados à sua rede de ensino, bem

⁷⁹ II Congresso Internacional e IV Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação / 2018, realizado entre os dias 4 a 6 de setembro na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA.

como a ausência de materiais específicos para as escolas rurais daquela localidade.

Algebaile (2004, p. 74) salienta que a atuação do Estado no campo social, ao exigir a “definição de um conjunto amplo de regulamentos, ações, meios e canais jurídicos, políticos e institucionais”, acaba transformando-os em objeto de novas disputas. Vieira (s/d, p. 4) exemplifica a questão do “poder do Estado no sentido de se apropriar do discurso dos movimentos sociais, mas ao mesmo tempo (re)definir formas de enfrentamento das questões e inibir ações das organizações do campo”, destacando a produção de materiais pedagógicos para as escolas do campo.

Portanto, diante das situações acima expostas e das batalhas que estão sendo travadas e as que hão de vir, a participação dos movimentos sociais junto às escolas do campo torna-se, mais do que nunca, por tudo o que até aqui foi conquistado e que corre sério risco de desmantelamento, fator de sobrevivência para o avanço dos direitos dos povos camponeses. Como salientam Reis e Murata (2007, p. 8), “é importante salientar que educação do campo não pode estar desvinculada de um projeto de desenvolvimento do campo que se pretende construir”.

Considerações Finais

O fortalecimento da Educação do Campo, além de representar uma resposta às demandas históricas dos movimentos sociais de luta pela terra, é também obrigação contemplada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É também uma responsabilidade de toda a sociedade brasileira o cumprimento dos objetivos e metas delineados pelos Planos Nacionais de Educação (PNE). Soma-se a isto a criação

de meios para a execução das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme Resolução CNE/CEB nº 1 / 2002.

Com base na pesquisa bibliográfica e documental, pudemos perceber os muitos desafios dos movimentos sociais na luta pela terra e por uma educação voltada às especificidades dos povos camponeses, dentre eles: a formação de professores para as escolas do campo, a produção de materiais e de livros didáticos baseados na concepção de Educação do Campo e o fechamento de escolas do campo. Enfim, em meio a enormes desafios, continuemos a lutar.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil, 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Territórios educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano (orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº. 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

BICALHO, Ramofly. Revisitando a Educação do Campo. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO (GEPEC), 2011, São Carlos. **Trabalho apresentado...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: <www.gepec.org.br>.

ufscar.br/publicacoes/...do.../revisitando-a-educacao-do-campo.../file>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Biblioteca Digital**: Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2016. (Edições Câmara, Série legislação; n. 263 PDF). Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Biblioteca Digital**: Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2014. (Edições Câmara). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 5 de ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Presidência da República**, Secretaria-Geral, Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Programa Nacional do Livro Didático -- PNLD Campo. **Ministério da Educação**, SECADI, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18721-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-campo>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Guia PNLD Campo 2016 Educação no Campo Ensino Fundamental -- Anos Iniciais. **MEC**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO. **MEC**, Brasília, DF, mar. 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa Nacional do Livro Didático -- PNLD CAMPO 2013. (Dados estatísticos de anos anteriores [2014]). **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/3010-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Programa Nacional do Livro Didático -- PNLD CAMPO 2016. (Dados estatísticos por Unidade da Federação. [2017]). **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/...de.../35-dados-estatisticos?...pnld-campo-2016-dados-estatisticos...>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Escolha PNLD 2019 – Orientações. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 27 jul.2018.

_____. Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE. Escolha PNLD Campo. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 27 jul.2018 .

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo. **INEP**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ffa803-cd3851c5c6c9?version=1.2>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Por Uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: 2002. (Col. Por Uma Educação do Campo, n. 4. p. 18-25). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view>>. Acesso em: 20 abr.2017.

FAI UFSCAR. Número de escolas no campo diminui drasticamente no Brasil, 2017. **FAI/ UFSCar On-line**, São Carlos, 23 jul. 2017. Disponível em:

<<http://www.fai.ufscar.br/noticia/numero-de-escolas-no-campo-diminuiu-dramaticamente-no-brasil.html>>. Acesso em: 7 de jul. 2017.

LORENZONI, Ionice. Instituto capixaba tem 30 vagas em pedagogia da alternância. **Portal MEC On-line**, Brasília, DF, 23 nov. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36222>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MANÇANO, Bernardo. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/md000035.pdf>>. Acesso em: 03 jul.2017.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n. 2, p. 220-253, dez. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>>. Acesso em: 3 jul.2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). **Surge o MST**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86/>>. Acesso em: 22 de dez. 2017.

OLIVEIRA, Cida de. **Fechamento de escolas rurais obriga crianças a passar mais tempo na estrada que em aula, 2017**. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/03/fechamento-de-escolar-rurais-obriga-criancas-a-passar-mais-tempo-na-estrada-do-que-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 22 dez. 2017

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. Educação do Campo como espaço em disputa: análise dos discursos do material didático do Projovem Campo - Saberes da Terra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p. 1-24, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e164131.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

REIS, Rosini Mendes; MURATA, Afonso Takao. A Educação do Campo como ferramenta de transformação social da prática pedagógica. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Setor Litoral. **Trabalho apresentado...**, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38610/R%20-%20E%20-%20ROSINI%20>

MENDES%20REIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SORIANO, Rafael. **Comissão avalia que MEC está matando as licenciaturas de educação do campo (2017)**. MST, [s.l.] 22 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/06/22/comissao-avalia-que-mec-esta-matando-as-licenciaturas-de-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 22 dez. 2017

TINEO, Victor. **“Nos últimos 10 anos, 32.512 escolas foram fechadas, diz educadora”** (2016). Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2016/02/26/nos-ultimos-10-anos-32-512-escolas-foram-fechadas-diz-educadora.html>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pedagogia de alternância foi tema no Seminário das Licenciaturas em Educação do Campo. **Portal UFMA On-Line**, São Luís, 2017. Disponível em: <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=51068>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. Livros didáticos para as escolas do campo: conhecendo o PNLDCamp,. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (SIFEDOC), Erechin, 2013. **Trabalho apresentado...** Erechim: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2013. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20\(7\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20(7).pdf)>. Acesso em: 2 nov.2017.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, CAPITAL E TRABALHO: cenário de contradições e disputas

Di Paula Prado Calazans⁸⁰

Claudio Pinto Nunes⁸¹

A temática da Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação, e tem desafiado as políticas públicas ao trazer à tona uma série de tensões e disputas, uma vez que se faz vinculada às lutas sociais do campo e no diálogo entre seus diferentes sujeitos. Diante disso, para compreender as práticas e políticas educacionais ligadas à Educação do Campo no decorrer da história, é preciso acima de tudo entender as complexas relações que envolvem o mundo do trabalho e as lutas dos movimentos sociais que traduzem os anseios e interesses dos sujeitos do campo.

Os avanços na legislação e na realidade das escolas do campo é fruto das ações dos movimentos sociais organizados e de seus adeptos, que lutam por uma educação na qual os trabalhadores do campo sejam protagonistas e sujeitos da sua história. Conforme

⁸⁰ Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), Itapetinga, Bahia, Brasil; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *E-mail:* paulapradoca@gmail.com

⁸¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pós-Doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). *E-mail:* claudionunesba@hotmail.com

destaca Antunes-Rocha (2010, p. 366-367), o protagonismo dos sujeitos coletivos “é a espinha dorsal da Educação do Campo. É nas lutas cotidianas dos movimentos sociais e sindicais, nas escolas, [...] que se materializam as conquistas, definem-se os conceitos, avalia-se o que está sendo feito e o que está por fazer”. Assim, a especificidade da Educação do Campo vem sendo construída na luta pela terra, pelo trabalho, pelos direitos a uma vida digna, pelo respeito à multiplicidade de identidades e, pela garantia a uma educação do e no Campo.

Nessa perspectiva, este texto tem por objetivo compreender o conceito de Educação do Campo com vistas a entender o fenômeno como ele se manifesta, através da análise das relações entre Educação do Campo, movimentos sociais e o mundo do trabalho na sociedade de classes.

As reflexões de Fernandes (2002, p. 67) nos ajudam a apreender melhor essa questão, ao afirmar que a Educação do Campo é uma condição primordial “para o exercício da cidadania dos povos do campo. Sem dúvida, essa expressão contém muito mais que o significado de um conceito. Traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma importante parte da população brasileira”. Tendo em vista que o conceito de Educação do Campo não pode ser escrito sem levar em conta o fio da história, sem levar em conta o modo de produção, sem articular as experiências históricas de luta e resistência, sem considerar a produção de sujeitos coletivos, e o enfrentamento entre a perspectiva do capital e a perspectiva da classe trabalhadora.

No Dicionário da Educação do Campo, Roseli Caldart (2012, p. 259), afirma que a Educação do Campo “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. Nesse entendimento, não dá pra falar em educação do campo sem falar em modo de produção, sem reconhecer o território onde vivem

pessoas que reivindicam o direito de ser humano, sem abordar as escolas, os movimentos de pessoas que defendem o campo, sem mencionar a luta política para assegurar direitos.

Aspectos metodológicos

A partir da luta de classes entre capital e trabalho, foram produzidas muitas alterações na sociedade. No sentido de compreender a problemática que envolve a Educação do Campo e as relações entre trabalho e capital, optou-se para a produção deste texto por uma metodologia embasada em referenciais teóricos que retratam a temática sobre diferentes olhares, que colaboram para uma compreensão mais aprofundada do contexto que ora vivenciamos com a Educação do Campo no Brasil.

Deste modo, a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa será de natureza qualitativa. Esse percurso investigativo será compreendido a partir dos estudos de Minayo (2010), que pressupõem o aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas:

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21-22)

Isto posto, a pesquisa empírica se constituirá por uma revisão de literatura sobre o tema, em que será realizado um levantamento do referencial teórico a partir da seleção e estudo de documentos, legislações, livros, artigos, teses e dissertações em torno das teorizações e postulados, que contemplem a Educação do Campo e as relações entre trabalho e capital.

O conceito de Educação do Campo no viés da prática social

A Educação do Campo no Brasil é um conceito em construção e está atrelada ao “movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações”. (CALDART, 2012, p. 259). Formulado por diferentes matrizes teóricas a Educação do Campo deve ser entendida a partir das lutas pela transformação da realidade educacional, das práticas sociais e das relações fundamentais que constituem seu percurso histórico.

Nessa tendência, a “Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico”, com a finalidade de defender o direito que uma sociedade tem de pensar o mundo a partir do contexto onde está inserido. (FERNANDES, 2002, p. 67). Deste modo, a proposta da escola é pensada e formulada a partir das causas, desafios, história e cultura dos povos do campo. Conforme assinala Caldart (2012, p. 263-264):

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa: Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. [...] Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela. Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se

resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar (CALDART, 2012, p. 263-264).

É a luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, conectada a práticas sociais que consideram a diversidade dos sujeitos em suas formas de trabalho, de produção, de luta, contradição, resistência, de modo de vida. Diante disso, é imprescindível compreender as principais características dessa prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo e as contradições sociais que as produzem. Características essas que definem o que é e o que poder ser a Educação do Campo: “uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem” (CALDART, 2012, p. 265). As questões relacionadas à educação, às políticas públicas e ao campo, podem gerar questionamentos relevantes sobre a realidade educacional dos trabalhadores camponeses.

Nessa trajetória, a Educação do Campo se constituiu tomando como referência as diferentes experiências dos povos do campo, cuja identidade é definida pela ancoragem às questões inerentes à sua realidade. De acordo com Fernandes (2002, p. 68):

Em seus respectivos tempos e espaços, o conceito de Educação do Campo foi sendo constituído e se expandiu em suas derivações que contém os princípios de seus significados: o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar. Assim, educação do campo e escola do campo são palavras que encerram em si a história de uma luta.

Não se trata apenas de questões de educação, mas de contradições sociais que as produzem, uma vez que se referem à realidade de sujeitos do campo. Para Santos (2017, p. 119) “o capitalismo tem muito claro aonde deseja chegar, ou seja, aos

maiores índices de exploração possíveis, de modo que maximizem os lucros cada vez mais. Para isso, implementa teorias específicas, com objetivos de expropriação em todos os contextos sociais”. Tendo em vista essa realidade, os trabalhadores do campo precisam se mobilizar para defender seus interesses e lutar contra esse tipo de exploração. Nessa direção, as políticas educativas devem resultar da correlação de forças que atuam em determinado momento, em que as políticas e diretrizes são fruto das lutas, de contradições, de movimentos, mediações e possibilidades.

A Educação do Campo entre o capital e a prática emancipatória

A Educação do Campo baseada na teoria marxista defende uma educação emancipatória, que nasce da luta dos trabalhadores camponeses com vistas a buscar mecanismos de superação do sistema capitalista dominante. Deste modo, aborda a concepção da práxis como princípio educativo, uma vez que defende uma educação atrelada ao modo de produção camponês. Além disso, parte do pressuposto de que a Educação do Campo está configurada em meio a um território de tensões, em uma disputa que envolve capital e trabalho e muda de acordo com o contexto político e econômico do país. (SANTOS, 2017).

Nesse modo de pensar, Santos, (2017, p. 115) esclarece ainda que “o sistema capitalista representa o antagonismo da divisão social de classes, uma vez que, enquanto alguns detêm os meios de produção, outros não os possuem, podendo daí se presumir uma escala hierárquica entre os que mandam e os que obedecem”. Essa divisão de classes é visível em toda a sociedade, sendo representada muito claramente na realidade dos trabalhadores do campo. Por esse prisma, a Educação do Campo é pensada a partir

de um conceito realista, e não idealista de educação, visto que, no campo está em disputa o rumo da formação: de um lado os grandes proprietários dos meios de produção, e do outro aqueles que não têm os meios de produção.

A concepção crítica e emancipatória que deve permear a Educação do Campo é extremamente importante, e faz parte de um entendimento maior em que a lógica do modo de produção capitalista está impregnada inclusive nas práticas e políticas tidas como benéficas aos camponeses, que por sua vez, acreditam, muitas vezes, nas boas intenções daqueles que detêm o capital. Nessa lógica, Santos (2017, p. 79) argumenta que

apesar de a Educação do Campo ter um viés crítico e emancipatória na sua concepção teórica, quando ela transforma em política pública e é apropriada pelo Estado liberal, muitos sujeitos coletivos, inclusive os movimentos sociais do campo, que ainda não detêm uma leitura crítica, passam a defendê-la sob a ótica do Estado burguês [...] A tentativa de transformar a educação neoliberal em uma nova proposta de cunho caritativo, apenas a submete à lógica irreformável do capital.

Deste modo, há políticas educativas baseadas em discursos teóricos emancipatórios, mas que na sua prática continuam atrelados aos interesses da classe dominante, na qual a percepção dessa realidade perpassa por uma leitura crítica de mundo. Muitos trabalhadores na condição de alienação acreditam em benefícios, quando na realidade o que prevalece mesmo é o interesse mercadológico, cujas questões educacionais são abordadas através de uma política educacional que atende aos interesses do mercado. Além disso, o capital encontra dificuldades para solucionar suas contradições, consideradas muitas vezes, insuperáveis.

Conforme ressalta Mézáros (2005, p. 27) “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Com

vistas a promover uma educação transformadora, que atenda aos interesses da classe trabalhadora em qualquer que seja o seu espaço de atuação, é preciso romper com a dominação do capital que está presente em todos os espaços, inclusive nas políticas públicas.

No trilho dessa ideia, a educação ultrapassa os limites da escola, pois para alcançar a perspectiva transformadora, crítica e emancipatória, o processo educativo deve ser trabalhado em suas múltiplas dimensões, deve contemplar o contexto dos sujeitos, a luta dos movimentos sociais que defendem os seus interesses e, principalmente, não pode ser conduzida de acordo com os modos de produção capitalista. A esse respeito, Santos (2017, p. 86) afirma que “há uma intencionalidade ou um projeto educativo em suas ações, que não cabe apenas na escolarização”. A Educação do Campo, que atua a partir dos movimentos sociais e do contexto em que os povos do campo estão inseridos, transcende o espaço escolar, inclusive por voltar-se para os meios de produção.

Nesse ponto, a educação aparece atrelada ao trabalho: “quando pensamos em processos educativos e em escolas, logo pensamos que devemos estudar algo relacionado ao trabalho que queremos desenvolver”. (SANTOS, 2017, p. 80). A educação pensada nesse viés tem se articulado às relações de produção desenvolvidas para subordinação do trabalho ao capital, e pode ser um instrumento de produção e reprodução da dominação do sistema capitalista.

Nessa configuração, Caldart (2012, p. 265) argumenta que “nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo”. Por sua vez, Santos (2017) defende que a Educação do Campo será emancipatória quando ocorrer a superação do capital, do Estado e do mercado, e não a adequação gradual ao desenvolvimento sociometabólico

do capital, por meio de políticas compensatórias, cujo objetivo é a manutenção das desigualdades sociais.

A Educação do Campo emancipatória que estamos defendendo, tem como pressuposto superar a fragmentação do conhecimento por meio da superação entre trabalho manual e intelectual, e deverá ter como base o trabalho autônomo e livre da alienação capitalista. Ou seja, essa educação terá como princípio educativo o trabalho, a cultura, os valores do homem do campo, para que os indivíduos possam ser humanamente emancipados (SANTOS, 2017, p. 81).

A proposta de Educação do Campo emancipatória promoverá o desenvolvimento integral, e não a educação fragmentada, desconectada da realidade, conforme preconiza o sistema capitalista, cuja proposta é formar o sujeito para o mercado, sem preocupação com a formação de seres capazes de se posicionar criticamente na sociedade.

A esse respeito Taffarel (2015, p. 279) destaca que

o indivíduo necessita ser educado para que possa conhecer sua realidade, para nela penetrar e identificar contradições e tendências de movimento e assim, com conhecimento das forças sociais e de suas próprias forças (como também limites) direcionar sua atividade. É assim que temos a possibilidade histórica de, pela práxis revolucionária, elevar o padrão cultural agindo sobre ele para transformá-lo.

Nessa ótica, só poderemos apreender a realidade à medida que conhecemos e atuamos sobre ela. Os povos do campo têm o direito de a uma educação relacionada a seu modo de vida social e cultural, à sua identidade como trabalhador camponês, a serem valorizados pelo seu trabalho e sua história de vida.

Conforme salienta Jesus (2010, p. 423) a Educação do Campo tem o desafio de “enxergar a pátria, um projeto de sociedade revolucionário. Porém ela não pode enxergar somente

por dentro dela mesma, mas a partir de quem a faz, ao mesmo tempo em que faz o movimento de luta acontecer contra a exploração do homem sobre o homem”. Deste modo, o campo é um espaço de possibilidades históricas, de possibilidade de formação e emancipação de seres humanos que produzem a sua própria condição de existência social.

Formação de educadores do Campo: no caminho da Pedagogia Histórico-Crítica

Ao tratar sobre a formação inicial e continuada dos educadores que exercem as atividades nas escolas do campo, Santos (2017, p. 82) argumenta:

Nesse sentido pensamos que a política de formação para os docentes que atuam nesse espaço, sob a óptica progressista, precisa fortalecer a dimensão da crítica emancipatória no sentido de demonstrar os aspectos políticos e ideológicos subjacentes aos interesses do agronegócio, e construir coletivamente formas de superá-los. Pois o que a educação do campo emancipatória preconiza é a emancipação humana.

Nesses termos, a formação adequada dos professores para atuar nas escolas do campo, aparece como condição imprescindível para o sucesso da Educação do Campo. Formação essa que perpassa a dimensão política e emancipatória no sentido de prepará-los para formar sujeitos com consciência crítica, capazes de defender os interesses da sua categoria.

Segundo Taffarel (2015, p. 254) “como vivemos no modo de produção capitalista, as relações estabelecidas na formação e atuação profissionais são dentro da lógica do capital em que o trabalho encontra-se subsumido ao capital”, no qual a formação dos trabalhadores está voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências para o resultado e para o mercado.

Taffarel (2015) argumenta ainda sobre a importância da profissionalização para essa categoria de trabalhadores, que implica, além da aquisição de conhecimento, a determinação política para tomar uma posição de classe, e o enfrentamento das condições de trabalho do modo de produção capitalista com vistas à sua superação.

No que diz respeito à proposta de educação continuada de professores do campo, Saviani (2007, p. 418-420) salienta a importância de se pensar em uma Pedagogia Histórico-Crítica que é:

tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo forte afinidade, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isto significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2007, p. 418-420).

Ressalta-se a necessidade de ser estudada nos cursos de formação de docentes que atuam no campo, enquanto teoria que explica as relações do processo educativo, um saber que não pode ser negado como teoria e lógica do conhecimento. A Pedagogia Histórico-Crítica é um método pedagógico que parte da prática social em que estão inseridos os sujeitos. Dessa forma, censura o que vem antes e levanta uma perspectiva de educação em que cada ser humano, a partir da apropriação de tudo que foi elaborado culturalmente, pode se fazer humano.

Diante do caráter contraditório do capital, Taffarel (2015, p. 271) salienta que as conformações da classe trabalhadora não são predominantes no Brasil, mas sim, os arranjos da classe que detém os meios de produção e para tal mantém a alienação,

no qual “surgem obstáculos e empecilhos que muitas vezes inviabilizam a implementação de programas e projetos nesta base. É a luta e disputa dos rumos da formação humana o que requer uma consistente base teórica e muita determinação política”. Nesse entendimento, vivemos em uma sociedade de classes, cujas pessoas, projetos e políticas são pensadas nessa lógica, o que exige um posicionamento consistente na defesa da formação profissional dos trabalhadores.

Sobre a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica:

nos aspectos filosóficos, históricos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. [...] Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2008, p. 25).

Enquanto teoria que explica as relações do processo ensinoaprendizagem, essa Pedagogia ensina como se aprende e como se ensina tendo por base teórica o Materialismo Histórico Dialético, que atua no movimento histórico, no qual os conceitos e categorias trabalhadas estão referenciados na concepção de homem e de mundo próprias do Materialismo Histórico Dialético.

Segundo discorre Taffarel (2015, p. 262):

o materialismo histórico dialético é, no campo das epistemologias, a teoria do conhecimento que explica a sociedade, o modo do capital organizar a produção dos bens materiais e imateriais, como nos tornamos seres humanos e como aprendemos pela apropriação e desenvolvimento do conhecimento científico sobre a natureza, sociedade, o ser humano e o conhecimento. Sobre a sua própria capacidade de aprender em forma de pensamento, o concreto real para transformá-lo.

Deste modo, o Materialismo Histórico Dialético constitui-se como uma teoria do conhecimento que busca explicar a sociedade a partir da organização dos modos de produção materiais e imateriais do capital, baseada no movimento histórico e trata da subjetividade humana construída nas relações de produção de vida.

Ao abordar os efeitos do domínio e atuação do capitalismo na Educação do Campo, Jesus (2010) observa que esse sistema avança no campo e vem destruindo as especificidades e singularidades dos sujeitos por meio da exploração da força de trabalho e da produção de um conhecimento colonizado, alheio às reais necessidades dos trabalhadores. Por isso, é necessária uma formação que produza conhecimentos e práticas capazes de possibilitar uma formação de sujeitos conscientes, com uma visão de futuro que possibilite o rompimento com a lógica do capital.

Nesse sentido, a formação de professores na ótica de um projeto que se contrapõe ao capital, deve ser pensada em uma concepção de formação humana, configurando-se como um desafio para a formação de educadores inseridos em um cenário excludente e desigual.

Algumas conclusões

A lógica perversa do capital prevalece nas relações estabelecidas em diversos contextos, inclusive no campo, estão em disputa projetos antagônicos de educação. Por um lado, é fomentada uma ação educativa para a formação crítica e emancipadora, por outra, busca-se o lucro a qualquer custo, a exploração e manutenção dos mecanismos de dominação da classe trabalhadora, que na maioria das vezes, sai perdendo, inclusive em seus direitos básicos e em sua dignidade como seres humanos. E como frutos da sociedade capitalista, sem perceber, muitas vezes,

contribuímos para a manutenção dessa ordem e para a alienação coletiva.

Por isso, defendemos a educação emancipatória, pautada na formação humana, a Educação do Campo realista, utilizada como instrumento de conscientização e luta contra a alienação, defendemos o protagonismo dos movimentos sociais, os enfrentamentos, mobilizações e resistências desses grupos, que não podem se omitir diante desta realidade tão desafiadora.

No contexto de instabilidade política e econômica em que vivemos, a educação está na mira de possíveis ataques, por isso, é preciso se fortalecer, ter organização e preparo para fazer os enfrentamentos e resistências. Para falar em Educação do Campo é preciso fomentar a mobilização social. Não podemos sucumbir à lógica do capital. É o momento de resistência, de disputa contra os ataques à educação. Estamos em um espaço de luta histórica por uma outra escola, que pode ser colocada inclusive pelo ativismo dos movimentos sociais.

É necessário avançar, resistir e reagir contra o modo do capital organizar a vida, construir outros sustentáculos como contraponto aos pilares da educação defendida pelo capitalismo. Para isso, deve-se fortalecer o compromisso dos educadores com a formação humana, que é o projeto de educação da classe trabalhadora com vistas à emancipação. Nessa perspectiva, precisamos discutir as questões que dizem respeito à classe trabalhadora, lutar pela superação da sociedade de classe, lutar contra a tendência de desqualificar o trabalho e o trabalhador. Precisamos construir uma consciência em busca da transformação social, no intuito de elevar o entendimento teórico e crítico sobre a situação política, econômica e social de um país cuja proposta de educação está para além do capital.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: SOARES, Leôncio (org.). et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção didática e prática de ensino).

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação no Campo, 2002. (Coleção Educação do Campo, 4.).

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, Leôncio et. al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

MÉSZÁROS, Ístvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha.

SANTOS, Arlete Ramos dos. A Racionalidade Coletiva Como Paradigma Organizativo do MST. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 111-130, maio/ago. 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputas**. Educação em Revista, Marília, v. 18, n.2, p. 71-90, jul./dez., 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elizângela Andrade Moreira; OLIVEIRA, Niltânia Brito. Os Impactos do PAR nos Municípios de Vitória da Conquista Ilhéus e Itabuna 2013 e 2017. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.13, n 26, p.110-139, set./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOEST**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2. p. 11-28. 2. sem. 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015.