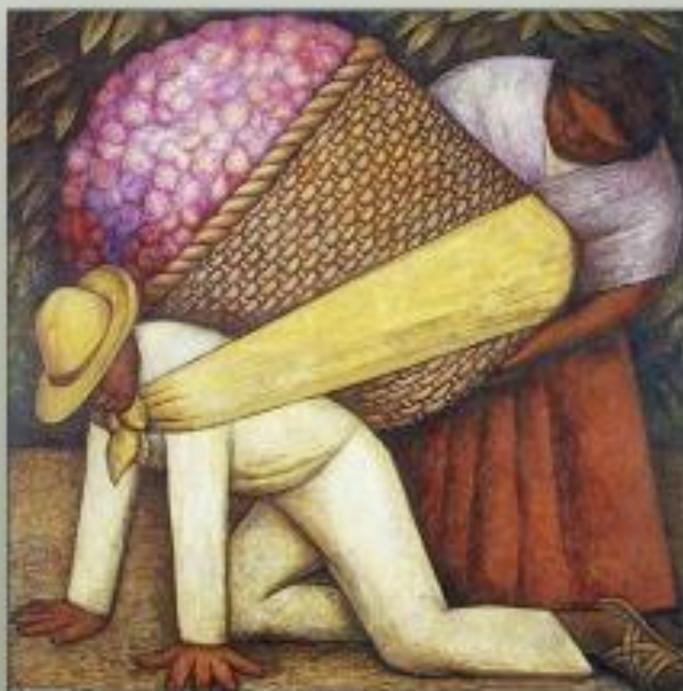


RTPS

Revista Trabalho, Política e Sociedade

Vol. III, nº 04, janeiro-junho/2018

ISSN: 2526-2319



GTPS

Grupo de Trabalho em Trabalho, Política e Sociedade

EXPEDIENTE



Reitor

Ricardo Luiz Louro Berbara

Vice-reitor

Luiz Carlos de Oliveira Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Alexandre Fortes

Diretor do Instituto Multidisciplinar

Paulo Cosme de Oliveira

Chefe do Departamento de Educação e Sociedade

Carlos Roberto de Carvalho

Coordenadora do PPGEduc

Flávia Miller Naethe Motta

Coordenador Substituto do PPGEduc

Luiz Fernandes de Oliveira

Editor Gerente

José dos Santos Souza

Comitê Editorial

- Bruno de Oliveira Figueiredo, FAETEC, Brasil
- José dos Santos Souza, UFRRJ, Brasil
- Miriam Morelli Lima, UFRRJ, Brasil
- Rodrigo Coutinho Andrade, UFRRJ, Brasil
- Thiago de Jesus Esteves, CEFET/RJ, Brasil

Endereço Postal

UFRRJ/Campus Universitário Nova Iguaçu
Instituto Multidisciplinar
Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS)
Rua Saverio José Bruno, S/N - Mód. Biblioteca, Sala 206
Moquetá – Nova Iguaçu – RJ
CEP: 26285-021

Telefone: (21) 2669-0105

E-mail: rtps@ufrj.br

URL: <http://ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=index>

CONSELHO EDITORIAL

- Adrián Sotelo Valencia, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Antônio de Pádua Bosi, UNIOESTE, Brasil
- Antonio Thomaz Jr., UNESP, Brasil
- Aparecida Neri de Souza, UNICAMP, Brasil
- Belmiro Gil Cabrito, Universidade de Lisboa, Portugal
- Caio Antunes, UFG, Brasil
- Carlos Frederico Bernardo Loureiro, UFRJ, Brasil
- Célia Regina Otranto, UFRRJ, Brasil
- Claudia M. F. Mazzei Nogueira, UNIFESP, Brasil
- Davisson Cangussu de Souza, UNIFESP, Brasil
- Gaudêncio Frigotto, UERJ, Brasil
- Geórgia S. dos Santos Cêa, UFAL, Brasil
- Gerusa Tavares D'Ávila, UFRRJ, Brasil
- Henrique José D. Amorim, UNIFESP, Brasil
- Hugo Leonardo Fonseca da Silva, UFG, Brasil
- José Barata-Moura, Universidade de Lisboa, Portugal
- José Maria Valcuende Del Rfo, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
- Jussara Marques de Macedo, UFRJ, Brasil
- Lia Maria Teixeira Oliveira, UFRRJ, Brasil
- Mara Regina Martins Jacomeli, UNICAMP, Brasil
- Marcelo Badaró Mattos, UFF, Brasil
- Marco Antonio Perruso, UFRRJ, Brasil
- Olgaíses Cabral Maués, UFPA, Brasil
- Patrícia Vieira Trópia, UFU, Brasil
- Paula Regina Pereira Marcelino, USP, Brasil
- Ricardo Luiz Coltro Antunes, UNICAMP, Brasil
- Robson Dias da Silva, UFRRJ, Brasil
- Sonia Maria Rummert, UFF, Brasil
- Vania Motta, UFRJ, Brasil
- Vera Lúcia Jacob Chaves, UFPA, Brasil
- Virginia M^a. Gomes de Mattos Fontes, UFF, Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Trabalho, Política e Sociedade (*On-Line*) / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. III, n° 04. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2018.

V.

Semestral
ISSN: 2526-2319

1. Trabalho - periódicos. 2. Política - periódicos. 3. Sociedade - periódicos. 4. Trabalho e Educação - periódicos. I. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação e Sociedade.

CDD: 300

SUMÁRIO

Editorial	09
-----------------	----

DOSSIÊ TEMÁTICO

Apresentação do Dossiê: “Trabalho e Educação do Campo”	13
<i>Salomão Mufarrej Hage</i>	
<i>Dileno Dustan Lucas de Souza</i>	
A categoria pedagógica do trabalho socialmente necessário nas escolas itinerantes do MST/Paraná	19
<i>Valter de Jesus Leite</i>	
Proposta pedagógica complexos de estudo: escola, trabalho, conhecimento e ensino	47
<i>Maristela Solda</i>	
Expectativas escolares e evasão de alunos da EJA no contexto de implementação da Hidrelétrica Belo Monte, Altamira/PA	67
<i>Maria Gorete Rosa Sabino</i>	
<i>Alcione Sousa de Meneses</i>	
Trabalho e saberes tradicionais: fundamentos e possibilidades na organização de projetos de trabalho	91
<i>Fábio Fernandes Villela</i>	
Escola do campo e precarização do trabalho docente	107
<i>Aline Rafaela de Vasconcelos Siade</i>	
<i>Solange Helena Ximenes-Rocha</i>	
O trabalho como princípio educativo em sistemas de produção familiar	125
<i>Edfranklin Moreira da Silva</i>	
<i>Maria Madalena Freire Corbin</i>	
<i>Hellen do Socorro de Araújo Silva</i>	
<i>Silvaneide Santos de Queiroz Côrte Brilho</i>	
<i>Gisele do Socorro dos Santos Pompeu</i>	
Cartografias da EduCampo: alternância, trabalho e estratégias para conter a evasão	151
<i>Valéria Viana Labrea</i>	
<i>Denise Freitas Dornelles</i>	
<i>Pedro Eduardo Kiekow</i>	

A práxis política como atividade formativa dos trabalhadores da pesca da Colônia Z-16 de Cametá-PA	171
<i>Egídio Martins</i>	
<i>Adenil Alves Rodrigues</i>	
<i>Valdiléia Carvalho da Silva</i>	
O trabalho como princípio educativo: um estudo de caso nos agroecossistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Castanhal)	189
<i>Romier Sousa</i>	
<i>Raquel Costa</i>	
<i>Hemelyn Chagas</i>	
<i>Renilton Freitas Cruz</i>	
Processos educativos e de sociabilidade na prática produtiva de fazer farinha	207
<i>Cirlene do Socorro Silva da Silva</i>	
<i>Maria das Graças Silva</i>	
Feiras de economia solidária e mercados locais da agricultura familiar no Baixo Tocantins (Pará)	235
<i>Caroline Wanzeler Silva</i>	
<i>Francinei Bentes Tavares</i>	
<i>Lúcia Daiane Copetti</i>	

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

Políticas públicas em educação do campo: interfaces entre movimentos sociais e atores político-institucionais	267
<i>Ramofly Bicalho</i>	
<i>Lia Maria Teixeira de Oliveira</i>	
A luta pela leitura da palavra: trabalho e educação nas trajetórias de mulheres do campo	291
<i>Evely Cristine Pereira de Aquino</i>	
<i>José Eustáquio de Brito</i>	
<i>Vânia Aparecida Costa</i>	
Análise da produção acadêmica sobre política de educação do campo	313
<i>Fabiana Fátima Cherobin</i>	

RESENHAS

Quem faz a educação?	333
<i>Por: Beatriz Souza Barral</i>	

SUMMARY

Editorial	09
-----------------	----

THEMATIC DOSSIER

Presentation of the Dossier: "Work and Field Education"	13
<i>Salomão Mufarrej Hage</i> <i>Dileno Dustan Lucas de Souza</i>	
The pedagogical category of work socially necessary in itinerant schools of MST/Paraná	19
<i>Valter de Jesus Leite</i>	
Pedagogical proposal based in study complexes: school, work, knowledge and teaching	47
<i>Maristela Solda</i>	
Educational expectations and the adult students' school dropout in the context of construction of Belo Monte Hydroelectric, in Altamira city, Pará state, Brazil	67
<i>Maria Gorete Rosa Sabino</i> <i>Alcione Sousa de Meneses</i>	
Work and traditional knowledge: fundamentals and possibilities in the organization of work projects	91
<i>Fábio Fernandes Villela</i>	
The rural school and the precariousness of teaching work	107
<i>Aline Rafaela de Vasconcelos Siade</i> <i>Solange Helena Ximenes-Rocha</i>	
The work as pedagogical principle in family production systems	125
<i>Edfranklin Moreira da Silva</i> <i>Maria Madalena Freire Corbin</i> <i>Hellen do Socorro de Araújo Silva</i> <i>Silvaneide Santos de Queiroz Côrte Brilho</i> <i>Gisele do Socorro dos Santos Pompeu</i>	
Cartographs of EduCampo: alternation pedagogy, work and strategies to contain the school dropout	151
<i>Valéria Viana Labrea</i> <i>Denise Freitas Dornelles</i> <i>Pedro Eduardo Kiekow</i>	

The political praxis as a training activity of fisheries workers of Colônia Z-16 de Cametá, Pará State, Brazil	171
<i>Egídio Martins</i>	
<i>Adenil Alves Rodrigues</i>	
<i>Valdiléia Carvalho da Silva</i>	
Work as an pedagogical principle: a case study in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará's (IFPA/Castanhal) agroecosystems, Brazil	189
<i>Romier Sousa</i>	
<i>Raquel Costa</i>	
<i>Hemelyn Chagas</i>	
<i>Renilton Freitas Cruz</i>	
Educational and sociability processes in the productive practice of making flour	207
<i>Cirlene do Socorro Silva da Silva</i>	
<i>Maria das Graças Silva</i>	
Solidarity economy fairs and local markets of family agriculture in Baixo Tocantins, Pará State, Brazil	235
<i>Caroline Wanzeler Silva</i>	
<i>Francinei Bentes Tavares</i>	
<i>Lúcia Daiane Copetti</i>	

ARTICLES OF CONTINUOUS DEMAND

Public policy in the field of education: interfaces social movements and political actors institutional	267
<i>Ramofly Bicalho</i>	
<i>Lia Maria Teixeira de Oliveira</i>	
The fight for the reading of the word: work and education in the trajectories of rural women	291
<i>Evely Cristine Pereira de Aquino</i>	
<i>José Eustáquio de Brito</i>	
<i>Vânia Aparecida Costa</i>	
Analysis of the academic production on the policy of field education [Brazil]	313
<i>Fabiana Fátima Cherobin</i>	

BOOK REVIEWS

Who does the education?	333
<i>Por: Beatriz Souza Barral</i>	

EDITORIAL

É com muita satisfação que trazemos a público o quarto número da *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*. Cada número que concluímos nos gratifica, pois é o trabalho editorial nas instituições públicas de ensino superior é sempre um desafio que, a cada passo superado, nos enche de orgulho, uma vez que cada etapa materializa nossa realização no trabalho acadêmico. Como dito outras vezes, é nessa exata mediação entre superação de desafios e realização acadêmica que reside nosso esforço editorial de fomento ao debate e à reflexão acerca de questões que perpassam a relação entre o trabalho a política e a sociabilidade contemporânea.

Este número da RTPS representa o avanço do trabalho editorial de nossa equipe na consolidação da RTPS como instrumento de divulgação científica publicada por instituição com pós-graduação *strictu sensu* de relevância para a área de educação e para o sistema de pós-graduação e pesquisa. Este passo só fortalece nossa reputação e credibilidade junto aos pesquisadores da área. Somam-se a essas conquistas – é sempre oportuno demarcar – a expressiva ocorrência de artigos assinados por doutores oriundos de instituições distintas daquela que edita o periódico – a UFRRJ –, a manutenção de um Conselho Editorial interinstitucional que, além de contemplar a diversidade regional do país, conta com membros de outros países e indexação em quatro bases, sendo que uma delas é o LATINDEX. Com tais características, a RTPS atende perfeitamente aos critérios estabelecidos pela Área de Educação da CAPES para periódicos classificados como B2.

Mesmo tendo alcançado este perfil, permanecemos firmes na proposta editorial de publicar artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e traduções que se insiram em um campo de referência analítica capaz de perpassar a relação ontológica existente entre o trabalho, a política e a sociedade, tanto no aspecto material como imaterial; tanto no aspecto objetivo como subjetivo; tanto no aspecto estrutural como superestrutural.

Nesta perspectiva, este quarto número apresenta mais um dossiê temático sobre *“Trabalho e Educação do Campo”*, organizado pelos professores Salomão Mufarrej Hage, da Universidade Federal do Pará (UFPA), e Dilenio Dustan Lucas de Souza, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Este Dossiê traz doze artigos resultantes de pesquisas realizadas em pleno contato com movimento social, de forma orgânica, de modo que seus conteúdos instrumentalizam para a luta pela terra e pela educação dos trabalhadores do campo. Este dossiê traz ao debate questões bastante oportunas que atingem em cheio a dívida social do Estado brasileiro para com a educação dos trabalhadores do campo.



Além do dossiê, neste número contamos ainda com um artigo que analisa estudos realizados nos últimos anos acerca da estreita relação entre educação do campo e movimentos sociais no Brasil, dando foco às questões político-institucionais da formação universitária que nascem das experiências entre os atores dos movimentos sociais e a universidade desde os anos de 1990. Neste artigo, os autores apontam que a força dos movimentos sociais organizados em marchas, congressos e fóruns tenciona as instituições consolidadas, reivindicando a implementação de políticas de Estado que reconheçam as diferenças culturais, políticas e étnicas.

Um segundo artigo aborda a trajetória educacional de mulheres a partir de sua inserção nos projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvidos no interior do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tendo como referência as narrativas de mulheres do assentamento Dois de Julho, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST), localizado nos municípios de Betim e Esmeraldas, Minas Gerais, neste artigo a autora destaca a relação que essas mulheres estabelecem com os estudos, com o trabalho e com a organização do assentamento e conclui que o aprendizado da leitura e da escrita tem possibilitado a ampliação da participação das mulheres nos espaços de poder.

O terceiro artigo apresenta uma revisão de literatura desde 1996 até 2014 acerca da política de educação do campo. Seu objetivo é demonstrar as contradições presentes nas pesquisas realizadas sobre o tema. Neste artigo, a autora aponta três tendências da literatura: uma que defende ser necessário considerar estritamente a realidade, a diversidade e a cultura dos povos do campo nas discussões sobre a política de educação do campo; outra em que defende a Política de Educação do Campo como um direito subjetivo; e, por fim, outra que discute a Política de Educação do Campo como demanda da classe trabalhadora que se desenvolve na luta de classes na atualidade.

Para concluir este quarto número da RTPS, há uma resenha do livro “Quem faz a educação? Narrativas, conhecimentos e táticas de professoras da escola pública”, de Simone Ribeiro, publicado pela Editora Appris.

Enfim, são estas as contribuições que o quarto número da RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade traz para a reflexão e o debate. Boa leitura a todas e todos.

Nova Iguaçu (RJ), em junho de 2018.

O Editor

Dossiê

Trabalho e Educação do Campo

Apresentação do Dossiê “Trabalho e Educação do Campo”

Salomão Mufarrej Hage¹
Dileno Dustan Lucas de Souza²

Horrorizai-vos porque queremos abolir a propriedade privada. Mas em vossa sociedade a propriedade privada está abolida para nove décimos de seus membros. E é precisamente porque não existe para estes nove décimos que ela existe para vós. Acusai-nos, portanto, de querer abolir uma forma de propriedade que só pode existir com a condição de privar a imensa maioria da sociedade de toda propriedade.

(Manifesto do Partido Comunista, 1848)

A Educação do Campo emerge em momentos em que os povos do campo acirram suas reivindicações contra a mercantilização que se impõe pelo latifúndio e pela privatização da terra, das florestas e das águas, na luta pelo direito de efetivar seus direitos humanos e sociais já assegurados na legislação vigente, e com isso buscam superar a dicotomia/desigualdade entre campo e cidade historicamente produzida.

Ainda assim, o que se observa predominantemente nos territórios rurais é o antagonismo entre os que detêm a posse da terra e os que nela trabalham e produzem a sua existência e da sociedade. Daí a importância dos movimentos pela

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio de pós-doutoramento pela Universidade de Wisconsin-Madison. Atua como professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo e Coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), com estágio de pós-doutoramento pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pelo Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará. Atua como professor de Política Educacional na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É coordenador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME). E-mail: dilenodustand@gmail.com



educação popular que ampliam a discussão sobre uma educação de qualidade e transformadora junto aos movimentos sociais do campo, questionadora da doutrina da concorrência ante a doutrina do monopólio, da doutrina da liberdade de ofício ante a doutrina da corporação, da doutrina da divisão de posse da terra ante a doutrina da grande propriedade de terras, pois, concorrência, liberdade de ofício, divisão da posse da terra eram desenvolvidas e concebidas apenas como consequências acidentais, propositais, violentas do monopólio, da corporação e da propriedade feudal, não como suas consequências necessárias, inevitáveis, naturais.

Dessa forma, a marginalização que o Campo vem sofrendo tende a florescer em críticas à cultura de silenciamento, “esquecimento” e desinteresse pelo Campo em suas práticas e experiências de trabalho diversificado e solidário. Pois, o que se viu durante a história da educação no meio rural no Brasil foi a ausência de políticas públicas pensadas a partir da relação dos que vivem do trabalho na terra, nas águas e na floresta com a educação, a implementação de “pacotes” sem vínculo com a realidade e o contexto local como foi o caso da chamada revolução verde que inicia um processo de mecanização do campo e prepara o caminho para o agronegócio e conseqüentemente, de fortalecimento da propriedade privada no campo.

Nessa perspectiva a indústria moderna do mercado mundial chamado terra impõe regras internacionais para a sua mercantilização no que nos denuncia Galeano (2010) em suas veias abertas: agora é a vez da soja transgênica, dos falsos bosques da celulose e do novo cardápio dos automóveis, que já não comem apenas petróleo ou gás, mas também milho e cana-de-açúcar de imensas plantações. Dar de comer aos carros é mais importante do que dar de comer às pessoas. E outra vez voltam as glórias efêmeras, que ao som de suas trombetas nos anunciam grandes desgraças. A América Latina é esse terreno.

Quando a ordem dos cidadãos das cidades, as corporações, etc., surgiram perante a nobreza da terra, as suas condições de existência, propriedade mobiliária e trabalho artesanal, que já tinham existido de forma latente antes de se terem separado da associação feudal, apareceram como uma coisa positiva que se fez valer contra a propriedade fundiária feudal e que, para começar, tomou por sua vez a forma feudal à sua maneira. Os servos fugitivos consideravam sem dúvida o seu estado de servidão precedente como uma coisa contingente à sua personalidade: quanto a isto, agiam simplesmente como o faz qualquer classe que se liberta de uma cadeia e, deste modo, não se libertavam como classe mais isoladamente. Além disso, não saíam do domínio da organização por ordens, tendo apenas formado uma nova ordem e conservado o seu modo de trabalho anterior na sua nova situação,

realizando este modo de trabalho de forma a libertá-lo dos laços do passado que já não correspondiam ao estágio de desenvolvimento que tinham atingido.

No Brasil, até 1891, os textos constitucionais evidenciavam apenas a realidade urbanocêntrica de sociedade, e o que se efetivou neste contexto foram políticas governamentais com o objetivo de modernizar e levar o país ao progresso pela educação, estendendo a escolarização para as camadas médias e pobres da sociedade. Com o movimento migratório dos anos 1910/20, quando um grande número de habitantes dos territórios rurais veio para a cidade em busca das áreas onde se concentrava a industrialização mudou-se o foco das políticas educativas e, como medida para conter esse processo migratório falou-se muito no Ruralismo Pedagógico na década de 1940, o qual estava ancorado na valorização da terra e na produção agrícola, com perspectiva de fixar o homem no campo, o que, conseqüentemente, acarretaria a necessidade de adaptação das propostas educacionais ao meio rural, mas este movimento ainda era uma iniciativa que buscava pensar e educação “para” os povos do campo e não “com” os mesmos.

Esses que se acham os senhores e senhoras da terra pretendem cada vez mais criar forças produtivas subordinadas ao seu poder, bem como subordinar as forças da natureza, do homem/mulher à maquinaria, à aplicação da química da indústria na agricultura e assim à exploração de continentes inteiros para fins de cultivo do interesse do capital, à canalização de rios, populações inteiras brotadas da terra como por encanto é esse século, é esse mundo, são as forças de exploração e expropriação do trabalho que precisam e são questionados pela força da Educação do Campo.

O “Movimento da Educação do Campo” surge em meados dos anos 1990 com uma história de luta por uma educação de qualidade e transformadora e, a partir daí, os movimentos sociais começaram a pressionar de forma articulada a construção de políticas públicas (mesmo sabendo que são sazonais dependendo do governante de plantão) para o Campo, o que reafirma a busca pela garantia da universalização da educação, bem como de propostas pedagógicas que tenham como referência as realidades e diversidades de vida e trabalho existentes no Campo.

É nesse contexto que pensamos, refletimos e valorizamos a Educação do Campo, onde as relações de trabalho e a educação sejam pensadas de forma diferenciada e articulada, estabelecendo a relação do trabalho e educação como princípio educativo, desenvolvendo processos de educação/escolarização que tenha nas

experiências³ locais a análise nacional. Compreendemos que o trabalho se constitui como parte fundamental da construção do ser humano enquanto sujeito. Mesmo porque sabemos e concordamos que a aprendizagem se dá de diversas formas e nos diversos espaços. Assim, a escolarização não pode basear-se exclusivamente no domínio de conteúdos intelectuais/livrescos, mas na formação/libertação plena dos seres humanos para que possam desenvolver todas as suas capacidades do pensar, refletir, filosofar e dessa forma eliminar a histórica separação entre trabalho manual e intelectual.

Partindo dessas reflexões mais abrangentes, o Dossiê que aqui apresentamos aborda múltiplas formas e perspectivas que configuram o trabalho nos territórios rurais e suas relações com processos e práticas formativas, culturais, e com as lutas de resistência pela terra, pelo território e pela conquista de direitos, sem a pretensão, no entanto, de esgotar essas formas e perspectivas.

Com os textos selecionados, buscamos envolver a diversidade de sujeitos, coletivos, comunidades, trabalhadores e trabalhadoras, povos tradicionais e camponeses que vivem do trabalho cooperado e diversificado na terra, nas águas e na floresta, para a produção de sua existência, em contraste com os projetos e experiências produtivas de larga escala, que priorizam o aumento da produtividade com a mercantilização e, portanto, com a destruição da biodiversidade, da natureza, da sociodiversidade, da vida humana e com a intensificação e alienação do trabalho.

Na primeira sessão, reunimos os artigos intitulados: *A Categoria Pedagógica do Trabalho socialmente necessário nas Escolas Itinerante do MST Paraná; Proposta Pedagógica Complexos de Estudo Escola, Trabalho, Conhecimento; e Expectativas e Abandono dos Alunos da EJA frente ao contexto de implementação da Hidrelétrica Belo Monte – Altamira/Pa; Trabalho e Saberes Tradicionais - fundamentos e possibilidades na organização de projetos de trabalho.* Com o conteúdo dos mesmos esperamos contribuir com as reflexões que circulam sobre a escolarização dos sujeitos do campo e suas conexões com o trabalho em situações educativas que envolvem a juventude, em diferentes regiões brasileiras, a articulação com diferentes movimentos sociais, compartilhando experiências de organização curricular e de práticas pedagógicas que aproximam a educação e o trabalho.

Na segunda sessão, reunimos os artigos intitulados: *A Escola do Campo e a precarização do Trabalho Docente; O Trabalho como princípio educativo nos Sistemas*

³ Ver Edward Palmer Thompson, 1981.

de Produção Familiares referenciado pela experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPA-Cametá, Pará; e Cartografias da Educampo: Alternância, Trabalho e Estratégias para conter a Evasão. Com as reflexões neles contidas esperamos contribuir com a discussão sobre experiências de aproximação entre trabalho e educação que vêm sendo efetivadas nos quatro cantos do Brasil no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, as quais ajudam a entender essa aproximação como fundante nos processos de formação dos educadores e suas conexões com as formas que o trabalho assume na produção da existência e na formação dos sujeitos do campo.

Por fim, a terceira sessão, reúne os artigos intitulados: *A Práxis Política como atividade formativa dos Trabalhadores da Pesca da Colônia Z-16 de Cametá-PA; O Trabalho como Princípio Educativo: Um estudo de caso nos Agroecossistemas do IFPA Castanhal; e Processos Educativos e de Sociabilidade na prática produtiva de fazer Farinha; Feiras de Economia Solidária e Mercados Locais da Agricultura Familiar no Baixo Tocantins (Pará).* Com esses artigos procuramos compartilhar diferentes experiências formativas que se efetivam nas práticas produtivas que os sujeitos do campo protagonizam em seus distintos territórios e com suas distintas territorialidades, evidenciando especificidades próprias que antagonizam com as experiências de trabalho de larga escala e mercantilizadas e que também se diferenciam de práticas produtivas que se efetivam nos centros urbanos, com uso de tecnologias próprias, que atendem suas necessidades e diversidades produtivas.

Compactuamos com a compreensão de que o trabalho dos sujeitos do campo com suas referências, tecnologias, saberes e especificidades, tem muito a oferecer para a sustentabilidade da existência humana, para a ampliação do patrimônio cultural da humanidade e para a emancipação humana e social; não ele sozinho, isolado, estigmatizado, invisibilizado... Mas, reconhecido e em conjunto com outras formas de trabalho criadas pelos seres humanos, com essas mesmas intencionalidades, nos demais territórios existentes na sociedade.

Boa leitura a todos!



A CATEGORIA PEDAGÓGICA DO TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO NAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST PARANÁ

Valter de Jesus Leite¹

Resumo: este artigo discorre acerca da gênese e do percurso histórico das Escolas Itinerantes do MST/Paraná, uma iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na luta pelo o acesso à educação escolar como forma de resistência nas ocupações de terra. Nesta interface trata da concepção de trabalho como princípio educativo nos complexos de estudo e avança para a compreensão do trabalho socialmente necessário como categoria pedagógica no trabalho educativo das Escolas Itinerantes do MST/Paraná. Tais ensaios expressam a articulação do acesso ao conhecimento sistematizado com as estratégias políticas do MST na construção da reforma agrária popular (aproximação com a agroecologia, das lutas sociais, relação com outras organizações de trabalhadores), por entender que o acesso das novas gerações à ciência e à arte é condição imprescindível para que possam aprimorar os processos de trabalhar, de viver, de lutar e de construir coletivamente germes da sociedade socialista.

Palavras-chave: Trabalho e Educação – Educação do Campo – Escola Itinerante – Trabalho Socialmente Necessário.

THE PEDAGOGICAL CATEGORY OF WORK SOCIALLY NECESSARY IN ITINERANT SCHOOLS OF MST PARANÁ

Abstract: this article discusses the genesis and historical course of the Escolas Itinerantes no MST/Paraná (Paraná State, Brazil), an initiative of the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) in the struggle for access to school education as a form of resistance in land occupations. This interface deals with the conception of work as an educational principle in study complexes and advances to the understanding of socially necessary work as a pedagogical category in the educational work of the

¹ Licenciado em Pedagogia da Terra e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Tem experiência na área de Trabalho, Educação, Movimentos Sociais, com ênfase em Organização do Trabalho Pedagógico. Atua na Coordenação Política Pedagógica das Escolas Itinerantes do MST Paraná. Desenvolve formação de professores de escolas do campo do Paraná e contribui nos processos de formação de professores nos cursos de graduação de Pedagogia do Campo da Universidade Estadual de Maringá e na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua principalmente nos seguintes temas: educação do campo, prática de ensino, avaliação, currículo e educação escolar. E-mail: valterleitemstpr@gmail.com



Escolas Itinerantes do MST/Paraná. Such testing expresses the articulation of the access to the systemized knowledge with the political strategies of the MST in the construction of popular land reform (approximation with the agroecology, social struggles, relationship with other organizations of workers), because it believes that the access at new generations to science and art is an indispensable condition to improve processes to work, to live, to struggle and to build collectively germs of socialist society.

Keywords: Work and Education – Field Education – Itinerant School – Socially Necessary Labor.

LA CATEGORÍA PEDAGÓGICA DEL TRABAJO SOCIALMENTE NECESARIO EN LAS ESCUELAS ITINERANTES DEL MST PARANÁ

Resumen: este artículo discurre sobre la génesis y el recorrido histórico de las Escuelas Itinerantes do MST/Paraná (Brasil), una iniciativa del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) en la lucha por el acceso a la educación escolar como forma de resistencia en las ocupaciones de tierra. En esta interfaz trata de la concepción de trabajo como principio educativo en los complejos de estudio y avanza hacia la comprensión del trabajo socialmente necesario como categoría pedagógica en el trabajo educativo de las Escuelas Itinerantes do MST/Paraná. Estos ensayos expresan la articulación del acceso al conocimiento sistematizado con las estrategias políticas del MST en la construcción de la reforma agraria popular (aproximación con la agroecología, las luchas sociales, relación con otras organizaciones de trabajadores), por entender que el acceso de las nuevas generaciones a la ciencia y al arte es condición imprescindible para que puedan perfeccionar los procesos de trabajar, de vivir, de luchar y de construir colectivamente gérmenes de la sociedad socialista.

Palabras clave: Trabajo y Educación – Educación del Campo – Escuela Itinerante – Trabajo Socialmente Necesario.

Introdução

Objetiva tratar dos esforços coletivos dos educadores e educadoras das Escolas Itinerantes para se aproximarem da categoria pedagógica do trabalho socialmente necessário (SHULGIN, 2013) como prática que expressa formas de resistência e de fortalecimento dos territórios no interior da luta pela terra, em interface com o desenvolvimento humano dos estudantes.

O artigo é parte dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “Educação do Campo e Ensaio da Escola do Trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante do MST Paraná” que, objetivou compreender como a Escola Itinerante do Paraná, atrelada à luta pela terra, materializa a relação trabalho e educação com vistas à formação humana integral dos estudantes. Para tal, adotei como procedimento metodológico, o estudo bibliográfico, pesquisa de campo e documental.

Por meio da pesquisa mencionada constatei a existência de três dimensões complementares de materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante, sendo: 1) A relação entre conhecimento e trabalho; 2) A auto-organização dos estudantes pelo trabalho e a luta; e 3) O trabalho socialmente necessário.

Trata-se a primeira dimensão do estudo do trabalho enquanto prática social na busca de constituir uma unidade teórico-prática que permita introduzir, na base do trabalho escolar, a cultura humana universal enquanto objeto de estudo das diferentes disciplinas (conteúdo escolar). Na segunda dimensão, compreende-se a relação do trabalho com o processo educativo que, diz respeito ao desenvolvimento do trabalho que, necessariamente, ocorre articulado à auto-organização dos estudantes, é pela intencionalidade pedagógica desta dimensão que direciona-se o vínculo da escola de modo efetivo com a prática social na luta pela terra e na produção da vida, por meio dos processos organizativos, políticos, econômicos e culturais. Articulado as duas dimensões anteriores, a terceira dimensão diz respeito ao trabalho socialmente necessário como categoria pedagógica,

A título de apresentação do estudo, o artigo encontra-se organizado em três partes seguidas das provisórias conclusões. Primeiramente, discorreremos acerca da gênese e do percurso histórico da Escola Itinerante no Estado do Paraná, enquanto iniciativa do MST na luta pelo o acesso à educação escolar nas ocupações de terra. Por conseguinte, tratamos da concepção de trabalho como princípio educativo nos Complexos de Estudo, e avançamos para a compreensão e os ensaios do trabalho socialmente necessário como categoria pedagógica.

A luta pela Escola Itinerante no Paraná

As primeiras experiências educativas em Acampamentos de Sem Terra, precede a constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no ano de 1984. Na década de 1980, em uma das primeiras ocupações de terra na Encruzilhada Natalino (1981), no Acampamento Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida, já se desenvolviam práticas educativas e a preocupação naquele momento não era escolarizar, “[...] mas cuidar das crianças, evitar que se expusessem demasiadamente aos perigos de morar na beira da estrada e discutir com elas sobre a luta na qual forçosamente estavam participando” (MST, 2005, p. 12).

A primeira conquista do direito de ter Escola dentro do acampamento no Brasil, depois de uma série de reivindicações na Secretaria de Educação - RS, foi no Acampamento Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida. Em maio de 1982, havia

180 crianças em idade escolar, mas sua legalização plena concretizou-se em abril de 1984, já no Assentamento de Nova Ronda Alta, criado em 1983 (MST, 2005). Depois em 1985, na ocupação da Fazenda Anoni, em Sarandi – RS, se desenvolveu a segunda experiência de escola em acampamento.

Estas experiências contribuíram para os Sem Terra ampliarem a compreensão que a luta pela reforma agrária extrapola a conquista do direito por um pedaço de chão, pois, ao ser a terra usurpada, igualmente são outros direitos fundamentais, por isso, a luta pela reforma agrária contempla a luta por saúde de qualidade, por trabalho, pela produção de alimentos, pela educação e cultura, enfim, pelas dimensões da vida que assegure a todos e a todas o direito de produzir a vida humanamente. Desde então, a educação para os Sem Terra tornou-se prioridade no interior da luta pela terra, por compreenderem que “[...] a continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra [...]” (MST, 2016).

A partir das duas experiências de escola mencionadas, a formulação da Escola Itinerante pelo Movimento Sem Terra no estado do Rio Grande do Sul - RS, conquista força e serviram de pressão para alcançar por meio da luta o reconhecimento legal da Escola Itinerante – RS², no ano de 1996 (CAMINI, 2011). Assim como embasou e tornou-se referência para a luta e reconhecimento da Escola Itinerante a partir da base legal em outros cinco estados³.

Desde sua gênese, a Escola Itinerante – EI assume uma postura política-pedagógica revelada em seu próprio nome, a peculiaridade de caminhar junto, realizando itinerância, acompanhando o movimento territorial do acampamento na luta pela terra, seja nos casos de despejos, nas mobilizações, nas marchas e nas ocupações, visando assegurar a escolarização, o acesso e educação escolar atrelado à formação política das crianças, jovens e adultos que vivem nos acampamentos.

² No final de 2008 foi assinado entre o governo do Estado (governadora Yeda Crusius) por meio da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC e o Ministério Público um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC que determinou o fechamento das 9 Escolas Itinerantes no RS, deixando 600 crianças e adolescentes sem escola no lugar onde vivem (CAMINI, 2011).

³ No Estado do Alagoas foi aprovada, em 13 de outubro de 2005, por meio do Parecer nº 147/2005 CEE-AL; No Estado de Goiás, sua aprovação ocorre 2005 e tem duração até 2007; No Estado do Piauí em 4 de agosto de 2008, o Conselho Estadual de Educação aprovou o projeto de Escola Itinerante; No Estado de Santa Catarina foi aprovada pelo Parecer nº 263/2005 CEE-SC e estendeu os trabalhos até 2009 (CAMINI, 2011).

No Estado do Paraná, a partir de sua oficialização em 2003, a Escola Itinerante vem se efetivando como alternativa de escolarização fruto da pressão coletiva exercida pelo MST ao Governo do Estado, para garantir a oferta da Educação do Campo voltada aos sujeitos acampados na luta pela terra. Sua constituição no Paraná ocorre pela persistência das famílias acampadas em não aceitar o submetimento à condição de suas crianças estarem fora da escola, de negação do direito de acesso à escola e a exposição a frequentes discriminações nas escolas urbanas e de distritos próximas aos acampamentos (FILIPAK, 2009; BAHNIUK, 2008; CAMINI, 2011).

O processo de germinação da EI no PR inicia-se com a “Escola Itinerante Terra e Vida”, inaugurada no dia 21 de junho de 1999, no Acampamento em frente ao Palácio do Iguaçu, instalado desde 08 de junho, a escola que funcionou durante quatorze dias integrava e participava dos protestos contra a repressão e a perseguição política do governo Jaime Lerner aos trabalhadores Sem Terra (MST, 1999). Também existiram experiências de escolas em acampamentos, funcionando como extensão de outra escola pública, por exemplo, no processo de ocupação da Fazenda Pinhal Ralo, em 1996, no Acampamento do Buraco na BR 158 funcionou uma escola que ofertava Ensino Fundamental e Ensino Médio (SAPELLI, 2013; MST, 2008a).

A primeira vez que a Escola Itinerante se torna objeto de pauta reivindicatória, como necessidade de seu reconhecimento legal enquanto uma política educacional, ocorre em meio à efervescência da Jornada de Lutas do MST, em 2003. Em uma conjuntura que finaliza o mandato do Governo Lerner, no Estado do Paraná, e o fim do governo Fernando Henrique Cardoso, na esfera federal, uma nova conjuntura política se configura com a eleição do Roberto Requião no Estado do PR e de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente, acredita-se numa abertura política e ampliam as expectativas para conquista da terra, fator que impulsionou a constituição de sessenta e sete ocupações de terra no Estado do Paraná em 2003, na maioria desses acampamentos as crianças encontravam-se sem acesso à escola (BAHNIUK, 2008).

Neste íterim, posterior a uma série de esforços, de pressões e de mobilizações, o Conselho Estadual de Educação – CEE, no dia 08 de dezembro de 2003, autoriza por meio do Parecer nº 1012/03, o funcionamento da “Escola Itinerante no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram em situação de acampamentos, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo”.

A Escola Itinerante tem se configurado como uma construção permanente nas situações e nas condições de provisoriedade próprias da vida nos acampamentos, onde tudo encontra-se por construir e conquistar, todavia, as famílias Sem Terra têm

assumido o desafio de superar as condições precárias existentes ao edificar, entre outras lutas, a luta pela qualidade social da educação.

Essa prática de escola representa a possibilidade de garantir o acesso à escolarização e ao conhecimento às famílias que estão na luta pela terra e pela Reforma Agrária Popular⁴, expressando-se como fecundo espaço da Educação do Campo, e explicitando, ao poder público, a necessidade de políticas educacionais para toda a população brasileira, em virtude das diversas circunstâncias de exclusão em que se encontram.

No Estado do Paraná, até o ano de 2016, existiram vinte e oito⁵ Escolas Itinerantes, essas foram deixando de existir na medida em que se transformaram em Escolas de Assentamento, por sofrerem despejos ou por serem construídas em acampamentos de beira de BR, como é o caso da EI Novo Caminho do Campo, em Ceú Azul, na BR-277, a qual, posteriormente, integrou a EI Zumbi dos Palmares, em Cascavel (MST, 2008).

Das Escolas Itinerantes que cumpriram seu papel social de efetivar a Escola do Assentamento, ao ter a conquista da desapropriação das áreas ocupadas, somam-se seis Colégios Estaduais do Campo - CEC e nove Escolas Municipais do Campo - EMC⁶.

Entre as escolas que fecharam devido aos despejos, encontram-se a EI Terra Livre em Santa Tereza do Oeste, na antiga Fazenda Syngenta e a EI Anton Makarenko, em Amaporã. Das escolas que vivenciaram despejos, a EI Ernesto Che Guevara, que se localizava entre os municípios de Guairaça e de Terra Rica, na região Noroeste, teve sua trajetória iniciada em fevereiro de 2004, e passou por quatro despejos,

⁴ “O programa de Reforma Agrária Popular não é um programa socialista – embora os objetivos estratégicos da nossa luta sejam os de construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza e um estágio das relações sociais na sociedade brasileira” (MST, 2014, p. 32).

⁵ Aqui estamos contabilizando as duas Escolas Itinerantes mencionadas anteriormente que precederam a oficialização em 2003.

⁶ Como é o caso das EI Olga Benário e Chico Mendes que se constituíram em 2005 enquanto 3 Colégios Estaduais do Campo – CEC, no Assentamento Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu; e nas EMC Luiz Carlos Prestes (Comunidade Dez de Maio), EMC Nossa senhora Aparecida (Comunidade), EMC Janete dos Santos (Comunidade Margarete), EMC Semente do Amanhã (Comunidade 12 de junho) e EMC Roseli Nunes (Comunidade Silo). A EI Zumbi dos Palmares, em Cascavel, que se efetivou enquanto Escola Municipal do Campo – EMC Zumbi dos Palmares, em 2014, e CEC Aprendendo com a Terra e com a Vida em 2014, ambos no Assentamento Valmir Motta de Oliveira. A EI Maria Aparecida Rosignol Franciosi se transformou, em 2015, na Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber e o CEC M^o Ap. Rosignol Franciosi, ambos no Assentamento Eli Vive; e, por último, a EI Construtores do Futuro que se efetivou como EMC Construtores do Futuro e CEC 1^o de setembro em 2015.

realizados pelo Estado, em quatro anos de existência, alguns com muita violência (FARIAS, 2008). Contudo, a partir do último despejo, em 2008 as famílias integraram-se ao Acampamento Elias Gonçalves de Meura, localizado na Fazenda Santa Filomena em Planaltina do Paraná, e os estudantes passaram a frequentar a Escola Itinerante lá existente.

Contraditoriamente, o mesmo Estado que respalda a existência da Escola Itinerante nos acampamentos, “[...] é o Estado que a despeja. Diante de tudo, a simples existência da Escola Itinerante assegura a continuidade da educação as crianças e suas famílias, mesmo diante da situação de expulsão destas do lugar onde viveram por 10 anos” (ACAP, 2012, p. 28).

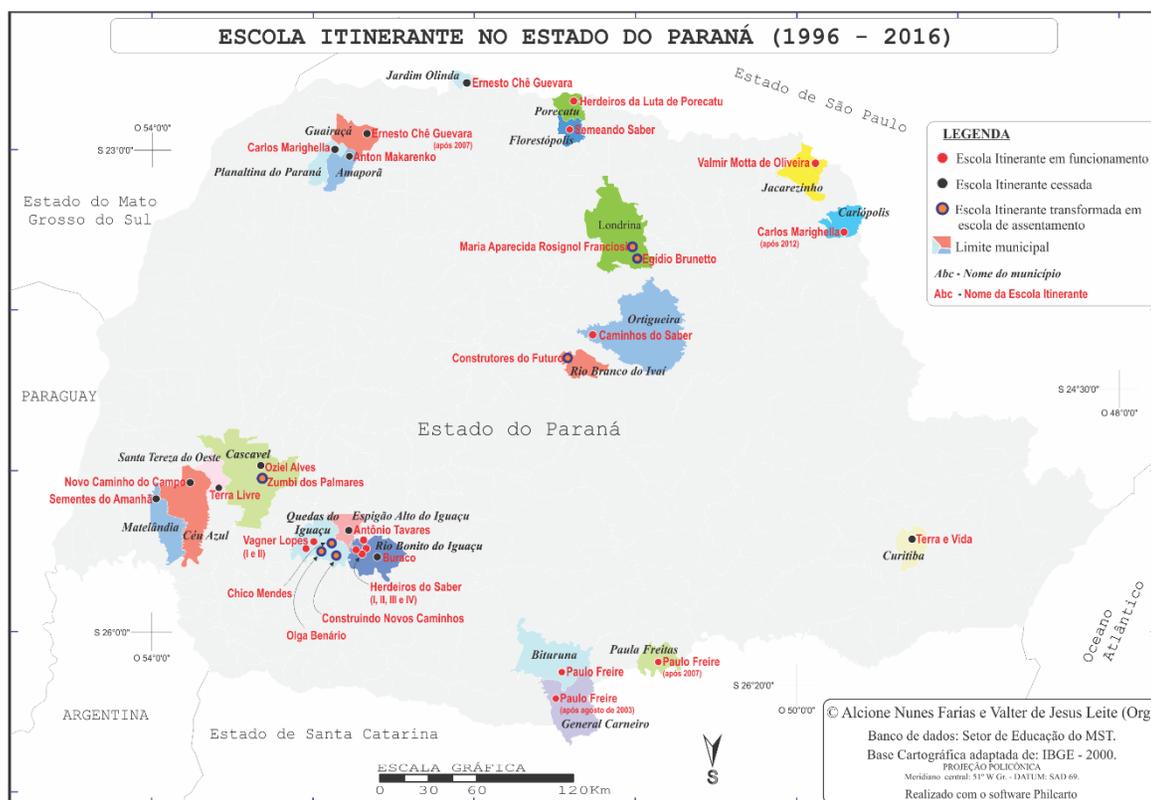
Atualmente, existem doze⁷ Escolas Itinerantes em funcionamento no Estado do Paraná, propiciando acesso à escolarização para, aproximadamente, 1.980 estudantes⁸, distribuídas em oito Municípios.

A existência destas escolas, ao passo que expressa à conquista e a constante luta pelo direito a educação nas ocupações de terra, em contrapartida representa a morosidade e a procrastinação da desapropriação das terras no Paraná para fins da reforma agrária. Como é o caso do acampamento onde se encontra a Escola Itinerante Paulo Freire existente desde 2003, submetida a condições provisórias e suscetíveis ao despejo, ao conflito e as intempéries da natureza. Este cenário oferece um nível de precariedade no âmbito da infraestrutura que contraditoriamente apresenta problemas e possibilidades formativas que colocam o trabalho socialmente necessário como uma categoria crucial no trabalho educativo.

Vejam no mapa a seguir a localização das Escolas Itinerantes em funcionamento, as que realizaram itinerância, mas que tiveram seus trabalhos interrompidos, e as que foram transformadas em Colégios Estaduais.

⁷ EI Paulo Freire, em Paula Freitas; EI Herdeiros do Saber I, II, III e IV, em Rio Bonito do Iguçu; EI Vagner Lopes I e II, em Quedas do Iguçu; EI Caminhos do Saber, em Ortigueira; EI Semeando Saber, em Florestópolis; EI Herdeiros da Luta de Porecatu, em Porecatu; EI Carlos Marighella, em Carlópolis; e EI Valmir Motta de Oliveira, em Jacarezinho, as quais envolvem o trabalho de 5 Núcleos Regionais de Educação – NRE.

⁸ Dados do Sistema Estadual de Registro Escolar de novembro de 2016.

Figura 1 - Escola Itinerante no Estado do Paraná 1996 - 2016

Fonte: Leite (2017, p. 69)

Desde o princípio da Escola Itinerante no Paraná, seu projeto político pedagógico tem sido auto-gestado pelo MST como forma de resistência e expressão da luta de classes, em consonância com as exigências formativas pelo fortalecimento do território nas ocupações de terra/acampamento, pela Reforma Agrária Popular e pela transformação social.

O trabalho como princípio educativo nos Complexos de Estudo

O Plano de Estudos (currículo) da EI é alicerçado por uma concepção de educação compreendida enquanto processo de intencionalização da formação humana, mesmo entendendo que essa formação ocorra além da escola, por meio de outros ambientes educativos. Em seus fundamentos orienta que a escola se constitui enquanto ambiente educativo privilegiado na sociedade com “a tarefa educativa, relacionada ao trabalho com o *conhecimento*” para propiciar o “[...] acesso das novas

gerações às bases das ciências e das artes, por meio de uma adequada e rigorosa abordagem dos conteúdos de ensino” (MST, 2013, p. 13. Grifos do original), atrelado com outras dimensões da formação humana.

Na visão de mundo e da teoria do conhecimento materialista histórico-dialética assumida como referência do Plano de Estudos, incorpora o princípio educativo do trabalho, uma vez que,

As pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo. Trabalho que produz cultura e produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história (MST, 2013, p. 12).

Reafirma-se, no Plano de Estudos, a centralidade que o trabalho ocupa na produção social, por ser “[...] *toda assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano*” (MARX, 2010, p. 114. Grifos do original). Incorpora o trabalho, “[...] em seu sentido alargado de *atividade humana criadora*, construtora do mundo e do próprio ser humano, o trabalho significa a *própria vida como princípio educativo* [...] *que é a vida, senão atividade?*” (MST, 2013, p. 14. Grifos do original).

O sentido do trabalho aqui incorporado não deve ser confundido com o trabalho submetido ao modo de produção capitalista (trabalho explorado e assalariado), mesmo que este predomine na sociedade e deva ser objeto de estudo e crítica na escola para desnaturalizar as contradições existentes na submissão do trabalho às formas de exploração.

Mesmo no capitalismo, a atividade humana criadora e criativa não se reduz a sua esfera da exploração. Destarte, é do trabalho como um pressuposto ontológico e ético-político da sociabilidade humana de que estamos falando, “[...] do trabalho em sentido geral e da luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores, superando as formas alienadas de trabalho [...]” (MST, 2013, p. 15-16).

Os Complexos de Estudo, é integrado por uma complexidade (realidade na perspectiva da totalidade) que aciona a necessidade do uso e a apropriação dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes para desnudar as contradições existentes na prática social (MST, 2013). “É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as bases conceituais para seu entendimento,

permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios [...]” (MST, 2013, p. 31).

Necessariamente os Complexos de Estudo, articula [...] sempre, em uma mesma propositura, o trabalho material como método geral (ora como ligação com o trabalho produtivo, ora como prática social mais ampla – mas sempre como trabalho socialmente útil) [...]” (MST, 2013, p. 32).

O Complexo de Estudo enquanto unidade curricular é integrado pela articulação intencional das bases das ciências e artes com seus métodos específicos para o estudo, o desenvolvimento do trabalho social e a auto-organização dos estudantes, ambos se movimentam a partir de uma determinada porção da realidade⁹. Esta unidade curricular incorpora e define por faixa etária os objetivos de ensino e os conteúdos das disciplinas, “[...] portanto, a proposta preserva a especificidade do campo de estudo das mesmas, porém propõe uma metodologia para romper com a fragmentação do conhecimento, a partir da compreensão da realidade” (SAPELLI, 2013, p. 246).

Os Complexos de Estudo objetivam oportunizar aos estudantes progressivamente a apropriação de bases que permita investigar o trabalho humano em suas relações com a totalidade social. Esta apreensão é ancorada pela Pedagogia do Movimento, por meio da qual incorpora as matrizes pedagógicas do *trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história* (expressão do trabalho humano) como base da organização do ambiente educativo da escola, como meio de materializar a concepção do *trabalho como princípio educativo* enquanto matriz fundamental da constituição do ser humano, sendo as matrizes pedagógicas, meio de acionar as diferentes dimensões da formação humana na direção do projeto histórico assumido pelo MST (MST, 2013).

Ao assumir as matrizes pedagógicas citadas não significa restringir o trabalho educativo circunscrito à vida imediata, e sim introduzir, no trabalho educativo, as

⁹ Por porção da realidade (também denominada de categoria da prática), compreendem-se aspectos da prática social (expressão do trabalho em sociedade e da natureza) que, em alguma medida, determinam a vida social, se tornando plena de sentido para exercitar os conhecimentos na relação com o trabalho humano e elevar a compreensão de mundo dos estudantes a partir das diferentes dimensões do trabalho educativo. São dimensões da prática social que expressam múltiplas determinações/unidade do diverso que exigem abordagens integradoras das diversas disciplinas para propiciar aos estudantes a compreensão da totalidade das relações que a determinam, com seus devidos nexos, com a cultura universal.

matrizes, significa tomá-las como referência organizadora do ambiente educativo na relação com a cultura universal. Tal como fundamenta no Plano de Estudos:

[...] os êxitos marcam níveis de compreensão que precisam ser garantidos a todos os estudantes. Não se trata apenas de desenvolver a compreensão da realidade imediata, reduzida à dimensão do que a criança já compreende. Fosse assim, não seria necessária a escola. Trata-se de que tal compreensão seja uma leitura elevada da realidade, ao nível dos êxitos esperados em cada complexo: seja do ponto de vista do ensino, seja também do ponto de vista de seus objetivos formativos, os quais passam todos os complexos de um dado ano (MST, 2013, p. 32).

Vejamos que a apropriação de um nível cultural elevado e do acesso ao conhecimento elaborado é objeto do trabalho educativo para atingir um patamar elevado de compreensão do real e encontra-se marcado nos objetivos de ensino e formativo de acordo com os êxitos esperados de cada faixa etária.

O Plano de Estudos define que, ao tomar as matrizes como referência do trabalho pedagógico, “[...] a escola precisa ser transformada: na sua matriz formativa e nas relações sociais constituintes de sua organização do trabalho” (MST, 2013, p. 20). Portanto, a escola necessita organizar o ambiente educativo além da sala de aula, com espaços, tempos e relações na integralidade da escola, em interação com a realidade, com seus desafios e as contradições do seu tempo histórico.

Com isto, nos complexos de estudo, o trabalho é compreendido como categoria chave que possibilita a apreensão unitária da lógica que sustenta uma minoria com a propriedade privada da ciência, da terra, dos meios de comunicação, da tecnologia e da cultura, em detrimento da maioria da população escrava de seu próprio trabalho. Ainda, é acionado o trabalho como meio de educação para a inserção em processos coletivos de autosserviço, trabalho socialmente necessário, de luta, de expressão cultural e de estudo, de modo que desenvolva, nas novas gerações, traços de uma personalidade sólida e multilateralmente desenvolvida (MST, 2013; PISTRÁK, 2000; SHULGIN, 2013).

O Plano de Estudos explicita a intencionalidade na relação entre ensino e trabalho nos diferentes níveis de escolarização, assim como em diferentes dimensões do trabalho educativo. Por meio da pesquisa, destaca-se a existência de três dimensões de correlato do trabalho como elemento pedagógico na Escola Itinerante, sendo elas: 1) A relação entre conhecimento e trabalho; 2) A auto-organização dos estudantes e pelo trabalho e a luta; e 3) O trabalho socialmente necessário.

Compreendemos que a distinção dessas dimensões de incorporação do trabalho é simplesmente didática, assim como o é com as matrizes pedagógicas, por entendermos que no trabalho educativo as diferentes matrizes e dimensões do trabalho interagem e se relacionam constantemente.

Apresentamos a seguir a compreensão da categoria pedagógica do trabalho socialmente necessário e a sua materialização a partir dos ensaios construídos em algumas Escolas Itinerantes do Paraná.

Ensaio do trabalho socialmente necessário

Nesta dimensão de incorporação do trabalho como elemento pedagógico, estamos compreendendo a relação com o conhecimento e auto-organização que ocorre em interface com o trabalho socialmente necessário desenvolvido pelos estudantes a partir da escola.

A aproximação dos Coletivos Escolares das Escolas Itinerante a categoria pedagógica do *trabalho socialmente necessário-TSN* ocorreu efetivamente em outubro de 2013, durante processo de formação dos coletivos pedagógicos, por meio do acesso a tradução do livro *Rumo ao politecnismo* de Viktor N. Shulgin¹⁰ que, nesta ocasião, encontrava-se ainda no prelo da Editora Expressão Popular. Entretanto, o capítulo quatro, que trata, especificamente, do trabalho socialmente necessário foi disponibilizado pela editora em função do experimento em curso (MST, 2015).

A apropriação da categoria pedagógica do TSN¹¹, promoveu possibilidades de vislumbrar a relação entre escola e trabalho, nos diferentes contextos em que se encontram as Escolas Itinerante, figurando desafios de mediações a partir da escola para inserir as crianças e os jovens no trabalho, de modo que repercuta em benefícios

¹⁰ Viktor Nikolaevich Shulgin integrou o Narkompros em Moscou. Educador e historiador[...] foi membro do Conselho de Deputados Operários da cidade de Ryazan e do comitê Executivo, foi Comissário Provincial das Finanças e Comissário Provincial da Educação de Ryazan em 1918. Entre 1918-1922, trabalho no Comissariado do Povo para Educação. Entre 1922-1931 foi diretor do Instituto de Métodos de Trabalho Escolas (em 1931 do instituto de Pedagogia Marxista-Lenista). Trabalhou na seção Científico-pedagógica do conselho estatal (GUS) entre 1921-1931 (FREITAS: In; SHULGIN, 2013, p. 08).

¹¹ No contexto da Revolução Russa o TSN objetivava contribuir na concretização de melhorias nas condições de vida das aldeias e comunidades, atrelado aos objetivos da edificação e reconstrução da Rússia, em superação da miserabilidade social, cultural e econômica em consonância com a formação de seres humanos lutadores e construtores.

sociais para a vida da coletividade e o desenvolvimento humano dos estudantes (CALDART, 2016).

Sendo, que as Escolas Itinerantes se encontram num contexto de luta pela terra, pela sua natureza vivenciam-se as contradições da luta de classes. Ainda, por se encontrarem no ambiente do acampamento, território em litígio, conflito, logo vivem cotidianamente a possibilidade de sofrer uma ordem de despejo a qualquer momento. Desta maneira, a provisoriedade e a precariedade se colocam ainda presentes. O que torna a auto-organização para o autosserviço e o trabalho socialmente necessário, meios de resistência no acampamento, pois tudo se encontra por construir, conquistar, criar e recriar coletivamente.

De acordo com Shulgin (2013) o sentido do trabalho socialmente necessário precisa ser compreendido como aquele que culmina em benefícios para a vida da comunidade combinado ao valor pedagógico no desenvolvimento humano dos estudantes.

[...] por trabalho social vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado à melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos [...] resultados produtivos, isto em primeiro lugar; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade, porque se o trabalho socialmente necessário não está em conformidade com as potencialidades das crianças, se forçamo-las a fazer tal trabalho, o qual não podem realizar sem prejuízo para o seu organismo, ele será um trabalho inútil, que mina as suas forças e desvaloriza aquele efeito que elas receberiam como resultado do trabalho. É por isso que é preciso colocar atenção no terceiro ponto: o trabalho deve estar em conformidade com as forças das crianças. Então, nós todos concordaremos que por trabalho socialmente necessário ou por trabalho social, vamos entender precisamente este tipo de trabalho (SHULGIN, 2013, p. 90).

Nessa direção, fundamentalmente, o TSN precisa atingir um impacto social, de intervenção na melhoria da qualidade de vida nas suas diferentes esferas (ocorre para fora da escola, mas intencionalizado a partir dela), e indubitavelmente deve conter seu valor pedagógico para elevação no domínio das bases da ciência e da arte e na constituição de novas relações, logo, em consonância com as forças físicas dos estudantes. Ainda Shulgin (2013) evidencia que, para o desenvolvimento do TSN, o coletivo escolar deve se relacionar com outras organizações de trabalhadores, seja o sindicato, a agroindústria, a cooperativa, a assistência técnica, o coletivo de mulheres e de juventude, entre outros. Destaca que “Uma escola sem trabalho político social para suas crianças não é uma escola do trabalho socialista” (SHULGIN, 2013, p. 64).

Deste modo, não se restringe aos trabalhos escolares, nem se trata somente da defesa da unificação entre trabalho e educação, mas sim de como, em luta, favorecerá a juventude em seu meio, para intervir, de forma criativa e criadora, perante as situações vivenciadas, não basta estar presente fisicamente na luta, é fundamental compreender as determinações que envolvem a luta na atualidade e saber agir nas contradições (PISTRAK, 2009; SHULGIN, 2013; MST, 2013).

Com base nesta compreensão, apresentaremos inicialmente alguns “ensaios”, assim denominados pelos coletivos escolares das Escolas Itinerante, que se aproximam do TSN, iniciativas que agregam aos esforços e lutas para construir a Escola do Trabalho nas ocupações de terra do Paraná e posteriormente apresentaremos práticas que estamos considerando trabalho socialmente necessário.

Nesta perspectiva, a busca por eficazes vínculos entre ciência e produção na Escola Itinerante, dentro dos seus limites têm desafiado os coletivos escolares a exercitarem e fazerem do acampamento um palco de iniciativas que colocam no horizonte a relação com formas mais complexas de trabalho. Entre as iniciativas, destacamos: construção de hortas mandalas; preservação de minas e nascentes de água; processo de reutilização da água; manejo de mandala ornamental de plantas medicinais, temperos e flores, aromáticas e condimentares; construção de pomar-bosque; agroflorestas; recuperação de solo; Manejo de ecossistemas; Pomar; Produção de mudas¹².

Embora estas iniciativas ocorram, em maior desenvolvimento a partir do ensino médio, entre uma escola e outra as práticas têm sido espreiadas para os outros níveis da educação básica, principalmente por meio do núcleo setorial¹³ agrícola, conforme relato da EI Herdeiros da Luta de Porecatu que afirma que o “[...] núcleo setorial agrícola realizou a manutenção do espaço da escola e realizou muitas atividades de

¹² Registros do diário de campo no dia 31 de maio de 2016 durante Formação de Educadores e Educadoras das Escolas Itinerantes do MST-PR, Quedas do Iguaçu, Paraná.

¹³ Célula organizativa dos estudantes na escola que movimenta três dimensões: 1) inserção sistemática dos estudantes na participação política da vida escolar (gestão); 2) ambiente em que exercitam a organização coletiva a partir do objeto específico de trabalho do núcleo setorial; 3) a apropriação dos fundamentos científicos do objeto de trabalho exercitado ou a ser exercitado, que podem estar relacionados aos conteúdos escolares da faixa etária ou além deles, a depender das exigências do trabalho desenvolvido pelo núcleo setorial (LEITE, 2017).

produção e manejo juntamente com o Projeto de Agroecologia¹⁴ na integralidade da escola” (EIHLP, 2016, s/p).

Conforme descrito no relatório da EI Herdeiros do Saber, no segundo semestre de 2016, houve o desenvolvimento de trabalhos que foram considerados como desafiadores da auto-organização por meio do núcleo setorial e do tempo educativo das oficinas.

[...] trabalho de produção, principalmente na Horta e na Agrofloresta, através dos Núcleos Setoriais e de Oficinas, que ajudam a garantir e, sobretudo, qualificar a merenda Escolar, muitas vezes escassa e com pouca qualidade nutricional (merenda centralizada e descentralizada). Também desenvolvemos trabalho de proteção de fonte[...] (EIH, 2016, s/p).

Destacamos aqui o papel crucial deste trabalho social para qualificação da merenda escolar, embora não conseguimos extrair a relação deste processo com o estudo¹⁵. Essa se evidencia como uma prática fundamental para ser submetida ao estudo pelas diferentes disciplinas, tanto para compreender a origem do problema da merenda escolar fornecida pelo Estado quanto para se apropriarem dos fundamentos que sustentam práticas de cultivo de hortaliças e agrofloresta na perspectiva da agroecologia, compreendida enquanto base científica da agricultura ecologicamente equilibrada (CALDART, 2016).

A EI Carlos Marighella demonstra uma prática com plantio de mudas de árvores nativas e frutíferas, potencial para se aproximar do trabalho socialmente necessário contendo quatro finalidades sociais: 1) conceder mudas frutíferas para as famílias acampadas; 2) proteção da fonte com arborização; 3) constituição de sombra com as árvores plantadas; 4) impedir acesso dos animais à mina. Vejamos,

¹⁴ É válido destacar que esses trabalhos mencionados acima têm sido oxigenados por trabalhos escolares por meio de subsídios do Projeto Residência Agrária Jovem, denominado “Formação em Agroecologia dos jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida”, desenvolvido em parceria com a UNICENTRO e o Setor de Educação do MST. O qual taticamente integra os esforços de qualificar a formação dos estudantes e dos coletivos de educadores. Outra ação que perpassa o trabalho educativo e que tem oferecido substrato no âmbito do trabalho com a agroecologia é a “Jornada Nacional Cultural: Alimentação Saudável um direito de todos”.

¹⁵ Não descartamos a possibilidade que os trabalhos mencionados como ensaios do TSN tenham ocorrido a relação do ensino com as práticas descritas pela escola, mas como o documento que utilizamos de fonte não descreve esta relação e no limite da nossa pesquisa de campo, não conseguimos extrair este dado, embora possua um valor social, opinamos por não abordar como trabalho socialmente necessário, tendo em vista que a dimensão do ensino não compareceu.

[...] entorno da construção de um viveiro de mudas de arborização e frutíferas visando que no espaço não havia sombra e também para disponibilizar aos acampados para levar para lote para realizar o plantio, e que também as mesmas servirão para realizar uma proteção de fonte na mina em que vai água para o acampamento, os educandos construirão uma cerca para impedir os animais de terem acesso a essa fonte e dentro do local que foi cercado plantou-se mudas de árvores nativas e frutíferas, com desenvolvimento deste trabalho melhorou a qualidade da água e diminuí-o as quebras nas peças da bomba, por que os animais não tiveram mais acesso nesse local (EICM, 2016, s/p).

Notemos que são intervenções com generosos valores sociais para a melhoria da vida no acampamento e que implicam a necessidade de organização coletiva, divisão de tarefas, observação, de pesquisa e de conhecimentos para identificar a solução do problema, e demonstra potencial para desenvolver procedimentos de pesquisa da realidade e de apropriação de fundamentos para ser possível intervir nela.

Já na EI Herdeiros da Luta de Porecatu, ao reconhecerem as limitações do exercício do trabalho socialmente necessário, elucidam que realizaram alguns ensaios, mas não consideram ter atingido os objetivos no âmbito pedagógico e social (EIHLP, 2016) exigido pela categoria de trabalho socialmente necessário em Shulgin (2013), mesmo que tenham movimentado a dimensão da organização coletiva e de obter um valor social para o acampamento.

E uma das atividades realizadas foram os cuidados com a mina que abastece o acampamento, atividade está realizada com os educandos do Ensino Médio que por sua vez estão vinculados à um projeto de agroecologia na escola e que por meio dele se conseguiu ter objetivos no qual foram atingidos tanto pelos estudantes quanto pela comunidade que teve também uma participação ativa (EIHLP, 2016, s/p).

Outro exemplo notável de trabalho social desenvolvido por meio dos núcleos setoriais compreendido como ensaios do trabalho socialmente necessário ocorre também na EI Caminhos do Saber, com a realização do 'Cinema da Terra', o qual é responsabilidade do núcleo setorial de comunicação organizar as seções aos domingos no período noturno com exibição de filmes de diferentes classificações. Conforme identificamos na sexta edição do 'Jornal Informativo Maila Sabrina', construído pelo mesmo núcleo setorial em que realizam anúncios para a comunidade.

O cinema da Terra está anunciando a volta a nossa antiga programação, que foi interrompido devido às greves e também por o espaço estar ocupado com materiais de construção da escola, mais com a iniciativa do núcleo de comunicação os materiais foram retirados, por isso iremos retomar a sessão cinema todos os domingos com início às 19 horas e 30 minutos. E também venho a informar que as portas serão fechadas 20h30min horas devido ao tumulto causado pelo entra e sai dos companheiros. Espero que gostem da programação 1ºterror; 2ºcomédia; 3ºdesenho;

4º romance; 5ª ação; 6º drama; 7ª ficção. Caso tenha alguma crítica compareça nos momentos de núcleo setorial nos dias de terça-feira e quinta-feira às 19h50min no período da noite, falar com os coordenadores do núcleo (EICS, 2016, s/p).

Notemos que as seções do 'Cinema da Terra' não estão voltadas apenas para a escola, inclusive, ocorrer nos dias de domingo se torna bem sugestivo para toda comunidade, mas este trabalho não pode ser considerado socialmente necessário?

Podemos dizer que o cinema da terra será caracterizado como trabalho socialmente necessário, a depender da intencionalidade na preparação de cada seção de cinema. Ou seja, a depender das mediações do trabalho docente ou dos processos de pesquisa que os estudantes deste núcleo setorial desenvolvem estão se apropriando, ou não, de conhecimentos que elevam sua formação cultural. Podemos fazer as seguintes questões para essa escola: Os critérios para seleção dos filmes são definidos pelos estudantes? Analisam a sinopse dos filmes anterior a sua escolha? Ou escolhem mecanicamente? Definem o objetivo que pretendem atingir com as famílias acampadas em determinados filmes? Ou é apenas ambiente de distração para o acampamento? Portanto, os processos que o antecedem ajudarão a dizer o valor pedagógico existente, pois, do ponto de vista do benefício para a comunidade, acreditamos ser inquestionável o seu valor social. Entretanto, a depender do conteúdo transmitido entre uma seção e outra, podem oscilar o seu valor social para a comunidade, assim como seu valor pedagógico para os estudantes.

Atrelado ao 'Cinema da Terra' a EI Caminhos do Saber desenvolve por meio do núcleo setorial de comunicação, à construção do jornal 'Informativo Maila Sabrina', o qual estamos afirmando enquanto trabalho socialmente necessário. Introduziremos esta prática pelo seu valor pedagógico, conforme expressa o relatório da escola que:

Um dos primeiros desafios foi de entender que o conhecimento neste tempo educativo [núcleo setorial] não ocorre disciplinarmente, ela perpassa todas as áreas do conhecimento [...]. Para a elaboração do jornal escolar, os educandos demandam conhecimentos prévios de domínio da língua escrita, e que posteriormente é aperfeiçoada com o professor acompanhante. [...] precisa desafiar-se a ter o domínio para mediar o conhecimento de estruturação e edição, entre outras demandas de conhecimentos para a sua elaboração (EICS, 2016, s/p).

Ou seja, perpassa pela sua edição a exigência de diferentes conhecimentos, além de requerer a apropriação das convenções do sistema de escrita da língua materna, de modo que a estruturação do conhecimento linguístico propicie transmitir, via jornal, informações, conhecimentos e temas abrangentes vinculados à realidade do acampamento e à sociedade como um todo.

Uma das iniciativas de ampliar o arcabouço de conhecimentos dos estudantes e educadores envolvidos neste núcleo setorial, acerca da edição de jornal escrito, foi em agosto de 2015, em que realizaram uma visita pedagógica ao “Jornal Paraná Centro”, localizado na cidade de Ivaiporã, Paraná. Isso ocorreu com o intuito de vivenciarem processos de produção e edição real de um jornal de circulação regional e identificar mecanismos para qualificação do “Informativo Maila Sabrina” (EICS, 2015).¹⁶

Mas até aqui não há nenhuma novidade do ponto de vista pedagógico, afinal, este é o papel da escola: propiciar acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade. Mas ele adquiriu um diferencial e um sentido social na medida em que veicula informações significativas para o acampamento, conforme expressa uma descrição das seções que integram o jornal, vejamos:

As tarefas são divididas para duplas de pessoas que buscam informações e tem o papel de desenvolver o jornal e entregá-lo impresso à comunidade. Os quadros informativos são divididos nas seguintes seções: Culinária, Esporte, Saúde, Página das Crianças e Entretenimento. A Culinária é uma página que tem o objetivo de fazer com que as pessoas conheçam receitas novas e possam inserir as suas, típicas da comunidade, podendo pôr em prática as receitas de salgados, doces, tortas, pratos deliciosos e diversificados. O Esporte é para que as pessoas se inteirem de jogos que ocorrerão dentro e fora do acampamento e acompanhem a tabela dos jogos do campeonato local e regional, do Brasileirão, Copa do Brasil, jogos internacionais, entre outros. A seção da Saúde traz informações sobre a vinda de médicos, enfermeiras e dentistas na comunidade, colocando as datas e horários para agendas e consultas. Também informa a disponibilidade do carro da saúde para a saída à outras cidades e caso não esteja disponível em determinado período, informamos o problema na página. Na Página das Crianças são digitalizadas atividades diversas feitas por elas e inseridas no corpo do jornal. A cada edição novos estudantes são responsáveis pela elaboração para o jornal. Tem o objetivo de também contribuir para que os pais visualizem o desenvolvimento dos filhos na escola e que as crianças se sintam mais motivadas com as produções textuais. Cada educador da turma é responsável por escolher o tema e recolher as produções. Essa atividade se realiza mensalmente. Com a página do Entretenimento, buscamos promover a diversão dos nossos leitores, usando de meios como: palavra cruzada, charge, caça-palavra, charada e piada. O NSC mantém suas atividades durante todo o ano letivo, mesmo que o quadro de participantes se altere a cada semestre (EICS, 2016, s/p).

Portanto, com possíveis níveis de oscilações da relevância social entre uma seção e outra, arriscamos afirmar que esta prática contém um valor social para

¹⁶ Outro momento, além dos ocorridos na escola, foi a oficina de edição e produção de jornal desenvolvida por membros do Setor de Comunicação do MST, durante o Curso de Formação em Trabalho e Gestão Coletiva dos estudantes das Escolas Itinerante, no Instituto de Educação Josué Castro – IEJC, Veranópolis-RS que ocorreu de 01 a 09 de setembro de 2014. Mais detalhes sobre o curso acessar: <http://www.mst.org.br/2014/09/03/juventude-sem-terra-realiza-curso-de-formacao-no-rio-grande-do-sul.html>

comunidade. Além da sua dimensão formativa do ponto de vista do acesso ao conhecimento e da condição organizativa coletiva dos estudantes para dar conta do trabalho.

Talvez para outras comunidades não obtenha o valor social que estamos atribuindo aqui, mas, na medida em que se trata de um acampamento que a cidade mais próxima está a trinta quilômetros de distância e que o meio social oportuniza poucas alternativas culturais, eleva sua riqueza enquanto trabalho com impacto social. Apesar disso, pode não ser compreendida como TSN, por não ser uma demanda colocada pela comunidade, mas se, no meio social, há ausência de meios e formas de acesso à cultura e à informação além do acampamento, cabe à escola, ao nosso ver, agarrar esse potencial formativo para todo o acampamento.

Partimos, agora, para outra prática de TSN desenvolvida por esta escola, a recuperação de nascentes, a qual evidencia a articulação da auto-organização para além dos núcleos setoriais, com as turmas do primeiro, do segundo e do terceiro ano do ensino médio. Assim, por meio de uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de Biologia e Química, foi possível alcançar uma articulação entre estudo e trabalho que repercutiu na solução de um problema social do acampamento, conforme descrevem:

Foi realizado a partir de uma discussão nas disciplinas de Biologia e Química a necessidade de melhorar a qualidade da água para o consumo das famílias do acampamento. Envolveram todos os educandos do Ensino Médio. Primeiramente foi realizado uma elaboração do projeto, com fundamentação teórica, mapeamento e fotografia dos locais a serem recuperados. Posteriormente com apoio da equipe de assistência técnica da Prefeitura do município de Ortigueira e membros do acampamento foram recuperadas duas nascentes. Tal projeto foi socializado com as demais famílias do acampamento com o objetivo de recuperar todas as nascentes do entorno (EICS, 2016, s/p).

Ainda, localizamos evidências, também, desta definição ter perpassado a comissão executiva da escola para legitimar o encaminhamento de sua realização “[...]durante uma das reuniões da Comissão Executiva foi pontuado e as turmas do Ensino Médio assumiram. Buscaram parcerias com a comunidade e órgãos públicos a fim de garantir recurso para o desenvolvimento do projeto” (EICS, 2016, s/p). Do ponto de vista da relevância social deste TSN, identificamos a seguinte descrição:

O problema com a água é apenas uma das grandes problemáticas que o acampamento tem vivenciado e que há tempos tem se percebido os sérios riscos que corremos, porém sem iniciativas para transformação. Esperamos que esta prática seja um pontapé inicial no despertar de muitas outras que possam se somar para tornar nossa vida cada vez melhor, mais saudável [...] As informações também

chegaram à comunidade pelo diálogo feito na coordenação, instância organizativa do acampamento, por meio de uma apresentação feita pela educadora e os educandos com slides que trouxeram presente a situação das nascentes que compõem o acampamento e os riscos que corriam ao consumir água contaminada, trazendo presente a possibilidade de mudança e maior qualidade de vida, se efetivada a intervenção nas nascentes (EICS, 2016, s/p).

Vejamos “[...] tal trabalho partiu das disciplinas de Biologia e Química, onde se identificou a necessidade de garantir a qualificação deste bem de consumo [...]” (EICS, 2016, s/p). E adquiriu um valor social quando extrapolou o interior da escola e entrou em relação com as famílias acampadas para debater o problema e os riscos com a contaminação da água, possibilitando acesso de conhecimento aos acampados acerca do problema.

Com esta compreensão, em concomitância aos estudos das categorias e dos conceitos que contribuem para apreenderem os conhecimentos que possibilitam a intervenção com o trabalho prático, marcaram “[...] momento para reconhecimento das nascentes nos arredores do acampamento a fim de verificar o estado em que se encontravam. Perceberam que todas elas demandavam de proteção, não havia cuidado com nenhuma, encontravam-se em péssimas condições de uso [...]” (EICS, 2016, s/p).

No âmbito do papel essencial da escola em concomitância com a identificação deste trabalho social, as educadoras das disciplinas de Biologia e de Química desenvolveram o estudo da Ecologia com as turmas do Ensino Médio, e vinculou-se organicamente com o trabalho a ser desenvolvido com os conteúdos escolares que já vinham sendo tratados (EICS, 2016). Ademais, para subsidiar o trabalho socialmente necessário, descrevem que:

Em sala de aula, tendo feito o estudo dos conceitos centrais de ecologia, passaram a estudar a forma como a proteção de nascentes deveria ser feita, procedimentos, materiais necessários. Houve também estudo das plantas nativas da região para poder recuperar a mata ciliar no entorno das nascentes e as leis que regem as matas ciliares. Também estudaram elementos sobre a água, principalmente no que dizia respeito às doenças que poderiam ser contraídas pelo uso de água contaminada. A metodologia utilizada para o estudo consistiu em aulas dialogadas, com ou sem a utilização de materiais de apoio, com a educadora mediando os saberes científicos, pesquisa em materiais disponíveis na biblioteca para levantamento de informações, registros escritos no caderno, produção de cartazes e divisão da turma em grupos com temas distintos para elaborarem slides e apresentarem oralmente [...] (EICS, 2016, s/p).

Observe que a experiência abordada demonstra o vínculo orgânico do trabalho socialmente necessário com os conhecimentos, o qual é indispensável para alcançar

os objetivos pretendidos com o trabalho educativo nesta dimensão, é essencial que, pelos conhecimentos na relação com os processos de trabalho, se compreenda as determinações da vida social do acampamento e da sociedade. Com esta compreensão delineiam sobre os procedimentos que foram sendo adotados no desenvolvimento do trabalho.

Alguns passos foram seguidos para proteção de nascentes. O primeiro deles é o isolamento dela, impedindo a entrada de animais. O segundo passo é a limpeza da nascente, no caso de não haver delimitação bem definida da vertente, é necessário que se faça e caso já exista, realizar a limpeza antes de protegê-la, retirando o barro e a matéria orgânica existente. Na sequência é necessário preparar a massa de cimento e terra (proporção: uma parte de cimento para quatro de terra) e ir assentando as pedras que irão compor a barreira. A construção da barreira tem que ser sobre superfície bem firme e ao fundo se instala um cano de aproximadamente 70 ou 100 mm que deve ficar com a ponta fechada e será usado para limpeza. No fundo devem ser colocadas pedras maiores, seguidas das menores. Necessitam ser inseridos canos para saída de água a altura das pedras maiores e a barreira vai sendo formada e fechada com a massa de terra e cimento. A limpeza precisa ser realizada a cada seis meses com um pouco de água sanitária. O último passo é a recomposição da mata ciliar que, como o próprio nome indica, funciona como os cílios, protegendo a nascentes e nela devem ser plantadas árvores nativas da região como a Guabiroba, Pitanga, Ingá, entre outras (EICS, 2016, s/p).

Vejamos que são processos de estudo e de trabalho relevantes para construção da resistência no acampamento, firmando o território ocupado enquanto ambiente de produção da vida, assim como do ponto de vista de desenvolver a dimensão política, humana, ideológica, ambiental e cultural da matriz agroecológica de produção da vida necessária para construir a Reforma Agrária Popular.

Como vimos, em sua maioria os ensaios do TSN estão voltados e conectados aos fundamentos de uma dimensão agroecológica da vida, ou seja, que representa um modo de agricultura produtiva e que, concomitantemente, possibilita ser ecologicamente equilibrada, respeitando a biodiversidade, por partir do princípio de ser “[...] socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada” (CALDART, 2016, p. 02).

O vínculo da escola com processos formativos voltados para a agroecologia diz respeito aos objetivos formativos que se pretende na formação humana em consonância ao projeto de agricultura (e sociedade) que se objetiva construir em superação ao agronegócio e a sociedade capitalista. Essas iniciativas nas EI, se fundamentam no Programa de Reforma Agrária Popular do MST que, no âmbito da produção de alimentos saudáveis, concebe que “[...] os alimentos são um direito humano, de todos os cidadãos e não podem estar submetidos a lógica do lucro; [...]

Utilizar técnicas agroecológicas, abolindo o uso de agrotóxicos e sementes transgênicas” (MST, 2014, p.34).

Por isso, avançar na formação da consciência agroecológica exige acessar a complexidade dos conhecimentos das diferentes ciências que integram a unidade de análise e de campo do conhecimento da agroecologia, a ecologia, a biologia, a química, a agronomia, a antropologia, a história, a sociologia, entre outras (CALDART, 2016; ARL, 2015). Portanto, é por este viés que é de interesse dos trabalhadores do campo, por meio da Escola do Trabalho em construção, incorporar a agricultura como “[...] o ponto de partida para a educação politécnica [...] um complexo tecnológico, necessariamente conectado a outros complexos, a outras indústrias, no sentido das práticas, dos conhecimentos tecnológicos e científicos de base” (IEJC, 2015, p. 53) que podem ser exercitados a partir da escola na relação com seu meio social, por meio do trabalho socialmente necessário e igualmente possibilitando a análise e a compreensão das contradições no seio das relações sociais capitalistas.

E, ainda, embrenhar as práticas escolares da dimensão ecológica da vida, haja vista que objetiva, enquanto unidade de análise, proporcionar condições e bases científicas aos agricultores, aos camponeses e às novas gerações para apoiar o processo de produção social alicerçado em novas relações sociais, logo, processos de resistência e de transição do atual modelo de agricultura industrial para formas ecológica e economicamente sustentáveis (ARL, 2015; CALDART, 2016).

Vale considerar que, dentro de uma escola, aprisionada em quatro horas aula, inibe maiores possibilidades de mediações entre trabalho social e igualmente assegurar o acesso ao conhecimento das ciências e das artes. Neste sentido, as Escolas Itinerante têm batalhado para ampliação do tempo escolar¹⁷, de modo que garanta as quatro horas de aula, a realização dos núcleos setoriais e a inserção em processos produtivos. Algumas táticas¹⁸ têm sido utilizadas pelas escolas para

¹⁷ Ressaltamos que a ampliação do tempo aqui tratada não diz respeito à adesão a escola em tempo integral, nos moldes do ‘Mais Educação’ que exigem dos educandos a frequência de 7 horas diárias na escola, retirando da vivência familiar para participar de atividades e projetos desconexos do currículo da escola, mais do mesmo. Em nossa avaliação, este formato não serve para vida no campo. Inclusive em 2012, na tentativa de constituir uma alternativa de ampliação do tempo escolar, iniciou-se um processo de discussão com Departamento de Educação Básica da SEED com uma propositura preliminar de organizar uma lógica de estudo e trabalho que os educandos desenvolveriam processos produtivos na comunidade, a partir de estudos e acompanhamento de um educador especializado, espécie de um regime de alternância (diário da reunião do autor)

¹⁸ Ver Leite (2017).

ampliar o tempo escolar¹⁹, sendo a EI Caminhos do Saber, entre outras, uma das escolas que construiu uma alternativa fecunda neste sentido, a qual mesmo que de modo subversivo, em outras palavras, independente do aval da Secretaria de Estado da Educação - SEED, acordaram no coletivo de educadores a ampliação do tempo escolar de maneira que oportuniza quatro horas e trinta minutos semanal de atividades dos núcleos setoriais, tendo momentos para planejamento, avaliação, participação na gestão da escola e desenvolvimento do trabalho. Também temos que considerar que todos os estudantes, e a maioria dos educadores e educadoras desta escola, residem no acampamento o que permite se planejar além do horário escolar para desenvolver o trabalho socialmente necessário.

Shulgin (2013, p. 68. Grifos do autor), ao abordar sobre o tempo de realização do trabalho socialmente necessário, adverte que “[...] o trabalho social realiza-se não só no horário escolar, mas também *fora dele*”. Sendo que, necessariamente, a atividade de estudo para apropriação dos conceitos e a avaliação do trabalho podem ocorrer no horário escolar. O que para a maioria das Escolas Itinerantes não é possível, haja vista o engessamento das determinações que envolvem a escola, principalmente horário do transporte escolar e o horário fragmentado de contrato dos educadores.

Eis o desafio para avançar na direção do projeto histórico da classe trabalhadora, com intuito de “[...] formar lutadores e construtores da república do trabalho (sociedade sem classes e sem exploração)” (IEJC, 2015, p. 44). Sobretudo, no que diz respeito a necessidade de evoluir para o trabalho educativo na *perspectiva da politecnia*²⁰ exigindo que “[...] não se fique limitado ao vínculo com a produção agrícola, mas exige também que ela seja incluída no trabalho educativo da escola (do campo e da cidade)” (IEJC, 2015, p. 54).

Portanto, trata-se de, por dentro das atuais contradições, lutar por alternativas subversivas ao passo que contraditoriamente reivindique o financiamento do Estado

¹⁹ As Escolas Itinerantes Herdeiros da Luta de Porecatu e Carlos Marighella buscaram consolidar a ampliação do tempo escolar incluindo uma sexta aula para viabilizar os núcleos setoriais, mas a ampliação ocorre apenas no dia em que ocorrem os núcleos setoriais.

²⁰ A possibilidade de evoluir para o trabalho educativo politécnico, nas características atribuídas por Shulgin (2013), precede a ruptura do modo de produção capitalista. Necessariamente envolve o trabalho produtivo com maior complexidade “[...] e assume como um de seus objetivos formativos principais a preparação para o trabalho, não apenas como execução, mas como apropriação da lógica da produção em geral, garantindo conhecimentos sobre a história, a ciência e a tecnologia presentes no industriar (modo de produzir, modo de trabalhar e de organizar o trabalho) dos principais ramos de produção ou das diferentes indústrias, nas suas relações com a economia do país e o projeto de sociedade” (CALDART, 2016, p. 11). Logo, articula o trabalho educativo organicamente a emancipação humana, a formação omnilateral.

para promoção da autonomia pedagógica da escola vinculada à luta, com a inserção em processos de trabalhos, tendo como referência as matrizes pedagógicas na sua relação com a cultura universal.

Provisórias conclusões

Em razão das condições estruturais para o trabalho pedagógico nas Escolas Itinerante, ainda são episódicos os ensaios de trabalho socialmente necessário, persiste a maior relação entre escola e trabalho no âmbito do autosserviço (trabalhos domésticos, trabalho na horta escolar, atividades voltadas à limpeza, ao embelezamento da escola e ao acampamento) (SILVA, 2013; SAPELLI, 2013; BAHNIUK, 2008). Entretanto, é essencial considerarmos a relevância formativa dos ensaios de trabalho socialmente necessário aqui abordados, na medida em que oferecem ao longo da vida escolar dos estudantes, a participação e contato com diferentes formas de trabalho, desde a menor idade, logo, oportuniza a apropriação de um arcabouço de conhecimentos técnicos e científicos combinados à produção de bens socialmente necessários para a coletividade.

Desta forma, contém a existência de um tensionamento da forma escolar, mesmo com seus devidos limites, as iniciativas de auto-organização pelo estudo e o trabalho socialmente necessário, são embriões na projeção da Escola do Trabalho na atualidade. Demonstra, a necessária alteração da forma escolar de modo que não condicione o conhecimento ao submetimento da organização escolar clássica subordinada a lógica capitalista.

São ensaios que permitem embasar a luta por políticas educacionais que viabilizem as condições estruturais e humanas possíveis de serem conquistadas no interior da sociedade capitalista, de modo que projete o trabalho educativo na perspectiva da politecnia. Eis aqui a necessária atenção, mais especificamente do Setor de Educação do MST – PR e dos coletivos das Escolas Itinerante, mediante as mazelas do capital, persistir lutando para não rebaixar os objetivos de ensino e formativos, ou seja, continuar resistindo, forjando as condições e não restringir o potencial formativo da escola no interior dela mesma, e buscar oferecer frequentemente, por meio dos núcleos setoriais e do trabalho socialmente necessário, vivências de estudo e de inserção em processos de trabalho.

A continuar com trabalhos que promova a apropriação dos fundamentos da lógica agrícola agroecológica, seja na participação práticas de produção de alimentos, em processos agroindustriais, construção na comunidade de hortas orgânicas; “quintais

produtivos" de base agroecológica; pomares; viveiros de mudas; reprodução de sementes crioulas; criação de pequenos animais com tratamento homeopático; processamento de produtos locais" (MST, 2015, p. 11).

Ainda, a necessidade de organizarem excursões e estágios em ambientes (Editora de jornal, rádios, fábricas, entre outros processos de industrialização) que vão além do acampamento, de modo que seja possível ter contato com formas mais complexas de trabalho e potencializar o acesso aos bens culturais, afinal, é por intermédio da riqueza objetivada pelo ser humano que o seu desenvolvimento se torna interminável.

A relação que interessa neste contexto é com objetivações humanas, formas de trabalhos socialmente necessárias que permitam ampliar o acesso à riqueza cultural humana historicamente produzida, de modo articulado as estratégias políticas do MST na construção da Reforma Agrária Popular (aproximação com a agroecologia, das lutas sociais, relação com outras organizações de trabalhadores), por entender que o acesso das novas gerações à ciência e a arte é condição imprescindível para que possam aprimorar os processos de trabalhar, de viver, de lutar e de construir coletivamente uma nova sociedade sem que haja exploradores e explorados.

Referências

ACAP. Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná. **Relatório Anual da Escola Itinerante 2012**. Curitiba, 2012. (mimeo).

ARL, Valdemar. **Desafios para uma metodologia transformadora na transição agroecológica**: uma experiência de construção social do conhecimento de entidades de ATER no Paraná. Universidad de Córdoba. 2016. [tese]

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana**: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. Florianópolis, 2008. 180p. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal de Santa Catarina.

CALDART, Roseli. Salete. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida**. Veranópolis – RS, 2016. (mimeo)

_____. **O desafio de fazer a Escola enquanto se luta: Escola Itinerante - 15 anos**. Nov./2011 (mimeo).

ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER. **Relatório Anual da Escola Itinerante Caminhos do Saber**, 2016. Ortigueira, Paraná. (mimeo)

ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGHELLA. **Relatório Anual da Escola Itinerante Carlos Marighella**, 2016. Carlopolis, Paraná, 2016.

ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA PORECATU. **Relatório Anual da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu**, 2016. Porecatu, Paraná, 2016. (mimeografado)

ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS SABER. **Relatório Anual da Escola Itinerante Herdeiros do Saber**, 2016. Rio Bonito Iguaçu – Paraná, 2016. (mimeografado)

ESCOLA ITINERANTE PAULO FREIRE. **Relatório anual da Escola itinerante Paulo Freire**, Paula Freitas – Paraná, 2016. (mimeografado)

ESCOLA ITINERANTE SEMEANDO SABER. **Relatório Anual da Escola Itinerante Semeando Saber**, 2016. Florestópolis – Paraná, 2016. (mimeografado)

ESCOLA ITINERANTE VAGNER LOPES. **Relatório Anual da Escola Itinerante Vagner Lopes**, 2016. Quedas do Iguaçu – Paraná, 2016. (mimeografado)

ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA OLIVEIRA. **Relatório Anual da Escola itinerante Valmir Motta de Oliveira**, 2016. Jacarezinho – Paraná, 2016. (mimeografado)

FARIAS, Alcione. Nunes. A trajetória de resistência da Escola Itinerante Ernesto Che Guevara. In: **Itinerante: a Escola dos sem terra: trajetórias e significados**. Curitiba, nº 2, out. 2008.

FILIPAK, Alexandra. **"A nossa escola, ela vem do coração"**: política pública de educação do campo nas histórias de vida de educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Ortigueira (PR) – Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

IEJC. Instituto de Educação Josué de Castro. Seminário sobre formas de organização do Plano de Estudos, Educação Politécnica e Agricultura Camponesa. In: CALDART, R, STEDILE, M. E., DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para a transformação da Escola 2: Agricultura Camponesa, educação politécnica e escolas do campo Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná.** Cascavel (PR): 2017. 305 f. Dissertação [Curso de Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3396>, acesso em 30/05/2018.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001.** Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

_____. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante – MST.** Ano VIII, nº 1, Abril, 2008.

_____. Escola Itinerante Terra e Vida. **Jornal Sem Terra,** Julho de 1999.

_____. **Memória dos encontros dos Complexos de Estudos (2010-2015).** 2015. (mimeo).

_____. **Programa Agrário do MST.** 3ª edição. São Paulo (SP), 2014.

_____. **Plano de Estudos da Escola Itinerante.** Cascavel: Edunioste, 2013.

PISTRAK, Moisey. **Fundamento da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **A Escola Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAPELLI, Marlene. Lucia. Siebert. **Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.** Florianópolis (SC): 2013. Tese [Doutorado em Educação] Universidade Federal de Santa Catarina.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Janaine. Zedebiski. **O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná.** Cascavel, 2013. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Enviado em 29/09/2017

Aprovado em 26/02/2018



PROPOSTA PEDAGÓGICA COMPLEXOS DE ESTUDO: Escola, trabalho, conhecimento e ensino

Maristela Soldá¹

Resumo: a Proposta Pedagógica Complexos de Estudo organizada pelas escolas de assentamento e acampamento da Reforma Agrária no Paraná, é baseada nos Complexos de Estudo dos pensadores russos. Tem como categoria central o Trabalho desenvolvido como princípio educativo, com valor pedagógico, realizado dentro e fora da escola, potencializando a auto-organização dos educandos e reorganizando os tempos escolares, a partir da relação do homem com a realidade que o cerca, baseado no método materialista histórico dialético. As referências principais são: Shulguin, que aponta o vínculo da escola com a vida, a realidade como o local de experimento dos saberes escolares, discute o trabalho como princípio educativo; Pistrak, que descreve as formas de organizar as atividades pedagógicas na escola. Caldart, que destaca as tendências de transformação da escola nas reflexões pedagógicas e o confronto e as contradições da Educação do Campo.

Palavras-Chave: Complexos de Estudo – Trabalho e Educação – Educação do Campo – Ensino.

PEDAGOGICAL PROPOSAL BASED IN STUDY COMPLEXES: school, work, knowledge and teaching

Abstract: the Pedagogical Proposal Complexes of Study organized by the schools of settlement and encampment of the Agrarian Reform in Paraná, is based on the Study Complexes of the Russian thinkers. Its central category is Work developed as an educational principle, with pedagogical value, carried out inside and outside the school, potentializing the students' self-organization and reorganizing school times, based on the relationship between the man and the reality that surrounds him, based on the dialectical historical materialist method. The main references are: Shulguin, that points out the link between school and life, reality as the place of experimentation of school knowledge, and discusses work as an educational principle. Pistrak, that describes the ways of organizing pedagogical activities in school. Caldart, that highlights the trends of school transformation in pedagogical reflections and the confrontation and contradictions of Field Education.

¹ Doutoranda em História e Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira pela Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atua como professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (PR). E-mail: maristelasoldá@hotmail.com



Keywords: Study Complexes – Work and Education – Rural education – Teaching.

PROPUESTA PEDAGÓGICA COMPLEJOS DE ESTUDIO: Escuela, trabajo, conocimiento y enseñanza

Resumen: la Propuesta Pedagógica Complejos de Estudio organizada por las escuelas de asentamiento y campamento de la Reforma Agraria en Paraná, se basa en los Complejos de Estudio de los pensadores rusos. Tiene como categoría central el trabajo desarrollado como principio educativo, con valor pedagógico, realizado dentro y fuera de la escuela, potenciando la autoorganización de los educandos y reorganizando los tiempos escolares, a partir de la relación del hombre con la realidad que lo rodea, basado en el método materialista histórico dialéctico. Las referencias principales son: Shulguin, que apunta el vínculo de la escuela con la vida, la realidad como el lugar de experimento de los saberes escolares, discute el trabajo como principio educativo. Pistrak, que describe las formas de organizar las actividades pedagógicas en la escuela. Caldart, que destaca las tendencias de transformación de la escuela en las reflexiones pedagógicas y el enfrentamiento y las contradicciones de la Educación del Campo.

Palabras clave: Complejos de estudio – Trabajo y Educación – Educación del Campo – Enseñanza.

Introdução

Iniciamos nossa discussão a partir da premissa que a função social da escola é produzir-se dentro de um espaço de formação humana, onde os educandos encontram-se em pleno desenvolvimento de suas potencialidades e na apropriação do conhecimento científico historicamente produzido, com o objetivo de propiciar seu aperfeiçoamento integral incluindo o físico, político, social, cultural, filosófico, entre outros. Preconizamos uma educação fundada na perspectiva crítica, ao modo atual de sociedade que considera o homem na sua totalidade e em suas múltiplas relações históricas e sociais, pois conforme Pistrak (2011), a escola não prepara a criança para viver na sociedade, ela já é parte da sociedade, cabe à escola a tarefa de contribuir com a criança para que compreenda a classe social em que se encontra e as contradições latentes do modo de produção capitalista.

Portanto, a educação é pautada pela realidade em constante movimento e nas necessidades históricas, com vistas à transformação social, consideramos então, que o papel da escola é contribuir no avanço dos elementos educativos, na sistematização e socialização do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade.

Para tal, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST) experimenta unir os estudos dos pedagogos russos Pistrak e Shulgin, realizados no período da

Revolução Russa, com as práticas de educação e de escola que são desenvolvidas nos acampamentos e assentamento Sem Terra, aliada a pedagogia freiriana de Paulo Freire – Temas Geradores – e aos Ciclos de Formação Humana, ampliando-se em concepções principalmente, que evidenciem caminhos para a construção de uma forma escolar que promova a auto-organização dos estudantes, por meio dos Núcleos Setoriais², desenvolvendo diferentes formas de autogestão.

Entendemos que nas escolas do MST a busca pela superação da fragmentação, de olhar para a realidade como uma totalidade, formada por diferentes dimensões que se interpenetram, é um objetivo nunca plenamente atingido. Portanto, percebemos que a uma forma escolar pautada na interdisciplinaridade é uma necessidade e uma maneira de superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização de conhecimentos. Tornando-se fundamental para transmissão do saber sistematizado e para a prática pedagógica dos educadores.

Assim, pensar a educação e a escola com a possibilidade de formar sujeitos por meio da organização coletiva do trabalho pedagógico. Na tentativa de superar esse distanciamento dos camponeses no acesso do conhecimento científico, o MST – movimento social que condiciona processos educacionais amplos, fortemente discutidos e alicerçados na formação humana – tem o intenção de construir um projeto alternativo de educação e por consequência de ensino que forneça subsídio teórico e prático para uma luta contra hegemônica.

A luta pelo acesso à terra induz o camponês a lutar também por outros direitos entre eles a necessidade do acesso ao saber escolarizado, como instrumento de luta contra a desigualdade social, a má distribuição das riquezas e a favor da construção de uma sociedade justa. O acesso à educação, pautado em princípios de uma educação transformadora, que verdadeiramente contribua para a emancipação dos camponeses, contra a desigualdade social, a má distribuição das riquezas e a favor da construção de uma sociedade justa.

A escola é o lugar fundamental de educação do povo, exatamente porque se constitui como um tempo e um espaço de processos socioculturais, que interferem significativamente na formação e no fortalecimento dos sujeitos sociais que dela participam. E se constitui assim muito mais pelas relações sociais que constrói em seu interior do que exatamente pelos conteúdos escolares que veicula, embora os

²De maneira geral os Núcleos Setoriais são dentro das escolas células onde os estudantes se organizam para uma gestão participativa com a intencionalidade de um trabalho real.

conteúdos também participem desses processos, especialmente no que se refere à produção e à socialização do conhecimento (CALDART, 2012, p. 94).

Assim, a Escola Itinerante³— que são construídas e mantidas pelas comunidades, vinculadas a uma escola estatal —, nos acampamentos do MST representa, parafraseando Camini (2009), um contraponto à escola capitalista. A confrontação ocorre pela forma de construir a escola e a estreita ligação com o meio, com a realidade vivenciada pelo estudante, pois o acampamento é o melhor objeto de estudo — para o educando — compreender as contradições da sociedade brasileira, bem como retrata toda uma história baseada nas desigualdades sociais. Pois a educação não-formal está em todos os âmbitos do espaço do acampamento desde os pequenos grupos de famílias até as escolas.

Este movimento em seu cerne não perde de vista a necessidade da ampliação do conhecimento de todos os seus militantes, pois compreende que as escolas são instrumentos de transformação social e devem preparar o sujeito Sem Terra para a participação crítica e criativa no processo de ruptura com a sociedade capitalista. Como se observa nos documentos produzidos pelo próprio movimento a intenção é de zerar o analfabetismo nas comunidades e difundir entre os camponeses a educação como um direito.

O enfrentamento do analfabetismo no MST se dá em duas linhas, mas seguindo sempre no mesmo caminho: na linha da política a luta pelo direito e pelo acesso à alfabetização/educação de crianças, jovens e adultos; na linha pedagógica como processo de elaboração de uma proposta própria de educação para os camponeses e camponesas do MST (MST, 2004, p.7).

Nessas escolas destaca-se a luta dos sujeitos do campo por uma educação formal que os identifique como povo brasileiro que vive do e no campo e que carregam marcas da opressão, da discriminação, e da exploração imposta pelo capital. "A escola é um dos tempos e espaços da formação humana e não há como compreendê-la fora de seus vínculos como processos sociais concretos" (CALDART, 2004 p.40).

³ Itinerante porque é uma organização escolar — tanto estrutural quanto de recursos humanos—estruturado de forma provisória, pois o acampamento representa um espaço de luta onde o sujeito Sem Terra permanece por tempo indeterminado. A educação formal itinerante iniciou no Rio Grande do Sul em 1996. São denominadas Escolas Itinerantes as Escolas localizadas no interior dos acampamentos do MST, vinculadas a um Colégio Estadual. Já no Paraná é mais recente, essas escolas fazem parte das políticas educacionais implementadas no início do governo Requião, em 2004, aprovadas por meio do parecer n° 1012/2003, de 8 de dezembro de 2003, emitido pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR).

O trabalho como um processo educativo através dos Complexos de Estudo

O processo educativo ao longo dos anos vem se materializando por meio da luta coletiva e do fazer educativo dos povos camponeses, construindo uma educação para a classe trabalhadora vinculada às perspectivas da emancipação humana, por meio do trabalho. Assim, a escola se torna imprescindível para contribuir com as dinâmicas que orientam uma mudança social, a ruptura da *práxis* imposta pelo sistema capitalista buscando um processo de transformação social onde a classe trabalhadora camponesa tenha mais possibilidade de acesso ao conhecimento científico e à lógica do trabalho.

A forma escolar proposta pelo MST, baseada na experiência russa, traz para seus espaços os Complexos de Estudo alicerçados na gestão coletiva a partir da auto-organização dos estudantes e no trabalho como um princípio educativo, conforme descreve M.M. Pistrak (2011) na experiência da Escola do Trabalho, a auto-organização dos estudantes, segundo ele, traz valor para a vida dos educandos, pois eles participam efetivamente dos processos educativos, auxiliando os educadores na formação de sujeitos para viver em comunidade, constituindo-se em coletivos para enfrentar os problemas cotidianos na escola e na vida. Através da auto-organização e autogestão os educandos se reconhecem como parte e/ ou responsáveis pelo processo educativo.

A partir dos escritos de Pistrak, observa-se a necessidade da criação e ampliação de espaços em que os educandos possam praticar a coordenação de ações coletivas, com autonomia, discutindo problemas e propondo soluções, pois na experiência da Escola Comuna – PISTRAK, 2009 – a escola é organizada e gestada pelos estudantes organizando a escola do trabalho, com comissões, assembleias, todos na escola são de uma forma parte do processo educacional.

A organização do trabalho pedagógico buscando a integração entre o trabalho técnico, a auto-organização dos estudantes, o trabalho social da escola e o ensino, tornaram-se os basilares do processo educativo, e aponta os elementos para o rompimento com a lógica formal capitalista através da auto-organização e autogestão dos estudantes, a partir do trabalho coletivo, demonstrando as bases ontológicas e epistemológicas onde está suplantada.

Assim, o trabalho e a auto-organização são efetivados na dimensão cognitiva. Desta forma, será uma conquista, a partir do espaço educativo, que propicia

condições para solucionar os problemas no contexto em que as famílias estão inseridas. Dessa forma, o ensino terá implicações e resultados reais e palpáveis, rompendo com o ensino convencional, onde não se trata de apenas aprender fórmulas, mas sim, compreendê-las e aplicá-las em situações reais.

Assim, o Trabalho Socialmente Necessário⁴ tem a função de promover a compreensão da necessidade dos estudantes trazerem para a vida da comunidade seu conhecimento, "ele ocorre fora da escola, na vida em torno dela coloca a criança na posição de pesquisador e executor" (SHULGIN, 2013, p.114). Desta forma, aglutina valor ao que se aprende, contudo é fundamental o envolvimento de todos, dependendo do tipo do trabalho, pois cada trabalho tem sua faixa etária e sua conotação científica.

O trabalho socialmente necessário desenvolve ensinamentos sobre: aprender a lutar e a construir. A sua apropriação se dá por meio da ciência, o resultado será algo de extrema importância. Tendo relação com a necessidade da escola, não se tornando casual, mas sim planejado coletivamente com todos os envolvidos no processo educativo. Para tanto, ele tem valor de uso, quando realizado na direção da formação de uma personalidade não exploradora nem do ser humano, nem da natureza "O trabalho social está ligado em todos os seus aspectos ao programa durante um longo tempo. E isso é muito valioso muito importante" (SHULGIN, 2013, p. 67).

Ao formular a categoria do Trabalho Socialmente Necessário, Shulgin, utiliza-se de mediações que se tornaram fundamentais na construção do vínculo entre escola e trabalho, como base necessária para o politecnismo, o qual é considerado por

4 Neste texto usaremos a expressão Trabalho Socialmente Necessário que é uma ampliação da perspectiva marxiana, categoria ampla e que Shulgin vai explorar, a fim de dizer que se deve transformar o trabalho, aprendendo a ligar organicamente os elementos teóricos da educação ao conhecimento dos processos de produção. A ponte entre a teoria e a prática deve estar calibrada e a complexidade alcançada para que se tenha a efetivação da escola dos complexos, a qual, dentro do contexto característico do período revolucionário russo de 1917, e o modo de produção instaurado, os educadores fazem do "Trabalho na Escola" a proposta educativa que relaciona o trabalho social com o processo produtivo real. É no Trabalho Socialmente Necessário que se dará a completa relação entre auto-organização, autosserviço e o conhecimento, desenvolvendo valores, que não devem ser casuais, mas sim integrar seu planejamento. Ainda, a partir da perspectiva Marxiana, que se refere ao Trabalho Socialmente Necessário como a quantidade e a qualidade, ou seja, o tempo de trabalho deve estar relacionado com a necessidade da humanidade "o tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho necessário à produção de qualquer valor de uso sob as condições de produção normais em uma determinada sociedade e com o grau médio de habilidade e de intensidade de trabalho predominantes nessa sociedade". (BOTTIMORE, 2001, p. 605) Isto é, o tempo de trabalho social médio empregado na produção, ou no processo de um produto, determina o valor social do mesmo. Assim, o valor de um produto é medido pelo tempo utilizado para produzi-los. É necessário que ocorra uma forma organizada de produção a fim de que as necessidades da população sejam sanadas e se beneficie deste processo de produção.

Shulgin, um sistema completo de reeducação, não apenas das crianças, mas de toda massa de pessoas, dos milhões de trabalhadores.

Para o autor, todas as atividades estão na vida e não apenas nas escolas, por isso, é necessário inculcar na vida, todo o acúmulo de conhecimento apreendido na escola, propiciando diversas atividades para os estudantes de acordo com suas idades. Para ele só é possível uma nova forma de sociedade se todas as crianças do campo e da cidade forem educadas, com base no trabalho agrícola (industrializado, avançado) e fabril complexo (não artesanal). É preciso implantar as estações técnicas, os círculos técnicos de forma ampla, poderosa. "É preciso dar uma série de generalizações teóricas, e não apenas nos limites da tecnologia, já que para nós uma fábrica, uma usina, uma empresa, não é apenas um sistema de máquinas, mas de trabalho humano" (SHULGIN, 2013, p. 227).

Shulgin distingue em quatro os principais tipos de trabalho socialmente necessário: Produtivo, Político-educacional, Sanitário-higiênico, Transportes e Comunicações. Para ele, o trabalho requer um aperfeiçoamento principalmente da organização. Sem a auto-organização não acontece Trabalho Social dos educandos, pois, "ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente, e não o individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua etc" (SHULGIN, 2013, p.113). Compreende-se que desta forma a escola ensina que os estudantes apresentam necessidades em aprender, pois tem tarefas a cumprir em suas comunidades, e cada conceito novo aprendido emancipa em seu contexto social.

A intensão de se promover o Trabalho Necessário é no intuito de fortalecer um trabalho como valor de uso, intensificando a formação da classe trabalhadora, tornando o sistema educativo intencional e eficaz, pois os resultados são encontrados com intencionalidade pedagógica em aspectos tanto na organização coletiva, como na apropriação de conhecimento científico pela relação entre teoria e prática.

Para escolher qual será o Trabalho Social dos estudantes é preciso conhecer o lugar onde a comunidade está inserida, analisando suas concepções econômicas, sociais, tendências de seu desenvolvimento bem como as relações de enfrentamento diário e suas formas de luta.

A escola, então, tem uma tarefa primordial, que não se resolvia, junto à sociedade, pois a forma escolar posta não ajudava a implementar. Tornava-se necessário

construir uma nova pedagogia que trabalhasse a partir da realidade das vivências dos sujeitos, e que também ensinasse os estudantes a conduzirem a sociedade em sistema de auto-organização.

Desta forma, o ensino mediando a partir do contexto escolar pode determinar a utilização prática pelo homem, apontando indicativos sobre a forma com que os conteúdos serão trabalhados em sala de aula. A experiência da Escola-Comuna foi realizada a partir da organização do programa de ensino em complexos. Pistrak não considerava os complexos uma metodologia, mas uma forma "de organização do programa de ensino" e indicava quatro questões de ordem prática a serem analisadas nessa forma de organização: a) seleção dos temas dos complexos; b) como estudar cada tema; c) organização do ensino segundo o sistema dos complexos; d) organização do trabalho dos(as) educandos(as) no sistema do complexo. Portanto, o complexo é uma forma escolar, onde todos envolvem-se de maneira orgânica.

Pistrak pontua que o Complexo não é um método, e que podem ser utilizados diversos métodos, usando o método dos complexos, "mais exato seria falar de método experimental ou de organização do programa de ensino segundo os complexos" (PISTRAK, 2011, p. 107). É necessário que os educadores percebam: qual é o método de trabalho empregado para os complexos, que não é possível fazê-lo se não for por meio do método dialético, e toda a organização da escola deve ser de complexos temáticos observados a partir da realidade do entorno da escola, garantindo a auto-organização dos estudantes.

Assim, a tarefa da escola é fundamental e os complexos não podem ser trabalhados de forma isolada sem compreender a realidade, é necessário construir uma escola que penetre e estude a realidade do entorno do educando, com o intuito de conduzir as novas gerações à construção de uma sociedade mais justa. Precisa ensinar os educandos a observar a escola como algo que é seu, e deste modo, também são suas as responsabilidades pela manutenção do espaço escolar.

Não pode se tornar, apenas, uma boa técnica de ensino, e sim, construir uma nova perspectiva de transformação da escola, e como consequência, transformação da sociedade, reorganizando as disciplinas em complexos e a construção do conhecimento a partir de elementos da realidade inventariados no entorno da escola, possibilitando a construção de ligações com os conteúdos sistematizados historicamente, e com a gestão participativa dos estudantes, assim, "o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, a produção real, a uma atividade concreta socialmente útil" (PISTRAK, 2011, p. 30).

Ao construir um complexo alguns elementos são contemplados: a seleção de temas, a forma de estudar cada tema, a organização do ensino. Desta forma, a centralidade do trabalho pedagógico deixa de ser a disciplina para ser a relação entre os fenômenos, por meio de um processo interdisciplinar de conexões das ciências, constituindo o fundamento, o instrumento e a ferramenta para se trabalhar os complexos.

A orientação que Pistrak nos apresenta para seleção dos complexos é que devemos discutir e orientar as crianças e adolescentes para que resolvam problemas além da sala de aula, no âmbito da comunidade e da sociedade em construção, que entendam a conjuntura social a partir da sua realidade concreta. Deste diálogo têm-se as orientações condutoras para elencar os complexos e quais conteúdos que farão parte para que os estudantes resolvam os problemas empíricos e também da materialidade fenomênica.

Desta maneira, os complexos são construídos a partir dos conteúdos que apresentam um elo com base na vida social. Nesta perspectiva, o ponto de partida deixa de ser o imediato e o empírico vivido pelo estudante, pois corre-se o risco de produzir “complexos sentados” ou que não contenham uma conjuntura de emancipação do conhecimento. Parte-se, então, de situações ou questões mais amplas, mas que nelas estejam contidas ligações com os espaços ou situações vivenciadas.

Portanto, Pistrak nos alerta a nunca elencar temas aleatórios e superficiais, pois os estudantes também não encontraram fortes discussões e “devemos liquidar os complexos “sentados”, os complexos estéreis que os alunos só fazem estudar: devemos passar gradualmente, mas sem falta, para os complexos geradores de ação” (PISTRAK, 2011, p. 126).

Por estes motivos, a seleção dos temas dos complexos tem que ter um valor real para os estudantes, deve apresentar uma relação entre os temas e ampliando gradualmente o conhecimento. As crianças pequenas apresentam dificuldades para ficar muito tempo em um mesmo tema e construir grandes conceitos, “não são capazes de fixar a atenção num mesmo assunto durante um tempo relativamente longo. Nestas condições, deveríamos nos adaptar à idade das crianças, tratando os temas durante uma, duas, três semanas no máximo” (PISTRAK, 2011, p. 115).

Observa-se, também, que a ação de planejar os conteúdos dentro de um complexo faz com que o educador compreenda os aspectos relevantes da realidade e consiga

traduzi-los em conteúdos desenvolvendo, assim, um movimento dialético na produção e transmissão do conhecimento, possibilitando a apropriação tanto teórica como prática dos conteúdos científicos, Pistrak traz um exemplo de como elencar os conteúdos para um tema ou complexo:

Percebe-se que um complexo somente terá valor pedagógico quando forem compreendidos pelos educandos, porém se estiver apenas no planejamento do educador, sem ter uma representatividade para a criança, não cumprirá sua função. O objetivo será atingido quando o estudante se compreende como parte do processo, entendendo o método na prática e o real sentido do trabalho independente de sua idade. "É por isso que damos uma importância tão grande ao momento em que a criança toma consciência do tema do complexo e ao momento do término do seu trabalho" (PISTRAK, 2011, p.21).

Não é uma técnica pedagógica, o "complexo é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético" (PISTRAK, 2011, 109). Ele orienta a organização do trabalho pedagógico por meio da análise da realidade, tencionando um esforço dos educadores a superar a fragmentação das ciências e compreender-se enquanto parte da realidade.

O autor traz apontamentos sobre como avaliar e instigar os estudantes a compreensão do complexo, por ser um método dialético a síntese volta a ser tese novamente. É de extrema relevância conceituar de maneira avaliativa como o educando compreendeu os conteúdos científicos, e verificar por meio de instrumentos previamente pensados e descritos no planejamento docente: se o educando se apropriou das discussões e conseguiu registrá-las, se tem condições, em suas produções e discussões de propor novos temas que desencadeariam deste complexo explorado.

As ideias de Pistrak (2011) trazem elementos para reflexões e construção de ações educativas, que são fundamentais para a construção dos Complexos de Estudo. Também é um material que alicerça as necessidades presentes em cada escola, em cada comunidade, como uma possibilidade real para o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras. "Isso nos remete para o trabalho além da sala de aula, em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando, novamente, a interação entre estes níveis – sala de aula, escola e sociedade" (FREITAS, 2012, p.111).

Assim, consideramos que, nos textos de Pistrak encontramos os elementos para a orientação metodológica adotada no Estado do Paraná, junto às escolas que se encontram em área de Reforma Agrária, por meio do Caderno denominado Complexos de Estudo. Elencamos ainda que esta abordagem dialética e interdisciplinar encontra alicerces estáveis nas diversas ciências, onde os conteúdos não são trabalhados de forma fragmentada. Assim, torna-se possível a construção de espaços coletivos com processos de auto-gestão para a organização do trabalho pedagógico.

Resultados Alcançados com os Complexos de Estudo

As escolas do MST no Paraná, iniciaram o processo de implementação da Proposta dos Complexos de Estudo a partir de 2013, desde então busca-se atribuir autonomia para que a escola, de acordo com suas reais condições, desenvolva as intervenções necessárias para a construção dos elementos fundamentais para a consolidação do processo de auto-organização dos estudantes através dos núcleos setoriais. Que são reagrupamentos dos educandos de diferentes idades, que realizam reuniões a partir das definições da coordenação pedagógica na escola, seguindo elementos sistematizados coletivamente, quanto a duração e horários de funcionamento das reuniões, são levados em consideração a distância dos educandos de casa até a escola, condições de aprendizagem e espaço na escola, bem como as atividades a serem realizadas.

No início de cada semestre é organizado o planejamento semestral das atividades, o qual é aprovado pela coletividade da escola, contém atividades que relacione os conteúdos de sala de aula com as práticas de trabalho e com o princípio educativo. E também fazem parte da gestão escolar o desenvolvimento de tarefas de autosserviço essenciais para a sobrevivência da coletividade.

Os núcleos têm como objetivo de seu trabalho: qualificar a ação pedagógica na escola conectando aspectos da vida, pois ocorrem discussões nos núcleos e construções interdisciplinares do conhecimento conectados aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula. Assim, o Núcleo Setorial representa a ligação da escola com a vida, pelo trabalho.

As terminologias "núcleo" e "setorial" fazem referência à estrutura organizativa do MST, que concebe o "núcleo de base" como uma célula organizativa do movimento em cada acampamento/assentamento, composto de 7 a 10 famílias, um coordenador e uma coordenadora, e se caracteriza como um espaço de decisões da organização local. A terminologia "setorial" alude a setores do trabalho do Movimento,

responsáveis por um conjunto de tarefas relacionadas a dimensões da produção da vida, tais como produção, saúde, comunicação e educação (FARIAS, *et alli* 2015, p. 155).

Desta forma, a auto-organização dos estudantes, pressupõe a mudança mais significativa na forma escolar, pois os torna sujeitos ativos na construção do processo educacional, uma vez que eles passam a dividir as tarefas do cotidiano escolar e da comunidade. "A auto-organização está diretamente ligada na construção do ser humano como lutador e com autonomia, e é necessária para que haja o aprimoramento de sua formação como ser pensante e crítico". (MST, 2015, p. 294).

Considerando que a proposta do MST presente no Caderno Educação nº 09 de 1999 discorre sobre quatro aspectos que dão movimento a forma escolar, que são: maneiras de estudar para além da sala de aula, ambiente educativo, estrutura orgânica da escola, e as matrizes formativas, os núcleos setoriais fortalecem o processo de autogestão criando e ampliando espaços de participação intervindo e movimentando a estrutura escolar na administração da escola como um todo.

Tal horizontalização não significa que os educadores abrem mão de sua função transferindo aos estudantes a condução do processo pedagógico da escola. Os estudantes certamente saberão apreciar o educador competente e respeitar o seu âmbito de decisões profissionais. Porém, é preciso que os estudantes possam viver a vida escolar, tomar decisões a respeito da organização da vida escolar, opinar e decidir quando necessário (MST, 2013, p. 23).

Aos educadores cabe organizar na escola ambientes de estudo, onde seja possível aprofundar os fundamentos da gestão democrática e os espaços de seu exercício, com a intenção de educar o ser humano na perspectiva omnilateral. Esses tempos específicos são destinados para desenvolver aspectos formativos nos educandos, e promover o exercício para a emancipação.

É um elemento da proposta pedagógica, uma forma de auto-organização dos educandos, os quais têm a autonomia para se organizar com a participação dos educadores. Um importante instrumentos para aprender a cumprir com responsabilidades. Cada núcleo tem funções específicas dentro da escola relacionado com os conteúdos trabalhados nas disciplinas, realizam atividades voltadas aos conteúdos e atividades práticas e também de autosserviço e trabalho socialmente necessário (DIARIO DE CAMPO, 2016).

O Quadro a seguir é resultado de discussões coletivas nos encontros de educadores, sendo que cada escola tem autonomia para reorganizar de acordo com suas especificidades e necessidades mais explícitas. Algumas escolas não possuem todos os núcleos e em outras eles estão unificados, visto que, cada unidade escolar

tem autonomia para definir coletivamente quais núcleos terão durante o ano letivo, e ao final do ano avaliar as ações realizadas e ponderar alterações necessárias.

Quadro 1: Núcleos Setoriais

NÚCLEO SETORIAL	FUNÇÕES QUE OS ESTUDANTES EXERCEM	CONHECIMENTOS RELACIONADOS
Memória	São responsáveis por guardar a memória da escola; produzem registros escritos da vida coletiva da escola, através de três instrumentos: a) Diário da escola, b) Pasta de Acompanhamento das Práticas Pedagógicas dos Complexos, c) Arquivo Fotográfico e Audiovisual	Ortografia, redação, tipologias de textos, organização e arquivamento de documentos, leitura com entonação etc.
Cultura e comunicação	Atuam no processo de socialização de informações na escola e no acampamento/assentamento, proporcionando a todos a conexão com os fatos da escola, na comunidade de entorno. Organizam a rádio escolar, jornais e murais. Realizam leitura do diário no tempo formatura para toda a comunidade escolar.	Diversas linguagens, como: escritas, faladas, e domínio das diversas tecnologias como: rádio, internet, jornal, mural.
Apoio ao ensino	Organizam-se em torno da dimensão do ensino na escola e o acesso ao conhecimento científico, desde o planejamento de ensino ao cronograma de tempos educativos; organizam materiais e equipamentos de suporte ao ensino (televisor, o rádio, aparelho de DVD), e os materiais didáticos, a organização da biblioteca e secretaria escolar. Recebem visitas na escola e apresentam a proposta pedagógica e a organização no cotidiano escolar	O processo de organização e controle de equipamentos, catalogação de livros e informações. Recepção de pessoas externas, compreensão da proposta pedagógica da escola, lógica nos planos de ensino etc.

Finanças estrutura	Exercem e acompanham o planejamento financeiro e administrativo da estrutura da escola. Organizam os processos de finanças da escola, entradas de recursos, saídas, planejamento financeiro, prestação de contas. Fazem controle do patrimônio da escola e da merenda escolar	Cálculos, planilhas eletrônicas, planejamento e gestão financeira.
Embelezamento	Organizam os espaços, possibilitando a primazia do belo na escola. Proporcionam que os espaços da escola, mesmo improvisado, sejam acolhedores em harmonia com a natureza e a produção humana. Auto organizam-se através de três atividades: ajardinamento da escola; a organização estética da escola: identificação dos espaços, exposição de trabalhos; e a valorização dos símbolos da escola.	Estética, organização dos ambientes, plantio e cuidado com as plantas e flores ornamentais. Os símbolos, bandeiras na escola, exposição e artes na escola.
Saúde e Bem-Estar	Responsabilizam-se pelo bem-estar da coletividade, nas diversas questões da vida humana, desde a alimentação, a limpeza, higiene e saúde. Além de executarem tarefas práticas de limpeza, fazem orientação à boa alimentação, cuidado com a higiene e espaços limpos e organizados.	Procedimentos práticos de limpeza e higiene, bem como compreensão sobre alimentos saudáveis e sua preparação.
Agrícola	São responsáveis pelas práticas agrícolas na escola e possibilitam a vivência do cuidado com a terra e com o meio ambiente. Planejam a produção de alimentos para o consumo na escola e na comunidade através de hortas agroecológicas, pomar e plantio de outros alimentos, também na criação de animais.	Práticas da vida no campo, desde planejar o plantio, a colheita, com base em conhecimentos científicos sobre produção agrícola.

Fonte: Farias *et alli* (2015, p. 156-157)

A organização das tarefas dos núcleos na escola ocorre de acordo com a identificação dos aspectos da vida que necessitam da ação dos estudantes, cabendo ao coletivo pedagógico da escola organizar certo número de Núcleos para que esses aspectos tenham soluções que propiciem formas melhores de convivência. Nas escolas do MST encontram-se práticas onde os estudantes estão envolvidos em atividades que relacionavam o trabalho, a autogestão e a auto-organização.

Entende-se que o Complexo de Estudo não é um método de ensino, porém viabiliza a vinculação entre teoria e prática, através do trabalho socialmente necessário na escola, "ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho" (FREITAS, 2011, p. 165).

Já o autosserviço na escola, torna-se necessário para construir e adquirir certos hábitos, como recolher seus pertences da mesa, organizar as cadeiras, recolher o lixo e depositá-lo no lugar adequado, entre outros, modifica a forma de vida, dá a possibilidade ao sujeito, de tomar decisões e se sentir parte do processo.

A escola educa pelo trabalho quando busca no mundo do trabalho e da produção, uma das matérias primas para o estudo. Desde a infância, pode proporcionar contato com o mundo produtivo real como forma de incorporar valor social ao trabalho e refletir sobre a lógica da dimensão econômica. O trabalho não consiste em um momento específico, mas atravessa o conjunto das atividades da escola, por isso, à medida que se interliga às disciplinas e a todas as atividades da escola com intencionalidade, ele alcança seus objetivos educativos (RITTER, GREIN, SOLDA 2015, p.135).

Para além do Trabalho Socialmente Necessário, tem-se o autosserviço, o qual não é ideal, mas é fundamental diante das dificuldades encontradas pelos estudantes. São as tarefas realizadas dentro da escola de modo a tornar o ambiente benéfico para a aprendizagem, como preparar a alimentação, lavar a louça, limpar e organizar as dependências e os materiais utilizados.

No entanto, o autosserviço apresenta também um caráter educativo, visto que ele é necessário para a compreensão do processo de luta da classe trabalhadora. "Devemos aplicá-lo de modo racional nas esferas da educação e formação. Uma escola totalmente impregnada com autosserviço, nunca pode transformar-se em escola do trabalho, em escola politécnica" (SHULGIN, 2013, p.40).

O desafio é romper com a forma escolar convencional, problematizando a questão dos conteúdos constituindo o vínculo da escola com a vida. Neste sentido, Shulgin coloca que deve ser por meio do trabalho e de forma organizada que parta da escola

e a ela retorne, pois "a fábrica deixará de ser um lugar para a criação de bens e materiais; junto com a escola se torna um laboratório [...] a produção será posta a serviço da educação" (SHULGIN, 2013, p. 188). Tornava-se necessário que a escola desenvolva potencialidades para a realização de trabalho social com conotação científica. Isso possibilita a compreensão enquanto sujeito de uma sociedade em transformação.

Ao analisar o espaço escolar e conceituá-lo na através da história da escola, fica evidente para os estudantes o conceito marxista de como o homem transforma a natureza em seu benefício, bem como a materialidade da *práxis*. É que é pela ação do trabalho que o homem interage com a natureza, visto que os estudantes realizaram diversas discussões sobre as formas com que a paisagem modifica-se desde o plantio de árvores, plantio de alimentos, as construções de casas, chiqueiros, estrebrias, a formação de hortas, pastagem, pequenas lavouras... Como destaca Pistrak (2011), há necessidade da escola estudar o trabalho, mas não qualquer um, e sim, o trabalho como valor social que estabeleça a vida e potencialize a organização da sociedade.

Assim, um processo pedagógico interdisciplinar tem como característica a vida, portanto se dá na vida, ocorre por meio do trabalho prático, baseado na junção das várias teorias, assim, as disciplinas desempenham um trabalho conceitual, tendo um mesmo ponto de referência na vida.

A escola que se propõe trabalhar de forma interdisciplinar a partir do trabalho, a formação que oferece aos seus educandos busca a totalidade do ser. A área do conhecimento subsidia a organização dos conteúdos e dá condições de aprofundar os conceitos teóricos, propiciando aos educandos condições de acesso ao conhecimento do novo, como ponto de partida a realidade vivida. A dúvida, a troca, o diálogo, a pergunta, e a pesquisa são instrumentos para se chegar ao conceito.

A prática interdisciplinar dos Núcleos Setoriais traz propostas para os estudantes a fim de conectar as diversas áreas do conhecimento, partindo dos elementos que a realidade dispõe, tornando a forma de trabalhar com a intenção de conectar as dimensões isoladas, obtendo uma visão mais ampla da realidade que, tantas vezes, aparece fragmentada quando olhamos pelos meios de que dispomos para conhecê-la. Devemos instrumentalizar os educandos para que compreendam a realidade como processo e não como um conjunto de procedimentos a serem seguidos.

O trabalho no Núcleo Setorial avança mais em relação aos três pilares: autogestão, auto-organização e trabalho social e nas formações internas é possível observar os

educadores problematizando e construindo sugestões de forma coletiva. Preocupam-se em aprofundar o conhecimento da teoria.

Haja vista que, a formação do educador em sua grande maioria ocorre de maneira disciplinar, o que demanda uma ação pedagógica – formação continuada local – coletiva na escola ou na rede, a fim de minimizar os efeitos e ampliar as discussões acerca da interdisciplinaridade, no entanto, evidenciamos diversos momentos interdisciplinares em que a ação do trabalho docente remete aos conceitos de sala de aula. Observamos que os educadores ainda encontram dificuldades em reconhecer e também de estabelecer estas mesmas relações, principalmente porque esta proposta rompe com conceitos e estruturas pré-concebidas.

Assim, o trabalho do educador na escola deve partir da realidade dos educandos, reconstruindo o vínculo da escola com a vida. Dessa forma, a identificação de sua ação se dá no e pelo trabalho com valor educativo, promovendo a busca constante da produção de novos conhecimentos. É sua tarefa de conhecer a realidade, suas transformações e dela tirar os ensinamentos para produzir conceitos em sala de aula, no fazer pedagógico, desenvolvendo atividades pertinentes ao trabalho real. Quando se busca no mundo da produção a matéria-prima, a escola está realizando seu papel de educar pelo trabalho.

Salientamos em nossa pesquisa que o elo entre a teoria e a prática se dá pela ação no trabalho educativo, assim concebe-se os núcleos setoriais como espaços organizativos da escola, constituem-se em momentos os quais os educandos exercitam a auto-organização e o trabalho real por meio de uma proposta interdisciplinar.

Considerações finais

A proposta pedagógica Complexos de Estudo experimentada nas escolas de Acampamento e Assentamento da Reforma Agrária no Paraná, propõe como base de sua gestão escolar os núcleos setoriais, que, representam um espaço da auto-organização onde os estudantes exercitam o trabalho como princípio educativo a partir da gestão democrática. Também se tornou dentro da escola uma instância que potencializa as deliberações, tomadas de decisões e de formação omnilateral de estudantes na *práxis*.

Os complexos de estudo fazem essa mediação de forma que a teoria enriquece a prática e vice-versa. Eles permitem elaborar planos de estudo que envolvam

natureza, trabalho e sociedade, ou seja, possibilitam o trabalho interdisciplinar “a noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática” (FREITAS, 2011, p. 165). Considera-se que a prática interdisciplinar nessa proposta se dá: na e pela ação de todos que fazem parte da prática educativa.

A ação que se realiza na escola através do trabalho social traz influências sobre a natureza e, ainda, tem caráter dinâmico, pois novas necessidades criadas pelo homem necessitam de novos conhecimentos, desdobrando um leque de diferentes mediações que possibilitam esta prática. Desta forma, ao produzir significados, abre diferentes possibilidades para a reflexão e a constituição de novos referenciais.

Assim, os estudantes se compreendem como sujeitos que podem e devem intervir na realidade, proporcionando melhoria na qualidade do bem-estar de todos que fazem parte da comunidade escolar, discutindo questões da totalidade do cotidiano escolar, pautadas no trabalho enquanto fonte formativa e educativa.

Desta forma, os Complexos de Estudo trazem para a escola a possibilidade da construção de um trabalho interdisciplinar baseado nas categorias da dialética e da realidade, com a propositura da mudança na configuração da forma escolar posta, no intuito de possibilitar a formação humana na perspectiva do materialismo para com os sujeitos que dela fazem parte.

Referências

ANTONIO, Clesio Acilino. **Educação do Campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação no campo no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

BOTTIMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____ (org.) **Caminhos para a transformação da escola**: Reflexões desde as práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo R. CALDART, R. S. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: INCRA/MDA, 2004.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

DIARIO DE CAMPO. Reflexões da equipe pedagógica da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares acerca de como se define o Núcleo Setorial na escola. Cascavel (PR): 2016.

FARIAS. Alcione Nunes, *et alli* Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPELLI. M. L. S., FREITAS. L.C., CALDART. R. S., (Orgs) **Caminhos para a Transformação da Escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre Complexos de Estudo**. 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho. In: CALDART. S. Roseli, (Org.) **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1ª Edição – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico**. 11ª Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

MST. **Plano de Estudos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

_____. **Caderno de Educação nº11**, 2ª edição. Rio Grande do Sul: ITERRA, 2004.

_____. **Memória dos encontros realizados para a construção da proposta dos Complexos de Estudo – 2010 a 2015** Curitiba: MST, 2015

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M., M. **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RITTER. Janete, GREIN. Maria Izabel. SOLDA, Maristela. A Questão do Trabalho na Escola Itinerante In: SAPELLI. M. L. S., FREITAS. L.C., CALDART. R. S., (Orgs) **Caminhos para a Transformação da Escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre Complexos de Estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SHULGIN, Viktor NikolaeVich. **Rumo ao politecnismo**. Tradução Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOLDA, Maristela. **Núcleo Setorial e os aspectos interdisciplinares na proposta pedagógica complexos de estudo.** Foz do Iguaçu (PR): 2017, 132 f. Dissertação [Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira] – Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Enviado em 29/09/2017

Aprovado em 26/02/2018

EXPECTATIVAS ESCOLARES E EVASÃO DE ALUNOS DA EJA NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA HIDRELÉTRICA BELO MONTE, ALTAMIRA/PA

Maria Gorete Rosa Sabino¹

Alcione Sousa de Meneses²

Resumo: este artigo visa analisar as expectativas dos estudantes e o abandono escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Altamira, um dos municípios mais impactados socialmente pela construção da Hidrelétrica Belo Monte, no estado do Pará. Especificamente, buscamos compreender, entre os estudantes que permanecem na EJA, o que buscam nesta modalidade de ensino; quais são as características destes jovens e adultos, os significados que a EJA assume para os mesmos e, ainda, refletimos acerca das práticas docentes na EJA, se as mesmas possibilitam aprendizado significativo aos estudantes que a procuram. Os dados coletados e analisados, segundo a perspectiva da pesquisa qualitativa, demonstram que as transformações socioeconômicas levaram a grande procura pela EJA, devido à oferta de empregos. Por outro lado, o arrefecimento desta oferta, como o fim da obra e com o não cumprimento das condicionantes, provocou impacto negativo na permanência escolar dos estudantes. Apesar disto, entre os estudantes que permanecem, há projeção de expectativas na EJA quanto à melhoria de vida no campo profissional e pessoal e destacam a EJA como espaço-tempo de sociabilidade e aprendizados importantes para a vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – Evasão Escolar – Permanência Escolar – Expectativas Educacionais.

EDUCATIONAL EXPECTATIONS AND THE ADULT STUDENTS' SCHOOL DROPOUT IN THE CONTEXT OF

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), estudante do Curso de Especialização em Educação, Diversidade e Sociedade da UFPA, Campus de Altamira. E-mail: goreteriverside@hotmail.com

² Mestre em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (UFPA), licenciada em Pedagogia pela UFPA. Atua como docente da Faculdade de Etnodiversidade da UFPA, Campus de Altamira, onde desenvolve atividades na área de educação do campo, com ênfase em formação docente e planejamento educacional interdisciplinar, com foco nos seguintes temas: campesinato, identidade; memória social; educação diferenciada. E-mail: alcione@ufpa.br



CONSTRUCTION OF BELO MONTE HYDROELECTRIC, IN ALTAMIRA CITY, PARÁ STATE, BRAZIL

Abstract: this article aims to analyze student expectations and school dropout in the Educação de Jovens e Adultos (EJA) modality in Altamira, one of the municipalities most impacted socially by the construction of the Belo Monte Hydroelectric, plant in the Pará State, Brazil. Specifically, we seek to understand, among the students that remain in the EJA, what they are looking for in this modality of teaching, what are the characteristics of these young people and adults, the meanings that the EJA assumes for them and still reflect on the teaching practices in the EJA, if they allow significant learning to the students who seek it. The data collected and analyzed according to the qualitative research perspective, demonstrate that the socioeconomic transformations forced a great demand for the EJA, due to the supply of jobs. On the other hand, the cooling of this offer, like the end of the construction of this work and with the breach of the conditionings, caused negative impact on the students' school stay. In despite of this, among the remaining students, there is a projection of expectations in the EJA regarding the improvement of life in the professional and personal field, and these highlight the EJA as a space-time of sociability and important life skills.

Keywords: Youth and Adult Education – School Dropout – School Permanence – Educational Expectations.

EXPECTATIVAS ESCOLARES Y ABANDONO DE LOS ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA HIDRELÉCTRICA BELO MONTE, MUNICIPIO DE ALTAMIRA, ESTADO DEL PARÁ, BRASIL

Resumen: este artículo busca analizar las expectativas de los estudiantes y el abandono escolar en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Altamira, uno de los municipios más impactados socialmente por la construcción de la Hidroeléctrica Belo Monte, en el estado de Pará, Brasil. Específicamente, buscamos comprender, entre los estudiantes que permanecen en la EJA, lo que buscan en esta modalidad de enseñanza; que son las características de estos jóvenes y adultos, los significados que la EJA asume para los mismos y, aún, reflexionamos acerca de las prácticas docentes en la EJA, si las mismas posibilitan un aprendizaje significativo a los estudiantes que la buscan. Los datos recogidos y analizados, según la perspectiva de la investigación cualitativa, demuestran que las transformaciones socioeconómicas llevaron la gran demanda por la EJA, debido a la oferta de empleos. Por otro lado, el enfriamiento de esta oferta, como el fin de la obra y el no cumplimiento de las condicionantes, provocó un impacto negativo en la permanencia escolar de los estudiantes. A pesar de esto, entre los estudiantes que permanecen, hay proyección de expectativas en la EJA en cuanto a la mejora de vida en el campo profesional y personal y destacan la EJA como espacio-tiempo de sociabilidad y aprendizajes importantes para la vida.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos – Evasión Escolar – Permanencia Escolar – Expectativas Educativas.

Introdução

Este artigo analisa a realidade de alunos de turmas de terceira etapa³ do ensino fundamental que corresponde ao 5º e 6º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴, em uma escola de ensino fundamental no município de Altamira, a qual atende estudantes de bairros periféricos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ultrapassa as delimitações do ensino escolar em sentido estrito, uma vez que se destina a processos formativos diversos, à qualificação profissional e ampliação de conhecimentos, visando desenvolver a compreensão dos estudantes acerca do campo político e econômico (DI PIERRO; RIBEIRO; JOIA, 2001).

Esta é uma modalidade de ensino regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/96), art. 37, a qual destaca a Educação de Jovens e Adultos como forma de ensino que oportuniza concluir o ensino fundamental e médio, a um público que, por diversos motivos, não continuaram seus estudos na idade definida como ideal.

O interesse por este tema surgiu a partir de uma disciplina do curso de Pedagogia denominada “Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos” no ano de 2013 através do qual identificamos, à época, que havia uma quantidade pequena de alunos frequentando, apesar do número alto de alunos matriculados, esta característica se repetia em outras escolas nas quais os demais estudantes de pedagogia haviam estagiado. Diante disso surgiu a preocupação em compreender a conjuntura dessa modalidade de ensino, analisando os motivos que causam o abandono escolar.

Outro aspecto que demandou atenção, é o fato desta problemática se repetir para além do ano de 2013, conforme se observa nas escolas básicas, bem como o fato desta problemática estar se dando no contexto de implementação da hidrelétrica Belo Monte⁵, a qual provocou inúmeros impactos socioeconômicos e ambientais no

³ Organização temporal do ensino regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no Título V, dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino.

⁴ Modalidade de ensino legitimada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”BRASIL. LDB- Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases.

⁵ Quando concluída esta hidrelétrica será a terceira maior usina em capacidade instalada de energia do mundo, atrás da Usina de Três Gargantas, na China, e Usina de Itaipu, entre Brasil e Paraguai. UHE Belo Monte (PA). Disponível em: <http://www.pac.gov.br>.

território Transamazônica e Xingu, sobretudo entre 2011 a 2016, período de maior intensidade na construção da mesma.

Dessa forma, o problema orientador deste estudo foi: que impactos a realidade de implantação de hidrelétrica no território Transamazônica e Xingu tem provocado nos significados que a EJA assume junto aos jovens e adultos que procuram esta modalidade de ensino?

Neste contexto, este artigo visa analisar as expectativas dos estudantes e o abandono escolar na modalidade EJA. Além disto, especificamente, visamos: 1- compreender, entre os estudantes que permanecem na EJA, o que buscam nesta modalidade de ensino; 2- caracterizar quem são estes jovens e adultos; 3- identificar os significados que a EJA assume para estudantes e se a EJA possibilita aprendizado significativo aos mesmos, considerando as práticas docentes.

O local da pesquisa foi a escola pública de ensino fundamental, Dom Clemente Geiger, no município de Altamira-Pará; e os interlocutores foram doze alunos das terceiras etapas⁶ do ensino fundamental da EJA, no ano de 2016.

Quanto à metodologia, esta teve abordagem qualitativa, cuja principal característica, conforme destacam André e Ludke (2012, p. 12), se dá pelo fato de que “[...] todos os dados da realidade [são] considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada [...]” (2012, p. 12).

Esta metodologia auxiliou-me a ter uma compreensão mais real do tema, utilizando técnicas de levantamento de dados como a entrevista semiestruturada e a observação participante. Além de dados qualitativos, foram utilizadas estatísticas escolares. Assim, para efeito de análise, foram assumidas como referência as estatísticas sobre a demanda e o abandono escolar na EJA no período de 2011 a 2016, correspondente ao auge e ao arrefecimento da instalação da hidrelétrica Belo Monte em Altamira; sendo que os dados qualitativos (quanto às motivações para permanecer na EJA, os significados desta escolarização para o alunado, e as

⁶ Módulos/fases da modalidade EJA que correspondem ao 5^a e 6^a ano do ensino fundamental.

características socioeconômicas desta alunado) referem-se ao ano de 2016. O embasamento teórico referendou-se sobretudo em Freire (1996), Gadotti (2005), Haddad (2000) entre outros, permitindo-nos um conhecimento teórico mais aprofundado.

A EJA em Altamira e impactos de Belo Monte: uma introdução ao debate

A LDB 9394/96, a resolução 001/2000, dentre outros textos legais, regulamentam a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma modalidade de ensino da educação básica que atende o grande público privado da oportunidade de estudar na idade considerada adequada. Apesar disto, no cenário nacional de grandes transformações política, econômica, social e cultural, a educação vem sendo desafiada a acompanhar essas grandes mudanças com o intuito de formar cidadãos críticos e prepará-los para o mundo do trabalho, e a EJA se apresenta como alternativa especialmente aos que tiveram percurso escolar descontínuo.

A problemática referente ao abandono escolar na EJA ainda é uma característica desta modalidade de ensino em todo o país. As estatísticas escolares em Altamira, realizadas entre 2011 a 2016, demonstram que este é um dos desafios neste município, conforme demonstra a tabela 1, com dados referentes às escolas urbanas e rurais:

Tabela 1 - Matrícula final e abandono na EJA entre 2011/2016 no município de Altamira/PA

ANO	MATRICULADOS	APROVADOS %	REPROVADOS %	ABANDONO %
2011	2.329	49,6 %	6,6 %	43,8 %
2012	2.236	46,1 %	6,1 %	47,8 %
2013	1.869	41,7 %	19,2 %	39,1 %
2014	1.659	47,1 %	11,7 %	41,2 %
2015	1.600	59,7 %	5,6 %	34,7 %
2016	1.428	61,10 %	8,2 %	30,7 %

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED), Pará. 2017

Neste período de 2011 a 2016, 11.121 (onze mil e cento e vinte e um) alunos foram matriculados, o percentual geral de alunos que abandonaram a escola foi 39,05 %. O município atende oito escolas urbanas e vinte e seis rurais, totalizando 34 escolas que ofertam a modalidade EJA.

Esse contexto demonstra que, com advento da construção da hidrelétrica Belo Monte, a modalidade EJA passou por uma trajetória oscilante, por um lado a procura foi alta, por outro, houve percentual acentuado de alunos evadidos, conforme demonstra a tabela 1. Observa-se isto quando se compara o número de matriculados no início da construção da hidrelétrica Belo Monte entre 2011 a 2012, com o período seguinte, correspondente ao arrefecimento da contratação de mão-de-obra, entre 2013 a 2016, quando a procura pela EJA foi reduzindo. Apesar disto, a evasão continuou predominando num percentual expressivo entre 40 a 30%, pois, olhando a tabela 1, aparentemente o número de alunos evadidos foi reduzido, mas pela quantidade de alunos matriculados ainda permanece a problemática de abandono escolar. Neste contexto questiona-se: Porque jovens e adultos procuram a EJA e no decorrer do ano desistem? Que perspectivas eles têm da escola? O empreendimento hidrelétrico criou expectativas para esses educandos em relação à escolarização?

De acordo com último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE. 2010), o município de Altamira, entre 2010 a 2016, teve crescimento populacional de aproximadamente 10% a mais de habitantes, pois passou de 99.075 (noventa e nove mil e setenta e cinco) em 2010, para 109.938 (cento e nove mil e novecentos e trinta e oito habitantes) em 2016. Junto do crescimento populacional, houve impacto também na economia local, com o advento das empresas prestadoras de serviços e o crescimento da oferta de empregos formais e informais (OLIVEIRA, 2011).

Estes fatores socioeconômicos funcionaram como motivadores para jovens e adultos que estavam sem estudar, retomarem aos estudos no intuito de conseguirem empregos e crescimento profissional; em muitas empresas o retorno à escolarização era uma das condições para a contratação, conforme relatos de estudantes da EJA. Com isto houve grande número de alunos matriculados, mas no decorrer do ano letivo, após o emprego garantido, muitos desistiram do ensino formal, constituindo o quadro de abandono escolar. Isto explica o fato de que em 2011, no município de Altamira, de acordo com a Tabela 1, constatou-se 2.329 alunos matriculados na EJA, este número diminuiu drasticamente para 1.428 alunos em 2016.

Nessa conjuntura, o trabalho foi um dos aspectos positivos na vida do alunado da EJA em Altamira, por outro lado, o mesmo foi um dos motivos para que esses jovens e adultos, no meio do curso, optassem pela desistência, dadas as dificuldades enfrentadas nesta trajetória trabalho/escola, a exemplo das distâncias percorridas entre residência, trabalho e escola, o cansaço físico que prejudica o processo de aprendizagem, etc.

O alunado da EJA em Altamira, o abandono, os retornos à escola

Na EMEF Dom Clemente Geiger⁷ a problemática do abandono escolar é recorrente. O percentual de alunos matriculados entre 2011 e 2012, período da liberação da licença da instalação da obra, foi superior aos anos posteriores. Observa-se na tabela 2 uma queda gradativa da procura por esta modalidade de ensino também nesta escola:

Tabela 2: Porcentual de abandono escolar na EMEF Dom Clemente – 2011 a 2016

ANO	MATRICULADOS	APROVADOS %	REPROVADOS %	ABANDONO %
2011	443	54,6 %	11,7 %	33,6 %
2012	445	44,7 %	2,4 %	23,8 %
2013	220	80,45 %	9,9 %	8,6 %
2014	279	16,1 %	40,8 %	43,1 %
2015	192	63,5 %	13,2 %	23,4 %
2016	119	71,4 %	27,7 %	0,0 %

Fonte: Estatística de Rendimento Final da Escola Dom Clemente Geiger, anos 2011 a 2016.

Percebe-se que neste período de 2011 a 2016, aproximadamente 1.698 alunos foram matriculados; em 2016 foram 119 alunos matriculados com 0% de evasão, porém durante a pesquisa ficou perceptível que desses 119 alunos, muitos já não

⁷ Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada no município de Altamira-Pará. A mesma atende modalidade de ensino presencial de Educação de Jovens e Adultos, etapas 1^a, 2^a, 3^a e 4^a do ensino fundamental no período noturno.

estavam frequentando a sala de aula, apesar de ainda não constarem nas estatísticas como desistentes ou evadidos.

Os impactos da hidrelétrica Belo Monte refletidos na realidade da escola Dom Clemente Geiger, impõem alguns questionamentos: Quais as características socioeconômicas destes estudantes que permanecem na EJA? Que significados atribuem à escolarização? A EJA possibilita aprendizado significativo aos mesmos? Essas são algumas das indagações necessárias à identificação de características básicas desses alunos e pistas para pensarmos os motivos do abandono e da permanência escolar. Para tanto, o ano de 2016 foi assumido como recorte temporal para escolha dos estudantes da EJA entrevistados nesta pesquisa, bem como para realização de observação participante em salas de aulas de 3ª etapa A, B e C, no período de novembro a dezembro de 2016. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com doze discentes escolhidos aleatoriamente, observando-se, porém, a variedade de gênero, faixa geracional e origem étnica. A tabela 3 demonstra o número de estudantes das turmas pesquisadas, o número de entrevistados, o gênero e idade dos interlocutores desta pesquisa:

Tabela 3: CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS ESTUDANTES DAS TERCEIRAS ETAPAS DA ESCOLA DOM CLEMENTE GEIGER

3ª ETAPA A, B e C	ENTREVISTADOS	FAIXA ETÁRIA
		15 anos: 1
		16 anos: 3
		17 anos: 1
		18 anos: 4
		24 anos: 1
MASCULINO: 54	Masculino: 4	46 anos: 1
		60 anos: 1
FEMININO: 44	Feminino: 8	
TOTAL: 98	TOTAL 12	

Fonte: Dados de campo coletados por Maria Gorete Rosa Sabino. 2016.

Nas turmas pesquisadas há uma diversidade de alunos: solteiros, casados, divorciados, negros, brancos e pardos⁸, pertencentes à classe social de baixo poder aquisitivo. Semelhante às estatísticas nacionais que apontam um público de EJA geralmente pertencente a uma classe socioeconômica semelhante, com pouca renda,

⁸Autodeclaração dos interlocutores que participaram da entrevista

são pessoas que historicamente vêm sendo marginalizadas por diversos motivos, como a entrada precoce no trabalho formal ou informal, bem como a impossibilidade de percurso contínuo de escolarização quando criança. Em geral, o consumo dessa população se reduz ao necessário para sobreviver, como alimentação, luz, água e medicamentos. Muitas vezes vêm de uma trajetória comum de baixa escolaridade por diversas gerações (BRASIL. SECAD, 2006).

Outro fator semelhante às estatísticas nacionais, é a forte característica da diversidade étnico-racial presente na EJA em Altamira. Na EJA encontra-se uma pluralidade cultural, étnica e geracional. São negros, brancos, indígena, jovens, adultos e idosos que constroem relações de sociabilidade e de aprendizados no interior na escola. Assim, a modalidade EJA desafia educadores não só pela diversidade de idades, mas sobretudo pela diversidade cultural, como nos alerta Oliveira (2005), ao afirmar que esta modalidade de ensino

[...] não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, "não crianças"), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 2005, p. 61).

Na Tabela 3, percebe-se um percentual masculino de aproximadamente 10% maior que o feminino, esses dados são referentes às três turmas pesquisadas (todas de 3ª etapa), porém no final do ano, apenas 40 alunos permaneceram, sendo 21 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. É grande a discrepância referente ao início e término do ano letivo, uma vez que há desistências, transferências e cancelamentos de matrículas. Embora a tabela 2 apresente 0% de índice geral de evasão no ano de 2016, o rendimento final do corrente ano demonstra que, infelizmente, essa problemática continua fazendo parte da rotina escolar na EMEF Dom Clemente, pois entre as turmas entrevistadas houve uma quantidade elevada de alunos que deixaram de estudar, com percentual de 61%.

Durante as observações ficou perceptível outra característica do público atual da EJA: há grande número de jovens e adolescentes na turma pesquisada. Nessa perspectiva, Freitas (1998, p. 208), analisando outras experiências de EJA, enfatiza que:

Cada vez mais o ensino supletivo, destinado à escolarização daqueles que não puderam cumpri-la na idade própria, vem sendo a alternativa de conclusão de

estudos para grandes parcelas de jovens que, encontrando-se defasado na relação série/idade, abandonaram a escola regular.

Os desafios postos aos docentes da EJA são extremamente grandes, pois além do abandono escolar, a diversidade etária, cultural, étnica, dentre outras, é um fator intrigante na prática pedagógica. Porcaro (2011, p. 4) destaca: “Os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional”. No entanto a escola precisa ser empática, acolhedora, atendendo as necessidades de aprendizagem dos educandos, para tanto, “[...] o aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa”(GADOTTI, 2005.p. 34).

É relevante destacar que, atualmente, as transformações sociais, políticas e econômicas que ocorrem cotidianamente, inclusive neste município com a instalação da hidrelétrica, as exigências se tornaram mais rigorosas no campo profissional, requerendo cada vez mais dos sujeitos competências necessárias ao desenvolvimento profissional. Conhecimentos, habilidades e atitudes são atribuições fundamentais neste campo, causando mudanças na vida desses jovens e adultos que buscam a qualificação por meio da escolarização, assim elevados números de alunos procuram a EJA. Um dos entrevistados destacou: “resolvi retomar meus estudos porque cada dia o mercado exige mais de nós trabalhadores [...]” (ALUNO C, 18 ANOS). Esta frase e esta auto definição aglutinam a diversidade do alunado da EJA em torno de um marcador comum: trabalhadores em pleno exercício profissional que buscam a escola, sobretudo, motivados por esta condição pessoal e coletiva.

Além do trabalho, o desejo de concluir os estudos e ingressar numa universidade é um dos motivadores para o retorno escolar. É o caso de uma aluna adolescente de 16 anos, a qual começou tarde seus estudos; aos 10 anos de idade foi seu primeiro contato com a escola, quando sua mãe a matriculou numa. Isto ocorreu devido seus pais serem separados e o pai não a ter registrado quando bebê. Ao completar 15 anos de idade foi para a EJA com o intuito de concluir mais rápido os estudos. A mesma destaca:

Fui para o EJA pra concluir mais rápido meus estudos, pois já comecei muito tarde. O EJA é bom, porém é reduzido e puxado devido o trabalho... trabalho o dia todo em um salão de beleza para auxiliar na renda familiar... gosto de estudar e meu sonho é fazer uma faculdade, ampliar meus conhecimentos e conseguir algo melhor na minha vida e ajudar minha mãe (ALUNA A, 16 ANOS).

As histórias da aluna A e do aluno C são relevantes para entendermos que a EJA no século atual tem sido caracterizada mais por jovens do que por adultos devido a mudanças sociais, econômicas, políticas, e conseqüentemente o ingresso precoce no mundo do trabalho, as quais têm feito com que jovens de 15 e 18 anos de idade procurem o EJA. Isto está legalmente assegurado pela LDB no artigo 37, bem como pela Resolução CNE: 3/2010 que resguardam a oportunidade aos jovens e adultos para capacitarem-se, qualificarem-se e ampliem seus conhecimentos visando cidadãos participativos e preparados para o mundo do trabalho.

Contraditoriamente, como revela o depoimento da aluna A, tornam-se cansativo os estudos a quem trabalha o dia todo, e este são uns dos motivos que reduz o aprendizado desses alunos, contribuindo para o abandono escolar. Em campo ficou evidente esta dificuldade de acompanhar os conteúdos ensinados, devido ao cansaço, desânimo, inassiduidades, dificuldades de leitura e escrita; isto também é confirmado nas falas dos educadores:

A falta dos alunos nos preocupa muito, pois quando faltam perdem conteúdo que já foi discutido em sala, nesse caso temos que fazer alguma coisa para esses alunos acompanhar os demais, dialogando, fazendo atividades em conjunto, os demais alunos compartilham o que aprendeu e assim vamos preenchendo algumas lacunas e ajudando no aprendizado dos mesmos. Outra coisa é o cansaço, às vezes alguns já chegam reclamando que estar muito cansado e demora fazer as atividades (PROFESSORA).

Outro professor enfatiza que:

A inassiduidade, as faltas dos alunos são frequentes, isto refletem no aprendizado, muitos têm dificuldade de leitura, temos que ter flexibilidade com os mesmos, sempre busco realizar minhas aulas com dinâmicas, para que torne mais atrativo as aulas, procuro não ficar no anonimato e isto tem feito diferença nas minhas aulas. Minimizaram as faltas, as desistências que é ainda uma grande problemática na EJA (PROFESSOR B).

As dificuldades são grandes, porém os docentes ressaltam que os estudantes presentes em sala são os que pretendem terminar os estudos; os que ficam, revelam uma força de vontade surpreendente para superar as dificuldades.

Os alunos das três turmas de terceira etapa do ensino fundamental relataram sobre suas trajetórias de vida revelando que são inúmeros motivos de ordem pessoal, familiar e profissional que levam os/as estudantes da EJA a terem percursos escolares marcados por desistências; e são estas mesmas características de ordem pessoal, familiar e profissional que os motiva a retornarem à escola por meio da modalidade EJA. Nesse contexto, Souza salienta que:

Existem fatores estruturais, ou seja, os quais possuem raízes profundas na sociedade, que são em grande medida responsável pela existência de pessoas fora da escola; outras que desistem da escola e outras que ingressam tardiamente ou que repetem várias vezes de ano. As condições sociais e a desigualdade social, somadas às frágeis políticas educacionais, integram o rol de fatores que contribuem para a existência de analfabetos, de pessoas com baixa escolaridade no país e, conseqüentemente, para existência de projetos e programas de EJA (SOUZA, 2010, p. 15-16).

Embora haja políticas e debates pedagógicos no intuito de melhorias voltadas para a EJA, como a própria LDB determina o acesso à escola, há fatores sociais, políticos e econômicos que contribuem para o insucesso escolar. Assim, não basta apenas o direito de acesso, mas ações públicas que possam contribuir para a permanência na escola e para conclusão dos estudos.

Os/as estudantes da EJA: suas experiências escolares, seus olhares sobre a escola e as práticas docentes

Para compreender os aspectos da realidade dos discentes da EJA foi imprescindível analisar o perfil dos alunos, considerando alguns fatores socioeconômicos, suas expectativas, o olhar sobre o trabalho realizado pela escola e suas dificuldades.

Os doze alunos que participaram da entrevista⁹ enfatizaram sua identificação racial, destes, 1% considerando-se negro, 1% branco, 98% identificaram-se como pardos. O estado civil destes: 8 são solteiros, 2 casados e 2 viúvos. Quanto à religiosidade, 10 disseram que praticam alguma religião, destes, 3 são católicos, 7 evangélicos. Quanto à origem geográfica, 41,6% são naturais do município de Altamira, 16,6% oriundos de Belém, 8,3% vieram de outros municípios: Senador José Porfírio e Abaetetuba, e 8,3% são naturais do Estado do Piauí e Ceará, mas quando crianças vieram para o Pará.

Foi constatado que mais da metade dos alunos da EJA trabalha. 25% exercem atividades informais, como: lavador de carros e motos, manicure e pedicure, assistente técnico de telefone celular, mecânico de moto, faxineira (diarista), autônoma (vendedora de confecções e lanches), empregada doméstica, comerciante. 75% estão à procura de emprego. Referente à moradia, 58,3% moram em casa própria e 41,7% em casa alugada.

⁹ As entrevistas foram realizadas dentro da sala de aula, com alunos de três turmas da terceira etapa.

Vale ressaltar que atualmente, após Belo Monte, nenhum desses/as alunos/as trabalhadores/as exercem atividades com carteira assinada, trabalham de maneira informal. Os mesmos enfatizaram que estão na escola com expectativa de melhorias: obter uma formação que viabilize futuro promissor, bem como novos projetos de vida, dentre eles sair da informalidade e profissionalizar-se. Este dado sobre a informalidade de empregos das turmas pesquisadas contrasta com os dados acerca do impacto da hidrelétrica Belo Monte que ‘forçou’ uma grande demanda de matrículas na EJA entre 2011-2012; por outro lado, é preciso considerar que estes dados da turma são de 2016 – 2017, período em que a oferta de empregos diminuiu drasticamente com o arrefecimento da construção da obra.

De modo geral, os estudantes da EJA possuem histórias de vida marcadas por dificuldades financeiras, a grande maioria são filhos de pais separados, moram em casa alugada, acompanhada de amigos, tios, irmãos e avós. As mulheres, comumente, têm trajetórias marcadas pela maternidade na adolescência, começaram a trabalhar precocemente para auxiliar na subsistência familiar, assim demonstram as entrevistas realizadas.

Financeiramente a renda familiar varia de dois a três salários mínimos, a maioria dos entrevistados destacou que esta renda é o que mantém toda família. Os meios de informação que esses alunos mais utilizam são a internet (rede social) e televisão.

Em relação ao que pensam sobre a EJA, a grande maioria vê esta modalidade de ensino como uma possibilidade de concluir mais rápido o ensino fundamental e médio; 4% pretende fazer faculdade e prosperar em um futuro melhor, enquanto 96% não quis opinar sobre suas expectativas, mas confessam que esperam o melhor na realização de seus objetivos.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos é uma oportunidade para que esses Jovens e Adultos que não obtiveram o acesso à escola na idade apropriada, possam efetivar seu direito à cidadania formal, para a qual é imprescindível a escolarização. A esse respeito, a Aluna B, de 46 anos de idade, mãe de cinco filhos, diz que começou a estudar aos sete anos e teve que interromper aos 12 anos, devido problemas financeiros foi trabalhar no campo para ajudar seus pais, e somente retomou os estudos aos 45 anos. Ao ser questionada, como você se sente por estar cursando a Educação de Jovens e Adultos, a mesma relata que:

A EJA pra mim foi uma oportunidade, pois tinha momentos que não me sentia bem na sociedade, muitas vezes fui chamada de analfabeta, encontrava muita dificuldade, até mesmo pra conversar com meus filhos, mas hoje graças a Deus depois que voltei

estudar já superei muita coisa, me sinto muito melhor no meu dia adia e superei minha autoestima (ALUNA B, 46 ANOS).

Neste aspecto Friedrich *et alli* (2010, p. 402) ressaltam que: "O jovem retorna à EJA em busca de certificação, o que teoricamente o colocaria no mercado de trabalho e teria o seu lugar na sociedade garantido, tendo com isso o resgate da autoestima e passando a ser visto como um cidadão comum". Nota-se que esse público busca um conhecimento sistematizado que possa atender necessidades diárias dos mesmos, capaz de ser usado no trabalho, nas relações sociais etc. Acreditam que o ensino escolar é o primeiro passo para ser visto na sociedade, sem a escolarização estão à margem. Não saber ler e escrever é motivo para sentirem-se excluídos, pois não conseguem agregar "a sabedora" do conhecimento escolarizado ao saber da experiência ou saber sensível. Nessa vertente, Ferro resalta que:

A EJA não visa apenas um diploma, mas expandir seus horizontes, tendo domínio de ferramentas necessárias para viver no mundo globalizado. Isso cria um sujeito capaz de elaborar pensamentos e ações de forma dialógica e crítica se afastando da marginalidade imposta pela sociedade e tornando-se capaz do exercício pleno da cidadania. Essas anuências citadas possibilitaram aos educandos além da (autoestima), melhores empregos e novas perspectivas de vida para si e principalmente para sua família (FERRO, 2010, p. 5).

A EJA representa para esses jovens e adultos de Altamira, assim como revelam as pesquisas em nível nacional, uma oportunidade de estudo, bem como resgate da autoestima. Nesse contexto, verificando a situação dos educandos/as, foi identificado que a maioria ingressou em sala de aula quando criança entre 4 e 5 anos de idade, outros só tiveram acesso à escola depois de adultos, porém a maioria deixou de estudar, por um certo período de tempo, por motivos de trabalho na cidade, mudança de localidade, trabalho com os pais na lavoura/campo, dificuldade de locomoção, filhos, casamento, falta de incentivo dos pais, gravidez, influência de amizades e viagens. Isto ficou perceptível nos depoimentos, ao serem indagados sobre sua vida escolar:

Comecei estudar aos quatro anos, mas aos 15 devido influência de amizade desistir de estudar, casei, tive filho, me separei e hoje me arrependo, voltei a estudar para dar um futuro melhor para meu filho (ALUNA C, 18ANOS).

Não tive acesso à escola quando criança, naquela época, os estudos não pareciam serem importantes... Mas hoje o estudo é uma terapia, me sinto bem aqui, cada dia aprendo um pouco (ALUNO D, 60ANO).

Foi possível verificar que a EJA para estes educandos/as está investida de expectativas positivas, quer no campo profissional, quer no campo pessoal como melhoria da autoestima e a sociabilidade no espaço escolar, uma vez que, ao

perguntar: mudou alguma coisa em sua vida depois que voltou a estudar? Vejamos alguns depoimentos:

As dificuldades no dia a dia, não sabia ler e escrever, nem escrever meu nome direito, quando criança tive que parar de estudar para ajudar meus pais na roça, mas aprendi muita coisa no dia a dia, como vender e somar. E também outro fato que me inquietou foi pessoas da minha convivência me chamaram de analfabeta e me senti mal por isso, e isto me fez voltar à escola. Outra coisa tem pessoas na sociedade que tem uma formação mais elevada acha que pode falar de qualquer jeito (menosprezando) com as demais que não tem estudo, e isso é chato. Então um amigo meu com essa mesma idade que era analfabeto e voltou a estudar e me incentivou a retomar os estudos. Então voltei porque queria me senti melhor no meio social e aprender ler e escrever (ALUNA B, 46 ANOS).

Depois que voltei me senti melhor, além de aprender, fiz muitas amizades (ALUNO C, 18 ANOS).

Pretendo terminar o ensino fundamental e depois se alistar no quartel e quando tiver um bom trabalho construir uma família (ALUNO E, 15 ANOS).

Pretendo terminar o ensino fundamental e médio, fazer faculdade e ser policial (ALUNA F, 18ANOS).

É interessante que dentre as perspectivas apresentadas pelo/as estudantes pesquisados/as associada ao ensino formal, são apresentados elementos comuns a outros contextos como os pesquisados por Ribeiro (2001). Onde se vê ressaltados elementos como desejo de melhorar a qualidade de vida, qualificação profissional pela conquista de um bom emprego e diversos outros, como o bem-estar social. Vejamos a análise de Ribeiro (2001 p 42):

[...] sabemos que os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos referem-se também à vontade mais ampla de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”, de “ser gente”, de “não depender sempre dos outros.

A estas expectativas gerais, somam-se as expectativas específicas que se articulam às características particulares dos/as estudantes como as de gênero, as geracionais. Nesse sentido é relevante destacar que a escola ainda é uma possibilidade para um futuro promissor, e o conhecimento sistematizado, conseqüentemente, proporcionará crescimento profissional. Haddad; Joia; Massagão (2001, p. 72) enfatizam que o trabalho:

[...] continua a ser um fator importante nessa construção, especialmente nas camadas sociais em que ele é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência. A contração e o acirramento da competição no mercado de trabalho no período recente

só veio [sic] tornar mais explícitas e urgentes as necessidades de qualificação profissional das pessoas adultas.

Diante disso, os motivos pelos os quais retornam à escola se diferem, principalmente em classes na qual a diversidade cultural e diversidade de faixa etária estão presentes. Ao serem questionados sobre quais os motivos que os levaram retomar aos estudos, assim responderam:

Comecei estudar com quatro anos de idade e quando fui fazer a quinta série, faltava muito nas aulas, devido ao trabalho chegava cansado e não vinha pra aula. Trabalho já um bom tempo em um lava-jato, e esse foi uns dos motivos da minha reprovação... Mas me arrependo, e pretendo conseguir um bom trabalho, por isso resolvi voltar (ALUNO E, 15anos).

Depois de três anos parado, antes só queria curtir a vida, agora quero concluir os estudos e ser alguém na vida (ALUNO H, 18 ANOS).

Pretendo fazer ensino superior, ampliar meus conhecimentos para conseguir algo melhor no futuro para mim e para meus filhos e também contribuir com a sociedade. Quero me sentir útil (ALUNA G, 24 ANOS).

É relevante destacar que as narrativas se diferem entre jovens/adolescentes e adultos, cada um com motivações e visões de acordo com suas especificidades. O aluno E, de quinze anos, ressalta que antes não atribuía tanta importância à escola, mas hoje pretende se profissionalizar para conseguir um emprego melhor. Já a aluna A de 46 anos, relata que um dos seus motivos para retornar aos estudos é se sentir bem socialmente, pois a mesma vê o estudo como aporte para ser reconhecida como cidadã de direito, e para o Aluno D, de 60 anos, o que o motivou a voltar à escola foi aprender ler e escrever, pois gosta de ler a bíblia e vê na escola um espaço de sociabilidade. Os mesmos relatam:

Com o estudo pretendo conseguir um bom emprego (ALUNO E, 15 ANOS).

Com a EJA, pretendo ganhar mais conhecimento e ser reconhecida na sociedade (ALUNA A, 46 ANOS).

Voltei porque sonhava ler a bíblia, e aqui consegui realizar esse sonho, e também fiz muitas amizades, me sinto bem neste lugar (ALUNO D, 60 ANOS).

Há diferenças também entre jovens/adolescentes e adultos quanto à forma como vivenciam o espaço tempo da sala de aula e da escola. Em campo observou-se que para os alunos mais jovens, a escola é como um caminho para o desenvolvimento profissional, por outro lado, passam grande parte do tempo escolar durante as atividades curriculares conversando com os colegas, ouvindo músicas, têm dificuldades em se concentrar, alguns são bastante indisciplinados, às vezes não

querem aceitar regras escolares e isto se reflete na diminuição do aprendizado escolar, apesar de buscarem na escola instrumentos para se qualificarem profissionalmente. Os adultos se comportam de forma mais pacífica em sala, mas também valorizam as relações interpessoais com colegas de perfil geracional aproximado do seu, buscam aperfeiçoar suas atividades cotidianas, como ler a bíblia, ler histórias para seus filhos, dialogar melhor com as pessoas, etc.

Para os jovens/adolescentes, a escola é um espaço de descontração e para se fazer novas amizades. Entre os adultos além da sociabilidade, o aprendizado é fundamental para o crescimento individual.

Nos intervalos, ficou perceptível que o alunado da EJA se divide em grupos para interajam: o grupo de mães mais jovens, o grupo dos meninos adolescentes, os grupos dos adultos, também há relatos acerca da existência de grupos de jovens que se juntam para usar drogas. Esta realidade escolar também é identificada por Freitas (1998), sobretudo quanto a existência de diferenças de comportamentos na EJA, normalmente os mais jovens se distraem com conversas, às vezes são resistentes a determinadas atitudes, já os adultos desejam um ambiente de estudo tranquilo, mais adequado ao seu ritmo de aprendizado.

Estas formas distintas de ser estudante e de viver o espaço/tempo escolar, torna-se uma tarefa desafiadora para os educadores tanto em atender esses grupos de alunos em suas especificidades de aprendizado, quanto em criar estratégias de sociabilidades entre estes grupos com tempos de vida e expectativas diversas.

Nas três salas observadas (terceira etapa A, B e C) os alunos alegaram que os professores se preocupam com os mesmos, procuram sempre motivá-los, e também são flexíveis na forma de ministrar as aulas, sempre buscam contextualizar os conteúdos com a realidade que eles vivenciam. Quanto à relação professor – alunos, todos enfatizaram que há uma boa interação. A esse respeito umas das entrevistadas enfatizou que se sente motivada, pois os professores buscam sempre em suas aulas apresentar os conteúdos de forma dinâmica, sempre falando sobre situações que acontecem no cotidiano: violência, trabalho, família, a importância do estudo, amizades, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Assim refere-se uma estudante à metodologia dos docentes: “[...] os professores quando vão explicar os assuntos, eles comentam sobre alguma coisa do nosso dia a dia. Assim aprendo com mais facilidade” (ALUNA G, 24 ANOS).

Esta prática docente potencialmente posiciona o aluno como sujeito no processo de construção do conhecimento, aproximando-se de uma relação dinâmica e dialógica de ensino e, por conseguinte, imprime à experiência de EJA pesquisa, o papel político e formativo que se projeta como ideal, pois como Freire enfatiza: “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 47). Dessa forma a relação professor-aluno-conhecimento torna-se mais dinâmico, proporcionando um ambiente participativo e atrativo, potencialmente, evitando o fracasso escolar, pelo menos para os que permanecem na EJA, neste caso estudado.

Neste aspecto há que se ressaltar a positividade nas práticas docentes pesquisadas, pois é sempre desafio para os educadores lidar com essas diversidades, níveis de conhecimentos variados, bem como a variação de idade, é necessária uma metodologia que atenda toda essa variedade em sala de aula sem prejudicar o aprendizado de ambos os grupos: os mais jovens e os mais velhos. Nesse contexto a aluna A, enfatizou: “Acho legal quando realizamos atividades juntos, a gente aprende um com o outro” (ALUNA A, 16 ANOS). Outro estudante assim avalia as práticas docentes: “As aulas são atrativas e isto faz me sentir melhor e aprendo mais” (ALUNO H, 18 ANOS).

Um olhar a partir de produções nacionais/legais e pesquisas acadêmicas, dão conta de caracterizar de forma genérica que o alunado da EJA é constituído por pessoas que possuem histórias de vida ricas em experiências, que chegam à escola com crenças e valores constituídos, estes relacionados ao cotidiano, às práticas sociais, configurando um tipo de saber sensível, construído por meio da vivência, aprendido por meio das relações sociais no dia a dia em contato com o outro (BRASIL, 2006). Compreende-se que esse conhecimento é indispensável, não pode ser isolado, e sim interligado ao saber formal, aquele adquirido dentro da escola.

Freire (1996) salienta a necessidade de reconhecer o conhecimento prévio do educando, pois esse educando é um ser social e histórico, portanto, há necessidade de um trabalho ampliado do docente, não ministrar apenas conteúdos acadêmicos, e sim trazer para sala de aula a realidade dos alunos e associá-lo ao planejamento pedagógico, nas várias áreas de conhecimentos, valorizando o saber prévio, mas ampliando a percepção dos educandos sobre o mundo que vivem.

Em relação à formação desses docentes, são de áreas diversificadas em Letras, Biologia, História, entre outras. Quanto a cursos de especialização voltados para a

EJA, não há; os mesmos, por meio de seus conhecimentos pedagógicos, buscam estratégias próprias para lidar com as dificuldades e diversidades da EJA.

Durante observações em sala foi possível verificar que os livros didáticos são muito utilizados, porém com adaptações voltadas à realidade dos educandos. Isto é essencial na vida do indivíduo, nesse sentido, Libâneo salienta o quanto é fundamental considerar a realidade e contextualizar os conteúdos escolares no processo de ensino:

Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são abordados os assuntos para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos (LIBÂNEO, 1990, p. 85).

As entrevistas e as práticas docentes observadas na escola Dom Clemente Geiger, demonstram que os conhecimentos prévios dos alunos são levados em consideração, gerando uma metodologia diferenciada, criada a partir da realidade desses educandos; as avaliações são progressivas, ou seja, avalia-se o desenvolvimento do estudante como um todo, mensurando o aprendizado de diversas formas e não apenas por provas pontuais.

Há que se supor a existência de um processo de aprendizagem significativa, ou seja, o conhecimento prévio dos estudantes da turma é ampliado, construindo-se uma nova sistematização, por meio de novos conteúdos. A diversidade do alunado vivida não como um problema, mas como desafio para se pensar metodologias diferentes das tradicionais, certamente contribui para esta caracterização pedagógica positiva. De acordo com Ausubel, partir do conhecimento que o aluno possui, é fundamental para que não se torne em vão o ensino. Para este autor:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz (AUSUBEL, 2000, p. 17).

Como já apontado, apesar da prática docente pesquisada apontar avanços, há diversos fatores limitantes para o exercício profissional da docência e da permanência discente na EJA. Segundo uma educadora que leciona nas três turmas da terceira etapa do ensino fundamental, para além do conteúdo, das relações e da metodologia, as desistências ainda são um dos problemas significativos para a prática docente, o abandono escolar e as faltas dos alunos às aulas, nessa modalidade. A isto se soma a distância entre moradia/escola, pois, após a construção da Hidrelétrica de Belo Monte, surgiram novos bairros no município e muitos desses

alunos foram remanejados para bairros distantes da escola; há ônibus, mas quando este não passa, na ausência de alternativa, os mesmos faltam às aulas.

Considerações finais

Aprender o que não se conhece, ampliar conhecimentos, socializar-se, realizar projeto de vida, são fatores que contribuem para a retomada dos estudos pelos alunos da EJA. Apesar das dificuldades, os alunos apontam que a escola é fundamental para superar os obstáculos do campo profissional e pessoal, pois além de contribuir no aprendizado é um espaço de sociabilidade, no qual constroem amizades e conhecem diferentes culturas, constituem valores e significados, além de adquirem saberes e habilidades que os capacitam para atuar melhor nos seus trabalhos e nas relações sociais cotidianas.

É indispensável trabalhar a diversidade geracional e de gênero nessa modalidade, pois são aspectos fundantes das identidades do alunado da EJA, o saber sensível já faz parte de seu cotidiano mesmo sem estar dentro da escola; o saber formal amplia os conhecimentos adquiridos, construindo uma nova visão, ou até mesmo sua transformação.

O trabalho, a responsabilidade financeira/afetiva com a família, são fatores que estão presentes nas características socioculturais do alunado da EJA, porém, no espaço escolar, constituído historicamente para o aluno criança/jovem, estas características se revertem em barreiras, frustração com o conteúdo, choque na relação professor/aluno, etc. Tal situação tem sido apontada pela bibliografia nacional como fonte de desestímulo à conclusão dos estudos por jovens e adultos que procuram a EJA. Na realidade pesquisada em Altamira, nas turmas da escola Dom Clemente Geiger é notável que os docentes se preocupam com esta problemática, os mesmos têm percepções e práticas pedagógicas sensíveis às características que diferenciam em termos geracionais do alunado da EJA, e este vem sendo um dos fatores para satisfação e aprendizado dos estudantes que resistem/permanecem nesta modalidade de ensino.

Segundo o perfil dos jovens e adultos da EJA, entre os estudantes pesquisados, estes sonham em obter melhor qualificação profissional, mas, muitas vezes, devido às circunstâncias da vida, os mesmos desanimam e conseqüentemente seus sonhos ficam estagnados, contribuindo para o insucesso escolar. Desse modo é necessário que o ensino oferecido a estes educandos os veja como sujeitos do conhecimento e contribua para desenvolverem ações e práticas político-pedagógicas que,

independentemente da idade, possam contribuir para o desenvolvimento profissional, individual e a convivência coletiva, pois a entrada na EJA é revestida de expectativas positivas pelo alunado, e é essencial a manutenção deste estado de ânimo para evitar o abandono escolar.

No município de Altamira, conforme se observa a partir dados levantados com esta pesquisa, a construção da hidrelétrica de Belo Monte forçou mudanças na relação do alunado da EJA com a escola: no intuito de ingressar no mercado de trabalho surgiu a procura excessiva de jovens e adultos pela escolarização, seguida do arrefecimento desta demanda após a instalação da obra. A Belo Monte causou outros impactos na EJA, assim demonstram os dados iniciais levantados, a exemplo das dificuldades de locomoção entre a casa e a escola, com isto muitos desses jovens e adultos desistiram dos estudos, ou não conseguem manter assiduidade às aulas, mesmo atribuindo expectativas positivas em relação à escolarização e possibilidades de trabalho.

É relevante destacar diante desta realidade, que as causas do fracasso escolar não devem ser atribuídas somente ao educando; o fracasso escolar é, principalmente, responsabilidade do Estado, da família, e de toda escola. Em Altamira, mesmo com dados ainda preliminares, observa-se que os impactos na economia, na mudança territorial que modificam os arranjos sociais para garantia da moradia e do trabalho, colaboraram para o abandono escolar do alunado da EJA, após a procura por esta modalidade de ensino.

Por outro lado, durante a pesquisa foi notado que, embora haja abandono escolar, é relevante destacar e considerar: os que permanecem pretendem concluir seus estudos e aprimorar seus conhecimentos, constituindo sucesso escolar, e as práticas docentes têm contribuído para esta forma de sentir e se relacionar com a escolarização na EJA. O sucesso escolar envolve aprendizado, autoestima, inclusão social e tudo isso depende não somente do aluno, mas inclui todo sistema de ensino, e neste aspecto as metodologias, têm possibilitado crescimento individual, coletivo e aprendizados significativos.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BRASIL. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos– Alunas e alunos de EJA.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **LDB- Lei 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 28 de Junho de 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília (DF): 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> > , acesso em 05 de Junho 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, De Junho De 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília (DF): 2010. Disponível em: < <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf> >. Acesso em 30 de agosto 2017.

DI PIERRO, M. C. ; RIBEIRO, Vera Masagão ; JOIA, Orlando . Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

FERRO, M. B. **Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos.** S/l: 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREITAS, Maria Virgínia. Jovens no ensino supletivo: na escola e na rua. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** 3ª Edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

FRIEDRICH, Márcia *et alli*. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataforma de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Educ.** v. 18, n. 67, p.389-410, abr./jun2010.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e adultos: correntes e tendências. In: ROMÃO, José Eustáquio(org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. 25-35.

HADDAD, S.; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. n^o 14, n. mai.-agosto, p. 108-130, 2000.

IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>, acesso em 24 de Março de 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério: 2^o Grau. São Paulo: Cortez, 1990.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. [Reimpr.]: São Paulo: E.P.U, 2012.

OLIVEIRA, Mariana. **Economia 2011**. Disponível em: g1. globo.com. Acesso em 25 março de 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: BRASIL. MEC. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 7).

PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, n^o 25, pp. 39-57, enero-junio, 2011, Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos**: Ensino Fundamental: Proposta curricular-1^o segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. 2^a ed. rev. atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2010.

USINA HIDRELÉTRICA DE BELO MONTE. Disponível em: <http://www.pac.gov.br>. Acesso em Setembro 2017.

Enviado em 30/09/2017

Aprovado em 26/02/2018



TRABALHO E SABERES TRADICIONAIS: fundamentos e possibilidades na organização de projetos de trabalho

*Fábio Fernandes Villela*¹

Resumo: o texto aborda a reorganização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a partir do projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado: Cultura ambiental no território caipira. O projeto possui como objeto de estudo a história e os saberes tradicionais das mulheres do território caipira. Os resultados do projeto, apresentados neste artigo, são a produção e sistematização de metodologias inovadoras de educação de jovens e adultos (EJA) na educação do campo, bem como a elevação de escolaridade de jovens e adultos associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista.

Palavras-chave: Trabalho e Educação – Pedagogia Histórico-Crítica – Território Rural Noroeste Paulista – Educação de Jovens e Adultos – Qualificação Profissional – Educação do Campo.

WORK AND TRADITIONAL KNOWLEDGE: fundamentals and possibilities in the organization of work projects

Abstract: the text approach the reorganization of educational work in the perspective of historical-critical pedagogy, starting from the project of teaching-research-extension entitled: Environmental culture in the yokel territory. The project has as object of study the history and the traditional knowledge of the women of the yokel territory. The results of the project, presented in this article, are the production and systematization of innovative methodologies for youth and adult education in rural education, as well as the increase of schooling of young people and adults associated with social and professional qualification, in the northwestern region of São Paulo- Brazil.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua como professor do Departamento de Educação do Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de São José do Rio Preto (SP), integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da UNESP/Campus de Bauru. Lídera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/ UNESP). E-mail: fvillela@ibilce.unesp.br



Keywords: Work and Education – Historical-Critical Pedagogy – Northwestern Region of São Paulo - Brazil – Youth and Adult Education – Professional Qualification – Rural Education.

TRABAJO Y SABERES TRADICIONALES: fundamentos y posibilidades en la organización de proyectos de trabajo

Resumen: el texto aborda la reorganización del trabajo educativo en la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica, a partir del proyecto de enseñanza-investigación-extensión titulado: Cultura ambiental en el territorio *caipira*. El proyecto tiene como objeto de estudio la historia y los saberes tradicionales de las mujeres del territorio *caipira*. Los resultados del proyecto, presentados en este artículo, son la producción y sistematización de metodologías innovadoras de educación de jóvenes y adultos (EJA) en la educación del campo, así como la elevación de escolaridad de jóvenes y adultos asociada a la calificación social y profesional, posibilitando nuevas en la región noroeste paulista.

Palabras clave: Trabajo y Educación; Pedagogía Histórico-Crítica; Territorio Rural Noroeste Paulista (São Paulo, Brasil); Educación de Jóvenes y Adultos; Calificación profesional; Educación del Campo.

Introdução

O texto aborda a reorganização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a partir do projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado: Cultura ambiental no território caipira. O projeto possui como objeto de estudo a história e os saberes tradicionais das mulheres do território caipira. Os resultados do projeto, apresentados neste artigo, são a produção e sistematização de metodologias inovadoras de educação de jovens e adultos (EJA) na educação do campo, bem como a elevação de escolaridade de jovens e adultos associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista. O texto está organizado da seguinte maneira: (1) o trabalho das mulheres no território caipira; (2) projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; (3) resultados; (4) considerações finais; e (5) referências.

O trabalho das mulheres no território caipira

A reorganização do trabalho educativo promovido pela pedagogia histórico-crítica, conforme aponta Saviani (2012), continua se desenvolvendo com a colaboração de diversos pesquisadores que vêm aprofundando teórico-metodologicamente as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como: didática (GASPARIN, 2013; GERALDO, 2009), psicopedagogia (SCALCON, 2002), ensino de ciências (SANTOS, 2005) e educação infantil (MARSIGLIA, 2011),

entre outros. Conforme Geraldo (2009, p. 72) argumenta, as atividades de ensino visam: “a apropriação-assimilação significativa, criativa e crítica dos conhecimentos sistematizados, das habilidades motoras e intelectuais e das atitudes [...] e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos”.

No projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado: “Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista” (Cf. VILLELA, 2016a), procuramos colaborar com a reorganização do trabalho educativo através do desenvolvimento de um projeto de trabalho docente-discente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, conforme Gasparin (2013). A questão principal é desenvolver, nos espaços de Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA), um “projeto de trabalho” (Cf. KASPCHAK; GASPARIN, 2013) sobre a “história e os saberes tradicionais” do noroeste paulista, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres.

O projeto teve como objetivos gerais a compreensão da história e dos saberes tradicionais das mulheres do “território caipira”, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres, e como objetivos específicos a educação de jovens e adultos (EJA), especialmente das mulheres do “território caipira”. As razões que justificaram esse projeto foram: a inclusão produtiva das mulheres e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais e as possibilidades de ações para a inclusão produtiva das mulheres do “território caipira”. Teve como resultados a articulação dos saberes com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens (Cf. VILLELA, 2016a).

O objetivo deste trabalho é abordar a história e os saberes tradicionais do noroeste paulista – SP, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres. As culturas e os saberes tradicionais, conforme aponta Diegues (1999, p. 15), podem contribuir para a manutenção da biodiversidade dos ecossistemas. Em numerosas situações, esses saberes são o resultado de uma coevolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permite a conservação de um equilíbrio entre ambos. Isso nos conduziu ao interesse pela diversidade cultural, que também está ameaçada pela mundialização de modelos culturais dominantes.

As “comunidades tradicionais” e seus saberes são conceitos explicitados na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), em seu terceiro artigo. “Comunidades tradicionais” são

grupos culturalmente diferenciados que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Considerando os diferentes contextos geográficos e as peculiaridades culturais que envolvem essas comunidades, Diegues (1999) listou 16 territórios com populações tradicionais “não indígenas” brasileiras, dentre elas, os “caipiras ou sítiantes”: comunidades, em grande parte de meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do sudeste e do centro-oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à subsistência familiar e ao mercado. Diegues (1999, p. 40) distingue as seguintes populações tradicionais não indígenas: caçaras, caipiras, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreio, praieiros, quilombolas, caboclos/ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não amazônicos, varjeiros, sítiantes, pescadores, açorianos, sertanejos/vaqueiros.

O autor indica, em um mapa, a localização aproximada do território dessas populações, salientando que, no caso dos caipiras, restaram somente alguns enclaves onde elas subsistem. Diegues (1999, p. 40) ressalta que: “não existe uma linha muito definida que separe os territórios dessas populações, ocorrendo mesmo nichos de algumas delas espalhados em áreas fora de suas regiões originais”. A partir dessa peculiaridade cultural, foram selecionadas duas escolas parceiras que se encontram em uma região em que parte dos habitantes se identifica como “caipiras”.

O “Noroeste Paulista” é uma região do estado de São Paulo que abrange parte ou toda a mesorregião de São José do Rio Preto e, às vezes, também costuma-se incluir a mesorregião de Araçatuba e a microrregião de Lins. É formada pela união de 153 municípios distribuídos em doze microrregiões. Possui uma área total de 50.025 quilômetros quadrados, cerca de 20% da área do estado e equivalente à área do estado brasileiro do Rio Grande do Norte. O município mais populoso é São José do Rio Preto, com 460 mil habitantes, seguido por Araçatuba (200 mil), Catanduva (114 mil), Birigui (111 mil), Votuporanga (84 mil), Lins (71 mil) e Fernandópolis (64 mil). Essas informações foram retiradas de Noroeste (2014).

Do ponto de vista do trabalho das mulheres inseridas nesses territórios, a dura realidade se estende para além dos afazeres domésticos cotidianos (Cf. DANTAS, 2013 e 2010). Todos os dias, elas precisam garantir a sobrevivência de sua família. O objetivo geral é compreender as histórias de vida dessas mulheres e seus saberes,

procurando colocar em primeiro plano a visão que as mulheres têm do trabalho, do meio ambiente, da família, da sexualidade e de suas relações sociais, inseridas no "território", em nosso caso, o noroeste paulista. Através de um "projeto de trabalho" e, utilizando métodos qualitativos e quantitativos, nos espaços de educação de jovens e adultos, foi possível conhecer um pouco mais do cotidiano dessas mulheres. Através dessa proposta, se dará visibilidade à condição humana dessas mulheres e será possível compreender e valorizar o conhecimento, a diversidade cultural e os saberes tradicionais construídos nesse território denominado de "caipira" por Diegues (1999).

A questão principal foi desenvolver, nos espaços de EJA, um "projeto de trabalho" (KASPCHAK; GASPARIN, 2013) sobre a "história e os saberes tradicionais", tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres. Para Diegues (1999, p. 30), conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração².

Um exemplo de "saber tradicional" da "agricultura familiar" está presente nas cozinhas do "território caipira". A cozinha é um microcosmo da sociedade, fonte inesgotável de saberes históricos, e suas produções podem ser consideradas como "patrimônio gustativo da sociedade". Conforme demonstra Santos (2011), esses "saberes" permitem destacar as identidades locais e regionais; certos pratos podem ser considerados como bens culturais, como lugares de memória, como patrimônio imaterial. Para o autor, uma síntese sobre as cozinhas brasileiras busca explicar influências de culturas alimentares a partir de duas realidades: a autêntica cultura alimentar local e regional e a cultura alimentar oriunda da civilização externa, influenciadora. Tais contatos e simbioses revelam relações e trocas complexas de diferenças, afirmadas e reafirmadas em fecunda assimilação, que redundam numa certa mestiçagem da comida brasileira. Dada essa visão do "saber tradicional" e nosso interesse em investigar o trabalho de mulheres no território caipira, avançamos por meio da pesquisa de alimentos e seus preparos feitos por mulheres caipiras.

²Para muitas dessas sociedades, também incluídas as caipiras, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social. Nesse sentido, para estas, não existe uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o natural e o social, mas sim um continuum entre ambos.

O “território caipira” é marcado por “uma civilização do milho”, conforme aponta Marins (2004, p. 1-3). Para o autor, na alimentação paulista, a permanência dos saberes dos nativos sempre foi característica marcante. A origem indígena das mães de grande parte das famílias pioneiras, bem como a onipresença de escravas vindas dos sertões fazia com que o cozinhar estivesse presente nas casas ou nas caminhadas pelos interiores selvagens, marcado pelo paladar dos nativos. Mandioca e milho dividiram o pódio no cotidiano das famílias do litoral e do sertão.

Ainda segundo Marins (2004, p. 2), iguarias de milho apiloado ou macerado nos monjolos, uma marca registrada das populações paulistas, eram marcantes nas vilas do planalto paulista, a ponto de Sérgio Buarque de Holanda denominar a sociedade local de “civilização do milho” (Cf. HOLANDA, 1995, p. 181-189). Canjicas, curaus e pamonhas são ainda muito presentes na culinária paulista, chegando mesmo a fazer parte das alegorias “caipiras” das festas juninas. O fubá moído, recusado por muitos que o consideravam “comida para cachorro”, acabou tendo reforço a partir do século XIX devido à sua grande popularidade entre os italianos (que usavam/usam o fubá para fazer polenta, um tipo de curau salgado).

A proposta foi utilizar os parceiros-agricultores do projeto de extensão universitária como foco de intervenção pontual de uma “acupuntura territorial” e visa, em futuro próximo, propagar essa ação para as demais cidades que compõem o território rural “noroeste paulista – SP” (Cf. LERNER, 2003; GARCIA, 2012 e VILLELA, 2016a). O principal parceiro-agricultor nessa primeira etapa de desenvolvimento do projeto foi a Horta Mandalla de Ipiguá (SP), cidade distante 19 km de São José do Rio Preto. O que é a Horta Mandalla de Ipiguá? “Mandala” significa círculo mágico, concentração de energia, e é considerada universalmente, como o símbolo da integração e da harmonia. Inspirados nesse conceito, o casal de agricultores Ceci e Reinaldo criaram em Ipiguá uma horta orgânica em torno de um círculo côncavo de barro rodeado por outros nove círculos com produtos hortifrutigranjeiros, sendo que cada um deles representa um dos planetas do sistema solar³. O objetivo é a qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista, fortalecendo a “agricultura familiar”, que consiste na exploração de uma parcela de terra, tendo como trabalho direto a mão de obra familiar.

³ Para maiores informações sobre uma horta orgânica do tipo mandalla, conferir Flores (2016).

Passamos às considerações sobre a educação de jovens e adultos (doravante, EJA), especialmente das mulheres, da agricultura familiar no território caipira.

Projetos de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Nos espaços criados de EJA, conforme aponta Dantas (2013), é relevante que se trabalhe os “saberes tradicionais” dessas populações. Segundo a autora, é primordial que as informações sobre as habilidades e competências dessa comunidade envolvam reflexão, tanto individual como coletiva, pois é esse exercício que permitirá às mulheres e aos homens se reconhecerem como sujeitos do seu contexto social e cultural, os quais, com essa certeza, poderão ser capazes de desenvolver novas relações de inclusão produtiva e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais.

Diante desse contexto, o trabalho em andamento procura integrar os saberes e analisar a complexidade desses saberes, especialmente das mulheres que constroem conhecimentos e os repassam de geração a geração. Para tanto, é utilizada a experiência de EJA desenvolvida no âmbito do “Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos” (doravante, Peja - Unesp). O Peja - Unesp (criado na Unesp no ano de 2000, na época, vinculado ao Programa Unesp de Integração Social Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX) tem o objetivo de estabelecer uma política pública para a educação de jovens e adultos, buscando parcerias comunitárias locais e visando à contribuição de recursos para a formação de cidadãos/leitores críticos e participativos, bem como a de professores com a visão de “educadores populares”. (Cf. VILLELA, 2014; VILLELA *et alli*, 2007 e VILLELA, 2016c)⁴.

Do ponto de vista da EJA, é utilizado um “projeto de trabalho” (Cf. KASPCHAK; GASPARIN, 2013). Optou-se pelas possibilidades metodológicas do trabalho com projetos, devido à riqueza de material acumulado sobre EJA em comunidades rurais. Dentre as diversas opções de trabalho com projetos, destaca-se: “projetos de ensino”, “projetos de trabalho”, “projetos da aprendizagem”, “temas geradores”, “metodologia do complexo temático”, entre outros (Cf. HERNÁNDEZ; RODRIGUES, 1998). Dessa forma, as metodologias de trabalho com projeto permitem maior

⁴Atualmente o Peja é desenvolvido em oito campus da Unesp (Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto) contando com recursos humanos e materiais da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX para o desenvolvimento de seus trabalhos.

flexibilidade de estratégias, viabilizando uma aprendizagem que de fato corresponda às reais necessidades da comunidade.

Somado a essas duas experiências (o Peja - Unesp e o Projeto de Trabalho), utilizamos o Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural (VILLELA, 2014b). Esse projeto foi desenvolvido como recurso didático e ferramenta no ensino de sociologia para os alunos do curso de pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto (SP), doravante Rio Preto, e estendido, posteriormente, para escolas que manifestaram interesse em desenvolver tópicos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse trabalho utiliza a metodologia de blog, um *website* frequentemente atualizado, por meio do qual os conteúdos aparecem em ordem cronológica inversa. Podem conter textos, imagens, áudios, vídeos e animações. Esta metodologia possibilita a disseminação do conhecimento produzido pela universidade na internet gratuitamente. Os conteúdos relacionados ao projeto de trabalho foram desenvolvidos no curso de extensão semipresencial intitulado: Território caipira: uma civilização do milho (Cf. VILLELA, 2016b). Vejamos, a seguir, alguns resultados.

Resultados

No final de 2016 realizamos o curso de extensão semipresencial intitulado: Território caipira: uma civilização do milho (Cf. VILLELA, 2016b), momento central do projeto de trabalho, conforme mencionado acima. O módulo presencial foi desenvolvido em sala de aula (Ibilce/Unesp) e na Horta Mandalla e o módulo de ensino à distância (Ead) foi realizado no blog de aula: Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural (Autor, 2004b). A justificativa é desenvolver ações para a inclusão produtiva das mulheres do “território caipira” através da valorização de produtos locais. O curso teve diversos módulos: 1. Cultura Ambiental e Educação do Campo; 2. Manejo da Cultura do Milho; 3. Agricultura Familiar e Agroecologia e 4. Mulheres e Educação do Campo (Cf. VILLELA, 2014b).

O módulo “Manejo da Cultura do Milho” do curso foi ministrado pelo engenheiro agrônomo Oliver Blanco. A ideia central desse módulo foi a valorização de produtos territoriais com identidade cultural, isto é, o milho, especialmente o crioulo “Cunha”, melhorado a partir das experiências e aprendizado dos povos, que sempre o cultivaram para garantir a sobrevivência (Cf. BLANCO, 2013). Trata-se de alternativas para manter conhecimentos e sementes livres do patenteamento pelas grandes empresas da produção de sementes, relacionado aos “saberes tradicionais”

(Cf. Campos, 2007). As sementes crioulas podem ser adquiridas através de "feiras da troca" (Cf. VILLELA *et alli*, 2013). O milho utilizado e distribuído aos parceiros deste trabalho é o milho crioulo "Cunha", variedade preservada pelos produtores do município de Cunha, estado São Paulo, os quais estão resgatando uma antiga tradição do milho. Os agricultores de Cunha (SP) resgataram uma antiga tradição do milho na cidade, em contraposição à tecnologia transgênica do milho, no sentido de "conhecer, compartilhar, resistir, pesquisar e semear, a nossa real e absoluta independência" (Cf. BLANCO, 2013).

O curso é um momento do desenvolvimento do projeto de trabalho, baseado na didática da pedagogia histórico-crítica, proposta por Gasparin (2013). Segundo essa perspectiva teórico-metodológica, o ponto de partida diz respeito ao nível de desenvolvimento real do educando (especialmente das mulheres), a prática social inicial; o segundo momento, constitui o elo entre a prática social e a instrumentalização, isto é, a problematização; o terceiro relaciona-se às ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, denominado instrumentalização; o quarto, a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social, a catarse; e o quinto e último, ao nível de desenvolvimento atual do educando, isto é, a prática social final.

A escrita de participantes/mulheres do curso, que se apresenta no Quadro 1, expressa a passagem de uma visão caótica da realidade ao conhecimento científico proporcionado pelo projeto, onde se infere a realidade através de novas formas de pensar (Outras postagens podem ser conferidas em: VILLELA, 2014b). Trata-se da manifestação do aperfeiçoamento intelectual dos participantes, os quais, de forma contínua, se desafiam dialeticamente a transformar a contradição existente entre o velho (prática social inicial) e o novo (prática social final), conforme Gasparin (2013). A escrita presente nas postagens representa um dos pontos de chegada do processo pedagógico do projeto, comprovando que o processo de contra-hegemonia abre espaços de luta e deslocamentos e possibilita a reversão das formas de domínio material e imaterial (Cf. MORAES, 2002). A seguir as postagens de participantes/mulheres do curso.

Quadro 1 - Postagens sobre a história e saberes tradicionais das mulheres no território caipira

Participante B.

16/12/06 18:15

Ceci e Reinaldo nos receberam na horta Mandalla em Ipiruá, onde sob a sombra de uma árvore Ceci nos contou toda a sua trajetória na agricultura tradicional até a decisão de produzir alimentos orgânicos. Onde surgiu a horta Mandalla, que significa uma horta orgânica em torno de um círculo côncavo de barro rodeado por outros nove círculos de produtos orgânicos, sendo que cada um deles representa um dos planetas do sistema solar.

Ceci nos levou para um passeio pela horta e nos explicou a importância de comermos alimentos orgânicos e livres de agrotóxicos. Atualmente a nossa alimentação é baseada nos alimentos industrializados e nos fast food, consideramos mais importante a praticidade do alimento do que sua procedência e qualidade.

Ceci nos mostra que é possível produzir de maneira consciente e sustentável, tendo todos os animais e insetos como parte de uma totalidade e que cada um tem uma função importante no sistema.

Foi muito valiosa a visita à horta e poder conhecer a sábia Ceci e sua família!

Participante M.

16/12/24 01:15

Linda a história do milho contada pelo engenheiro agrônomo Oliver Blanco. A poesia no plantio dos três grãos; um para a terra, um para o espírito e um para o homem.

Nós, humanos, vivemos a separação da natureza como se fosse natural. Dentro de bolhas, observamos nosso habitat como objeto externo a nós. Criamos cidades, espaços habitáveis, que passam a falsa impressão de que estamos seguros, pra viver nossa cultura. Em nome dessa segurança fomos inventando maneiras de ficarmos cada vez mais seguros. Quando, no curso, ouvindo falar da composição mineral da terra, dos alimentos e dos animais, foi como que uma antiga memória que estava lá, escondida, começasse a emergir me tirando do automático. Dentro de nossas cidades, onde estão os espaços pra terra respirar? Onde estão os espaços pra sobrevivência de todos os seres que dividem o planeta conosco?

Nossa ligação com o solo vivo não é só uma questão de sobrevivência da espécie, mas nossa conexão com o universo através da terra.

O último encontro, que era pra fechar o curso, abriu tantas possibilidades, que fiquei querendo mais.

Participante J.

16/12/19 09:10

Mais um encontro inspirador, onde aprendemos muito mais do que técnicas focadas sobre a cultura do milho, mas sim, estudos e experiências de Oliver Blanco e pesquisadores sobre manejos na agricultura orgânica.

Apesar de ser produtora e profissional da área, fui surpreendida com várias "novidades" como: a cromatografia aplicada à solos, plantas e compostagens; princípios 3 M e 4M; sideróforos, biochar, peletização alternativa para sementes não convencionais, formulação de fosfito, dentre outras.

A experiência e a humildade de Oliver, fez-me com que eu mergulhasse no passado histórico do milho, passando por descobertas de técnicas, importância de um alimento orgânico para um organismo, impactos dos transgênicos, teoria da trofobiose e tantas outras coisas fantásticas sobre nosso tema.

Precisamos como toda certeza de um tempo a mais com Oliver para tentar "sugar" em todo bom sentido, mais de suas experiências e trazer para mais perto da nossa região tão "carente" informações imprescindíveis para a manutenção e ampliação da nossa agricultura familiar e orgânica.

Fonte: Villela (2016b).

Conforme podemos observar na escrita das participantes acima, a opção teórico-metodológica pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribui para a valorização dos conhecimentos científico-culturais, base para a transformação da realidade. Conforme aponta Saviani (2012), a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade deriva do processo de mediação, em decorrência das relações das pessoas entre si e a cultura. A escrita das participantes indica a superação do senso comum em direção à consciência filosófica. A escrita deixa transparecer que o educando reconhece elementos de sua situação, apontando a necessidade de intervir na realidade, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

O mérito da reorganização das práticas sociais iniciais das participantes do curso está no processo didático da pedagogia histórico-crítica, cujo método de investigação e de elaboração do conhecimento científico tem por base o desvendamento da teoria do valor-trabalho de Marx. Esse aporte teórico-metodológico contribui para novas relações de ensino e aprendizagem e auxiliam tanto na formação dos alunos, quanto na dos professores. Um projeto de trabalho nessa perspectiva teórico-metodológica é um excelente instrumento didático, tendo em vista o processo dialético presente na sua metodologia de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Podemos destacar como principais conquistas desse trabalho: (1) levantamento de material de pesquisa através de hipertextos produzidos, no ambiente do blog de aula, pelos participantes do projeto, de modo a propiciar dados qualitativos para pesquisas interessadas na descrição e compreensão da centralidade do valor-trabalho; (2) o desenvolvimento de possibilidades de ações, conforme demonstra a escrita das participantes, para a inclusão produtiva das mulheres do território

caipira, segundo um projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; (3) a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais, especialmente da região noroeste paulista, considerando as práticas da economia solidária; (4) o fortalecimento de organizações econômicas, contribuindo para a inclusão produtiva e para o desenvolvimento sustentável e solidário do território caipira.

Por fim, cabe destacar (5) a contribuição para a produção e sistematização de metodologias inovadoras de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na educação do campo. O projeto foi desenvolvido em um espaço de EJA, conforme Brasil (2000), onde esse ambiente engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. No ambiente de EJA, as situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida. Para tanto, o desafio da EJA é integrar em sua organização curricular o trabalho e a elevação de escolaridade. A partir dessas ideias, o "arco ocupacional" trabalhado foi a produção rural familiar e a qualificação social e profissional. O resultado desse trabalho é a articulação dos saberes dos educandos com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens aos educandos, especialmente das mulheres do território caipira.

Referências

BLANCO, Oliver H. N. Milho crioulo "Cunha". **Blanco agricultura: consultoria e acompanhamento técnico para o envolvimento dialógico da agricultura orgânica no Brasil**. Net, Araçatuba-SP, 2013. Disponível em: <<http://oextensionista.blogspot.com.br/2013/05/milho-crioulo-cunha.html#.Vl6-hr9yzQ9>>. Acesso: 02 dez. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). Decreto nº 6.040, de 07 fev. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 fev. 2007. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-ind%C3%ADgenas,-povos-e-comunidades-tradicionais>>. Acesso em: 15 mai 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº 11 aprovado em 10 de maio de 2000.

CAMPOS, A. V. de. **Milho crioulo**: sementes de vida – pesquisa, melhoramento e propriedade intelectual. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2007.

DANTAS, Vanda M. C. S. Educação dos pescadores: saberes formais na educação de jovens e adultos versus tradicionais nas comunidades. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.1, n. 2, p. 53-60, fev. 2013.

_____. **Nas marés da vida**: histórias e saberes das mulheres marisqueiras em Natal – RN. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DIEGUES, Antonio C. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 1999.

FLORES, Letícia. **Horta Mandalla de Ipiruá - SP**. Net, São José do Rio Preto – SP, 2016. Disponível em: <<https://awebic.com/cultura/horta-organica/>>. Acesso em 20 jan. 2016.

GARCIA, Paula H. da C. **Acupuntura ecoturística em área de proteção ambiental: o caso de Guaraqueçaba, Paraná**. São Paulo: Annablume, 2012.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

GERALDO, Antonio Carlos H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

HERNÁNDEZ, F.; RODRIGUES, J. H. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLANDA, Sérgio B. **Caminhos e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASPCHAK, M.; GASPARIN, J. L. Projeto de trabalho docente-discente: uma expressão da práxis. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá. Net,

Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/62.pdf>. Acesso em 02 dez. 2015.

KOMESU, Fabiana C.; TENANI, Luciani E. Práticas de letramento/escrita em contexto da tecnologia digital. **Eutomia** (Recife), v. 1, p. 1-15, 2010.

LERNER, Jaime. **Acupuntura urbana**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARINS, P. C. G. A vida cotidiana dos paulistas: moradias, alimentação, indumentária. In: SETUBAL, Maria Alice (Org.). **Modos de vida dos paulistas: identidades, famílias e espaços domésticos**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária / CENPEC, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. v. 2. p. 1-3.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MORAES, Dênis de. Imaginário social e hegemonia cultural. **Website Gramsci e o Brasil**. Net, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>>. Acesso em 26 jan. 2017.

NOROESTE Paulista. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Noroeste_Paulista> Acesso em: 12 ago 2014.

SANTOS, C. R. A. dos. **A comida como lugar de história: as dimensões do gosto**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 54, p. 103-124, jan./jun. 2011.

SANTOS, César Sátiro. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON. Suze Gomes. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

VILLELA, Fabio Fernandes. O Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos. In: AZEREDO-OLIVEIRA, M. T. V. de. **Livro de resumos dos projetos de extensão do**

câmpus de São José do Rio Preto (UNESP/IBILCE). São José do Rio Preto: UNESP - Campus de São José do Rio Preto, 2014.

_____. Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. **Retratos de Assentamentos.** v. 19, p. 323 - 350, 2016a. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em 21 jan. 2017.

_____. Território caipira: uma civilização do milho. **Curso de Extensão Universitária.** Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex. Net, São José do Rio Preto – SP, 2016b. Disponível em: <<http://www.cecmundorural.com.br/>>. Acesso em 23 jan. 2017.

_____. A formação de professores de educação de jovens e adultos no PEJA-Rio Preto: um caleidoscópio de possibilidades. **Cadernos da Pedagogia (Ufscar. Online).** v.9, p.2 - 15, 2016c. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/862/307>>. Acesso em 25 jan. 2017.

_____. Centro virtual de estudos e culturas do mundo rural. **Projeto de Extensão Universitária.** Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex. Net, São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: <<http://www.cecmundorural.com.br/>>. Acesso em 27 fev. 2015.

_____. *et alli* 1º Encontro de Agroecologia de São José do Rio Preto e Região e a 4ª Feira Estadual de Saberes, Sabores e Sementes. 2013. **Organização de Evento.** Site do evento disponível em: <<http://www.raisp.com.br/>>. Acesso em 01 jul 2014.

_____. *et alli* O Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos – PEJA - UNESP. **Projeto de Extensão Universitária.** Net, São José do Rio Preto – SP, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FiHsDxnsO7Y>>. Acesso em 25 jan. 2017.

Enviado em 02/09/2017

Aprovado em 26/02/2018



ESCOLA DO CAMPO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Aline Rafaela de Vasconcelos Siade¹
Solange Helena Ximenes-Rocha²

Resumo: a pesquisa de abordagem qualitativa objetivou analisar como a precarização do trabalho atinge os professores do campo. Entende-se por precarização diversas formas de mal-estar, decorrentes de pressões estruturais que as exigências do capital impõem ao trabalhador, afetando a qualidade do trabalho. Como procedimentos metodológicos realizaram-se pesquisa de campo, observação e entrevista com 18 docentes. Os dados apontam que baixos salários, qualidade da moradia, desinteresse dos alunos e infraestrutura das escolas são fatores que precarizam o trabalho do professor. O discurso dos entrevistados é ambíguo: reconhecem a precariedade do trabalho e ainda assim estão satisfeitos.

Palavras-chave: Escola do Campo – Reestruturação do capital – Síndrome de *Burnout* – Precarização do trabalho – Trabalho Docente.

THE RURAL SCHOOL AND THE PRECARIOUSNESS OF TEACHING WORK

Abstract: the research of qualitative approach aimed to analyze how the precarious work reaches teachers in the rural school. The term precariousness various forms of malaise, resulting from structural pressures that imposed capital requirements to workers, affecting the quality of the work. As methodological procedures carried out field research, observation and interview with 18 teachers. The data indicate that low wages, quality of housing, lack of interest among students and school's infrastructure are factors

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). É membro do Grupo de Pesquisa Formazon. E-mail: rocha-vasconcelos@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Atua como Professora Associada da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), onde integra o quadro docente de cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, formação de professores, práticas educativas, desenvolvimento profissional docente, estágio supervisionado, metodologia de ensino e aprendizagem da docência. E-mail: solange.ximenes@gmail.com



that precarious the teacher's work. The speech of the respondents is ambiguous: recognize the precariousness of work and yet are satisfied.

Keywords: Rural school – Restructuring of the capital – Burnout Syndrome – Precariousness of Work – Teaching Work.

LA ESCUELA DEL CAMPO Y LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Resumen: la investigación de abordaje cualitativo objetivó analizar cómo la precarización del trabajo alcanza a los profesores del campo. Se entiende por precarización diversas formas de malestar, derivadas de presiones estructurales que las exigencias del capital imponen al trabajador, afectando la calidad del trabajo. Como procedimientos metodológicos se realizaron investigaciones de campo, observación y entrevista con 18 docentes. Los datos apuntan que bajos salarios, calidad de la vivienda, desinterés de los alumnos e infraestructura de las escuelas son factores que precarizan el trabajo del profesor. El discurso de los entrevistados es ambiguo: reconocen la precariedad del trabajo y aún así están satisfechos.

Palabras clave: Escuela del Campo – Reestructuración del capital – Síndrome de Burnout – Precarización del Trabajo – Trabajo Docente.

Introdução

A organização da sociedade capitalista contemporânea ampliou as exigências sobre os trabalhadores. Hoje o profissional pretendido pelo mercado deve ser polivalente, e, nesse contexto, o professor além de ensinar deve participar da gestão e do planejamento escolar, o que exige uma dedicação maior.

A forma como o trabalho docente vem se organizando, exige que o professor garanta uma articulação entre a escola e a comunidade, mas não fornece suportes pedagógicos necessários para realizar suas tarefas, que cada vez se tornam mais complexas (ASSUNÇÃO; BARRETO; GASPARINI, 2005). As exigências sobre o profissional da educação frente à desvalorização de sua profissão são indicadas por Esteve (1999) como fatores que levam ao mal-estar docente e ao adoecimento do professor.

São diversas as variáveis no que se refere ao mal-estar na docência. Muitos professores vivenciam incertezas, preocupações, desafios, dificuldades de relacionamento com colegas de profissão e com alunos, falta de materiais didáticos, escolas com estruturas inadequadas para um processo educativo eficaz, baixos salários, o preconceito de raça e de gênero. Tais problemas implicam para Giordano (2007) agravos ao trabalhador que vão desde distúrbios de ordem física até os de

natureza psíquica, os quais podem ser consignados como parte da precarização do trabalho docente.

As causas desse processo advêm da duplicidade de propósitos existentes na evolução da sociedade e do sistema educacional, duplicidade observada pela acentuada dicotomia entre "valores reais e valores proclamados". Para Romanelli (2007, p. 23) "essa duplicidade marcou a nossa herança cultural, sobretudo àquela transmitida pelas nossas escolas, tão propensa a importar modelos alienígenas de pensamento e ações pedagógicas".

Esses desníveis acabam por fragmentar o trabalho do professor, pois trazem consigo um modelo de ação educativa baseada nas exigências do mercado e não em uma melhor qualidade de vida e de ensino para professores e alunos, informando uma realidade estranha da que existe de fato.

Os mecanismos ideológicos de manipulação, a exploração da classe trabalhadora e a ocultação dos desníveis existentes na educação, são fatores que constituem a organização do trabalho na sociedade capitalista contemporânea, construídos por mutações político-econômicas constantes. Essa nova organização da sociedade preocupou-se em garantir o acesso ao ensino para todas as camadas sociais, visto que se precisava de trabalhadores capazes de lidar com a modernização e, também, de novos consumidores no mercado.

Nesse novo contexto fez-se necessário implantar ações políticas para assegurar que tais exigências fossem cumpridas. No Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, importantes modificações nas políticas educacionais foram implantadas com o propósito de asseverar a ampliação na oferta escolar, a modificação do estilo de gestão e administração, investimentos em novas tecnologias e inovações pedagógicas, tendo como prioridade máxima o acesso à educação de qualidade a todos (UNESCO *apud* MENDES, 2006). Todavia, o professor como mediador do processo ensino aprendizagem foi deixado de lado na elaboração dessas leis. Para Nóvoa (1995) são atribuídas ao professor a responsabilidade pelo fracasso escolar sem levar em consideração a ausência de uma política educacional consistente que dê conta de atender as necessidades básicas do ensino tais como, materiais didáticos, pedagógicos e os baixos salários dos professores.

Dessa forma, considerando a realidade amazônica, fez-se necessário conhecer as implicações de tais mudanças na organização do trabalho de docentes que atuam no campo. O estudo foi desenvolvido por pesquisadores do Grupo de Estudos e

Pesquisas sobre Formação de Professores na Amazônia Paraense – Formazon, da Universidade Federal do Oeste do Pará, com o objetivo de elucidar como o processo de precarização do trabalho docente atinge os professores do campo. Realizou-se o levantamento, análise e interpretação do material bibliográfico referente ao tema e pesquisa de campo em duas escolas no município de Santarém-PA. Como instrumentos de coletas de dados foram realizadas observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas com 18 professores das duas escolas do campo selecionadas.

O presente texto contempla análises sobre a precarização do trabalho docente no contexto da crise estrutural do capital, retratando as condições precárias nas quais os professores exercem seu trabalho, decorrentes das reformas educacionais de 1990 e das mudanças nos processos de trabalho, advindas da crise do capitalismo na década de 1970.

Essa ressignificação nos processos de trabalho e nas estruturas educacionais exige cada vez mais dos profissionais da educação, em contrapartida não é dado ao professor suporte necessário para que este exerça seu trabalho com qualidade, uma vez que essas condições de precariedade podem levar ao adoecimento do docente. O texto também demonstra a precarização do trabalho docente na escola do campo e faz uma incursão na realidade de trabalho e de vida dos sujeitos pesquisados. Por fim, são tecidas considerações acerca da pesquisa e discutidos os fatores que causam a precarização do trabalho docente.

A precarização do trabalho docente no contexto da crise estrutural do capital

A reestruturação do capital implicou em mudanças profundas nos processos de trabalho e, conseqüentemente, no trabalhador. Antunes e Alves (2004) indicam que a classe trabalhadora da atualidade “compreende a totalidade de assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho [...] – e que são despossuídos dos meios de produção” (p. 336).

Bezerra e Silva (2006) ao apresentarem os processos de mercadorização do trabalho pedagógico comentam sobre o novo perfil do trabalhador que não mais compreende somente o trabalhador da fábrica e sim, se expande e acrescenta à classe operária também o trabalhador intelectual.

Na sociedade do século XXI os novos operários são operários com certificados universitários, portanto, aquilo que no século XX, pelo menos até a sua primeira metade, era entendido como intelectual, após a década de oitenta/noventa foi violentamente ressignificado pela reconfiguração do capital. (SILVA *apud* BEZERRA; SILVA, 2006, p. 5)

Porém, para que se possa compreender essa ressignificação do trabalho, é relevante evidenciar a crise estrutural do capitalismo que se inicia na década de 1970, trazendo consigo mudanças significativas nas estruturas do capitalismo.

As mudanças que aconteceram no interior da estrutura capitalista configuraram um período de "ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo" (ANTUNES *apud* CARMO, 2010, p.66). A nova organização do capitalismo trouxe prejuízos à classe trabalhadora, pois na verdade se caracterizou como um novo meio de dominação sobre os trabalhadores, baseada na flexibilização da produção e nas relações de trabalho.

Os trabalhadores tiveram que se adequar às novas exigências do capitalismo, que impôs mudanças no trabalho por meio da desregulamentação dos direitos. A nova organização do trabalho, baseada na versatilidade, expressa-se no "fazer tudo", no qual o profissional deve realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo, conforme destaca Rosa (2002, p. 32).

A desregulamentação dos direitos sociais do trabalhador é considerada a partir das mudanças no trabalho. Ela se ancora na versatilidade do trabalho (MARX, 1974), expressa no 'fazer tudo', segundo palavras dos operários, ou seja, no gerir, ao mesmo tempo, diferentes e diversas atividades de trabalho. Esse 'fazer tudo' é denominado 'flexibilidade', 'multifuncionalidade', 'polivalência' ou, ainda, 'plurifuncionalidade' pelo código da língua da gerência e pelos modelos atuais sobre o funcionamento geral do trabalho.

Esse modelo de produção flexível influenciou diretamente no crescimento do desemprego estrutural, principalmente aquele relacionado às mudanças tecnológicas e organizacionais implantadas pelas empresas, além do aumento dos empregos, em tempo parcial, e a redução dos empregos, em tempo completo, assegurados pela desregulamentação dos direitos dos trabalhadores.

A versatilidade imposta pelo capital representa uma perda para os trabalhadores, tendo em vista que os direitos legais conquistados, anteriormente, passam por um processo de (re)estruturação e (re)elaboração que beneficiam as empresas. A nova regulamentação do trabalho possibilita a demissão imediata do funcionário se este

não preencher os requisitos que a empresa exige, por meio de contratos a curto prazo e contratos parciais.

O trabalhador desde o nascimento do modo de produção capitalista foi reduzido a uma mercadoria que pode ser descartada a qualquer momento. E agora, essa condição se intensifica ainda mais se este não acompanhar as novas exigências da sociedade capitalista. O ser humano é esquecido e despossuído de seu meio de subsistência – o trabalho – tudo em nome do bem comum, da moral, da ética e, principalmente, do progresso. Estas pressões causam ou intensificam uma série de problemas que resultam em diversas formas de mal-estar, manifestado no ambiente de trabalho ou fora dele, sob a forma de doença clássica ou sob formas ainda pouco conhecidas, mas, que, igualmente, afetam a qualidade do trabalho, precarizando-o.

Mercadorização da educação e a reestruturação do trabalho docente

Com a ideia de economia mundializada, passou a ser importante construir instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Nesse sentido a educação vem como meio de reforçar esse processo refletindo e impondo novas perspectivas para a formação e qualificação da mão-de-obra. Para Oliveira (2004, p. 129) “passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado”.

Na sociedade atual, conhecida como Sociedade do Conhecimento ou Sociedade da Informação, o conhecimento passou a ter valor comercial e se converteu em mercadoria, tendo em vista a necessidade do mercado de dominar as novas tecnologias. A escolarização passou a ser controlada pelo Capital, como afirma Bezerra; Silva (2006) fazendo uma comparação entre a fábrica de séculos passados e a escola da atualidade, uma vez que as duas representam formas de domínio capitalista:

Nesse contexto, a escola, no lugar das fábricas e indústrias de outras épocas históricas, se converte no *locus* estratégico de investimento capitalista e ataque ideológico visando afirmar ‘novos’ valores sócio-econômicos através da institucionalidade simbólica e cultural fundada nos princípios da filosofia utilitarista. (BEZERRA; SILVA, 2006, p. 5)

Na década de 1990, a educação brasileira passou por profundas mudanças para atender as exigências impostas pelo capital vigente. Se em 1960, o Brasil tentava se

adequar a um sistema de educação baseado na acumulação fordista, nos anos de 1990 as reformas educacionais baseadas na flexibilização "tiveram como principal eixo a educação para a equidade social". (OLIVEIRA, 2004, p. 129)

Essas mudanças de paradigmas implicaram em transformações profundas nas formas de organização e de gestão das escolas. A escola passou a ser o agente fundamental para formar os indivíduos para a empregabilidade, além de ser um importante meio de aplicação das políticas compensatórias, tendo em vista a diminuição da pobreza, por meio da garantia do acesso ao ensino para todas as camadas sociais.

As reformas educacionais que aconteceram no Brasil trouxeram consigo mudanças nas políticas educacionais, como a implantação da gestão democrática, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM) que possibilitaram mensurar o nível de aprendizagem dos alunos (Cf. OLIVEIRA, 2004).

Essa nova regulação da educação influenciou diretamente na estrutura e na organização das redes públicas de ensino, pois a escola passou por uma reestruturação imediata, na qual todo o seu corpo técnico teve que se adaptar às novas exigências impostas pelo capitalismo, inclusive o professor que a partir desse momento teve por obrigação reorganizar seus métodos de trabalho, além de se adequar às novas normatizações no que se refere à carreira, salário, titulação e carga horária.

O novo modelo capitalista de ação educativa impôs ao professor exigências cada vez maiores e diversificadas. O trabalho do professor não se limitou somente à sala de aula à partir dessas mudanças, ele se amplia para os processos de gestão escolar, na qual o docente passa a ajudar no gerenciamento da escola por meio da gestão participativa, o que inclui elaboração de projetos, avaliações e análise de currículo (OLIVEIRA *apud* CARMO, 2010). O professor, dessa forma, além de ter que exercer diversas funções em um pequeno espaço de tempo, teve que se conformar com um salário que não corresponde às responsabilidades que a ele são impostas.

Alves e Pinto (2011) fazem uma reflexão sobre a questão salarial do professor da educação básica ligada a seu *status* social ao analisarem os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD, 2009) no que se refere ao *Ranking* Socioeconômico das Profissões. A partir do rendimento domiciliar *per capita* dos

“profissionais das ciências e das artes”, por meio de uma comparação entre o salário do professor da educação básica com as demais profissões, inclusive a do professor universitário, que conforme explicitam os dados ocupa o 3º lugar, foi possível verificar que o professor da educação básica está na 27ª posição. Os dados demonstram que “o topo da lista é ocupado por profissões que, historicamente, gozam de certo status social e reconhecimento econômico na sociedade brasileira” (ALVES; PINTO, 2011, p. 622).

Os autores (2011) destacam ainda que muitos jovens estudantes do ensino médio não gostariam de atuar no magistério da educação básica porque associam “o ser professor” a baixos salários e desprestígio social da profissão.

É relevante evidenciar que, embora seja feita uma diferenciação entre o professor do ensino superior e o professor do ensino básico, nos dados da PNAD 2009, no que se refere a sua valorização profissional e salarial, o professor universitário também passa por processos de precarização do seu trabalho, apesar de receber um salário maior do que o do professor da educação básica.

A pesquisa “*Trabalho, Educação e Saúde na Amazônia: histórias e lembranças do trabalho do(c)ente*”, desenvolvida por Giordano (2007), entrevistou professores universitários no norte do país e concluiu que as mutações políticas-econômicas-sociais que ocorreram no mundo do trabalho, especificamente no trabalho docente, por meio das reformas educacionais, atingem a subjetividade dos professores da Instituição de Ensino Superior pesquisada levando ao adoecimento de natureza psíquico-física.

Além dessas duas realidades, se forem considerados docentes que atuem no meio rural há a possibilidade de se encontrar maiores condições de precariedade, pois em escolas rurais, muitas vezes, os professores não têm a estrutura física mínima para executar o seu trabalho, tendo que lecionar em barracões ou nas casas dos próprios comunitários ou, quando a escola possui seu prédio próprio, ainda oferece más e insuficientes condições para atender as demandas dos alunos.

São escolas que em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. Possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura, piso; que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas possui somente uma sala de aula, onde se realiza as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, carecendo de outros espaços como: refeitórios, banheiros, local para

armazenar a merenda ou outros materiais necessários. O número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda; o quadro de giz, ou os vários quadros existentes encontram-se deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos, enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução para os problemas encontrados. (HAGE, 2010, p. 01)

Quanto aos professores que trabalham em classes multisseriadas Hage (2010, p. 01-02) destaca que:

Nas escolas multisseriadas um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas outras funções, além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais atividades de secretaria e de gestão, limpeza da escola e muitas outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. Além disso, grande parte dos professores dessas escolas é temporário e por esse motivo, sofre pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, encontrando-se submetidos a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego.

Como podemos perceber por meio das pesquisas de Alves; Pinto (2011) sobre o professor da educação básica, de Giordano (2009) sobre o docente da educação superior, e de Hage (2010) quando trata das classes multisseriadas na escola do campo, independentemente do local de atuação do professor (ensino superior, educação básica, escola do campo) ele pode sofrer pressões causadas pela organização da sociedade atual que exige cada vez mais dos professores sem lhe fornecer subsídios necessários para que execute seu trabalho com qualidade. Ao docente muitas vezes é exigido produtividade em condições de trabalho cada vez mais precárias, o que pode levar ao seu adoecimento.

O do(c)ente

São muitos os problemas que os docentes enfrentam no exercício do seu trabalho, o que pode levar ao adoecimento psíquico-físico. O estresse crônico é um exemplo dos distúrbios psíquicos adquiridos no decorrer da profissão que pode levar ao *burnout*. Segundo Codo; Vasques-Menezes (2000, p. 29).

[...] trata-se de um problema, uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar (*caregivers*), em especial, educação e saúde. Trata-se, portanto, de um processo de deterioração das relações de trabalho que envolvem cuidados e atenção dos profissionais das organizações de prestação de serviços.

A síndrome de *burnout* é definida como uma reação aos problemas emocionais causados a partir do contato direto com outros seres humanos, principalmente quando estes estão preocupados ou com problemas.

Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *Burnout*. (MASLACH; JACKSON apud CODO; VASQUES-MENEZES, 2000, p. 29)

Blase (*apud* ESTEVE; 1999, p.57) descreve o *burnout* como "ciclo degenerativo da eficácia docente", cujas características são a exaustão física, emocional e mental. Trata-se de um tipo especial de estresse ocupacional que se manifesta através de um profundo sentimento de exaustão em relação ao trabalho desempenhado e que, sutilmente, vai se estendendo para todas as áreas da vida de uma pessoa. (ESTEVE, 1999)

O professor é o alvo principal da doença, já que a profissão de educador cria condições propícias para o desenvolvimento do *burnout*, que inicia por uma sensação de inquietação e vai aumentando, à medida que começa, lentamente, a desaparecer a alegria e o prazer de lecionar, criando-se expectativas elevadas e não realizadas. Isto porque os que exercem profissões sociais, em geral, possuem um alto grau de idealismo, têm como meta a ajuda aos outros e esperam exercer sua profissão com grau de autonomia e liberdade pessoal no trabalho. Traduzindo para a prática do professor, isto significaria ter liberdade pedagógica, aliada ao reconhecimento do seu engajamento (ESTEVE, 1999).

Esteve (1999) destaca ainda como fatores principais que podem levar o professor a adquirir o *burnout*: os recursos materiais e condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

A precarização do trabalho docente na escola do campo

Para que possamos constatar as possíveis aproximações (distanciamentos) e/ou contradições entre as teorias e a realidade do professor que atua no meio rural foi

realizada pesquisa de campo por meio de abordagem qualitativa. A investigação foi realizada com a participação de 18 professores das comunidades de Murumuru e Tiningú, no Município de Santarém/PA, que serão identificados com as siglas D1 até D18.

A análise dos dados coletados será apresentada em três eixos: perfil dos professores e condições de moradia, organização e condições de trabalho e a precarização do trabalho docente.

Perfil dos professores e condições de moradia

Foram entrevistados 18 docentes dos quais 78% do sexo feminino e 22% do sexo masculino. A distribuição por gênero ratifica a média nacional que tem em sua maioria professores do sexo feminino. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2007) revelam que 81,6% dos professores são do sexo feminino e “somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925)”. (MEC/INEP, 2009, p. 22)

Quanto à formação dos professores verificou-se que 39% dos entrevistados estão cursando o nível superior, 17% tem o ensino superior completo, 11% estão cursando especialização, 22% já possuem especialização e 11% tem somente o magistério em nível médio.

Quanto ao tempo de atuação na profissão docente 78% dos entrevistados tem de 2 meses a 10 anos de magistério na comunidade, o que corresponde a maior frequência dentro das comunidades e, 50% dos entrevistados tem menos de 11 anos trabalhando como professor.

A maioria dos docentes entrevistados (72%) reside na própria comunidade e 28% permanecem somente durante os dias de aula e no final de semana retornam para suas residências fixas, na área urbana de Santarém. Os comunitários propiciam condições (mesmo que mínimas) para que os docentes residam no mesmo local em que trabalham.

Para os docentes que não moram nas comunidades é oferecida a casa dos professores que fica localizada em Murumuru. A casa dos professores está situada dentro das estruturas físicas da escola Afro Amazônida de Murumuru e conta com um espaço físico pequeno para acomodar os 09 professores que ali residem. Foi construída com recursos dos membros da comunidade e é mantida pelos próprios professores.

Os docentes que moram na casa dos professores se sentem incomodados por não terem um espaço para realização de atividades extra classe, além de não terem privacidade e um lugar confortável para o descanso. O lugar de moradia acaba sendo utilizado como local de trabalho e de reunião dos professores.

Privacidade aqui pouca... Por exemplo... Eu fico naquele quartinho separado. Mas lá como você já viu não tem condições de passar o dia até porque como você viu a entrada é a saída, a janela, e é tudo ali (D5).

Esta casa dos professores, embora não possua um espaço adequado e confortável para os docentes, representa um avanço em comparação a muitas comunidades da área rural de Santarém que nem casa para os professores possuem, conforme destaca a docente D1:

Pela minha experiência eu achei bem melhor aqui porque tem uma casa que você não paga, é bem melhor. Por mais que o espaço seja mínimo, porque lá você divide o espaço, ali nós dividimos o espaço com outras pessoas, mas o convívio lá é bem legal todo mundo se entende compreende as coisas direitinho, não tem problema nenhum. (D1)

Organização e condições de trabalho

O trabalho docente é organizado na atualidade de forma cada vez mais complexa. Ao professor são impostas inúmeras funções que vão além da sala de aula (OLIVEIRA, 2004). A organização do trabalho docente baseada na versatilidade e na pluralidade de funções pode ser visualizada nas duas escolas investigadas, nas quais algumas professoras para cumprir uma carga horária maior, e não tendo como atuar na sala de aula, atuam no contra turno como bibliotecárias.

Outro fator preponderante é que os professores visando atender às necessidades das comunidades e/ou aumentar sua carga horária de trabalho acabam ministrando aulas em disciplinas que não correspondem à sua formação, conforme revela a professora D13: "Sou licenciada em biologia [...] no município trabalho com as disciplinas ciências, matemática e agora esse ano estou trabalhando com educação física".

Há estreita relação entre carga horária e remuneração tendo em vista que muitos professores acabam assumindo uma jornada de trabalho excessiva com o objetivo de aumentar sua renda salarial, já que o salário não proporciona condições para o atendimento das necessidades básicas dos docentes e seus familiares.

Devido a remuneração ser pouca muitas vezes a gente tem que acarretar uma carga horária, inclusive eu tenho 200 horas para ver se na minha aposentadoria eu consigo uma remuneração melhor. Não é muito bom isso, não é muito agradável até porque sobrecarrega muito e a gente acaba não fazendo um trabalho bom como deveria (D3).

A discrepância em relação ao salário do professor em comparação com o salário de outro profissional com a mesma formação ocorre porque o *status* social do professor foi modificado. Segundo Alves; Pinto (2011, p. 630) "os professores apresentam um rendimento médio aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente, mesmo se levarmos em conta uma eventual jornada inferior de trabalho semanal". Quanto mais a profissão é reconhecida socialmente, maior é a sua rentabilidade e o ser professor muitas vezes está associado a não ter outra opção ou não estar capacitado para fazer algo melhor (ESTEVE, 1999). A escolha da profissão docente por falta de opção pode ser percebida na fala da professora D4.

Na verdade, eu não fui professora porque eu quis, eu fui professora por acaso. Quando a minha mãe ia me matricular em uma escola que era contabilidade não tinha mais vaga e então onde sobrou vaga foi numa escola de magistério e **eu fiz magistério não por opção mas quase que obrigada**. E depois, como a questão do emprego em si é difícil, eu fui para a área do magistério. Eu fui para a área do magistério por ir, mas depois me identifiquei, fiz uma graduação, já estou fazendo outra graduação. Já fiz uma especialização e hoje já me encaixo na questão da área educacional mas não é aquele sonho de criança aquele sonho de jovem, foi por um acaso. (D4. **Grifo nosso**)

Quanto às condições de infraestrutura, é visível nas duas escolas que as mesmas não possuem um espaço adequado para que os professores desempenhem as atividades com o conforto necessário, pois embora as escolas já tenham sido ampliadas em décadas passadas não conseguem atender a demanda de alunos, que a cada ano vem aumentando.

No que se refere ao material pedagógico utilizado pelos docentes, no exercício de suas atividades, é também bastante precário. Os professores demonstram insatisfação, pois a escola não proporciona recursos mínimos para que eles façam um trabalho de qualidade.

A minha disciplina por mais que utilize recursos naturais preexistentes na comunidade, mas a gente sempre esbarra na questão do material didático de uma forma geral. Na verdade, a gente só tem o giz, tudo a gente tem que ver para o aluno. Eu tenho essa preocupação. Eu compro resma de papel, essa questão de papel, eu mesmo oferto mas tem outras coisas que não dá de ofertar senão você vai pagar para trabalhar. Então essa questão eu acho que é o maior problema. Eu acho que o nosso

trabalho não fica mais bem feito, mais direcionado, a gente não faz como a gente queria por questão de falta de recursos (D9).

Muitos professores têm sonhos de mudança, de renovação pedagógica em suas aulas, em contrapartida encontram-se "limitados pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-los" (ESTEVE, 1999, 48).

Outro ponto citado pelos professores entrevistados foi a relação família/escola. A educação está cada vez mais voltada para escola, os pais estão deixando de ensinar a seus filhos valores mínimos e sobrecarregam os professores com mais essa responsabilidade (ESTEVE, 1999).

A família joga a responsabilidade toda para o professor...parece que a educação não começa em casa a educação para os pais começa na escola e a escola que tem que direcionar aquele individuo para a sociedade quando na verdade escola e família tem que andar muito juntos então a responsabilidade do professor além de ser grande com isso aumenta muito mais (D4).

No que se refere ao relacionamento entre professores e alunos, o professor D 10 ressalta que sua relação com os estudantes é bem amigável, porém ao tratar do desempenho escolar aponta desinteresse por parte dos mesmos.

Nesses primeiros meses a gente estava fazendo uma espécie de avaliação diagnóstica e a minha relação pessoal com os alunos ela é excelente, só que quando já passa para o campo educacional eu percebo que eles deixam muito a desejar porque você vê a capacidade de alguns, mas outros não se preocupam mesmo. Eu já levei joguinho, já levei de tudo, mas isso não interessa a eles entendeu? Tem muitos alunos aqui que falam na própria sala de aula para todo mundo ouvir em alto e bom tom que eles estão ali porque os pais obrigam e muitos falam na frente do pai como eu já presenciei (D 10).

O desinteresse dos alunos é apontado pelo entrevistado D5 como fator que o desanima e desmotiva na realização de seu trabalho, pois segundo o entrevistado,

[...] às vezes, a gente vai lá com uma empolgação a gente prepara uma aula assim que para a gente é o máximo, essa aula vai arrasar, todo mundo vai ficar de queixo caído, vão participar, vão brincar e quando chega lá meia dúzia está querendo participar contigo. É constrangedor (D5).

As considerações expostas acima demonstram a forma como o trabalho docente está organizado nas comunidades, o qual exige cada vez mais dos professores, sem que lhes sejam fornecidas melhores condições de trabalho, seja na estrutura física, nos recursos pedagógicos e no salário. As difíceis condições de trabalho frente a responsabilidade imposta aos professores são fatores que indicam processos de precarização do trabalho docente.

Considerações Finais

A precarização do trabalho docente perpassa pela forma como o trabalho está organizado na atualidade e pelas condições sob as quais ele é realizado. A falta de recursos materiais, de reconhecimento social e de valorização profissional são realidades enfrentadas diariamente pelos professores. Essa realidade desmotiva muitas vezes o trabalhador da educação. Esteve (1999) destaca que muitos professores têm sonhos de mudança, de melhoria do trabalho que realizam, mas não possuem recursos mínimos para exercer suas atividades diárias.

A condição precária de trabalho afeta professores que atuam na escola do campo. Os baixos salários representam o maior problema abordado pelos entrevistados que reconhecem que não corresponde ao trabalho que exercem e nem é suficiente para suprir as necessidades básicas de sobrevivência. Além dos baixos salários, a qualidade da moradia, o desinteresse dos alunos, o espaço físico e a infraestrutura das escolas são fatores que tornam o trabalho do professor do campo precário.

A falta de material pedagógico é um importante fator que compromete o trabalho do professor, já que este deixa de elaborar aulas diferenciadas por falta de recursos, ou acaba utilizando recursos próprios para exercer a profissão, ou seja, o professor "acaba pagando para trabalhar".

Quanto às condições de trabalho é perceptível a necessidade de melhoria na infraestrutura das escolas tais como reforma e ampliação dos espaços físicos, insuficientes para as demandas, tendo em vista que as escolas também atendem às comunidades vizinhas.

A condição da moradia é um fator que compromete o bem-estar físico dos professores entrevistados. Pela natureza da escola, residem na casa dos professores, um espaço pequeno e com falta de privacidade. Eles se sentem incomodados pelo barulho que não permite realizar trabalhos extraclasse e descansar com tranquilidade.

O desinteresse dos alunos é outro aspecto que prejudica o bem-estar emocional dos professores que ficam angustiados com o investimento que fazem para a organização de aulas diferenciadas, no entanto, não obtém o retorno desejado. Os alunos não se interessam e não se envolvem nas propostas pedagógicas apresentadas pelos professores. Um dos entrevistados (professor D10) relatou que poucos estudantes manifestam vontade de frequentar o ensino superior. Outro (docente D5) fez um desabafo: antes de ser professor idealizava a profissão e

sonhava em fazer a diferença na educação, porém ao se deparar com a realidade se decepcionou com a profissão e até pensa em desistir do magistério. Embora somente ele tenha manifestado o desejo de abandonar a profissão, os demais apontaram fatores negativos no exercício da profissão, como: os baixos salários, as condições de moradia, espaço físico e infraestrutura, o desinteresse dos alunos entre outros.

Esses fatores são percebidos e desanimam todos os docentes, mesmo assim, demonstram em suas falas satisfação com o trabalho que realizam, principalmente os professores que são moradores da própria comunidade pois se sentem orgulhosos em poder exercer a docência e contribuir com a localidade onde nasceram. Mesmo com os percalços que esses docentes encontram na realização de seu trabalho eles valorizam o magistério, têm investido na própria qualificação e estão procurando cada vez mais se atualizar por meio da formação continuada. Outro aspecto relevante é a baixa rotatividade docente. As políticas de formação inicial e continuada tem propiciado que os professores da própria comunidade possam trabalhar onde residem.

Embora sejam percebidos fatores que indicam a precarização do trabalho docente, nenhum dos professores aparenta estar acometido pelo *Burnout*, o que representa um fator importante, porém se faz necessário a implementação de políticas públicas que assegurem melhorias nas escolas do campo e no trabalho do professor, promovendo valorização profissional para que futuramente esses professores não se frustrem com a profissão e tenham que desistir de lecionar.

Os discursos dos entrevistados apontam para direções opostas, pois se de um lado reconhecem a precariedade do trabalho docente, de outro lado manifestam satisfação com o magistério, por se sentirem agentes de mudanças no processo educacional de seus alunos. Alerta-se, no entanto, que o professor não deve se conformar com as condições sob as quais executa seu trabalho, com a justificativa de que os alunos dependem dele, pois, esse conformismo compromete o alcance das conquistas e da valorização profissional.

O trabalho docente não se resume a um dom, é uma profissão e deve ser reconhecida como tal, por meio de condições dignas de trabalho e valorização social e salarial, porém para que isso aconteça os professores devem superar o discurso apaixonado que está enraizado no imaginário e lutar pelos seus direitos. Só assim a educação pode avançar e trazer de fato melhores condições de aprendizagem para os estudantes.

Referências

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.143, p. 606-639. maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso em 23 de junho de 2013.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Campinas. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em 20 de janeiro de 2012.

ASSUNÇÃO, A. A.; BARRETO, S. M.; GASPARINI, S. M. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: **Educação e Pesquisa**. v. 31. São Paulo: UFMG, 2005.

BEZERRA, C.; SILVA, S. R. P. da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente, VI. Rio de Janeiro, Novembro de 2006. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

CARMO, J. C. do. Considerações sobre processo de produção capitalista e a precarização do trabalho docente na escola. Sorocaba. **Quaestio**, v. 12, p. 63-82, jul. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/download/178/178>>. Acesso em 05 de janeiro de 2012.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. **Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores da educação**. São Paulo: Kingraf, 2000. (Cadernos de saúde do trabalhador INST/CUT).

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

GIORDANO, R. Trabalho, Educação e Saúde na Amazônia: Histórias e Memórias do Trabalho Do(c)ente. **Projeto de Pesquisa**. Belém: ICED/ PROPESP/ UFPA, 2007.

HAGE, S. A. M. Educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais. **Anped**. 2010. p. 01-16. Disponível

em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6181--Int.pdf>>. Acesso em 18 de junho de 2013. **Anais.**

MEC/INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em 24 de junho de 2013.

MENDES, M. L. M. **Condições de trabalho e saúde docente.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1995. 2ª edição

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 de março de 2013.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil: (1930-1973).** Prefácio do prof. Francisco Iglesias. 32 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSA, M. I. Desregulamentação e legalização das normas organizacionais do trabalho: a cidadania em questão. **Pro-Posições** - vol. 13, N. 3 (39) - set./dez. 2002.

Enviado em 28/09/2017

Aprovado em 26/02/2018

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM SISTEMAS DE PRODUÇÃO FAMILIAR

Edfranklin Moreira da Silva¹

Maria Madalena Freire Corbin²

Hellen do Socorro de Araújo Silva³

Silvaneide Santos de Queiroz Côrte Brilho⁴

Gisele do Socorro dos Santos Pompeu⁵

Resumo: estudar a organização do trabalho em sistemas de produção familiares (SPF) pode ajudar a compreender as lógicas de reprodução social dos camponeses e assim pensar outras epistemologias que orientem a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Objetivou-se neste artigo refletir a categoria trabalho como um princípio educativo na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal

¹ Mestre em Agriculturas Familiares pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Bacharel em Engenharia Agrônoma pela UFPA. Atua como docente da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: silvaedfranklin@gmail.com

² Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Especialista em Gestão Urbana e Desenvolvimento Local pela UFPA e Bacharel em Ciências Econômicas pela UFPA. É diretora da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, onde atua como professor assistente e integra o Grupo de Pesquisas "Desenvolvimento rural, trabalho e gestão territorial na Amazônia Oriental/UFPA", na linha de pesquisa "Desenvolvimento e Governança territorial". Também é Vice-Coordenador do Programa Mercado Institucional de Alimentos. E-mail: mmafreire@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É vice-diretora da Faculdade de Educação do Campo da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, onde atua como docente e pesquisadora do Observatório da Educação Superior do Campo (OBEDUC), desenvolve pesquisas sobre Formação de professores do campo, práticas pedagógicas e estágio supervisionado. É coordenadora pedagógica do Programa Escola da Terra. E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

⁴ Doutora em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Mestre em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela Universidade Federal do Pará; Especialista em Gestão Ambiental pela UFPA; Bacharel em Ciências Econômicas pela UFPA. Atua como professora e pesquisadora na área de Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável e Agroecologia na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: silvaneideq@gmail.com

⁵ Doutora em Ciências Florestais pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRAM); Mestre em Ciências Florestais e Bacharel em Engenharia Florestal pela UFRAM. Atua como professora na Faculdade de Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: giflorestal@yahoo.com.br



do Pará (UFPA) – Campus do Tocantins/Cametá. A pesquisa foi realizada junto à comunidade quilombola de Tomásia, no município de Cametá, Pará. Foram realizadas cinco oficinas formativas e um diagnóstico dos SPF, com aplicação de questionários a 19 famílias da localidade. Os SPF são diversificados, principalmente, no que se refere as culturas que são para segurança alimentar das famílias. O cultivo da mandioca é a principal atividade que gera renda. Compreendeu-se que a produção é central para a reprodução das famílias, assim ao mesmo tempo em que orientamos as famílias para se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos, também realizamos formações sobre a política nacional de alimentação escola (PNAE) e sobre a gestão coletiva de feiras, a fim de ter uma produção para a casa, para a escola e para as feiras.

Palavras-chave: Formação de Professores – Educação do Campo – Povos Quilombolas – Campesinato – Amazônia Tocantina.

THE WORK AS PEDAGOGICAL PRINCIPLE IN FAMILY PRODUCTION SYSTEMS

Abstract: studying the organization of work in family production systems (SPF) can help to understand the logics of social reproduction of peasants and thus to think other epistemologies that guide the performance in teaching, research and extension. The objective of this article was to reflect the category of work as an educational principle in the Licensing in Rural Education of the Federal University of Pará (UFPA) – Campus of Tocantins/Cametá, Pará, Brazil. The research was carried out with the community of Quilombola de Tomásia, in the municipality of Cametá, Pará. Five training workshops and a diagnosis of SPF were performed, with questionnaires applied to 19 families from the locality. SPFs are diversified mainly with regard to crops that are for household food security. Cassava cultivation is the main activity that generates income. It was understood that production is central to the reproduction of families, at the same time as it guides families to recognize themselves as subjects of rights, we also conduct training on the national policy of school feeding (PNAE) and collective management of fairs, production for the house, the school and the fairs.

Keywords: Teacher Training – Rural Education – Quilombola People – Peasantry – Tocantina Amazon.

EL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO EN LOS SISTEMAS DE PRODUCCIÓN FAMILIAR

Resumen: estudiar la organización del trabajo en sistemas de producción familiar (SPF) puede ayudar a comprender las lógicas de reproducción social de los campesinos y, así, pensar otras epistemologías que orientan la actuación en la enseñanza, investigación y extensión. El objetivo de este artículo fue reflejar la categoría de trabajo como un principio educativo en la Licenciatura en Educación del Campo (LEDOC) de la Universidad Federal de Pará (UFPA) – Campus de Tocantins/Cametá, Pará, Brasil. La investigación fue realizada con la comunidad de Quilombola de Tomásia, en el municipio de Cametá, en el Pará. Cinco talleres de capacitación y un diagnóstico de SPF fueron realizados, con cuestionarios aplicados a 19 familias de la localidad. Los SPF se diversifican, principalmente, en lo que se refiere a las culturas que son para la seguridad

alimentaria de las familias. El cultivo de mandioca es la principal actividad que genera renta. Se entendió que la producción es central para la reproducción de las familias, al mismo tiempo que orienta a las familias a reconocerse como sujetos de derechos, también realizamos entrenamientos sobre la política nacional de alimentación escolar (PNAE) y gestión colectiva de ferias, una producción para la casa, la escuela y las ferias.

Palabras clave: Formación de Profesores – Educación del Campo – Pueblos Quilombolas – Campesinado – Amazonia Tocantina.

Introdução

Neste artigo buscamos refletir sobre o processo de trabalho camponês como um princípio educativo referenciado pela experiência de formação da Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Campus do Tocantins-Cametá. O processo de trabalho se dá pela articulação das forças produtivas (conjuntos dos fatores de produção: homens e mulheres, recursos disponíveis e instrumentos de trabalho) com relações sociais de trabalho. Nas sociedades camponesas é pelo trabalho que se constrói a família (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997), pois é a partir dele que se dá a reprodução social do grupo doméstico.

A produção é central para a reprodução social das famílias camponesas, tanto no sentido material quanto simbólico. Para se ter a produção, os camponeses fazem uma projeção de como se utilizar a natureza, a partir de um conjunto de saberes acumulados ao longo de suas histórias, de forma a atingir um dado rendimento a partir da observação do solo, da espécie vegetal a ser cultivada, da quantidade de chuvas, entre outros fatores. O saber sobre essa natureza e sobre as “técnicas” de cultivo exprime relação de poder dentro do grupo doméstico, que determina a hierarquia da unidade produtiva. Governa a família quem administra a produção e domina o saber no processo de trabalho, assim o saber-fazer é fundamental para a reprodução da estrutura social (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997).

Partindo dessa reflexão conceitual sobre o processo de trabalho para a reprodução social dos camponeses destacamos que a Educação do Campo, enquanto crítica da educação e do modelo de ruralidade imposto pelo modo capitalista de produção, tem um papel importante na afirmação e luta por uma concepção de educação e de campo (CALDART, 2009), na medida, que coloca os camponeses no centro com o seu projeto propondo uma educação para emancipação dos sujeitos e um campo pautado nos princípios da agroecologia para construir uma sociedade que prima pelo bem viver.

Nesse sentido, a educação do campo não questiona somente as práticas pedagógicas baseadas no ruralismo pedagógico e o tecnicismo das escolas, mas o paradigma que orienta a educação e o modelo de desenvolvimento rural baseado no agronegócio (CALDART, 2009; SOUSA, 2017).

A educação do campo e a agroecologia têm ressignificado o princípio das Instituições de Ensino Superior (IES) que é a busca da indissociabilidade entre o ato de ensinar, pesquisar e agir diante das demandas sociais concretas (SILVA *et alli*, 2017). Para dar sentido a isso se propõe o ensino como princípio de investigação, a pesquisa como princípio educativo e a realidade como nascedouro de demandas e das possíveis resoluções de problemas concretos (MOLINA *et. al.*, 2014; SILVA *et alli*, 2017; SOUSA, 2017).

Assim, buscamos nesse artigo refletir as ações de ensino, pesquisa e extensão que os professores e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo vêm desenvolvendo junto à comunidade quilombola de Tomásia. Os projetos desenvolvidos buscam compreender as dinâmicas de produção, a organização social e os desafios para acessar políticas públicas, como por exemplo, a Política Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

O interesse pelo tema trabalho como princípio educativo na LEDOC que é desenvolvido nesse artigo tem a interconexão entre dois campos: a elaboração e a objetivação de políticas pública; e a construção de conhecimento científico.

O trabalho enquanto categoria de análise para pensar a formação de professores da educação do campo, é compreendido aqui como o aprendizado do saber-fazer nas comunidades rurais. Entende-se, o trabalho, para além da prática docente, mas o trabalho que os camponeses realizam. Assim, uma questão colocada é: como a experiência de formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo tem contribuído para que os professores e estudantes compreendam e materializem o trabalho como princípio educativo nos sistemas de produção familiares? Tentando contribuir para a resposta a essa pergunta objetivou-se analisar nesse artigo os sistemas de produção praticado pelas famílias quilombolas e o processo de trabalho desenvolvido; bem como são apreendidos os saberes relacionados tanto com a produção como da convivência social.

A Licenciatura em Educação do Campo na UFPA/Cametá

O movimento de educação do campo desde a II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorrida em 2004 pauta a necessidade de reescrever um curso de formação de educadores característico das vivências socioculturais, políticas, educacionais e econômicas da realidade concreta vinculada aos sujeitos camponeses, portanto, uma parcela significativa de professores universitários junto aos movimentos sociais se desafiaram a construir uma formação em sintonia com a teoria e com a prática vivida por estes povos.

As LEDOC no Brasil nascem como fruto da luta dos movimentos sociais do campo, tendo sua primeira experiência desenvolvida na UFMG em 2005, a partir do Curso de Pedagogia da Terra, “primeira denominação dada ao projeto ou Licenciatura em Educação do Campo, denominação que se adota nos últimos tempos, para, sobre e com os movimentos sociais [...]” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 17).

Assim, no final de 2006 o Grupo de Trabalho⁶ (criado em 2005) apresentou ao MEC/SECADI a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a qual propunha uma organização do trabalho pedagógico de forma integrada e a formação curricular por área de conhecimento, tendo como base a metodologia da Pedagogia da Alternância, sendo proposta a funcionar com a alternância de tempo, entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, fortalecendo assim, o trabalho como princípio educativo na ação dos sujeitos do campo, para que a sua identidade e seu vínculo com o trabalho e com a vida continue a existir e a resistir.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao ser referenciado pela Alternância Pedagógica, como um princípio da educação do campo, apresenta a relação intrínseca com o trabalho e com a pesquisa, sendo estes princípios fundamentados no trabalho como princípio educativo, por entendermos que o trabalho tem um sentido ontológico, pois se constitui como a essência da natureza histórica do homem (MARX, 2008) em que na materialidade da vida o trabalho compõe a essência da produção e das condições de existência para a produção da vida.

Contextualizando o trabalho como princípio educativo Gramsci (1989) ao dedicar em suas reflexões a relação do conhecimento produzido na escola com o trabalho

⁶ Formado por docentes das universidades, movimentos sociais e representantes do poder público.

como um princípio educativo, o define como sendo "um princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho [...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo" (GRAMSCI, 1989, p. 131).

Nesse sentido, o trabalho aparece como central no processo de formação e escolarização dos estudantes, posto que escola e trabalho se apresentam como indissociável na relação teoria e prática, procurando afirmar que por meio da práxis é possível situar os sujeitos como ser histórico, para que percebam as contradições presentes na produção de conhecimento do *modus operandi* da lógica excludente do capital. Reitera estas colocações Frigotto e Ciavatta (2012, p. 752), quando apontam que:

Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção e sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho.

A lógica do capital é formar mão de obra sob a concepção de uma escola interessada do trabalho, em que a formação humana é subsumida pela formação tecnicista, adaptada e para atender as necessidades imediatas da produtividade e do mercado. Contrariando esta fragmentação imposta pelo sistema capitalista, se aposta na formação humana como um dos caminhos da conscientização e libertação dos sujeitos, em que as dimensões técnicas, humanas, sociais e éticas constituem-se como um princípio basilar na formação do sujeito crítico.

Com a finalidade de oferecer uma formação em consonância com os princípios da educação do campo, a SECADI aprova e apoia financeiramente a partir de 2007 os projetos que foram apresentados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estimuladas pelas experiências em andamento a SECADI lança em 2008 e 2009 editais públicos para que as IES interessadas apresentassem projetos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, seguindo a proposta formativa das experiências pilotos, porém sem garantia de uma política permanente.

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo também foram ofertados como Curso Permanentes desde 2009 a partir da expansão da IES por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) programa do governo federal instituído pelo Decreto Presidencial 6.096 de 24/04/2007 (BRASIL, 2007) cujo objetivo foi de expandir o acesso e garantir condições de permanência na educação superior federal.

Na perspectiva de que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se efetivasse como uma política permanente de formação de educação do Campo é que os movimentos sociais do campo e as universidades pressionam a representação governamental para o reconhecimento deste Curso no âmbito das políticas educacionais.

Desta forma, a assinatura do Decreto 7.352/2010, expressa a conquista dos movimentos sociais no que se refere a educação, pois ao ser aprovado no final do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA. Nesta Lei o Art. 2º define como um de seus princípios o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (III)”.

Nesse sentido, criou-se o Grupo de Trabalho em 2012 responsável em acompanhar a implementação das ações do decreto 7.352/2010 e do PRONACAMPO, este coletivo tomaram por posição selecionar instituições pouco expressivas no que se refere às lutas sociais ligadas à educação do campo, com a perspectiva de ampliar a política de formação dos educadores do campo para as cinco regiões brasileira.

Para a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo foram selecionadas, conforme o resultado do edital, um total de 45 IES. Destas, 5 IES⁷ não efetivaram as turmas. Então, somente 40 Instituições Públicas receberam 15 códigos de vaga, totalizando 600 novos docentes nestas universidades públicas, 3 vagas de técnicos administrativos totalizando 120 vagas. Foi garantido 360 vagas aos estudantes para os vestibulares a serem realizadas em três anos. Além das vagas, o MEC/SECADI propunha repassar o valor custo aluno no total de R\$ 4.000,00 por estudantes, o que

⁷ Universidade Federal da Paraíba, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste e Canoinhas

totalizou um valor de R\$ 1.440,000 para cada instituição que implementou o Curso (EDITAL Nº 02/2012).

Na UFPA em Cametá não é diferente, pois os movimentos sociais demandam da universidade, em especial aos professores militantes da educação do campo na região, a participação no edital n.02 de 2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC - do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é ofertado pela Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), na Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. A FECAMPO possui 15 professores de diversas áreas do conhecimento, a saber: 4 da pedagogia, 2 da biologia, 2 da química, 2 da geografia, 2 da economia, 1 das ciências naturais, 1 da engenharia florestal e 1 da agronomia. Esses profissionais têm buscado afirmar o princípio da interdisciplinaridade para formar educadores do campo com uma visão mais crítica da realidade e capazes de propor intervenções a problemas da realidade.

O curso é estruturado com 9 semestres tendo como princípio a alternância pedagógica. Nesse sentido, são dois tempos educativos, o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade. No primeiro os estudantes se deslocam de suas comunidades até a universidade onde busca-se uma rica troca de saberes entre o conhecimento técnico-científico dos professores e os saberes-práticos dos estudantes. No segundo tempo educativo os estudantes retornam a suas localidades com um outro olhar que foi formado no tempo anterior, nesse sentido, por meio da pesquisa, buscam responder a demandas concretas da realidade, na medida que são orientados a propor intervenções, vale destacar que estes tempos educativos são indissociáveis e devem articular de forma direta o ensino, a pesquisa e a extensão.

Pesquisa e atores

A referência empírica para as análises realizadas neste artigo é o Território do Baixo Tocantins⁸. Mais especificamente a comunidade quilombola de Tomásia, que fica no distrito de Juaba, município de Cametá, Pará.

⁸ Abrange uma área de 36.024,20 Km² e é composto por 11 municípios (Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia). A população total do território é de 739.881 habitantes, dos quais 390.579 vivem na área rural, o que corresponde a 52,79% do total.

O estudo ocorreu na interseção da sociologia rural e da educação com a agronomia durante o ano de 2017. A pesquisa foi realizada como parte da ação de Ensino, Pesquisa e Extensão do Grupo de Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (GESOL)⁹, no âmbito de dois projetos de extensão coordenados pelos professores da FECAMPO, a saber: 1) Educação e Agroecologia: saberes e práticas de agricultores familiares no Território do Baixo Tocantins; e 2) Desenvolvimento, Gestão Territorial e Economia Solidária no Território do Baixo Tocantins/PA.

A metodologia de pesquisa constou de métodos qualitativos e quantitativos objetivando compreender as lógicas de reprodução social das famílias quilombolas, a partir da organização do trabalho nos sistemas de produção.

Para o levantamento dos dados sobre as produções foi utilizado o método de Análise-Diagnóstico de Sistema de Produção como proposto por Dufumier (2010). Para a realização do diagnóstico aplicou-se um questionário com 19 famílias da comunidade. Foram levantados dados sobre as práticas agrícolas, uso da terra, mão de obra e renda, a fim de caracterizar os sistemas produtivos e compreender as lógicas de reprodução social dos quilombolas.

Os dados foram inseridos em um banco de dados no programa Microsoft Excel para sistematização. Foi utilizada estatística descritiva, como frequência, média, maior e mínimo para tratar os dados.

Também foram realizadas cinco oficinas formativas juntos às famílias. Os objetivos das oficinas para além da formação foi também de compreender melhor a dinâmica de organização da comunidade, bem como as potencialidades e os desafios. Os temas das oficinas foram a organização social e feiras, o conselho escolar, o PNAE e as práticas de produção mais sustentáveis.

Grupos domésticos e a organização dos estabelecimentos

A observação dos grupos domésticos é essencial para compreender lógicas de produção familiares. Para Afonso (2000) grupo doméstico é uma unidade analítica e descritiva que possibilita apreender processos de transformações sociais e econômicas. Assim, é um lugar “[...] de ação cultural, espacialmente circunscrito e

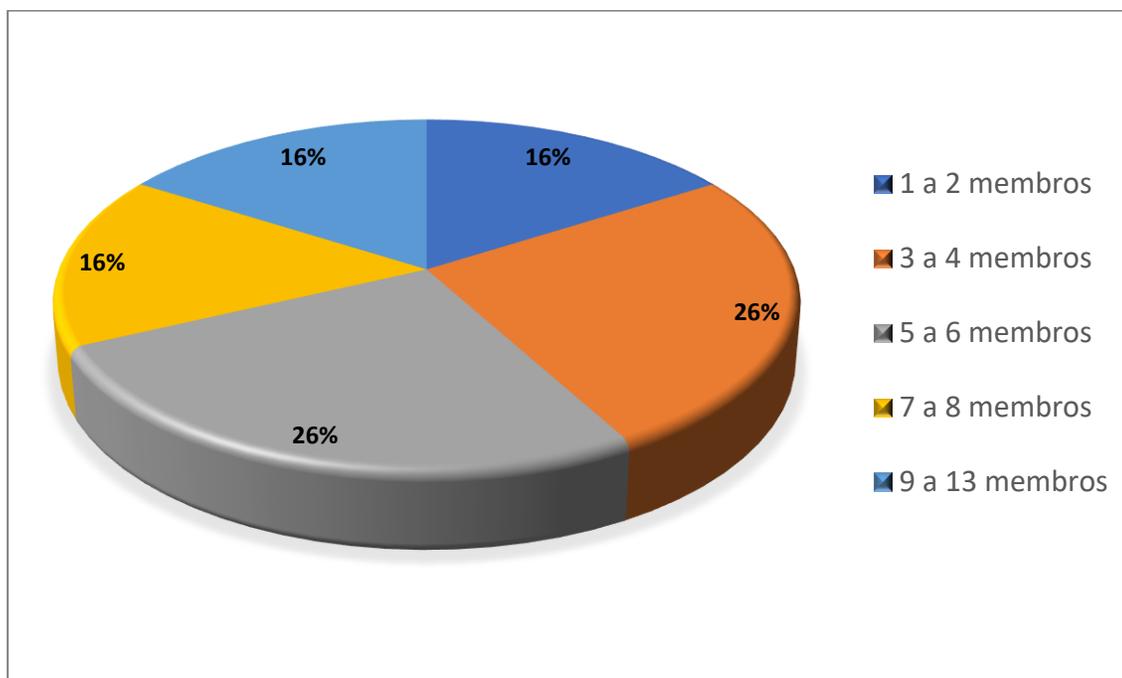
Possui 32.365 agricultores familiares, 24.701 famílias assentadas, 10 comunidades quilombolas e 2 terras indígenas. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio é 0,68 (SIT/MDA, 2013).

⁹ Compõe esse grupo 7 professores e 12 estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – UFPA/Cametá.

gerando comportamentos relativamente observáveis, de onde emergem estratégias mais ou menos conscientes, sendo simultaneamente reflexo e refletor de valores culturais que reproduz ou subverte” (AFONSO, 2000, p. 156).

Os 19 grupos domésticos visitados têm, em média, 5 pessoas, nem sempre pertencentes ao grupo nuclear. Destes, 26% têm de 3 a 4 membros, 26% têm de 5 a 6 e 16% têm de 7 a 8. Grupos domésticos com um pequeno número de pessoas (1 e 2) conformam 16% do universo considerado e os com maior número (de 9 a 13) totalizam 16%, conforme pode-se observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Composição dos grupos domésticos na comunidade Quilombola de Tomásia, Cametá, Pará.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados.

A quantidade de membros da família e o ciclo de reprodução, em geral, incidem na disponibilidade da força de trabalho. Nesse sentido, as unidades em estudo apresentam, relativamente, boa proporção de mão de obra como descrito no Gráfico 1.

A maioria das unidades quilombolas em Tomásia é chefiada (autodesignação no momento da pesquisa) por mulheres (74%) que se dividem entre o trabalho

produtivo e reprodutivo. Dados do IBGE/PNAD (2006) e IBGE/CENSO (2010) apontam que nas áreas rurais a chefia familiar feminina passou de 14,6% para 17,7% entre 2006 e 2010. Para Hora e Butto (2014) apesar de se traduzir em maior autonomia das mulheres, por outro lado, pode representar também maior sobrecarga de trabalho o que necessitaria ser acompanhada do apoio à socialização do trabalho doméstico e de cuidados por parte do Estado (HORA; BUTTO, 2014, p. 18).

A característica principal desta unidade de renda e consumo no meio rural é a sobrecarga de trabalho para mulher que encontra na divisão sexual do trabalho a responsabilidade pelo cuidado com os filhos, as pessoas mais velhas e os enfermos (NOBRE; HORA, 2017). As mulheres camponesas de um modo geral e seus familiares caracterizam-se como uma “unidade de renda e de consumo”, onde o trabalho da mulher está na base da produção e reprodução. Pois, o cuidar da casa no campo inclui a roça, horta, o trato com os animais e trabalhos artesanais em que todos geram renda para a família.

No entanto, Dantas (2015), afirma que tais trabalhos possuem um valor social menor quando comparado com as tarefas masculinas, apesar de essenciais para o autoconsumo familiar e o comércio local. A justificativa para atribuir maior valor social ao trabalho do homem é a construção social que utiliza o esforço físico como balança de seu valor social. Este trabalho, o doméstico que fica a cargo das mulheres impede que estas ampliem sua produção e organizem novas tarefas produtivas, assim como, tenham mais tempo para si mesmas e para a participação política na comunidade.

As mulheres no campo mesmo responsáveis por mais da metade da produção de alimentos e desempenhar importante tarefa na preservação da agrobiodiversidade, no entanto vivem em situação de desigualdade social, política e econômica com apenas 30% da titularidade da terra, com 10% dos créditos e 5% da assistência técnica, e com os índices mais altos de não alfabetização (MDA/SPM/2014), o que é agravado para a realidade das mulheres quilombolas no Brasil e na Amazônia.

Políticas e os programas para essas mulheres, em articulação com outros órgãos públicos e instituições privadas, buscam refletir seus anseios pelo reconhecimento do seu trabalho e dos seus direitos. Dessa forma, levam em consideração as diferenças de raças, etnias, povos, religiões, sistemas de produção e estruturas sociais, bem como de acesso a recursos naturais (terra, água e sementes principalmente), tecnológicos e financeiros. Nessa diversidade, encontram-se

trabalhadoras rurais, agricultoras familiares, camponesas, extrativistas, quebradoras de coco babaçu, pescadoras, seringueiras, quilombolas, indígenas e ribeirinhas.

A importância do trabalho das mulheres em Tomásia como “chefes de família” e dos estabelecimentos agrícolas apontam a existência de uma rede de relações familiares, cuja reprodução social está centrada na figura da mulher quilombola. Tal condição histórica e social perpassa por construções sociais de um regime colonialista, patriarcal e capitalista que torna invisível o trabalho reprodutivo, produtivo e do autoconsumo em função da hierarquia proveniente da divisão sexual do trabalho, nas tarefas de homens e mulheres. Sobre este aspecto, Rosa (2009) e Pompeu (2012) esclarecem que, geralmente, a mulher assume a chefia da família no rural quando ela é viúva ou separada e, que a maior visibilidade do homem nas atividades agrícolas está relacionada ao modelo patriarcal predominante no meio rural.

O patriarcado como categoria de análise não pode apenas ser entendido como dominação binária macho-fêmea, mas como uma complexa estrutura política piramidal de dominação e hierarquização, estrutura estratificada por gênero, raça, classe religião e de outras formas de dominação de uma parte sobre a outra. Esta dominação plurifacetada construiu relações de gênero altamente conflitivas e desumanizadoras para o homem e principalmente para a mulher (BOFF, 2010, p.52).

Isto implica na necessidade de analisar os estabelecimentos agrícolas considerando o regime patriarcal como um dos principais responsáveis pelo baixo acesso a políticas públicas por mulheres chefes de família no campo. Nesta realidade, a estrutura dos estabelecimentos agrícolas está associada às características das famílias (GASPARI; KHATOUNIAN, 2016) e suas estratégias de reprodução social. Essas são determinadas por um conjunto de fatores, dentre eles a estrutura do grupo doméstico. A composição dos grupos domésticos vai variando ao longo do ciclo de vida de uma família e a necessidades dos membros da família. Ao longo do ciclo demográfico familiar, as necessidades do grupo vão variando (SCNHEIDER, 2003), conseqüentemente as lógicas de reprodução social vão se transformando.

Chayanov (1974) foi um dos pioneiros a colocar a importância da família na organização produtiva e econômica das unidades domésticas rurais. Essas famílias foram adaptando práticas de produção e extração dos recursos baseadas nos saberes e tradições de seus ancestrais permitindo-lhes desenvolver atividades de autoconsumo combinadas com aquelas voltadas para o mercado como é sabido. Por outro lado, mesmo este autor reconhecendo que o tempo de trabalho da mulher para

o período na Rússia no princípio do século passado seria muito maior do que a dos homens, não atribui a este a devida importância para unidade doméstica.

Na manutenção de sistemas alimentares locais, da agrobiodiversidade e do território quilombola de Tomásia considerando a reprodução camponesa estão presentes nas práticas de produção, distribuição e consumo (comercialização) locais, cujo protagonismo das mulheres é decisivo. Isto porque a agricultura é principal ocupação das famílias, 56% das pessoas da comunidade se ocupam exclusivamente desta atividade. Os demais desenvolvem simultaneamente, a agricultura e outra atividade (doméstica, professor, comerciante e estudante). Nesse sentido, a agricultura é a principal estratégia de reprodução social das unidades familiares chefiadas por mulheres no quilombo.

Na pesquisa de Freire (2012), foi identificado que em comunidades quilombolas a maior parte das famílias é chefiada por mães solteiras, sendo assim, mulheres que passam a morar só com os filhos, depois de separar de seus maridos. Outras, que saíram da casa dos pais e foram constituir sua própria autonomia, passando a morar só com os filhos, mesmo sem nunca ter um marido. Neste caso, a estratégia de sobrevivência que a mulher, chefe de família encontra, é possibilitada pela rede familiar que ultrapassa os limites internos da unidade familiar (ASSUNÇÃO; FERREIRA, 2006).

Em Tomásia foi observado que é bastante significativo às redes de parentesco como estratégia de reprodução social, a exemplo da utilização da casa de farinha. Na comunidade a produção da farinha é coletiva e depois distribuída entre aqueles que trabalharam na fabricação. Assim também o espaço da casa de farinha é coletivo um exemplo de uso comunitário e, ao mesmo tempo, de fortalecimento da organização de grupos tradicionais, que por muito tempo foram ignorados social e culturalmente, pelas formas de apropriação dominantes. As experiências sociais de uso comunitário dos recursos naturais e dos espaços têm sido consideradas como formas potenciais de “desenvolvimento sustentado” (DIEGUES; MOREIRA, 2001). E que na realidade particular, de Tomásia, aponta também para a necessidade de ações por parte do Estado que garanta a efetiva participação das mulheres quilombolas nas políticas públicas voltadas para a Agricultura Familiar e para sua autonomia como chefes de família.

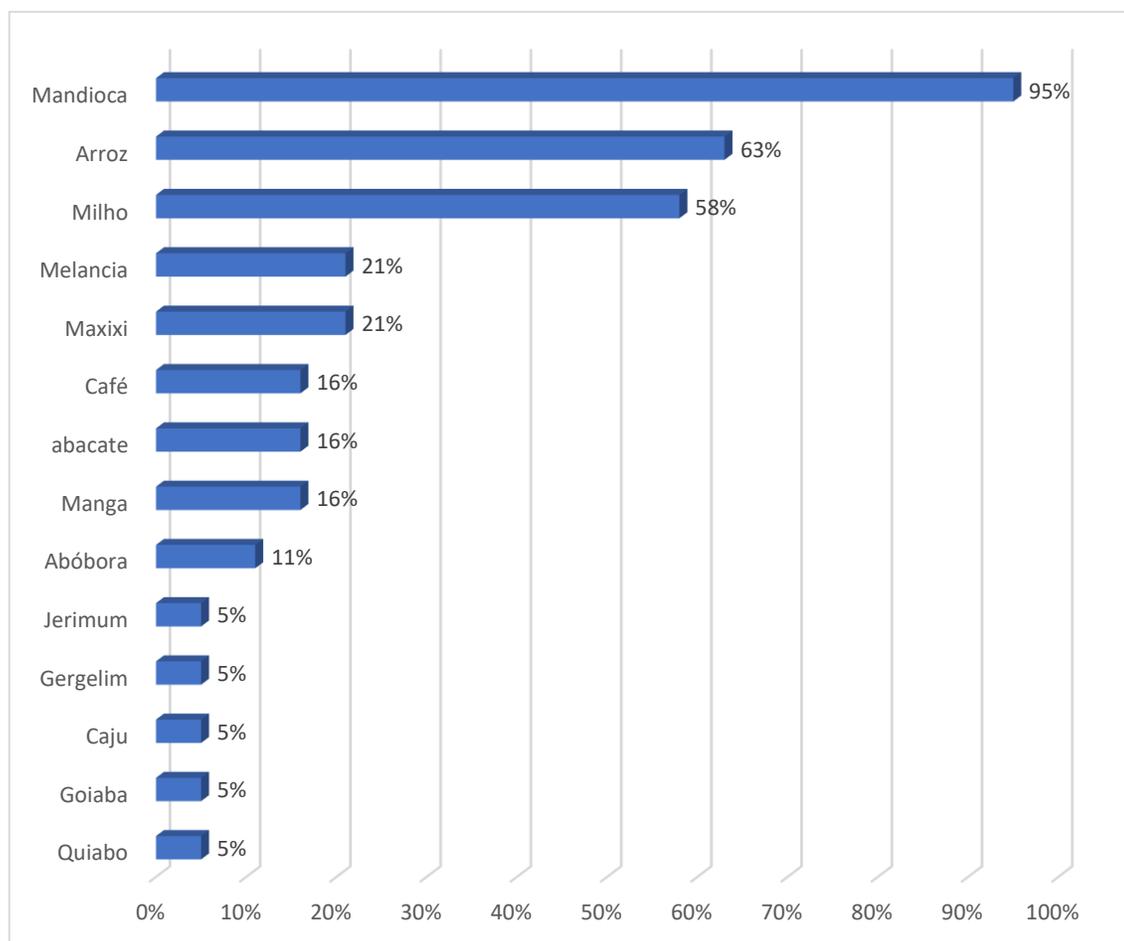
A partir das observações na comunidade de Tomásia os adultos da unidade familiar é que assumem uma quantidade maior de atividades para poder manter a reprodução social da família. Mas também a garantia de reprodutibilidade deles

depende também da divisão do trabalho que é estabelecida conforme o sexo e a idade dos indivíduos que compõem a família, nesse caso, foi observado que todos participem do trabalho, até mesmo as crianças.

O trabalho nos sistemas de produção e a reprodução do saber-fazer

Foram identificadas 14 espécies agrícolas produzidas pela comunidade conforme podemos observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Espécies agrícolas produzidas pelas famílias camponesas na comunidade de Tomásia, no município de Cametá, Pará.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados.

A mandioca (*Manihot esculenta* Crantz) é a principal atividade que compõe a renda das famílias na comunidade de Tomásia. Das famílias entrevistadas 95% cultivam essa cultura, no entanto, os sistemas de produção são bem diversificados.

Vieira *et alli* (2007) afirmam que embora em algumas regiões o plantio da mandioca possa gerar gastos superiores a renda, mesmo assim é realizado pelos agricultores por ser um cultivo de fácil manejo, contribuir na alimentação e no orçamento das famílias, e o plantio ser tradicional no rural.

A produção de farinha, de acordo com Rosa (2009) é uma atividade importante tanto do ponto de vista da produção quanto da reprodução social e merece destaque especial não somente pelo aspecto econômico, mas também pelo lado sociocultural, pois aumenta as relações sociais entre os membros da família e entre as famílias locais.

A maior parte das espécies cultivadas serve exclusivamente para o autoconsumo das famílias quilombolas. A diversidade de culturas alimentares produzida é uma estratégia para garantir a manutenção das famílias. Nesse sentido, Ellis (2000) explica que a diversificação amplia os meios de vida ou estratégia de vivência, aumentando a segurança, por construir um portfólio com várias atividades e recursos para manutenção das famílias.

Por outro lado, há necessidade da diversificação embasada nos princípios da agroecologia, neste caso considerando o cultivo de agroflorestas, para que os plantios não permaneçam meramente como consórcios agrícolas (POMPEU *et alli*, 2017). Desse modo são construídos modelos sustentáveis de produção que garantem segurança alimentar, comercialização dos produtos, maior geração de renda e valorização dos saberes tradicionais dos camponeses.

Ademais, o cultivo de agroflorestas proporciona o máximo aproveitamento de área diminuindo a agricultura de corte e queima, rotineiramente utilizada na implantação dos cultivos agrícolas constituindo o principal componente dos sistemas tradicionais de produção dos camponeses. Que, entretanto, apresenta caráter predatório para os recursos naturais e torna-se insustentável para os agricultores (KATO; O. KATO, 2000 e OLIVEIRA; ROCHA, 2011).

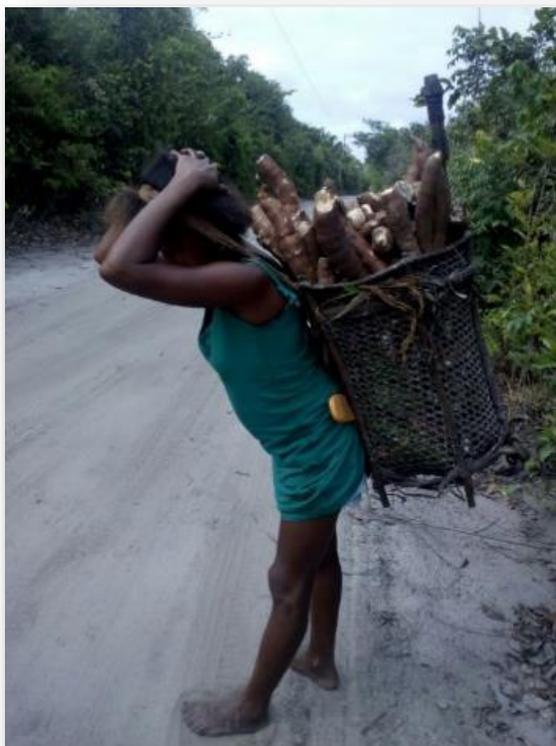
Outra característica importante identificada nos sistemas de produção familiares de Tomásia é que todas as culturas produzidas podem servir a alternatividade. Ou seja, a família tem a possibilidade de autoconsumir a produção ou vender, dependendo das condições do grupo. Assim, a alternatividade de um produto

possibilita que o agricultor faça frente a condições adversas (sazonalidade da produção, perecibilidade do produto, impossibilidade de armazenamento da totalidade da colheita), garantindo autonomia nas operações de consumo ou venda da produção (GARCIA Jr., 1983 e GAZOLLA; SCHNEIDER, 2007).

As áreas de cultivos variam de 0,5 hectares (menor área de roça) a 2 hectares (maior área de roça). A média das parcelas cultivadas por unidade familiar é de 1 hectare, esse tamanho é comum para a região, visto que a forma de cultivo é tradicional, baseada no sistema de corte e queima, o que demanda maior emprego de mão de obra. Para usar áreas maiores para o tipo de culturas cultivadas seriam necessárias aplicação de tecnologias ou força de trabalho mais intensiva.

O trabalho nas atividades agrícolas é realizado tanto pelos homens quanto pelas mulheres. Algumas atividades consideradas mais penosas, por requerer maior força física, como a roçagem da capoeira ou a colheita da mandioca, são realizadas, também, pelas mulheres como podemos observar na Foto 1.

Foto 1 – Mulher quilombola carregando a colheita da mandioca para a casa de farinha na comunidade de Tomásia, Cametá, Pará.



Fonte: Corbin (2017).

As crianças a partir dos 10 anos de idade também começam a “ajudar” no trabalho da roça, é quando começam a aprender sobre as técnicas de cultivo, as diferenças de produção por variedades cultivadas, os tipos de solo, o “ponto de roça” entre outros saberes. Garcia Jr. (1983) explica que o saber trabalhar é o que marca a passagem de pequeno para grande. Ainda nessa perspectiva, Woortmann e Woortmann (1997) argumentam que para se tornar adulto é preciso ser reconhecido pela coletividade como força plena. Isso se dá, quando se domina o saber-fazer, ou seja, saber como e porque fazer. Assim “[...] não é a idade que faz o homem pleno ou a força plena, mas é o saber pleno que faz a idade enquanto construto social” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997, p.12).

A casa de farinha é um outro espaço importante de ensinamentos, aprendizados e sociabilidades. As famílias se reúnem nas casas de farinhas para o trabalho, mas também para conversar conforme podemos observar nas Fotos 2 e 3.

Foto 2 e 3 – Famílias reunidas para o trabalho de feitura de farinha, mas também para conversar na casa de farinha, comunidade de Tomásia, Cametá, Pará.



Fonte: Corbin (2017).

Nesse espaço a informação se socializa e as pessoas podem trocar ideias sobre a vida e os problemas de todo o grupo, como observou Heredia (1979) no seu estudo sobre os camponeses nordestino. Linhares e Santos (2014) estudando as casas de farinha na comunidade de Baratinha no município de Mocajuba, identificou que esse espaço significa para os camponeses daquela localidade uma morada, pois abriga a

família no exercício da produção de farinha, do ensinamento dos filhos para o saber-fazer e de fortalecimento das redes de reciprocidade.

Todas as famílias produzem farinha na comunidade de Tomásia, há uma rotina: Na quinta-feira, de todas as semanas, é feita a colheita da mandioca que é colocada na água para “pubar”, na sexta-feira ou no sábado a farinha é produzida e no domingo as famílias levam a sua produção para vender na feira da Vila de Juaba.

Em se tratando da criação de animais foi identificado que 68% das famílias criam aves (galinhas caipira e patos), sendo toda a produção (corte e ovos) destina ao próprio consumo do grupo. Apenas, uma família cria suínos destinando a produção tanto para o consumo familiar, quanto para a comercialização. Nas entrevistas os quilombolas esclareceram que há um acordo na comunidade para não criar suínos, isso porque os animais são criados de forma extensiva e acabam invadindo as áreas de roça e causando prejuízos. Nesse sentido, fica clara a falta de orientações técnicas e de recursos financeiros para construir estruturas adequadas para a criação mais intensiva desses animais.

Para além das criações que servem ao autoconsumo, uma outra fonte importante de proteínas animal na comunidade é a atividade de caça. Dos entrevistados 21% praticam a caça de animais silvestres, com destaque para as espécies de tatu, paca, veado e cutia. A prática dessa atividade é uma alternativa à compra de carne no mercado, e contribui para a autonomia das famílias. Também, serve para fortalecer as redes de reciprocidade, uma vez que os animais abatidos são divididos entre as famílias.

A produção de alimentos para casa, escola e feira

A comunidade de Tomásia produz essencialmente alimentos conforme discutido na seção anterior. A maior parte desses alimentos serve para consumo das famílias, sendo a mandioca a cultura mais visada para a comercialização. No entanto, as famílias quilombolas buscam ampliar sua produção para atender três frentes: a casa, a escola e a feira.

A quantidade de produção para casa varia conforme o tamanho e a necessidade das famílias. A mandioca é o produto mais importante da roça que vai para a casa. Assim, segundo Chayanov (1974), a organização das famílias, e como parte, o número de pessoas que compõem a unidade familiar, determina a necessidade de consumo, quantidade de trabalho e nível de exploração da terra. Neste caso, as

famílias de Tomásia plantam e coletam uma quantidade de mandioca da roça, na proporção da quantidade desejada para o consumo em um determinado período; coloca de molho em um pequeno igarapé destinado para essa atividade; descasca, rala, coloca no tipiti para espremer; depois de peneirada é levada ao forno e torrada.

O líquido extraído (no processo de espremer) é aproveitado em forma de tucupi e a goma é direcionada para o fabrico da farinha de tapioca, ambos os produtos são além de destinados para o consumo, também são comercializados por algumas famílias. No entanto, em Tomásia o valor dos alimentos comercializados não se relaciona ao seu preço de venda no mercado, mas sim ao fato de ser fundamental para o consumo diário das famílias.

Também foi identificado nas entrevistadas que as famílias possuem em seus quintais, criações de pequenos animais como galinhas, patos, porco que são destinados ao consumo doméstico. São estratégias que têm encontrado para conseguir alimento quando não se tem recursos monetários suficientes para garantir o consumo básico.

A venda realizada pelas famílias é para suprir as necessidades de retorno monetário que é direcionada para compra de gêneros alimentícios, vestuário, eletrodomésticos e outros. A comercialização da produção é realizada na feira da Vila de Juaba, Distrito de Cametá que fica aproximadamente 8 km da comunidade.

A renda mais elevada é adquirida com a comercialização da farinha. Ainda assim, a renda auferida pelas famílias com a venda da farinha é considerada muito baixa, pelos seguintes motivos: 1) a distância percorrida entre a comunidade e o mercado e a falta de infraestrutura adequada para o escoamento da produção, encarece os custos com transporte; 3) a venda dos produtos serem *in natura*, sem nenhum valor agregado o que inviabiliza a valorização dos alimentos no mercado local (SANTOS, 1980).

As condições da comercialização na Feira de Juaba são precárias, pois não há nenhuma infraestrutura adequada para o comércio. As famílias expõem suas mercadorias em sacos nas calçadas e ficam expostas ao sol até que a produção seja totalmente comercializada.

Mesmo que precária, a literatura econômica da Amazônia incorpora observações sobre a importância dos quilombos para o abastecimento do mercado local. Estes desenvolveram uma rede de comercialização que extrapola o comércio local. A comunidade de Tomásia desde épocas históricas produziu diversos produtos

agrícolas e extrativos para comercializar. O transporte sempre foi realizado por caminhos abertos pelas próprias famílias. Saindo pelas estradas de madrugada com sacos na costa, a cavalo ou em carroças de boi carregados com alimentos que eram compradas pelas famílias das vilas próximas à comunidade. Essa realidade atualmente pouco mudou, considerando que a maior parte das famílias ainda leva sua produção de carroça de boi até a Vila de Juaba.

Em razão da proximidade da comunidade com a Vila, maior parte das famílias destina sua produção para ser comercializada nesse Distrito. A comercialização é realizada, apenas no domingo que é o dia de maior movimento em Juaba. Segundo Freire (2012), o número de vezes destinado para a comercialização em comunidades rurais depende muito da quantidade da produção que é coletada ou do tempo de amadurecimento da roça; da safra dos frutíferos; das necessidades monetárias; da disponibilidade da pessoa da família de coletar o produto; e mais, dos custos que venham a ser auferidos no processo da comercialização.

Ao final da venda as famílias de Tomásia fazem as compras dos gêneros necessários do consumo familiar no comércio local com o dinheiro recebido da venda da produção. A compra das mercadorias não dá condições de valorização do capital, pois o consumo é somente para subsistência. Até porque a falta de infraestrutura adequada no processo de produção e comercialização não permite a esses camponeses a acumulação do excedente, pois os preços dos produtos são subvalorizados no mercado, com isso a renda recebida é muito baixa para o consumo.

Mesmo que a produção e comercialização realizada pelas famílias de Tomásia se insiram no circuito do capital mercantil, o processo é basicamente para garantir a reprodução social. Nesse caso, tanto a produção de alimento para a venda, quanto para o consumo das famílias é direcionada para a compra de alimentação, vestuário, medicamentos, acessórios de uso pessoal e outros produtos de forma a garantir as necessidades da família.

Mesmo com todas as dificuldades para a comercialização dos alimentos pelas famílias, nas entrevistas feitas em Tomásia, todas as famílias informaram que não repassam sua produção para o marreteiro, preferindo realizar sua própria venda na Vila. Fator importante para a sustentação das famílias. Para Santos (1980), na história da Amazônia perdurou durante décadas a presença do marreteiro, ambos agentes de comercialização que se apropriavam do excedente da população rural para vender diretamente ao consumidor e almejar lucros elevados com esse tipo de

comercialização. Em troca a população recebia bens de consumo de uso doméstico e pessoal, instrumentos de trabalho e eventualmente pequena quantidade de dinheiro que eram repassados com base no sistema de aviação que estabelecia laços de dependência cada vez maiores entre o produtor e o aviador (SANTOS, 1980).

Em Tomásia há uma escola de ensino fundamental, nesta não há uma cozinha para a produção da alimentação que é servida para as crianças, sendo que todo o alimento é produzido na residência dos pais dos alunos. Há um planejamento entre as famílias onde cada dia o alimento é preparado em uma dada casa na comunidade. Durante a pesquisa as famílias informavam que a falta de merenda é constante, e quando não há alimentação escolar os alunos se deslocam para suas casas para se alimentar e retornar para a aula.

O alimento produzido na comunidade faz parte do cotidiano alimentar da escola, no entanto não é computado no cardápio escolar, nem mesmo, auferido em rendimentos para as famílias, como parte do acesso aos mercados institucionais, através da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Alimentação Escolar (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar para os alunos da educação básica.

Todas as famílias entrevistadas informaram que desconhecem qualquer informação sobre o PNAE. Também desconhecem a proposta do cardápio escolar que foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, pois o mesmo nunca foi socializado, nem planejado com os pais dos alunos da escola.

Reflexões finais

A comunidade quilombola de Tomásia apresenta um importante potencial de produção de alimentos. A estratégia da comunidade produzir para casa, escola e feira é importante para garantir a segurança alimentar das famílias. No entanto, a presença mais efetiva do Estado, principalmente das instituições municipais e estaduais, seria fundamental para consolidar os projetos da comunidade.

Em relação as questões técnicas para a produção, é preciso pensar junto à comunidade tanto sobre as questões ambientais, os impactos das práticas tradicionais de cultivo (principalmente o uso do fogo), a necessidade pela

diversificação de espécies cultivadas, quanto o aumento da produtividade, nesse caso pensar assistência técnica e financiamentos para investir nas produções.

Verifica-se, portanto, a necessidade de transição da agricultura convencional (corte e queima) para estilos mais sustentáveis, analisando a atividade agrícola sob uma perspectiva agroecológica.

A questão de gênero na comunidade é um tema essencial para ser pesquisado, tendo em vista que constatamos que a maioria das unidades familiares são chefiadas pelas mulheres. Assim, é importante compreender melhor os papéis desempenhados no trabalho, mas também nas relações sociais para pensar ações que valorize o protagonismo dessas mulheres e que às fortaleçam enquanto sujeitas de direito.

O envolvimento dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFPA – Cametá nos projetos de ensino, pesquisa e extensão tem se mostrado importante no seu processo de formação. Visto que tem oportunizado não só eles se perceberem enquanto docentes, mas tem a possibilidade de refletir sobre o seu papel de educador social que vai para além da escola.

Assim, a organização do trabalho nos sistemas de produção familiar estudados constitui-se numa experiência importante como princípio educativo na Licenciatura em Educação do Campo, e apresentam potencialidades para a agricultura familiar no município de Cametá, desde que superadas as barreiras identificadas nesta pesquisa.

Este trabalho apresentou dados que sugerem intervenções tanto do ponto de vista técnico, quanto de formação dos sujeitos dos territórios quilombolas a partir de uma concepção crítica da realidade vivida por esses camponeses. Nesse sentido, os movimentos sociais rurais, especialmente, os quilombolas precisam organizar ações junto aos poderes executivo e legislativo, a fim de construir projetos de desenvolvimento territoriais pautados nas demandas concretas de produção, educação, infraestrutura para transporte, dentre outras questões.

Referências

AFONSO, Ana Isabel. Grupo doméstico e mudança social: abordagens quantitativas e qualitativas. **Etnográfica**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 153-182, 2000.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy

Alves (Org.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ASSUNÇÃO, L. M. de; FERREIRA, R. V. A rede familiar como empreendimento coletivo na estratégia de sobrevivência de uma migrante: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15. Caxambu, 2006, **Anais...** 2006.

BOFF, Leonardo. A nova consciência. Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro. Record. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, 25 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. SESU/SETEC/SECADI. **Edital Nº 02, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

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

CHAYANOV, Alexander. **La Organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.

DANTAS, Conceição. Autonomia econômica de las mujeres rurales em los territorios de la ciudadanía. **Las mujeres em la construccion de la economia solidária y agroecología**. Textos para la acción feminista. SOF. SempreViva Organização Feminista. 2015.

DIEGUES, Carlos; MOREIRA, André. Repensando e recriando as formas de apropriação comum do recursos naturais. In: _____. **Espaços e recursos naturais de uso comum**. São Paulo: NUPAUB-USP, 2001. p. 97-124

DUFUMIER, Marc. **Projetos de desenvolvimento agrícola**: manual para especialistas. Tradução Vitor de Athayde Couto. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

ELLIS, Frank. **Rural livelihoods and diversity in developing countries**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

FREIRE, Maria Madalena; BARBOSA, Maria José. Organização familiar e estratégias de melhoria de renda em Guajará Mirí. In: BARBOSA, Maria José; FARID, Eid; SOUZA, Armando Lírio; ESPÍNOLA, Bárbara Santos Macêdo; CARVALHO, Karime Ferreira (Orgs.). **Universidade, comunidade e associativismo: experiências de extensão, pesquisa e ensino na ITC PES da UFPA**. 1ed. Belém/PA: ICSA, 2012, v. 1, p. 271-309.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GARCIA JR., Afrânio. **Terra de trabalho: trabalho familiar de pequenos produtores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GASPARI, Luciane Cristina; KHATOUNIAN, Carlos Armênio. Características das famílias, estrutura da produção e estratégias de comercialização em um assentamento de Reforma Agrária. **RESR**, Piracicaba, v. 54, n. 2, p. 243-260, 2016.

GAZOLLA, Márcio; SCHNEIDER, Sérgio. A produção da autonomia: os “papéis” do autoconsumo na reprodução social dos agricultores familiares. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 15, n. 1, p. 89-122, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da cultura**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HEREDIA, Beatriz. **Morada da vida: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

HORA, Karla. BUTO, Andréa. Políticas públicas para mulheres rurais no contexto dos Territórios da Cidadania. 2014. Andréa Butto, Nalu Faria, Karla Hora, Conceição Dantas, Miriam Nobre, orgs. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. 132 p.

KATO, Maria Socorro; KATO, Osvaldo. Preparo da área sem queima, uma alternativa para a agricultura de derruba e queima da Amazônia Oriental: Aspectos agroecológicos. In: SEMINÁRIO SOBRE MANEJO DA VEGETAÇÃO SECUNDÁRIA

PARA A SUSTENTABILIDADE DA AGRICULTURA FAMILIAR DA AMAZÔNIA ORIENTAL, Belém. **Anais**, Embrapa Amazônia Oriental/CNPq. p.35-36.2000.

LINHARES, Anny; SANTOS, Clarissa. "A casa de farinha é minha morada": transformações e permanências na produção de farinha de uma comunidade rural na Região do Baixo Tocantins-PA. **Revista Agricultura Familiar**, n. 10, p. 53-66, 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOLINA, Mônica; SANTOS, Clarice; MICHELOTTI, Fernando; SOUSA, Romier. (Orgs). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014.

MOTA, Dalva. Família e grupo domésticos na Amazônia Paraense. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 289-314, 2014.

NOBRE, Miriam. HORA, Karla. Atlas de las mujeres rurales de America Latina y el caribe: "Al tiempo de la vida y los hechos". Organización de las Naciones Unidas la Agricultura. 2017.

NOBRE, Miriam; SILIPRANDI, Emma; QUINTELA, Sandra; MENASCHE, Renata; (Orgs.): Gênero e Agricultura Familiar. SOF. SempreViva Organização Feminista, São Paulo, 1998. MDA/SPM/2014. Disponível em: <http://www.mulher.df.gov.br/secretaria-adjunta-de-politicas-para-as-mulheres/aceso> 20/02/2018.

OLIVEIRA, Nara Lina; JACQ, Clara; DOLCI, Maurício; DELAHAYE, Florian. Desenvolvimento Sustentável e Sistemas Agrofloretais na Amazônia mato-grossense. **Confins**, Paris, n. 10, 2010.

POMPEU, Gisele; KATO, Osvaldo; ALMEIDA, Ruth. Percepção de agricultores familiares e empresariais de Tomé-Açu, Pará, Brasil sobre os Sistemas de Agrofloresta. **Sustentabilidade em Debate**, Brasília, v. 8, n.3, p. 152-166, 2017

POMPEU, Gisele; ROSA, Leonilde; SANTOS, Mônica; MODESTO, Rozi; VIEIRA, Thiago. Adoption of Agroforestry Systems by Smallholders in Brazilian Amazon. **Tropical And Subtropical Agroecosystems**, Yucatán, v.5, n. 1, p.165-172, 2012.

ROSA, Leonilde. Limites e oportunidades para a adoção de sistemas agroflorestais pelos agricultores familiares da microrregião Bragantina, PA. In: PORRO Roberto (Org.). **Alternativa agroflorestal na Amazônia em transformação**. Brasília, EMBRAPA/ Icrat. p.645-670. 2009.

SANTOS, Roberto. **História econômica da Amazônia: 1800-1920**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

SCHNEIDER, Sérgio. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 99-121, 2003.

SILVA, Luís Mauro; SOUSA, Romier; ASSIS, William. A educação superior e a perspectiva agroecológica: avanços e limites dos Núcleos de Agroecologia das IES no Brasil. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 250-274, 2017.

SOUSA, Romier. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 631-648, 2017.

VIEIRA, Thiago; ROSA, Leonilde; VASCONCELOS, Paulo; SANTOS, Mônica; MODESTO, Rozi. Adoção de sistemas agroflorestais na agricultura familiar, em Igarapé-Açu, Pará, Brasil. **Revista Ciências Agrárias**, Belém, v.47, n. 1, p.9-22, 2007.

WOORTMANN, Ellen; WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

Enviado em 04/04/2018

Aprovado em 05/05/2018

CARTOGRAFIAS DA EDUCAMPO: alternância, trabalho e estratégias para conter a evasão

Valéria da Cruz Viana Labrea¹

Denise Freitas Dornelles²

Pedro Eduardo Kiekow³

Resumo: este artigo trata da descrição e reflexão sobre as estratégias desenvolvidas pelos educandos e educandas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) para conciliar trabalho e estudo e assim evitar a evasão do curso. Essas estratégias passam pelo estudo e compreensão das diferentes possibilidades educativas oferecidas pela Pedagogia da Alternância na Educação do Campo, como ela aparece no Projeto Pedagógico do Curso e os deslocamentos possíveis, a fim de atender efetivamente a demanda e o perfil desses educandos e educandas.

Palavras-chave: Educação Superior – Educação do Campo – Políticas Públicas – Trabalho e Educação.

CARTOGRAPHS OF EDUCAMPO: alternation pedagogy, work and strategies to contain the school dropout

Abstract: this article is a description and reflection about the strategies developed by the educators of the *Curso de Licenciatura em Educação do Campo* (EduCampo) to reconcile work and study and thus avoid an evasion of the course. These strategies are elaborate by studying and understanding of different possibilities education offered by the alternation pedagogy in rural education, and how is showing by Course Pedagogical Project and they possible displacements, in order to effectively meet the demand and profile of these learners.

Keywords: Higher Education – Rural Education – Publics Policies – Labor and Education.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestre em Educação e Gestão Ambiental pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), no curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: valeria.labrea@ufrgs.br

² Doutora em Serviço Social e Políticas Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com estágio de Pós-doutoramento em Políticas Sociais e Cidadania pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC, Portugal) É fundadora e gestora do Centro de Tecnologias Sustentáveis da Comunidade Morada da Paz (Triunfo/RS). E-mail: kitembo13@gmail.com

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). É integrante da equipe executora do projeto de pesquisa e extensão universitária “*Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na Educação do Campo*”. E-mail: pedro.kiekow@gmail.com



CARTOGRAFÍAS DE LA EDUCAMPO: pedagogía de la alternancia, trabajo y estrategias para contener la evasión escolar

Resumen: este artículo trata de la descripción y reflexión sobre las estrategias desarrolladas por los educandos y educandas del *Curso de Licenciatura em Educação do Campo* (EduCampo) para conciliar trabajo y estudio y así evitar la evasión del curso. Estas estrategias pasan por el estudio y comprensión de las diferentes posibilidades educativas ofrecidas por la pedagogía de la alternancia en la educación del campo, como aparece en el Proyecto Pedagógico del Curso y los desplazamientos posibles, a fin de atender efectivamente la demanda y el perfil de esos educandos y Educandas.

Palabras clave: Educación Superior – Educación del Campo – Políticas Públicas – Trabajo y Educación.

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa “*Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na Educação do Campo*”⁴ – Cartografias da Educampo - que acompanha a trajetória dos educandos e educandas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EduCampo) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e das comunidades onde desenvolvem as atividades de Tempo Comunidade (TC), no período de 2015 a 2018.

Neste momento, nos detemos na descrição e reflexão sobre as estratégias desenvolvidas pelos educandos e educandas da EduCampo para conciliar trabalho e estudo e assim evitar a evasão do curso. Essas estratégias passam pelo estudo e compreensão das diferentes possibilidades educativas oferecidas pela Pedagogia da Alternância na Educação do Campo, como ela aparece no Projeto Político do Curso (PPC) e os deslocamentos possíveis, a fim de atender efetivamente a demanda e o perfil desses educandos e educandas.

Na pesquisa adotamos a cartografia social como método para coleta e organização dos dados – entrevistas semi-estruturadas, questionário estruturado e seminário de história de vida – junto aos educandos e educandas para captar as diferentes percepções, opiniões, visões e expectativas em relação a suas motivações para sair ou ficar no curso, o perfil do egresso, as possibilidades de trabalho e a metodologia e

⁴ Este projeto de pesquisa e extensão universitárias se realiza por meio de vários subprojetos: Grupo de Pesquisa e Extensão “Cartografias da EduCampo”, Projeto de Extensão “Coletivo de Cantantes e Brincantes É do Campo” e Grupo de Pesquisa e Extensão Kilombola “Pedagogia do Encantamento e Economia do Afeto: Cartografia Subjetiva em Território Feminino Kilombola”.

desenho da EduCampo. O período de pesquisa de campo ocorreu entre setembro de 2015 e junho de 2017.

A cartografia social é uma metodologia que pressupõe um encontro de saberes, que visa a convergência entre duas representações sociais: a ciência hegemônica e a *pedagogia da terra* (CALDART, 2000) que emergem do trabalho e da experiência social, materializados discursivamente através de narrativas. Esta convergência supõe um procedimento de "tradução" recíproca, como propõe a *ecologia dos saberes* que é um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles podem se enriquecer nesse diálogo (SANTOS, 2005, p.75). Implica em uma

vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2005, p.77-78).

A ecologia dos saberes atravessa várias dimensões do humano: história, educação, sociedade, ideologia, política, ética e a dimensão simbólica, buscando responsabilizar-se tanto pela produção de um conhecimento elaborado no social quanto pelas transformações que esse conhecimento gera na comunidade. Propomos incorporar a dimensão da ecologia dos saberes e vincular a produção social de conhecimento às atividades de pesquisa e extensão, produzindo, assim, um conjunto de novos conhecimentos sobre a educação e os educadores do campo. Consideramos esses novos saberes *híbridos*, pois gestados no entremeio. São *conhecimentos contextuais*, construídos coletivamente no *viver-junto*, fortalecendo os vínculos de pertencimento e de identidade, ampliando a visibilidade desses novos sujeitos de conhecimento tanto na universidade quanto na comunidade.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: perfil dos educandos e educandas

A Educação do Campo surge tanto para denunciar a desigualdade econômica, social, cultural e cognitiva que estão sujeitas as famílias camponesas, desumanizando-as, quanto para propor uma mobilização por uma nova escola no/do campo, necessária, vinculada e vinculante à realidade do viver camponês, enraizada nos territórios e comprometida com a mudança do atual modelo de desenvolvimento sócio-econômico. A escola do campo é aquela situada em área rural, conforme

definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010). Seus sujeitos principais são as populações do campo, entendidas como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Cf. BRASIL, 2010 entre outros).

Considerando-se as especificidades e deslocamentos que a Educação do Campo propõe nos campos epistemológico e político, surge a necessidade de uma formação docente condizente com seu projeto de desenvolvimento. Os movimentos sociais do campo, na luta pela reforma agrária, atuam em várias frentes e pressionam por instrução formal e técnica dada por instituições públicas. Lerrer (2008) mostra que esta é uma diferença importante em relação a outras forças políticas, econômicas e sociais atuantes na sociedade brasileira, porque os movimentos sociais do campo buscam inserir os trabalhadores rurais na chamada *modernidade emancipatória* (LERRER, 2008, p. 171) ao concentrar grande parte de seus esforços no incentivo ao acesso à instrução formal e política.

A EduCampo resulta do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (BRASIL, 2013), através de um Subprograma intitulado Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), especificamente do Edital 02/2012 da SECADI/MEC que "aprovou 42 projetos a serem desenvolvidos em IES, com disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos nessas instituições, com a meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica nas escolas do campo" (MOLINA; HAGE, 2016, p.806).

A UFRGS, em uma parceria entre a Faculdade de Agronomia e a Faculdade de Educação, organizou a EduCampo e tem como desafio trabalhar de modo interdisciplinar a "criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo" (BRASIL, 2013, p.2).

A EduCampo prevê a capacitação de professores para a docência em Ciências da Natureza para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, inseridos no enfoque da sustentabilidade, saberes e conhecimentos localizados no campo. Aos egressos será, também, possível a docência em disciplinas dos cursos técnicos vinculados ao meio rural, especialmente localizados no Eixo Tecnológico Recursos Naturais, em conformidade ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Propõe um repertório teórico conceitual vinculado às Ciências Agrárias, pois, ao

organizar os componentes curriculares na área de Ciências da Natureza, consideram-se a especificidade do campo onde irão atuar os alunos-docentes e a compreensão dos estudantes para esta realidade (UFRGS, 2013, p.9).

A EduCampo busca ser uma alternativa para a implementação de uma nova concepção de educação para os sujeitos que vivem neste território, a partir da formação de um quadro de educadores do campo. Nesse sentido, Caldart (2007) afirma que um curso de Licenciatura em Educação do Campo deve ser pensando para formar educadores com um perfil de atuação nos espaços formais e não-formais de ensino, o que prevê uma concepção mais alargada de educação e uma abertura para práticas pedagógicas não escolares. Consoante com este entendimento, a EduCampo é direcionada para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (EJA).

Inicialmente pensada para a formação de professores e professoras que já atuassem na zona rural, a EduCampo foi reformulada em função da não liberação, por parte do governo estadual, dos docentes para o Tempo Universitário (TU) e, a partir do segundo edital, a seleção foi voltada para atender candidatos que concluíssem ou estavam em vias de concluir o Ensino Médio. Nos vestibulares de 2015 e 2016 foram oferecidas 72 vagas universais, 12 vagas para egressos do sistema público de ensino com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, 12 vagas para egressos do sistema público de ensino com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, 12 vagas para egressos do sistema público de ensino com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, 12 vagas para egressos do sistema público de ensino com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, totalizando 120 vagas em cada edital (UFRGS, 2015, p. 1-2).

A EduCampo realizou “vestibular específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa do Procampo” (MOLINA, 2015, p. 154) a fim de colaborar para que os sujeitos camponeses pudessem acessar essa política. Mesmo com esse cuidado e divulgação nas zonas rurais da área de abrangência⁵ do curso, o

⁵ Alvorada, Arambaré, Araricá, Arroio do Meio, Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Barra do Ribeiro, Bento Gonçalves, Bom Princípio, Bom Retiro do Sul, Butiá, Cachoeira do Sul, Cachoeirinha, Camaquã, Campo Bom, Canela, Canoas, Capela de Santana, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Cerro Grande do Sul, Charqueadas, Dois Irmãos, Eldorado do Sul, Estância Velha, Esteio, Farroupilha, Fazenda Vilanova, General Câmara, Glorinha, Gravataí, Gramado, Guaíba, Herveiras, Igrejinha, Ivoti, Lajeado, Lindolfo Collor, Mariana Pimentel, Minas do Leão, Montenegro, Nova Hartz, Nova Petrópolis, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Pareci Novo, Parobé, Passo do Sobrado, Picada Café, Portão, Porto Alegre, Rolante, Salvador Do Sul, Santa Cruz do Sul, Santa Maria

perfil de nossos educandas e educandos é bem diversificado, diferente do idealizado, como veremos adiante.

A EduCampo conta, entre as três turmas (entradas em 2014/2, 2015/2, 2016/2) com 66 discentes, sendo 51 mulheres e 15 homens. Esses números acompanham a tendência mostrada no Censo da Educação Superior 2016 (BRASIL, 2017, p. 8) que mostra que nas licenciaturas, 71,7% das matrículas são do sexo feminino e 28,2% masculino. Historicamente as mulheres estão associadas às atividades de cuidado e o magistério é um espaço em que elas predominam. Somente no ensino superior os docentes mais frequentes são homens (BRASIL, 2017, p. 4).

O curso foi pensando como um programa especial de graduação, voltado para professores e professoras do campo, que atenderia 360 discentes e atualmente trabalha com 19% da capacidade idealizada. Uma explicação para isso se dá pelo ineditismo da proposta, sua pouca divulgação entre os professores da rede pública e na área de abrangência do curso, a falta de regulamentação para atuação na rede pública do educador e educadora do campo, a ausência de articulação com os movimentos sociais do campo. O número de inscritos nos vestibulares sempre foi bem abaixo do número de vagas ofertadas. Entre aqueles que entram, é grande o número de evasão.

A primeira turma atualmente tem sete educandas e um educando e todos são de cidades que fazem parte da área de abrangência do curso. Todas as educandas são professoras da rede pública de educação e contam, ao menos parcialmente, com o apoio da direção da escola rural onde atuam para participarem do tempo universidade em Porto Alegre. A segunda turma iniciou com 39 educandas e 19 educandos, totalizando 58 discentes em 2015. Atualmente conta com 17 educandas e 3 educandos, totalizando 20 discentes. A evasão do curso entre 2015 e 2017 foi de 65,51%, restando no curso apenas 34,49% do grupo original. A terceira turma iniciou com 46 educandas e 18 educandos, totalizando 64 discentes em 2016/2. Atualmente conta com 28 educandas e 11 educandos, totalizando 39 discentes. A evasão do curso foi de 56%, restando 44% da turma original.

Sabemos que a evasão não é um problema exclusivo desta licenciatura, pois segundo dados do Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2017), em média 48% dos alunos de licenciaturas não chegam a se formar e a cada ano 19,6% dos discentes

do Herval, Santo Antônio da Patrulha, São Jerônimo, São José do Hortêncio, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Sentinela do Sul, Sertão Santana, Tabaí, Tapes, Taquara, Taquari, Teutônia, Três Coroas, Triunfo, Vale Real, Vale Verde, Venâncio Aires, Viamão (UFRGS:2013).

desistem dos cursos. A questão da permanência habita todos os cursos universitários e as políticas desenvolvidas para manter os educandos e educandas são frágeis e fragmentadas, não atingem toda a população universitária que delas necessitam. Mais do que acesso à educação, são necessárias políticas de permanência. Apenas 38,3% dos educandos e educandas possuem bolsas que o ajudam a se manter no curso. Destes, 42,1% são bolsas de permanência, de caráter social, 26,3% de monitoria acadêmica e 15,8% bolsas de extensão ou pesquisa.

Um grande número de educandos e educandas da EduCampo, 89,8%, declara que possui muitas dificuldades em permanecer no curso, a maior delas por questões financeiras pois fazem parte da classe trabalhadora, aqueles que trabalham têm dificuldade para negociar carga horária no tempo universidade e muitos tiveram que se afastar do emprego para continuar estudando. Em relação ao trabalho, temos os seguintes dados: 47% dos nossos discentes trabalham diariamente, 37% estão desempregados e procurando emprego e 16% se dedicam apenas ao estudo. A pesquisa mostra que 81% dos discentes desempregados apontam como a maior dificuldade para "se acertar no emprego" o horário incompatível com a EduCampo. Entre os que trabalham 38,9% fazem 40h ou mais por semana e 16,7% fazem 6 horas diárias de trabalho remunerado. A maior parte dos que trabalham, 58,8 atuam na área de educação e ensino e 17,6% na área comercial e vendas. A grande maioria, 66,7% trabalha com carteira assinada e 33,3% informalmente ou por conta própria sem registro trabalhista.

Dos 66 educandos que permanecem no curso, 77% são mulheres; 21,2% têm entre 18 e 24 anos; 15,2%, entre 25 e 29 anos; 63,6% têm mais de 29 anos; grande parte dos discentes (62,5%) são solteiros; 36,4% moram com companheiro(a); 15,2% vivem sozinhos; e 24,3% moram com os pais ou com a mãe.

Na Educampo 78% se declaram brancos, 12% pardos e 10% negros, temos apenas um estudante quilombola e não temos alunos indígenas. Esses números dialogam com os dados da PNAD de 2009 que mostra que no Sul do país 81,2% da população se declarou branca, 16,5% parda e apenas 1,8% preta (BRASIL, 2011).

Em relação a filhos ou enteados, a grande maioria (51,5%) não tem filhos ou enteados e 36,4% têm um(a) filho(a). Muitas mães trazem seus filhos durante o TU, é comum termos crianças brincando ou dormindo em nossas salas de aula. Já houve reivindicação por parte das mães para se organizar um espaço para as crianças ficarem enquanto elas estudam, mas esse projeto ainda não foi implementado por falta de recursos financeiros e humano.

Nossos educandos e educandas vivem em sua grande maioria nas cidades – 80,5% e destes, 50% vivem em Porto Alegre. Apenas 16,7% vivem e trabalham na zona rural e 2,8% dizem que vivem “entre o campo e a cidade”, ou seja, vivem no campo, mas trabalham na cidade.

Esse perfil aponta deslocamentos importantes em relação à proposta original do curso: atender e formar homens e mulheres que já atuassem nas escolas da zona rural e que morassem nessa região (Cf. MOLINA, 2015). Assim, uma primeira pergunta se impõe: quais as motivações para que moradores da cidade entrassem e permanecessem em um curso de formação de educadores do campo?

Essa questão foi respondida nos seminários de história de vida e nos dados do questionário que fizemos para conhecer o perfil do grupo. Suas trajetórias de vida mostram que boa parte desses educandos e educandas são filhos, filhas, netos e netas de pessoas que foram literalmente expulsas do campo e foram para as periferias da cidade em busca de trabalho (precário) e melhores condições de vida, mas acabaram em geral mal incluídos na sociedade de consumo. Dos 80% educandos e educandas que vivem na cidade, 63,2% viveram parte de sua vida no campo. Apenas 21% dos discentes nunca viveram no campo e nasceram e se criaram na cidade.

A grande maioria tem avós maternos (45,5%) e paternos (60%) que viveram a maior parte de suas vidas no campo; 18,1% deles ainda vivem em cidades do interior e 27,3% viveram a maior parte de suas vidas na cidade. Dos avós maternos que viviam no campo e agora estão na cidade, 36% saíram em busca de trabalho e 24% para acompanhar o marido/esposa ou companheiro(a). Apenas 28% nunca saíram do campo. Da mesma forma, dos avós paternos que viviam no campo e agora estão na cidade, 28% saíram em busca de trabalho e 24% para acompanhar marido/esposa ou companheiro(a). Apenas 32% continuam no campo.

Em relação aos pais, 78,8% dos pais e 66,7% das mães vivem atualmente nas cidades; sendo que 9,1% dos pais e 8,3% das mães nasceram e foram criados no campo e vieram para cidade pelos mesmos motivos de seus pais: trabalho e/ou acompanhar a família. Apenas 21,2% dos pais e 33,3% das mães ainda vivem no campo.

Uma ausência importante: nenhum dos avós ou pais que mudaram do campo para as cidades indicaram a escola ou os estudos como razão para sua mudança e essa ausência se vê refletida nos dados de escolarização dos pais: 31,3% dos pais estudaram até a 4ª série, 21,9% até a 8ª série, 18,8% finalizaram o ensino médio e

apenas 9,4% têm ensino superior. Os dados de escolarização da mãe são mais altos, seguindo a tendência nacional de maior escolarização das mulheres: 37,5% das mães estudaram até a 4ª série, 8,3% até a 8ª série, 33,3% finalizaram o ensino médio e 12,5% têm ensino superior. A grande maioria dos pais vivem nas cidades, mas tem fortes relações com o campo, são da classe trabalhadora, com baixa escolaridade e, em geral, seus filhos e filhas que estudam na EduCampo são os primeiros de suas famílias a terem acesso ao ensino superior.

São filhos, filhas e netos, netas de camponeses, pequenos agricultores, pescadores, com forte ligação com o interior, com a colônia - que é como denominam a zona rural de onde suas famílias se originam e buscam uma maneira de *retornar ao campo, em outras condições* de permanência.

A possibilidade de *retorno ao campo* é fundamental, se considerarmos os principais dados sobre o atual estado da arte das populações do campo no estado. De acordo com o Censo 2010, nos últimos dez anos, 276 mil pessoas deixaram o campo no Rio Grande do Sul, e hoje apenas 15,7% da população gaúcha permanece no campo onde 31,3% das propriedades rurais não têm jovens para fazer a sucessão na agricultura familiar. Outro dado preocupante é que das 307 mil pessoas que vivem em situação de extrema pobreza no estado, 107 mil são do meio rural.

Seguindo essa tendência, há uma intensa e veloz redução do número de escolas existentes no território rural. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais de 32 mil escolas rurais nos últimos dez anos foram extintas: passamos de 102 mil escolas em 2002, para 70 mil em 2013. No Rio Grande do Sul, seguimos essa tendência: segundo a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), de 2006 a 2014, 1544 escolas cessaram o funcionamento, destas, 375 são estaduais e 1.169 são escolas municipais, evidenciando um grande refluxo na oferta de vagas, muitas vezes sem negociar com a comunidade a realocação dos estudantes em escolas mais distantes e, muitas vezes, nas cidades. Atualmente, o Rio Grande do Sul tem 657 escolas no campo que pertencem à rede estadual de ensino e atendem mais de 57 mil alunos. Entre elas estão 90 escolas indígenas e 35 escolas de assentamentos.

Assim é fundamental que esses educandos e educandas sejam motivados a irem viver e trabalhar no campo porque há necessidade urgente de repovoá-lo. Essa importância duplica ao vermos que cerca de 65% deles querem ser professores da rede pública e cerca de 45% querem ser professores em escolas do campo. Esse dado é muito importante se relacionado a outro: a grande maioria (55%) deseja continuar

seus estudos e é inegável o potencial de transformação que a formação continuada exerce na vida dos professores e professoras das escolas públicas. O desejo de estar lá e de continuar a aprender mais e aprofundar seu entendimento na Educação do Campo pode fazer a diferença na disputa que hoje existe na transição entre a escola rural e a escola do campo no Rio Grande do Sul.

Segundo o Decreto nº 7352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, as escolas do campo são aquelas situadas em área rural ou aquelas situadas em áreas urbanas, mas que atendam prioritariamente a populações do campo. Contrariando o Decreto, as escolas no Rio Grande do Sul, em sua maioria se reconhecem como escolas rurais⁶. O Conselho Estadual de Educação ainda não conseguiu elaborar as diretrizes estaduais para a educação do campo e grande parte dos professores de escolas situadas na zona rural desconhecem os marcos normativos da Educação do Campo e se assumem como escolas rurais. Há também muito preconceito com a educação do campo, pois a relacionam ao MST e os docentes das escolas do interior do Rio Grande do Sul são, salvo raras exceções, de perfil conservador.

Historicamente as escolas rurais seguiram o mesmo modelo das escolas urbanas, seja na estrutura física, no modo de gestão escolar, no projeto político pedagógico e na organização curricular embora não tivessem o mesmo perfil de alunos e alunas, diversas territorialidades, temporalidades e as culturas do campo sejam múltiplas e diferentes daquelas da cidade.

Ao seguir o mesmo modelo das escolas urbanas, em diferentes condições de implementação, as escolas rurais sempre sofreram com vários problemas: alto índice de evasão e reprovação, falta de professores, fechamento das escolas e transferência dos estudantes para escolas longe do seu local de residência. Para tentar se contrapor a essas condições, muitas criaram diferentes estratégias como as salas multisseriadas e a contratação de professores leigos locais. Essas estratégias, no entanto, não lograram efeito de longo prazo e precarizaram a qualidade da educação que se oferecia e, salvo raras e honrosas exceções, historicamente essas escolas não

⁶ Em 2017 foi realizado, em uma parceria da SEDUC e a FACED/UFRGS, pelo Núcleo de estudos de política e gestão da educação, o curso de extensão Gestão Democrática: da avaliação ao planejamento participativo nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul e foi oferecida uma sala temática denominada *Cartografias: quem são e o que fazem as escolas do campo no RS* na qual participaram a maioria das 357 escolas rurais estaduais. Do diálogo com os diretores nos chega o entendimento de que no RS as escolas ainda se percebem como rurais, não obstante no site da SEDUC já haver a denominação escolas do campo.

conseguiam um grau de qualidade na execução à altura das necessidades das populações do campo.

A partir da Constituição de 1988 e, principalmente, da LDB (Lei nº 9394/1996), esse cenário foi sendo estudado, problematizado e, gradualmente, modificado. Os movimentos sociais do campo ajudaram muito para que a sociedade percebesse a necessidade de uma escola em outros moldes para o campo. Eles defendiam e, aos poucos, essa ideia criou raízes e mais adeptos, uma escola que estivesse conectada à vida e ao território, que percebesse que as crianças e os jovens do campo muitas vezes acompanham seus pais e familiares no tempo do plantio e da colheita, muitos são nômades e para coletar seus alimentos precisam percorrer um grande território, outros se recolhem nos dias festivos e religiosos e essa diversidade de modos de vida era traduzida na gestão escolar como evasão e repetência. Mais do que serem tematizados em sala de aula, houve a percepção de que essas diferentes culturas, temporalidades e territorialidades deveriam ser reconhecidas e inseridas em um novo calendário escolar que estivesse conectado ao modo de vida da comunidade do campo.

Em consequência, o desenho das políticas públicas de educação no campo se estrutura a partir das experiências dos movimentos sociais do campo, porque até então havia uma ausência do Estado, que mal olhava para as escolas rurais e quando olhava as via como a *prima pobre* da escola urbana, o modelo era sempre o *outro*. Os movimentos sociais do campo, ao revés, mostraram que há uma pedagogia própria do campo e do movimento e, desde o final da década de 1990, o Estado vai dialogar com essas experiências na formulação da política e são elas que pautam o desenho da EduCampo e, por consequência, a formação de seus educandos e educandas.

Esse histórico de lutas também faz parte da memória do estado, pois tivemos experiências fundamentais para a Educação do Campo como as escolas itinerantes que funcionaram no RS de 1996 a 2009, as escolas nos assentamentos de reforma agrária, os Centros Familiares de Formação por Alternância, os cursos de formação do Iterra e do Pronera, e uma série de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da agricultura familiar, do pequeno agricultor e da agroecologia, mas vemos que essas experiências não pautam a organização escolar e o método do trabalho pedagógico nas escolas rurais que relutam em assumir as diretrizes das escolas do campo e se organizam de forma tradicional.

Feitas as considerações sobre o perfil dos educandos e educandas da EduCampo relacionando-o com o contexto histórico e político das escolas rurais no Rio Grande

do Sul, passamos para a tratar da delimitação da alternância no PPC da EduCampo e possível relação com a evasão e a permanência. Na seção a seguir, vamos descrever o modo como um grupo de estudantes pautou um outro desenho para a EduCampo, voltado para seu perfil e demandas, a partir das aprendizagens e conhecimentos que foram construindo ao longo das disciplinas.

A alternância na EduCampo

O currículo da EduCampo adota a alternância entre TU e TC, de modo "a permitir o necessário diálogo entre saberes técnico-tecnológicos e saberes das tradições culturais oriundos das experiências de vida no campo" (UFRGS, 2013, p.9). O PPC, na definição de Alternância, remete ao Parecer CNE/CEB no.1 de 02/02/2006 (BRASIL, 2006) e, ao longo do documento, são descritas algumas das características da alternância, ligadas ao currículo, à interdisciplinaridade e a temporalidades entre universidade e comunidade:

[...] Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, a proposta curricular do curso integra e interdisciplinariza a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação enquanto educadores, não apenas nos espaços formativos.

[...] O currículo está organizado metodologicamente na perspectiva da Pedagogia da Alternância que prevê Tempo Universidade e Tempo Comunidade, de modo a permitir o necessário diálogo entre saberes acadêmicos e saberes oriundos das tradições culturais e das experiências de vida dos alunos. Nesse contexto consideramos 60% da carga horária do curso vinculada ao Tempo Universidade e 40% da carga horária ao Tempo Comunidade, possibilitando articulações entre teoria e prática.

[...] A carga horária do Tempo Comunidade será integralizada nas atividades planejadas pelos alunos e professores no Tempo Universidade as quais serão orientadas pelos professores que farão visitas *in loco* e acompanharão os trabalhos com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Neste sentido o planejamento de cada semestre será feito pelo grupo de professores que atuará na etapa do curso de modo colaborativo e participativo. O Tempo Comunidade não será um apêndice das aulas no Tempo Universidade, e, sim, parte integrante e orgânica das disciplinas que se constituem na relação dialética entre teoria e prática, entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade (UFRGS, 2013, p.10, 15, 20).

Na EduCampo há um esforço por parte da equipe docente em proporcionar experiências educativas nos marcos da alternância e esse esforço se traduz nas reuniões semanais de planejamento coletivo, na elaboração de projetos que contemplem os eixos temáticos e temas transversais organizados em temas geradores, nos quais as atividades de ensino serão articuladas, com docências

compartilhadas ao longo de todo o curso, (UFRGS, 2013, p.12-3) e na elaboração coletiva das atividades a serem desenvolvidas no TC.

Temos, porém um limitador: nossos discentes em geral não moram nem trabalham na região em que realizam seu TC. O perfil de nossos discentes, como já vimos na seção anterior, é urbano e para realizar as atividades de tempo comunidade precisam se deslocar até as escolas e comunidades rurais. Esse limitador nos desafia a elaborar estratégias pedagógicas que os vinculem aos territórios nos quais realizam seus TC. Para além das limitações, os discentes apresentam características que permitem a articulação entre TU e TC e seu enraizamento em muitas comunidades. Vejamos.

Nossos educandos e educandas dialogam com os movimentos sociais do campo, têm forte presença nos movimentos ambientais, lutas feministas e na militância política. O diálogo que não houve entre a universidade e os movimentos sociais do campo está sendo ao menos parcialmente reconstruído em função do vínculo de grande parte dos discentes que vivem na zona rural com estes mesmos movimentos.

Os educandos e educandas que vivem na cidade, ao ir regularmente para o campo e ter a oportunidade de conhecer as escolas, as comunidades, as associações, os assentamentos de reforma agrária, os projetos de extensão rural, os sindicatos, as redes de pequenos agricultores, de agricultura familiar, de agricultura orgânica e agroecológica, as comunidades indígenas e comunidades quilombolas se vinculam às lutas pela reforma agrária e outro modelo para o campo, pois o latifúndio expulsou seus pais e avós e agora o agronegócio expulsa o jovem do campo. Não é difícil, portanto, comprometer-se com os valores da reforma agrária e pela educação do campo.

Um exemplo do protagonismo de nossos discentes é a presença deles no movimento de Ocupação da Faculdade de Educação (FACED), que durou 53 dias, com os jovens acampados na faculdade. Também estiveram presentes nas manifestações políticas contra a perda de direitos e do recuo da agenda social nos governos federal, estadual e municipal, nos debates no legislativo sobre o fechamento das escolas do campo no estado e outras manifestações políticas. Fizeram uma mobilização entre eles para a organização de um diretório acadêmico para credibilizar suas pautas e demandas e possuem representação discente na COMGRAD e nos diferentes grupos de trabalho do curso. São interlocutores importantes na avaliação institucional que está sendo realizada a fim de alinhar o curso para que passe de projeto especial a permanente. A EduCampo, assim, mobiliza “forças para conquista de novas políticas

públicas” (Cf.: MOLINA, 2015 e MOLINA; HAGE, 2016) e nesse sentido já conseguiu um mestrado profissional interinstitucional em Educação do Campo.

A cena cultural na Faculdade de Educação se modificou desde que a EduCampo apareceu, pois propomos aulas abertas, oficinas, vivências, rodas de ciranda, místicas e performances culturais nas quais damos visibilidade à cultura camponesa (Cf.: LABREA *et alli*, 2017).

Os docentes da EduCampo coordenam vários projetos de pesquisa e extensão universitária, realizados nas escolas e comunidades rurais, trazem a população do campo para protagonizar trocas de saberes e tecnologias sociais na universidade, participam da agenda social, cultural e política desses territórios e colaboram em grande medida para a “consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento, e ampliação do acesso e uso das novas tecnologias nas escolas do campo” (Cf.: MOLINA, 2015 e MOLINA; HAGE, 2016).

Atualmente, a EduCampo tem vários grupos de tempo comunidade em 22 espaços educativos formais e não-formais, entre escolas rurais, escolas indígenas, escolas em assentamentos de reforma agrária, cooperativas e associações e processos formativos em comunidade quilombola, distribuídos em 8 cidades da área de abrangência do curso. Durante o tempo comunidade há reuniões para planejamento das ações, na universidade ou comunidades e visitas regulares aos locais para realização de pesquisas e atividades relacionadas ao curso.

A oportunidade de conhecer e atuar nas escolas e comunidades desde o início da graduação, sob a orientação dos docentes do curso, permite experiências educativas que vão além daquelas que são oferecidas regularmente em um curso de licenciatura. Nas entrevistas e no questionário com os discentes, a alternância, junto com a interdisciplinaridade, é considerada a melhor característica da EduCampo, pois permitem trocas que não aconteceriam sem essa inserção regular e planejada na comunidade e na temporalidade (TU e TC intercalados) que permite olhar para as teorias e para as práticas, relacionando-as.

Ao mesmo tempo, paradoxalmente, a alternância, junto com a necessidade de remuneração e trabalho, é apontada como a mais frequente causa de evasão, por inviabilizarem o mundo do trabalho para aqueles que permanecem no curso.

Em 2016 fizemos uma entrevista com muitos discentes que saíram do curso para entender os motivos do afastamento e todos apontaram como causas principais a necessidade de manter o emprego ou buscá-lo e a dificuldade de relacionar essa

necessidade com a alternância proposta pelo curso. Aqueles que saíram ao longo dos semestres falaram da importância do desenho do curso, com destaque para o regime de alternância que permite uma troca de saberes e uma inserção comunitária incomum nos outros cursos regulares de licenciaturas. A grande maioria alegou como motivo para a saída do curso a necessidade de trabalhar e a dificuldade em negociar TU e TC em seus empregos.

Diante desse quadro surge a iniciativa dos educandos e educandas da terceira turma que, ao ler e estudar o PPC da EduCampo e relacioná-lo a outras referências da literatura da Educação do Campo, percebem que há outras possibilidades de vivenciarem a alternância e formaram um coletivo para pensar uma nova proposta de TU e TC que encontrou justificativa no próprio PPC: "se necessário, poderá ocorrer ajustes desde que não prejudiquem o Regime de Alternância" (UFRGS, 2013, p.17). O esforço conjunto de refletir sobre os sentidos da alternância produziu um documento coletivo *Proposta de reorganização do calendário do regime de alternância na educampo: contribuição da turma 3* (TURMA 3, 2017), que contém a adesão de 54 discentes, das três turmas.

A Proposta da Turma 3 reflete sobre o descolamento da alternância com a vida dos educandos e educandas:

Consideramos fundamental manter o regime de alternância no curso, mas o modelo proposto no PPC não contempla o perfil dos educandos e suas necessidades e demandas. O resultado disso é um regime de alternância que nos distancia dos mundos da vida rural, torna muito difícil manter um emprego ou os trabalhadores desempregados acharem um trabalho que possibilite a permanência no curso.

Temos um alto índice de evasão e, para tentar manter os educandos no curso, nos reunimos e pensamos coletivamente em alternativas que permitam que o maior número possível de colegas conclua essa graduação (TURMA 3, 2017, p.3).

Os educandos e educandas reafirmam o paradoxo: a alternância como causa da permanência e da evasão do curso.

O regime de alternância não acompanha as temporalidades dos povos do campo e tampouco acompanha o calendário escolar das professoras e professores de escolas rurais matriculados no curso. O resultado são três tempos que contribuem para a evasão do curso.

De outro lado, as possibilidades educativas abertas pela pedagogia da alternância são um importante elemento de coesão do curso, pois entende-se que poderia ser um fator transformador das escolas do campo. O regime da alternância atual permite que alguns xs educandxs continuem no curso, pois conseguem negociar as horas que aqui permanecem, mas simultaneamente, é causa de evasão por dificultar a permanência e a procura de emprego de vários outrxs educandxs.

A constatação de que a alternância é simultaneamente a força e a fraqueza do curso sinaliza que ela pode ser readequada para atender plenamente seus objetivos. O calendário de alternância é arbitrário, não segue o calendário das escolas do campo (e muitos professores têm que se ausentar ou da escola ou do TU nas datas de festas e avaliações), não segue o calendário de plantio ou de colheita, não segue o calendário religioso ou cultural das populações do campo. [...] É necessário então que essa interface aconteça e pautar o Tempo Universidade (TURMA 3, 2017, p.3-4).

A Proposta da Turma 3 reflete sobre a enorme carga horária concentrada nos TUs nos quais os educandos passam onze dias com aulas das 8h às 20h, com pausas mínimas, aulas de até 6 horas em uma mesma disciplina, com baixo rendimento e concentração:

Ter aulas em três turnos se justificava quando, no início da EdoC e nos cursos que contam com a maioria de trabalhadores do campo, havia uma urgência na formação de educadores, pouco tempo para sua implementação e uma necessidade do retorno o mais breve possível desses trabalhadores para suas comunidades. Em um curso de graduação de 4 anos, essa urgência pode ser modalizada, pois 80% dos nossos educandos e educandas vivem na cidade, sendo 50% em Porto Alegre, o que sugere que outras temporalidades podem ser mais adequadas para o perfil do grupo (TURMA 3, 2017, p.5)

Reunidos em assembleia, fizeram uma proposta à Comgrad da EduCampo:

Para termos uma alternativa a esse processo, apresentamos a proposta a seguir. A proposta é simples e de fácil implementação: em vez de três tempos de duas semanas de TU intervalados por cerca de três ou quatro semanas de TC, sugerimos uma semana de aulas presenciais durante todo o semestre (três semanas de 5 dias e duas semanas de 6 dias de aula, respectivamente). Com essa proposta, seguimos com TU e TC, só que organizados em um tempo que é favorável ao perfil dos discentes.

[...] Acreditamos que essa nova temporalidade vai ajudar muito na permanência dos discentes no curso. Em função do nosso perfil, dos estudos, das demandas discentes e do PPC da EduCampo, chegamos a um consenso: com aulas mensais (uma semana por mês) seria mais fácil negociar as ausências no trabalho e depois recuperar a carga horária. Outra questão que pesa muito é que as duas semanas de TU são exaustivas: 10 horas diárias de aula, de segunda a sábado por duas semanas. É comum termos 6 horas seguidas de uma mesma disciplina. As teorias de aprendizagem que aprendemos nessas mesmas disciplinas nos ensinam que não é possível uma aprendizagem de qualidade tendo aula das 8 da manhã às 8 da noite, durante duas semanas seguidas. Ficamos exaustos e saturados, sem tempo para lazer, tempo livre, atividades físicas ou culturais (TURMA 3, 2017, p.6-7).

A Proposta da Turma 3 foi aprovada por 4 a 3 na Comgrad da EduCampo e depois foi para consulta na Câmara de Graduação da universidade e foi novamente aprovada por haver o entendimento que o PPC poderia mudar seu TC e TU para se adequar às necessidades dos discentes. Desde 2017/2, a turma 3 tem aulas nesse formato, em caráter experimental. Iremos acompanhar e monitorar os resultados dessa

modificação para verificar se ela influirá e em que termos nas taxas de evasão do curso. Entendemos que a *Proposta da Turma 3* é um esforço coletivo para entender e remediar as possíveis causas da evasão, atuando para evitá-la ou ao menos diminuí-la no curso.

Para concluir, gostaríamos de apontar alguns deslocamentos importantes protagonizados pelos educandos e educandas do curso. Do ponto de vista da gestão o redesenho do curso significa aprendizado institucional, na medida em que se avalia uma política em curso, identifica-se um problema e há uma ação concreta que mobiliza todos os sujeitos envolvidas a fim de superá-lo. Do ponto de vista pedagógico significa que os educandos e educandas entenderam o sentido da alternância, se apropriaram dos conteúdos debatidos em sala de aula, fizeram uma análise coletiva para propor alternativas concretas e se mobilizam para superar a ideia de regime, limitada em sua formulação, e rumam em direção a uma pedagogia da alternância, na qual se amplia a espacialidade e a temporalidade do aprendizado. E do ponto de vista do trabalho, o redesenho permite uma nova negociação em seus empregos e a possibilidade de permanência no curso. Essa mobilização coletiva permite entender que os *sujeitos das políticas* são igualmente *sujeitos de conhecimento* e possuem estratégias relevantes do ponto de vista cognitivo para concretizá-las e interessa mapear, conhecer e teorizar sobre esses conhecimentos contextuais que estão sendo gestados na EduCampo.

Referências

BRASIL. **Parecer CNE/CEB no01, de 02 de fevereiro de 2006.** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, Presidência da República/Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. **Estatísticas do meio rural 2010-2011.** 4.ed. São Paulo, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo:** documento orientador. MEC/SECADI, Brasília, 2013.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: MEC/INEP, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Intencionalidades na formação de educadores do campo**. Cadernos do ITERRA, Ano VII, n. 11. Veranópolis, RS, 2007.

LABREA, Valéria Viana. **Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na Educação do Campo**: Projeto de Pesquisa e Extensão Universitária. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2015.

LABREA, Valéria Viana. **Cartografias: quem são e o que fazem as escolas do campo no RS**. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2017a.

LABREA, Valéria Viana. **Respostas do questionário da pesquisa Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na Educação do Campo**. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2017b.

LABREA, Valéria Viana; GUTERRES, Aline; SOUZA, Greice. A Mística Na Educação Do Campo E Sua Interlocação Com A Ecologia Dos Saberes: Apontamentos De Percurso in: **Anais do III Seminário Internacional de Educação do Campo** – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Erechim, 29 a 31 de março de 2017. ISSN: 2179-3624.

LERRER, Débora Franco. **Trajetória de militantes sulistas: tradição e modernidade do MST**. 267p. Tese (Doutorado em Ciência Sociais aplicada ao conhecimento do mundo rural). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desa os e potencialidades in: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAE** - v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**; para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

TURMA 3. Proposta de reorganização do calendário do regime de alternância na educampo: contribuição da turma 3. Porto Alegre, FAGED/EduCampo, 2017.

UFRGS. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo. Porto Alegre, FAGED/Programa Especial de Graduação, 2013.

UFRGS. Processo seletivo específico para ingresso em curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Catureza 2015/2 Campus Porto Alegre. Porto Alegre, FAGED/Programa Especial de Graduação, 2015.

Enviado em 30/09/2017

Aprovado em 26/02/2018



A PRÁXIS POLÍTICA COMO ATIVIDADE FORMATIVA DOS TRABALHADORES DA PESCA DA COLÔNIA Z-16 DE CAMETÁ-PA

Egídio Martins¹
Adenil Alves Rodrigues²
Valdiléia Carvalho da Silva³

Resumo: o presente artigo é parte de resultado de pesquisa do doutorado da linha Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Pautou-se no materialismo histórico dialético, tendo uma abordagem qualitativa, com ênfase em estudo de caso. Coletaram-se os dados por meio das entrevistas semiestruturadas e análise documental. O tratamento dos dados seguiu as orientações da análise de conteúdo. A práxis política dos pescadores da Z-16 é construída a partir da organização socioeconômico, político e formativo ao longo do processo histórico, materializada no cotidiano das relações interna e externa da entidade. São ações que possibilitam os pescadores garantirem suas subsistências, ao mesmo tempo em que se contrapõem à lógica da classe dominante.

Palavras-Chave: Práxis Política – Trabalho e Educação – Classes Sociais.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA, integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), é Coordenador do Projeto “*Trabalho e Educação: práxis educativa e saberes dos jovens estudantes a partir do programa Ensino Médio Inovador*” (PROEMI) em uma escola pública de Cametá. E-mail: martinsegdydio@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como Professor Colaborador do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA. E-mail: adenil2007ufpaa@yahoo.com.br

³ Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como Professora Colaboradora do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA. E-mail: valdileia.silva@cameta.ufpa.br

THE POLITICAL PRAXIS AS A TRAINING ACTIVITY OF FISHERIES WORKERS OF COLONIA Z-16 DE CAMETÁ, PARÁ STATE, BRAZIL

Abstract: this article is part of a result of the doctoral research on Educational Public Policies of the Postgraduate Program in Education of the *Instituto de Ciências da Educação* of the *Universidade Federal do Pará*. It was based on dialectical-historical materialism, the approach is of qualitative character with emphasis on the case study. The data collection was performed from the semi-structured interviews and document analysis. The data handling followed the guidelines of the content analysis. The political praxis of the fishermen of Z-16 is built from the socioeconomic, political and formative organization throughout the historical process, materialized in the internal and external relations routine of the entity. Those are actions which allow the fishermen to guarantee their subsistence, and which at the same time they counteract the logic of the ruling class.

Keywords: Political Praxis – Work and Training – Social Class.

LA PRÁXIS POLÍTICA COMO ACTIVIDAD FORMATIVA DE LOS TRABAJADORES DE LA PESCA DE COLONIA Z-16 DE CAMETÁ-PA, BRASIL

Resumen: el presente artículo es parte del resultado de la investigación del doctorado de la línea Políticas Públicas Educativas del Programa de Post-Graduación en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Pará. Se basó en el materialismo histórico dialéctico, teniendo un abordaje cualitativo, con énfasis en el estudio de caso. Se recogen los datos a través de la entrevista semiestructurada y el análisis documental. El tratamiento de los datos siguió las orientaciones del análisis de contenido. La praxis política de los pescadores de la Z-16 se construye a partir de la organización socioeconómica, política y formativa a lo largo del proceso histórico, materializada en el cotidiano de las relaciones interna y externa de la entidad. Son acciones que posibilitan a los pescadores garantizar sus subsistencias, al mismo tiempo que se contraponen la lógica de la clase dominante.

Palabras clave: Práxis Política – Producción y Formación – Clase Social.

Introdução

O presente artigo defende a tese de que os pescadores da Colônia⁴ de Pescadores Artesanais Z-16, entidade situada no interior da Amazônia Tocantina, no município

⁴ Embora o termo colônia possa suscitar a imagem de um coletivo de pescadores vivendo da pesca à margem de um rio, a Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 é bem mais que isso. Ela se constitui na entidade representativa de classe [dos sujeitos pescadores do município de Cametá-Pa], reunindo [...] associados de diferentes comunidades do município [...], com sede na Travessa Porto Pedro Teixeira, nº 165, bairro de Brasília, cidade de Cametá. Sua fundação data de 1923. Destaque-se que a presente pesquisa foi desenvolvida a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16, presente no município de Cametá, situado na região Nordeste. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), o município de Cametá apresenta uma população

de Cametá, Estado do Pará, Amazônia, Brasil, desenvolvem ações que ultrapassam as atividades da pesca, produzindo relações de produção-formação que no movimento contraditório de suas práticas também os revela enquanto sujeitos de uma práxis política que no cotidiano do trabalho com a pesca vai lhes tornando sujeitos conscientes da necessidade de transformação da realidade, como também da sempre necessidade do envolvimento e engajamento nos processos de luta em prol de conquistas sociais que lhe faculte a construção de uma existência digna e socialmente possível.

Visto por essa perspectiva, a práxis política desses pescadores se articula com as ideias de Thompson (2012, p. 17) quando esse, ainda no final do século XVIII e alvorecer do século XIX, ao analisar a formação da classe operária inglesa afirmava que “[...] o fato relevante do período entre 1790 e 1830 é a ‘formação da classe operária’. Isso é revelado, em primeiro lugar, no crescimento da consciência de classe: [...] entre todos esses diversos grupos de trabalhadores contra os interesses de outras classes”.

Marx e Engels (2013), ao se reportarem sobre as comunas rurais da Rússia do século XIX, destacam que “[...] a luta de classe trabalhadora contra a sociedade de exploradores está estreitamente ligada com a luta dos povos oprimidos por sua libertação nacional”. As análises, tanto de Thompson quanto de Marx e Engels, demonstram que a luta de classe é produto das articulações dos trabalhadores em diversas situações, situações essas que são produzidas e impostas pelo modo de produção vigente que tem na dominação e exploração os pressupostos de sua sustentação.

Os trabalhadores/pescadores não se organizam politicamente para lutar diretamente contra a lógica da classe dominante, mas no cotidiano de suas experiências, se organizam para dar conta de sua subsistência e nessa articulação revelam elementos que se contrapõem ao poder instituído, embora numa relação de contradição, ou melhor, de luta de classe.

Harnecker (1983) ao citar Lênin (1967) demonstra que a luta de classe se materializa no cotidiano dos trabalhadores/operários: “[...] só quando cada operário se considera membro de toda classe operária, quando vê em sua pequena luta

de 120.896 habitantes, dentre os quais 52.838 habitantes encontram-se na zona urbana e 68.058 estão na zona rural. Em termos percentuais, 56,29% da população é rural enquanto que 43,71% é urbana. Ou seja, um grande percentual da população cametaense reside nas ilhas e setor de estradas, que acabam, não raro, constituindo a zona rural do município cametaense.

cotidiana contra um patrão ou funcionário uma luta contra toda a burguesia e contra todo o governo, só então sua luta se transforma em luta de classe”. Nessa mesma direção Gohn (2012, p. 21) destaca que “[...] a cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram”.

Em uma correlação ao exposto por Harnecker (1983 *apud* LÊNIN, 1967) e Gohn (2012) sobre o movimento de luta de classe forjada no interior das ações cotidianas de trabalho, válido é aqui destacar que, no caso dos pescadores da Colônia Z-16, a luta de classe empreendida por esses sujeitos se materializa na experiência histórica de uma ação contra hegemônica que entre outros objetivos tem na busca cotidiana pela garantia da sobrevivência, a matriz central da produção dialética de um conjunto de elementos, entre os quais: saberes, atitudes, costumes, relações socioeconômicas, políticas, entre outros, que no movimento da realidade se inter-relacionam com suas atividades de pesca produzindo assim nesses trabalhadores uma consciência crítica de compreensão da sempre necessidade de organização e luta em defesa da transformação da realidade.

Isso, do ponto de vista da compreensão do movimento que aqui nos propomos a analisar, (qual seja? da produção de uma práxis política por parte dos pescadores enquanto resultado das lutas cotidianas travadas por esses, principalmente aquelas que estão a se dá no processo de garantia de subsistência mediado pelo trabalho da pesca) o que aqui nos interpela é a busca pela compreensão, entre outras questões, da compreensão de: qual a concepção de formação que está a se materializar no contexto das relações de produção-formação e práxis política dos pescadores da Colônia Z-16?

Como hipótese, destaca-se que os pescadores, sujeitos do presente estudo, ao desenvolverem suas atividades de subsistência, materializam relações de produção-formação e práxis política numa perspectiva ontológica tendo o trabalho como categoria central. Como objetivo buscou-se compreender a concepção de formação materializada no contexto das relações de produção-formação e práxis política dos pescadores da Z-16, ao mesmo tempo; analisando as atividades desses sujeitos a partir da práxis política num processo formativo historicamente construído.

Do ponto de vista metodológico, a discussão aqui feita se pautou no materialismo histórico dialético (MARX, 2008) tendo os dados coletados a partir da orientação da aplicação de entrevistas semiestruturadas (THIOLLENT, 1985), fazendo-se uso ainda da análise documental (EVANGELISTA, 2012). As entrevistas foram direcionadas a

partir de dois eixos temáticos, são eles: A atuação política da Colônia para com seus afiliados e; luta da Colônia no cotidiano da práxis política dos pescadores da Z-16. Tais eixos estão relacionados com os objetivos e com a problematização da pesquisa.

O texto está estruturado em três tópicos. No primeiro destaca as aproximações conceituais sobre práxis; no segundo analisa as noções conceituais de práxis política; no terceiro aborda as relações de produção-formação e práxis política dos pescadores da Colônia Z-16.

Aproximações conceituais sobre práxis

Marx (2010) compreende o ser humano como um ser de ações, de relações consigo mesmo, com outros homens, com a natureza, com a sociedade e com a história numa relação de contradição, ao mesmo tempo em que esse mesmo ser humano pelo trabalho se afirma, mas também se nega. Nesse sentido, esse ser humano vai se constituindo enquanto um ser de práxis, uma práxis que, conforme Gadotti (1995, p. 44) é “[...] eminentemente histórica, e a maneira pela qual os homens se relacionam e buscam preservar a espécie é o trabalho. É pelo trabalho que o homem se descobre como ser da práxis, ser individual e coletivo (unidade de contrários)”.

Para Konder (1992) Marx destacou três momentos essenciais do trabalho ao atingir uma meta, são eles: o trabalho, seu objetivo e o meio para atingir essa meta.

[...] Marx apontou três “momentos” essenciais no processo de trabalho: “atividade de acordo com uma meta, ou trabalho propriamente dito; seu objetivo; e seu meio”. A atividade de acordo com uma meta é a atividade *teleológica*, aquela que passa por uma antecipação do resultado visando na consciência do sujeito que pretende alcançá-lo. Sem essa experiência que lhe permite prefigurar seu *télos* (o ponto onde quer chegar), o sujeito humano não seria sujeito, ficarei sujeito a uma força superior à sua e permaneceria tão completamente preso a uma dinâmica objetiva como uma folha seca levada por um rio caudaloso (KONDER, 1992, p. 106, grifos do autor).

A concepção de trabalho em Marx, analisado por Konder, se articula com o posicionamento de Vázquez (2011) quando esse destaca que a ação humana inicia com um resultado ideal, para em seguida ser transformado em resultado real. Sendo assim, “[...] para que se possa falar de atividade humana é preciso que se formule nela um resultado ideal, ou fim a cumprir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independentemente de como se plasme, definitivamente, o modelo ideal originário” (VÁZQUEZ, 2011, p. 223).

A atividade humana se orienta para a realização de determinado fim, idealizado primeiro, na sua consciência.

Atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente-, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real, ou seja, a determinação não vem do passado, mas, sim, do futuro (VÁZQUEZ, 2011, p. 222).

O fim da qual menciona Vázquez (2011) requer a atitude do sujeito diante da realidade. Os pescadores da Colônia Z-16, nesse caso em particular, se mostram como um exemplo de luta para a realização de um determinado fim, que seria o de garantir sua subsistência, materializada na práxis política, ultrapassando a dimensão técnica do trabalho da pesca. Uma postura que se interrelaciona uma vez mais com o posicionamento de Vázquez (2011, p. 226) quando esse destaca que “[...] o conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza”.

Também contribuindo com essa discussão de práxis, Tom Bottomore (2012, p. 430) advoga que:

A expressão práxis refere-se em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres). Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, “pensamento”) da “práxis”

A práxis está relacionada com quase todas as atividades humanas, como por exemplo, a criação, a produção-formação e transformação social, por isso o homem é o ser da práxis, porque possui as faculdades específicas para interferir na natureza. Marx e Engels (2009, p. 124) na terceira tese sobre Feuerbach apresentam uma concepção de atividade humana, demonstrando que “a coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*”.

Revolucionar a realidade requer um homem ativo, sujeito capaz de intervir no processo histórico da sociedade. Marx (2010) destaca nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, que o homem é um ser genérico não somente prática e teoricamente, mas também um ser de relações consigo mesmo e com os outros, um ser universal, livre,

e consciente de sua atividade, um ser capaz de construir relações de produção-formação, proporcionando um mundo objetivo, de afirmação e negação de si.

A atividade da consciência em si tem um caráter que podemos denominar teórico, uma vez que não pode conduzir por si só, como era atividade da consciência, a uma transformação da realidade, natural ou social. Quer se trate da formulação de fins ou da produção do conhecimento, a consciência não ultrapassa seu próprio âmbito, isto é, sua atividade não se objetiva ou materializa. Por essa razão, tanto uma como outra são atividades; não são, de modo algum, atividade objetiva, real, isto é, práxis (VÁZQUEZ, 2011, p. 226-227).

O homem é um ser de atividade, que se manifesta no trabalho, na atividade artística, na práxis revolucionária e em outras ações humanas, sempre direcionadas para um determinado fim, ou melhor, para a transformação do mundo natural ou social, no sentido de satisfazer suas necessidades.

Não há como pretender *explicar* o ser humano, esgotá-lo numa interpretação teórica, reduzir seus movimentos a qualquer lógica (por mais sofisticada que seja), porque sua atividade desborda de qualquer conhecimento, na medida em que ele está sempre inventando algo novo e introduzindo elementos "causais" nos melhores esquemas interpretativos. O ser humano nunca pode ser suficientemente conhecido em sua realidade *imediata*, que é uma realidade que estar sendo constantemente superada (KONDER, 1992, p. 107, grifos do autor).

O homem é um ser em constante transformação, porque modifica a natureza e a si mesmo, humanizando-se ao longo do processo histórico, construindo objetividade como ser subjetivo, uma transformação necessária, porque precisa viver, sem produção a vida seria impossível. A produção é uma atividade natural do ser humano e ao mesmo tempo eterna, porque a existência humana depende das relações de produção. Essa intervenção no mundo, modificando a natureza externa e interna, Konder (1992) chama de práxis.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmo. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Konder (1992, p. 116) chama atenção ainda para a importância da teoria ao se reportar sobre práxis, de modo que a teoria possibilita a intenção da práxis com atividade mecânica, com ação repetitiva. "[...] práxis e teoria são interligados, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, 'abstratas'".

A práxis não é somente a união da teoria com a prática ou da teoria com a ação, mas atividade política do cidadão, sua participação nos debates, sua atitude perante aquilo que incomoda, que não aceita, é mudança e transformação.

Apesar de Vázquez (2011) apresentar vários tipos de práxis, o presente artigo centra-se em torno da práxis política, de modo que a Colônia Z-16 é um movimento social, com organização própria dos sujeitos inseridos nessa entidade, por isso que a práxis política ganha relevância. Para melhor compreender essa práxis no contexto das atividades dos pescadores da Z-16, destacou-se um tópico específico para isso.

Noções conceituais sobre práxis política

Vázquez (2011, p. 232) afirma que, “[...] num sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política”.

Nesse conceito duas categorias são fundamentais: a primeira é a transformação e a segunda é a luta coletiva, presente na práxis política dos pescadores da Z-16, de modo que ambas as categorias se articulam coletivamente para construir espaço de luta perante uma sociedade que predomina a lógica da classe dominante.

Destaca ainda Vázquez (2011, p. 233) que “[...] nas condições da sociedade dividida em classes antagônicas, a política compreende a luta de classe pelo poder a direção e estruturação da sociedade de acordo com os interesses e fins correspondentes”.

A iniciativa dos pescadores de se organizarem como fração de classe em torno de uma entidade representativa, demonstra o descontentamento para com a realidade socioeconômico e político de um modelo de sociedade excludente.

Gramsci (1978, p. 14) chama atenção que “[...] não se pode separar a filosofia da política e, pelo contrário, pode demonstrar-se que a escolha e a crítica de uma concepção do Mundo (sic) constituem também um facto político”. Vázquez (2011) destaca que a práxis política é uma teoria que proporciona as transformações sociais, possibilitando compreender a sociedade em sua totalidade. Ainda Gramsci (1978, p. 107), ao se reportar sobre práxis, menciona que “[...] trata-se de uma filosofia que é também uma política e de uma política que é também uma filosofia”.

Assim, a práxis política se materializa a partir de organizações de grupos, como por exemplo, a entidade coletiva Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cametá, organização essa que não está ausente de disputa de ideias, de concepções no próprio movimento da realidade. Porém, o que predomina nesse movimento são as influências exercidas pela organização, que se materializa na luta em prol de seus interesses. Para Vázquez (2011, p. 233), “[...] o caráter prático da atividade política exige formas, meios e métodos reais, efetivos, de luta; assim, por exemplo, o proletariado em sua luta política vale-se de greves, manifestações, comícios e inclusive de métodos violentos”.

Gramsci (1988, p. 49) também reitera que “[...] no desenvolvimento de uma classe nacional, ao lado do processo de sua formação no terreno econômico, deve-se levar em conta o desenvolvimento paralelo nos terrenos ideológico, jurídico, religioso, intelectual, filosófico [...]”. Dessa forma, a práxis política dos pescadores em análise se articula para além da atividade técnica da pesca, englobando os aspectos socioeconômicos, políticos e formativos num movimento do todo inter-relacionado. Um posicionamento que se articula com os escritos de Marx (2012, p.81), quando este afirma que “[...] a liberdade política é a precondição indispensável para a libertação econômica das classes trabalhadoras. A questão social é, pois, inseparável da questão política: sua solução depende da solução desta última e é possível apenas no Estado democrático”.

Os pescadores da Z-16 se organizam numa entidade representativa para conquistar seus direitos, materializados em projetos de criação de alevinos, acordo de pesca, cooperativas de gelo entre outros, que compõem a entidade, beneficiando seus afiliados. Para Vázquez (2011, p. 233), “[...] a práxis política pressupõem a participação de amplos setores da sociedade. Persegue determinados fins que correspondem aos interesses radicais das classes sociais [...]”. Evidentemente que a luta para a conquista de determinados fins, requer o conhecimento da ação no contexto da realidade, de modo que possa construir estratégias no sentido de evitar possíveis derrotas.

Nas estratégias das lutas dos trabalhadores, como da Colônia Z-16, é de fundamental importância às articulações dos intelectuais na concepção de Gramsci (2011, p.210), de modo que “[...] todo o desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e deles depende”. Esse intelectual tem a função de direcionar, de coordenar as ações da entidade, um movimento também educativo. Esses intelectuais seguem a partir da organização dos trabalhadores, com capacidade de compreender a realidade vigente,

por isso se propõem ser dirigente orgânico no sentido de proporcionar lutas em benefício do grupo que participa.

Assim, a práxis política requer ação ativa do homem, com capacidade de pensar, construir estratégia de organização de um determinado grupo, construindo nesse grupo uma concepção crítica e orgânica a respeito da realidade vigente. Um homem que é intelectual, filósofo ao mesmo tempo político, como desta Gramsci (1978, p. 52), “[...] o verdadeiro filósofo é, e não pode deixar de ser, o político, isto é, o homem activo (sic) que modifica o ambiente, entendendo-se por ambiente o conjunto de relações de que cada indivíduo singular passa a fazer parte”. Destaca ainda o autor citado, que as mudanças não se referem a grandes revoluções, mudanças de mentalidade de todos, ao contrário a própria mudança de personalidade, ou melhor, a forma de se relacionar com a natureza já caracteriza mudança. Em suas palavras (1978, p. 52): “[...] se a própria individualidade é o conjunto destas relações, tornar-se uma personalidade significa tomar consciências destas relações e modificar a própria personalidade significa alterar o conjunto de tais relações”.

Sendo assim, o que aqui já vai ficando claro em relação aos trabalhadores da pesca afiliados a Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cameté é que esses sujeitos são homens e mulheres que compreenderam a partir da sua realidade a necessidade de construir espaços de sobrevivência para além da atividade da pesca, ampliando esses – espaços – nos aspectos socioeconômico, político e formativo. Nesse sentido, aqui corrobora Gramsci (1978, p. 64), quando afirma que “[...] transformar o mundo exterior e as relações gerais, significa valorizar-se a si mesmo, desenvolver-se a si mesmo”.

Assim, a práxis política requer também mudança de atitude política de cada homem e de cada mulher, para avançar na mudança das relações sociais. Vázquez (2011, p. 233) frisa que “[...] a práxis política, enquanto atividade prática transformadora alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade”.

A práxis política requer uma concepção de homem, de sociedade e de educação que contemple as dimensões socioeconômicas, político formativo numa relação indissociável. Para Gutiérrez (1988, p. 11), “[...] o homem que devemos formar é um ser relacional, condicionado política, social, e economicamente por uma sociedade cheia de contradições”. Essa concepção de homem fica difícil formar num modelo de educação estruturado sob as bases do modo de produção capitalista, isso porque suas finalidades e objetivos estão presos numa estrutura socioeconômica que visa

apenas uma formação abstrata e adestradora demandadas de acordo com as orientações e necessidades do mercado.

O professor, em vez de explicar, ele mesmo, a seus alunos, a ciência que se propõe ensinar-lhes, pode ler para eles um livro sobre o assunto e, se o livro estiver escrito em língua estrangeira e morta, interpretará seu conteúdo na língua dos próprios alunos; ou então – o que dará ao professor ainda menos trabalho – fará com que os alunos interpretem o texto para ele; e, fazendo de vez em quando uma observação ocasional sobre o texto, poderá jactar-se de estar ministrando uma prelação. Basta um grau mínimo de conhecimento e aplicação para poder recorrer a isso, sem expor-se ao desprezo e á zombaria, nada dizendo que seja realmente tolo, absurdo ou ridículo. Ao mesmo tempo, a disciplina do colégio pode dar-lhe a possibilidade de forçar todos os seus alunos a frequentarem com a máxima regularidade essas prelações simuladas, e a manterem o comportamento mais decente e respeitoso durante todo o tempo das aulas (SMITH, 1988, p. 54).

Daí a importância das organizações políticas dos movimentos sociais como a Z-16 de Cameté-Pa, para ultrapassar essa formação mecânica, dogmática, sem possibilidade de os formandos construírem sua concepção de homem e de sociedade, com perspectiva de transformação. Os movimentos sociais desenvolvem práxis política interrelacionada com o processo educativo, de modo que são elementos que compõem a natureza humana.

De acordo com Gutiérrez (1988, p. 13), “[...] a política como uma das mais importantes dimensões do ser humano, deve ser parte integrante do processo educativo, se é que queremos que o homem desenvolva capacidades para edificar sua própria personalidade e para realizar-se [...]”.

A práxis política é uma dimensão inerente ao ser humano, presente na sua personalidade, na atitude frente às injustiças sociais. Ao mesmo tempo é um processo educativo, de modo que não se toma um posicionamento sem compreender a realidade vigente, é uma ação conscientemente humana frente uma realidade desfavorável às condições sociais.

Porém, essa atitude que o homem se posiciona contra o contexto histórico vigente, não é para qualquer homem, mas para aquele que estar disposto a transformar a sociedade. É um homem que construiu ao logo de sua formação uma concepção de sociedade, por isso requer transformação de acordo com sua concepção, isso é uma ação política ao mesmo tempo em que é pedagógica⁵. Ainda conforme Gutiérrez

⁵ Talvez a mais importante ação política levada a cabo pelos escritórios do governo, a julgar pelos custos desembolsados e pelo imenso aparelho burocrático montado com tal finalidade. É uma ação política não só de tipo administrativo, como também na acepção mais ampla do termo, referente ao projeto global da sociedade.

(1988, p. 21), "[...] promover um tipo de homem, de cultura, de crença política, desprezando outras concepções humanas, outras culturas e crenças, é uma clara ação política".

É uma ação consciente de homens e mulheres que analisam criticamente a realidade vigente, na perspectiva da transformação. Compreende-se ainda que a transformação não se materializa na ação isolada, mas na organização e participação dos sujeitos comprometidos com as melhorias das condições sociais. A crítica para com o modelo socioeconômico e político da sociedade vigente significa construir alternativa de relações de produção que proporcione interações entre homens e mulheres que garantam condições básicas de existência, proporcionando a eliminação da desigualdade entre as classes, suprimindo o mercado como centro das atenções, e priorizando o homem como parâmetro fundamental.

As relações de Produção-Formação e Práxis Política dos trabalhadores da pesca da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cameté-Pa

Rodrigues (2012, p. 14) destaca que os pescadores da Z-16 produzem conhecimentos na materialidade de suas relações cotidianas, interrelacionados com suas atividades, "[...] ao objetivar a realidade, transformando-a, [vão] também constituindo suas subjetividades, transformando-se em seres sociais conhecedores de rios, peixes, processos de pesca que assim vão se forjando materialmente 'no cotidiano da vida do pescador'".

Eu acho que foi a partir doze, quatorze anos que o meu pai comprou a primeira malhadeira⁶, daí eu foi prestando atenção no momento que ele ia concertar quando rasgava, prestava atenção, quando ele ia tecer um matapi, quando ia tecer uma tarrafa e eu tava lá perto, aprendi e não tive dificuldade, foi fácil, muito fácil mesmo. Hoje eu já ensino para outras pessoas, para meus filhos. Tem pessoas que vem comigo pedir para ensinar fazer uma cabeça de tarrafa, eu começo a fazer a cabeça de tarrafa para ele, eu digo: é assim cada carreira de filho você não pode passar para outra malha, você tem que levar até no pé da tarrafa, então a pessoa que presta atenção em poucos dias aprende mesmo (PESCADOR, 4).

Uma formação que se materializa na relação histórica com seus pares e com suas atividades, direcionando para atingir determinados fins, os elementos necessários

Por isso, diga-se abertamente ou não, esteja-se ou não de acordo, a ação educativa não pode deixar de ser política, da mesma maneira que a política – a boa política – tem de ser pedagógica (GUTIÉRREZ, 1988, p. 21).

⁶ Artefato de pesca utilizado na captura de peixes.

para suprir suas necessidades. A formação do pescador não acontece aleatoriamente, mas direcionado para a objetivação de suas necessidades. A formação humana a partir da perspectiva marxiana coincide com a realidade do próprio homem.

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado [...] (MARX; ENGELS, 2009, p. 124).

O conhecimento não está centrado num único sujeito, mas nas relações consigo mesmo, com os outros, não de forma linear, mas nas relações dialética entre sujeito e objeto e vice-versa. Uma relação que considera o homem não somente como ser que pensa, mas que age, construindo a realidade de sua existência numa relação de totalidade. O questionamento de Marx e Engels (2008, p. 37) presente no *Manifesto do Partido Comunista de 1844*, referindo-se à classe burguesa, contribui para demonstrar sua concepção de formação: “[...] a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através de relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas?”

São questionamentos que negam uma concepção de formação apenas em âmbitos escolares e individual, reconhecendo que os homens desenvolvem suas capacidades nas relações sociais como um todo.

Rodrigues (2012, 149) destaca que os saberes dos pescadores “[...] não são saberes que resultam de um aprendizado formal, no sentido escolar, mas da relação do homem com a natureza; de uma relação que lhe exige criatividade para produção de conhecimentos a fim de superar dificuldades, vencer desafios [...]”. Dificuldades e desafios chamam atenção na fala do autor, porque são sujeitos que constroem conhecimentos, saberes numa relação dialética com seus pares, com a natureza.

Thompson (2011), com forme já destacado na introdução deste estudo, ao analisar a formação da classe operária londrina, reconhece as relações de conflitos, de transformações dos trabalhadores em suas organizações coletivas. Assim observa aquele pesquisador: “[...] a história intelectual da Dissidência é composta de choques, cismas, mutações; muitas vezes sentem-se nela os germes adormecidos do radicalismo político, pronto para germinar logo que semeados num contexto social promissor e favorável” (THOMPSON, 2011, p. 43).

Gramsci (1988, p142) também se reporta que a educação é uma luta do homem consigo mesmo e com a natureza, mencionando que ao mesmo tempo em que o homem interfere na natureza, através do trabalho, produzindo cultura também se educa. “[...] a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época”. Assim, compreende-se a materialização da formação nas atividades dos pescadores da Z-16, como expressa o pescador 2: “O que aprendi através da atividade da pesca, foram os apetrechos de pesca, não conhecia, fui vendo, como sim como não, nessa altura pegando uma experiência, envolvendo também meus amigos que são afiliados [na Colônia]”.

Para saber fazer os instrumentos da pesca, os pescadores da Z-16 não participaram de escola, nem de curso direcionado para essa atividade, aprendem observando, experimentando, fazendo como seus pares, uma relação entre o desenvolvendo intelectual, através de suas observações, análises, e prática, fazendo, experimentando e vivenciando suas atividades. Conforme Manacorda (2013, p. 231), “[...] produção e trabalho constituem o ponto de referência também para a estruturação das instituições intelectuais e morais”.

A atividade da pesca por si só, não seria suficiente para garantir a vida dos pescadores, de modo que o homem é um ser cultural por natureza. A pesca se tornou para os pescadores da Z-16, uma atividade fundamental para garantir sua existência, ao mesmo tempo formação como ser histórico. Nas palavras do pescador 4: “[...] em mil novecentos e noventa e quatro entrei na pesca, com vinte e dois anos arrumei minha esposa, tenho cinco filhos, daí parti para o trabalho, para criar meus filhos, a pesca foi o principal”.

Rodrigues (2012, p. 149), em sua tese de doutorado, cita o pescador José Pedro Alves de Pimentel sobre a construção do *matapi* e seu uso no processo de captura do camarão, “[...] trata-se de um conhecimento sobre a produção de uma tecnologia em correlação com sua funcionalidade, demonstrando unidade teórico-prática no domínio de seu ofício de pescador”.

Para Marx e Engels (2009, p.125), a formação do homem está inter-relacionada com sua essência construída nas relações sociais. “Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência *humana*. Mas a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais [...]”. Nesse sentido, o homem é um processo que se materializa nas relações da existência, em outras palavras, nas relações dos fatos reais, nas relações materiais de produção.

Sem produzir é impossível à vida humana, somente através do trabalho o homem produz os elementos necessários para sua vida, sem trabalho não há vida, por isso a essência humana é o trabalho. Para desenvolver o trabalho, o homem necessita de um conjunto de elementos, como por exemplo, a natureza, os instrumentos e outros homens, por isso que o homem não é um ser isolado, mas um ser de relações, que depende do coletivo para a sua constituição. A formação é um conjunto de relações que envolvem a dimensão intelectual e o trabalho como princípio educativo, esse por sua vez se materializa quando o ser que pensa se apropria dos elementos produzidos historicamente pela humanidade, como por exemplo as relações culturais fundamentais para a constituição humana.

Uma concepção de formação mais ampla possível compreende que a aprendizagem faz parte da vida, por isso não se aprende em um único espaço, possibilitando ao homem problematizar a realidade em busca de melhores condições de existência, denunciando tudo que aliena que impede o homem ser rico, na expressão de Marx e Engels (2009). De acordo Mészáros (2005, p. 48), “[...] apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompa a lógica mistificadora do capital”.

O educador precisa ser educado, uma educação que ultrapassa os âmbitos institucionais formais, compreendendo a formação como um processo histórico que se materializa nas relações sociais.

Gramsci (2011, p. 212) chama atenção que a formação se efetiva na “[...] escola, academia, círculos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural. Revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura”.

A formação humana se materializa no movimento de participação, de discussão, de debate, de articulação no contexto do movimento como fazem os pescadores da Z-16.

Através da participação a gente aprende muita coisa, graças a Deus muita coisa, muitas amizades, muitos colegas que a gente não conhecia passa a conhecer. Então cada vez mais crescer as amizades, crescer a família, a família não é somente aquela que a gente deixa em casa, mas crescer fora de casa também, eu tenho graças a Deus um conhecimento maior, porque não paro somente na minha comunidade, quando paro muito na minha comunidade é uma semana, duas semanas, outros dias estou fora, visito as comunidades, assim dentro desse percurso, dentro de um ano a gente anda muito (PESCADOR, 8).

A formação construída a partir da práxis política dos pescadores da Z-16 se pauta no desenvolvimento integral de suas capacidades, de modo que no contexto de suas organizações não há elementos que proporcione a fragmentação, pelo contrário, ao mesmo tempo em que se mobilizam para planejar suas ações, esses por sua vez estão imbrincadas de relações socioeconômica, política e formativa, que proporciona sua resistência como fração de classe, para com as ideologias da classe dominante.

Considerações finais

Antes de analisar a práxis política dos pescadores da Z-16, apresentou-se as aproximações conceituais sobre práxis, compreendendo essa como atividade pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, ao mesmo tempo proporcionando transformação da realidade vigente. Além disso, apresentou-se o conceito de práxis política, uma postura consciente de sujeitos comprometidos pelas transformações sociais.

Apresentados esses conceitos, destacou que as relações de produção-formação e práxis política dos pescadores da Z-16, inter-relacionam-se com os aspectos socioeconômico, político e formativo, destacando que a luta dos pescadores no cotidiano de suas atividades, em prol de sua subsistência produz espaço formativo, ultrapassando seus trabalhos como atividade técnica da pesca.

São nas atividades cotidianas que os pescadores materializam sua produção-formação, essa por sua vez embrincadas de uma concepção de mundo que requer transformações das condições de sua realidade, como defende Marx (2008b) e Mészáros (2005). São nas relações de produção, intermediada pelo trabalho, que os pescadores constroem sua consciência crítica da realidade.

A práxis política dos pescadores da Z-16 estão inter-relacionados com suas organizações no contexto da entidade, como movimento social. São espaços de discussões que proporcionam desenvolvimentos da práxis política dos pescadores, ao mesmo tempo formação crítica da realidade por eles experimentada.

Referências

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAUJO, Ronaldo e RODRIGUES, Doriedson (Orgs.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9ª. – São Paulo, Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____, **Introdução à filosofia da práxis**. 29ª ed. Lisboa: Antídoto, 1978.

_____, **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos. Carlos Nelson Coutinho (Org). -Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

HARNECHER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2º ed. São Paulo. Global editora, 1983.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia das práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro, 1992.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos Económico-Filosóficos**. 5ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Lutas de Classes na Rússia**. LÖWY, Michael (Org). Tradução Nélio Schneider. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. e ENGELS F. **A Ideologia Alemã**. 1º ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Tradução de William Laços. Campinas São Paulo: Editora Alínea, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes sociais e luta de classe: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16-Cametá/Pará.** 2012. 337f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações.** Tradução de Luiz João Baraúna. - 3.ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1985.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa, 1: a árvore da liberdade.** Tradução de Denise Bottmann. 6º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A formação da classe operária inglesa, 2: a maldição de Adão.** Tradução de Renato Busatto Neto e Claudia Rocha de Almeida. 2º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed.- Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais-Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Enviado em 27/09/2017

Aprovado em 26/02/2018

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: um estudo de caso nos agroecossistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Castanhal)

Romier Sousa¹

Raquel Costa²

Hemelyn Chagas³

Renilton Freitas Cruz⁴

Resumo: o presente estudo reflete sobre a inserção do trabalho como princípio educativo no processo de formação agroflorestal no Campus Castanhal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Castanhal). As experiências ocorreram nas Unidades Pedagógicas de Experimentação Agroecológica (UPEA) através de espaços teórico/práticos envolvendo professores, educandos de diferentes cursos e níveis de ensino e agricultores. Essas experiências demonstraram que a modificação da lógica de pensar o trabalho, não como um “adestramento” em relação à técnica, mas como princípio educativo, é fundamental na ressignificação da formação dos profissionais das ciências agrárias. É importante para a formação de sujeitos com capacidade reflexiva, crítica e dimensional da realidade dos agroecossistemas. Verificou-se que o trabalho como princípio educativo na educação agroflorestal se constitui numa

¹ Doutor em Estudos Sobre Meio Ambiente pela Universidad Pablo de Olavide, Espanha. Atua como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal (IFPA/Castanhal), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão dos Empreendimentos Agroalimentares e no Curso de Graduação em Agronomia. É presidente da Associação Brasileira de Agroecologia. E-mail: romier.sousa.ifpa@gmail.com

² Bacharel em Agronomia, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas da Universidade Federal do Pará. E-mail: raquel.jcagro@gmail.com

³ Bacharel em Agronomia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Atua como voluntária do Núcleo de Estudos em Educação e Agroecologia do IFPA. Possui experiência na área de laboratório de sementes, viveiro de mudas, sistemas agroflorestais, manejo florestal comunitário e empresarial, manejo florestal de impacto reduzido, extensão rural e inventário florístico. E-mail: hemelyn.s@gmail.com

⁴ Doutor em Ciência da Educação pela Universidade do Minho, Portugal, com estágio de pós-doutoramento pela mesma instituição. Atua professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal. É Coordenador do Sub-Projeto PIBID/Pedagogia, é membro do Fórum Paraense de Educação do Campo e integra a Coordenação do Fórum Nacional de Educação do Campo. E-mail: renilton@ufpa.br

práxis pedagógica que precisa ser discutida e ampliada nas instituições de ciências agrárias.

Palavras-chave: Trabalho e Educação – Práxis Pedagógica – Educação Agroflorestal – Agroecossistema.

WORK AS AN PEDAGOGICAL PRINCIPLE: a case study in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará's (IFPA/Castanhal) agroecosystems, Brazil

Abstract: this study reflects on the insertion of the work as an pedagogical principle in agroforestry training process at Campus Castanhal of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Castanhal), Brazil. The experiments took place in the Pedagogical Unit Agroecology Experimentation (UPEA) through theoretical/practical spaces involving teachers, students of different courses and levels of education and farmers. These experiments demonstrated that modifying the logic of thinking work, not as a "training" for this technique, but as an educational principle, is fundamental to reframe the training of professionals in agricultural sciences. It is important for the formation of subjects with reflective capacity, and critical dimensional reality of agroecosystems. It was found that the work as an pedagogical principle in agroforestry education constitutes a pedagogical *práxis* that needs to be discussed and expanded in institutions of agricultural sciences.

Keywords: Work and Education – Pedagogical Praxis – Agroforestry Education – Agroecosystem.

EL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO: un estudio de caso en los agroecosistemas del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Castanhal), Brasil

Resumen: el presente estudio refleja la inserción del trabajo como principio educativo en el proceso de formación agroforestal en el Campus Castanhal del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Brasil. Las experiencias ocurrieron en las Unidades Pedagógicas de Experimentación Agroecológica (UPEA) a través de espacios teórico/prácticos involucrando a profesores, educandos de diferentes cursos y niveles de enseñanza y agricultores. Estas experiencias demostraron que la modificación de la lógica de pensar el trabajo, no como un "adiestramiento" en relación con la técnica, sino como principio educativo, es fundamental en la resignificación de la formación de los profesionales de las ciencias agrarias. Es importante para la formación de sujetos con capacidad reflexiva, crítica y dimensional de la realidad de los agroecosistemas. Se verificó que el trabajo como principio educativo en la educación agroforestal se constituye en una praxis pedagógica que necesita ser discutida y ampliada en las instituciones de ciencias agrarias.

Palabras clave: Trabajo y Educación – Práxis Pedagógica – Educación Agroforestal – Agroecossistema.

Introdução

Sabe-se que os agroecossistemas são resultados da coevolução entre o homem e a natureza. No processo de apropriação dos recursos para reprodução da vida social, o homem transforma a natureza e é também transformado por ela, em uma dinâmica de mútua determinação (NORGAARD, 1989). Dessa forma, a construção de agroecossistemas pressupõe o trabalho humano, visto que é a partir do trabalho que ele age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais de existência (MARX, 1974). Nessa perspectiva, Frigotto (2005) assinala que se essa é uma condição imperativa (transformação da natureza pela ação vital do trabalho), socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é decisivo e educativo.

Historicamente, o trabalho tem sido em geral, dissociado de uma perspectiva educativa, tanto no processo de formação dos profissionais das ciências agrárias, como de outras áreas do conhecimento. Primeiro, pelo fato de desvincular o profissional que pensa (*Homo sapiens*) daquele que faz (*Homo faber*) (MÉSZÁRIOS, 2005). E segundo, por reduzir a dimensão educativa do trabalho a sua função instrumental didático- pedagógica, no mero sentido de aprender fazendo (FRIGOTO, 2005). Dessa forma, ele é realizado de maneira fragmentado, desconectado e não reflexivo. O trabalho no percurso formativo não é percebido como elo interdisciplinar e como perspectiva de formação de uma consciência coletiva.

Nesta direção, o ensino agrícola desde seus primórdios, no Brasil, está associado às instituições arrematadoras de mão de obra marcadamente autoritárias. Ao longo de mais de um século de ensino agrícola, esta trajetória foi marcada pela subordinação dos trabalhadores rurais aos interesses agrários dos grupos dominantes, polarizando a agricultura "moderna" e a "arcaica", sendo a educação um instrumento de poder material e simbólico, de promoção ideológica na noção de progresso. Contudo, nos últimos anos – através da mobilização e luta social dos trabalhadores e trabalhadoras rurais – empreenderam-se iniciativas de processos educativos contra hegemônicos, que aos poucos veem ganhando espaço em instituições públicas de ensino (FERREIRA; SOUSA, 2015).

O Campus Castanhal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Castanhal), recentemente, tem buscado refletir e construir iniciativas que neguem esta condição histórica do trabalho como elemento de subordinação e dominação social. Para isso, tem experimentado algumas iniciativas de práticas de

educação nos diferentes níveis de ensino, tendo o trabalho como elemento central de formação.

Como pensar o trabalho na formação de profissionais das ciências agrárias para além do saber fazer? Se for a partir do trabalho que o homem, no processo de coevolução com a natureza, cria diferentes condições de existência e de relação com os recursos naturais, qual a contribuição do trabalho como princípio educativo, na compreensão das diferentes racionalidades e adaptações das populações rurais que ajustam seus meios de vida aos ecossistemas em que vivem e produzem? Como materializar práticas pedagógicas que valorizem o trabalho no seu sentido educação na formação de profissionais de ciências agrárias? Estas são algumas questões que motivaram o presente trabalho.

Nessa perspectiva, este artigo busca refletir, a partir das experiências desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos em Educação e Agroecologia NEA nas Unidades Pedagógicas de Experimentação Agroecológica (UPEA) no IFPA/Castanhal, sobre o papel do trabalho como princípio educativo, na formação de profissionais das ciências agrárias.

Metodologia

A pesquisa foi realizada no IFPA/Castanhal, localizado no município de Castanhal, mesorregião do Nordeste Paraense. O estudo foi efetivado a partir de atividades teórico/práticas nas Unidades Pedagógicas de Experimentação Agroecológica, coordenadas pelos professores do NEA – Núcleo de Estudos em Educação e Agroecologia. Essas atividades envolvem estudantes dos cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Florestas e Técnico em Meio Ambiente, graduação em Agronomia, bem como professores e agricultores em diferentes momentos e espaços de formação.

Objetivando promover iniciativas de práticas em educação, foram criadas Unidades Pedagógicas de Experimentação Agroecológica (UPEA) para promover intervenções nos diferentes agroecossistemas. As UPEA são um espaço físico de extensão- ensino – pesquisa, que representa um elemento metodológico fundante da proposta do NEA – Castanhal. Neles, os sujeitos educativos envolvem-se no seu planejamento, na sua construção, no diálogo de saberes, na reflexão dos resultados alcançados, assim como nas possibilidades de disseminação dos mesmos para outros agroecossistemas. Nesse aspecto, as UPEA são arquitetadas como espaços de produção e disseminação de inovação tecnológica, sem hierarquizar conhecimentos,

ou seja, os educadores, educandos, e agricultores, desenvolvem atividades coletivas e constroem conhecimento a partir de uma realidade concreta, visando a melhoria ou a resolução de um problema.

As UPEA onde ocorrem as atividades são: Sistema Agrossilvipastoril Caprino; Sistema Agroflorestal (SAF) Sucessional; SAF Bananal; SAF Cupuaçu; SAF Coqueiro e Roça sem queima. É de praxe a realização de atividades nas UPEA, como aulas de algumas disciplinas do curso de Agronomia, objetivando a inserção dos estudantes em atividades teórico/práticas. Esses espaços oportunizam a realização de trabalhos e ensino de várias disciplinas, tais como: Ecologia, Microbiologia do solo, Sistema de cultivo, Fitotecnia, Funcionamento do Estabelecimento agrícola, princípios da agroecologia, entre outras.

Para o desenvolvimento do trabalho em questão, foi adotado um método de pesquisa qualitativa, o qual constitui-se de uma perspectiva diferenciada, com foco de interesse amplo. Dentro desse aspecto, seguiu-se o proposto por Neves (1996), para quem o método qualitativo trabalha com obtenção de dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, sendo frequente a busca do entendimento acerca dos fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e a partir daí seja realizada a interpretação dos assuntos analisados.

Recorreu-se também ao método de observação participante, que consistiu no envolvimento dos pesquisadores nas atividades, dialogando com os objetivos da pesquisa, tornando-se parte dela. Tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto contrapondo-se ao princípio de isolamento ao qual fomos formados, assim a pesquisa participante valoriza a interação, sendo compreendida como o exercício do conhecimento de uma parte com o todo (QUEIROZ *et alli*, 2007).

O trabalho como princípio educativo

Em uma perspectiva marxista, o ser humano é produto de sua própria ação, faz-se continuamente ao longo de sua história e, por isso, não é uma realidade dada, pronta, acabada. Seu processo de construção está diretamente vinculado à relação travada com a natureza e nessa relação, busca garantir sua sobrevivência imediata, pelo que transforma o ambiente natural com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas que lhe manterá vivo. Tal transformação da natureza se dá através do trabalho, e é justamente pelo trabalho que o ser humano se destaca dos outros seres naturais. O trabalho está presente no processo de criação humana “em

tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 13).

Marx (1982, 202) argumenta que através do trabalho o ser humano constrói a si próprio, uma vez que ele coloca “em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana”. Conseqüentemente, a ação exercida sobre o meio natural, contribui para transformar a sua própria natureza. No processo de trabalho, portanto, o ser humano acorda tanto as forças físico-biológicas quanto a força existente no plano da consciência. Se no plano físico-biológico o trabalho desperta as capacidades de transformação da natureza externa, a fim de satisfazer suas necessidades vitais, no plano da consciência o trabalho proporciona um embate contra a manifestação meramente instintiva do homem (MACÁRIO, 2001).

Ao transformar a natureza para garantir sua sobrevivência física, o ser humano transforma-se paulatinamente, compreendendo, por conseguinte, cada vez mais a si, a sociedade humana e ao mundo que o cerca. Portanto, o ser humano é resultado de si mesmo, consequência de uma imperiosa necessidade de continuar vivo, onde o trabalho ocupa lugar central na relação travada com o ambiente natural, pois tudo “que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154), fato que transforma o trabalho em “uma categoria ontológica e econômica fundamental” (FRIGOTTO, 1999, p. 31) na medida em que se percebe que o ser humano só é pelo trabalho.

Compreendido como categoria ontológica, o trabalho desempenha o papel central na trama histórica em que o ser humano vai, paulatinamente, construindo-se e compreendendo-se, numa contínua interação com a natureza. Esse longo caminho que, através do trabalho, leva o ser humano a um “dobrar-se sobre si mesmo”, e que por conta disto favorece um domínio dos seus instintos e o estabelecimento de finalidades aos seus atos, nada mais é que um processo educativo visto de forma genérica (MACÁRIO, 2001). Para o autor, portanto, o trabalho traz em si um princípio educativo, manifestado no momento em que o ser humano desenvolve sua capacidade de objetivação das coisas da natureza, dos outros que o rodeiam e dele próprio, quando tornado objeto do seu próprio olhar. Mas, paulatinamente o ato educativo vai se complexificando e se intrincando no tecido social, tornando-se ele mesmo “um tipo específico de objetivação humana”.

Com essa compreensão, pode-se perceber o trabalho como uma atividade educativa que liberta o ser humano das amarras estritamente naturais, o que o identifica com a liberdade. Porém, com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, os seres humanos são divididos entre proprietários e não-proprietários, sendo que os primeiros já não mais necessitam trabalhar para sobreviver, uma vez que passam a usufruir do trabalho realizado pelos últimos. Estes, por sua vez, precisam garantir a sua sobrevivência e a dos proprietários. Instaure-se a divisão de classe no seio da humanidade, ao mesmo tempo em que o trabalho, responsável maior pela libertação do homem, por sua humanização, passa a ser também identificado como dominação. O homem não-proprietário, na sociedade de classe, experimenta a dominação através do trabalho.

Mais tarde, com o advento do capitalismo, o trabalho tem aprofundado essa dimensão ambivalente, e as formas de exploração do trabalho alheio em benefício de uma classe de proprietários vêm progressivamente se complexificando. O trabalho, de uma condição profundamente humanizante e, por isso, educativa, também se configura em uma atividade desumanizante e, conseqüentemente, embrutecedora, para poder satisfazer o capital na busca por sua contínua valorização.

No entanto, na unidade produtiva camponesa, embora, eventual ou sistematicamente, também sejam produzidas mercadorias, o trabalho é muito mais identificado com a criação de valor de uso, uma vez que parte considerável das atividades realizadas pela família é direcionada à criação e à transformação de objetos úteis para a sobrevivência dos seus membros. O trabalho direcionado à produção de valor de troca, todavia, não é identificado como “força de trabalho”, no mesmo sentido verificado na indústria, pois o trabalho, na produção camponesa, não ocorre com base na separação do produtor dos meios de produção. Assim, quando há produção direcionada ao mercado se verifica um trabalho não-capitalista a serviço da acumulação capitalista (Gonçalves e Fabrini, 2009). Dessa forma, o trabalho camponês não pode ser pensado somente nos limites da produção de mercadorias, pois ele integra um ampliado processo de relações sociais que no geral são orientadas “na busca de autonomia e na reprodução social pelos vínculos familiares e comunitários”, o que o diferencia da dimensão essencialmente acumulativa das relações de trabalho próprias do capitalismo (GONÇALVES; FABRINI, 2009).

O trabalho continua sendo um valor que aparece centralmente estabelecido na cultura camponesa, base da produção e da reprodução do agregado familiar. Ao mesmo tempo em que é o motor da economia camponesa, o trabalho serve de

conteúdo e de método para as aprendizagens que dão forma a sua cultura. Por isso ele é desenvolvido a partir do envolvimento de todos os membros do grupo, de acordo com as possibilidades de cada um, sempre envolto de um caráter pedagógico espontaneamente construído. Os mais novos, quando não forçados a executá-lo por longas jornadas, na família ou por conta de outrem, podem experimentar os muitos saberes que o trabalho proporciona. Saberes que nem sempre a escola enxerga, e quando enxerga quase nunca valoriza, num gesto de um quase desprezo à cultura fabricada no campo. Um saber moldado na oralidade, na convivência estreita entre pais e filhos, que diante do poder uniformizador da cultura letrada privilegiada pela escola, tende a ser considerado um não-saber.

Mesmo assim, cada vez mais as famílias camponesas têm mandado seus filhos à escola. E isso parece ocorrer por força da obrigatoriedade legal, mas muito também por acreditar na escolaridade como um trabalho, no qual os mais novos devem se dedicar hoje para que, mais tarde, possam ter alargadas as suas possibilidades profissionais e pessoais, muito embora isso possa significar, graças ao desenraizamento da escola da cultura local, um possível desligamento do modo de vida camponês.

Todavia, a problemática da educação para o trabalho, seja a específica, oferecida em cursos profissionalizantes ou ofertada em cursos propedêuticos, continua impulsionando um profundo debate em variados setores da sociedade. Essa discussão, entretanto, nem sempre é apropriado pelo Estado no momento em que este produz as políticas públicas que serão desenvolvidas nesse campo. As discussões em torno de questões conceituais e as avaliações das medidas implementadas dão conta dos desafios a que estão imersos os jovens oriundos da *classe-que-vive-do-trabalho* (KUENZER, 2006).

Nesse contexto, muito mais desafiados encontram-se os jovens que habitam os espaços rurais. Se a realidade sócio-econômica no espaço urbano não favorece à grande maioria dos jovens estudantes uma caminhada educacional segura e estimulante, aos jovens do campo descortina-se a cada dia um cenário marcado pela negação de direitos básicos de cidadania, fato naturalizado pela ideologia que identifica o urbano como o espaço do progresso e o rural como o ambiente do atraso. Aos “atrasados”, ofereceu-se historicamente uma cidadania de segunda categoria (CRUZ, 2005).

Essa ideia parece estar arraigada na consciência social ao ponto de os preconceitos manifestados e os direitos negados aos camponeses passarem

despercebidos por grande parte da sociedade brasileira. Essa situação "estigmatiza os habitantes das zonas rurais como matutos, cujo destino miserável prescindiria de uma formação de qualidade, legitimando a violação dos direitos de cidadania materializada na ausência de políticas e serviços públicos ou em sua oferta insuficiente e inadequada" (ANDRADE; PIERRO, 2004, p. 21).

Para pesquisadores e militantes dos movimentos sociais envolvidos com a problemática da educação dos habitantes do campo, está claro que o enfrentamento das históricas adversidades que envolvem esta questão, torna-se imperioso posicioná-la no bojo de outro projeto de desenvolvimento, que envolva não só o campo, mas o País como um todo. Somente ao lado de políticas que promovam uma profunda reforma agrária, onde saúde, estradas, energia elétrica, por exemplo, possam fazer parte do cenário rural, a escola contribuirá para a melhoria qualitativa da vida dos camponeses. Do contrário reproduzir-se-á a falsa ideia que atribui à educação o poder de, sozinha, eliminar o êxodo rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Porém, não basta a construção de mais escolas na zona rural, sem que estas sejam verdadeiramente vinculadas modo de vida dos seus habitantes, sem que sejam realmente *do campo*.

A construção da escola do campo exigirá, segundo Kolling, Nery e Molina (1999): a) uma *transformação no papel da escola*, que requer que esta assuma compromissos com o respeito as pessoas humanas envolvidas no processo socioeducativo do campo; com a intervenção social através da direta ligação com projetos de desenvolvimento regional, bem como com uma formação estreitamente atrelada ao mundo do trabalho; com a cultura do povo do campo, através da valorização da memória histórica que identifica pessoas e grupos fortalecendo-os na construção do futuro b) um *novo modelo de gestão da escola*, tendo como parâmetro a necessária transformação em um espaço de fato público, onde a participação popular possa acontecer de maneira profunda e plural c) uma *mudança radical na pedagogia escolar*, no intuito aproveitar as valiosas lições da educação popular e das experiências que vêm sendo realizadas com sucesso no País e no mundo, sempre pautado por uma reflexão em torno dos saberes que são realmente significativos ao povo do campo d) uma *nova concepção do currículo* que favoreça transformação da escola em "um verdadeiro centro de formação humana", onde o trabalho com a terra, a valorização da cultura, da memória coletiva, possam fazer parte de um ensino-aprendizado dinâmico e significativo e) uma *(trans)formação dos educadores(as) dessa escola*, com vista a romper com a desvalorização profissional e a baixa qualificação que historicamente acompanham esses agentes, que hoje, mais do que nunca são decisivos no processo construção de uma nova escola do campo.

A experiência pedagógica discutida neste texto constitui-se num passo importante, mas não sem contradições e conflitos, do IFPA Campus Castanhal no sentido da aproximação do saber acadêmico aos saberes populares expressados pela cultura camponesa, do respeito e valorização das identidades que marcam os sujeitos, e da compreensão da complexidade que caracteriza as diversas territorialidades do meio rural amazônico.

Um estudo de caso a partir do IFPA/Castanhal

Na operacionalização das atividades que acontecem nas UPEA recorre-se a uma dinâmica constituída de três momentos distintos que norteiam as atividades que são: a teoria, a prática e a reflexão. No primeiro momento, são esclarecidos os objetivos da atividade e recorre-se a um diálogo de saberes onde se procura, a partir da experiência dos sujeitos partícipes, refletir sobre as diferentes práticas desenvolvidas por eles e como elas podem contribuir para a atividade a ser executada. Como os agroecossistemas são ecossistemas antropizados, procura-se discutir as características dos ecossistemas naturais e sua utilização como princípios norteadores (ciclos biogeoquímicos, ciclagem de nutrientes, biodiversidade, fluxo de energia, estabilidade, manejo da biomassa no solo, regulação populacional) do manejo em agroecossistemas.

No segundo momento é realizada a prática de manejo previamente fundamentada pelos aspectos teóricos levantados de acordo com o objetivo da atividade. No decorrer desse momento cada prática ou técnica aplicada é devidamente orientada e são elucidadas quanto a sua finalidade, importância e relação com os atributos do agroecossistema em questão. Na medida em que são levantadas dúvidas sobre a prática, são organizados espaços intermediários durante a atividade para coletivamente refletir sobre os questionamentos e proporcionar um entendimento geral das questões.

No terceiro momento faz-se a socialização, onde se busca dialogar a partir da percepção de cada participante em relação à atividade desenvolvida e avaliar a atividade. Portanto, estas atividades caracterizam-se por um espaço de teoria- ação-reflexão (Figura 01).

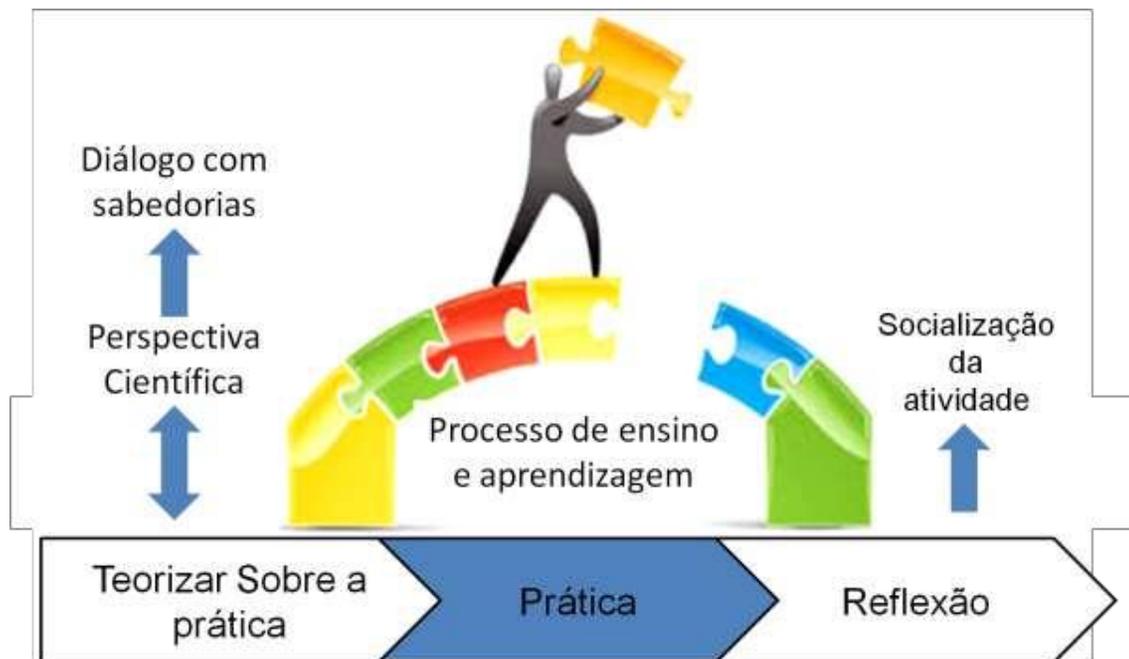


Figura 1. Demonstração do processo de ensino de aprendizagem nas UPEA objetivando o princípio educativo.

No processo de ensino, ocorre primariamente uma fundamentação teórica baseada em perspectivas científicas, onde existe uma democracia dialógica entre os saberes de estudantes, educadores e agricultores; a prática é a execução em si do que foi teorizado e analisado; finalizando esse processo faz-se uma reflexão do que foi exposto e executado, socializando o entendimento geral de todas as partes envolvidas. Dentro desse sistema ocorre uma dinâmica de ensino aberto, ou seja, além das interações que acontecem com os participantes, não há uma imposição das técnicas empregadas, são “técnicas” fundamentadas em uma reflexão, - práxis pedagógicas - onde se dialoga as interrelações que ocorrem dentro do sistema, e como as partes interagem para formar o todo, incrementando quando necessário outras “operações” no sistema, sempre tendo como fundamento uma visão holística.

Nesse ponto, as instituições de ensino de ciências agrárias, por se basearem em pressupostos metodológicos pautados na abordagem analítica e atomística que propõe, entre outros fatores, a reprodução da realidade físico-biológica nas estações experimentais, tem provocado um distanciamento dos profissionais dessa área do conhecimento com a realidade concreta (PETERSEN, 2009; SOUSA; MARTINS, 2013). Em oposição a essa realidade, as atividades desenvolvidas pelo NEA nas UPEA (Figura 2), pautadas no trabalho como um princípio educativo enquanto práxis

pedagógicas têm mostrado muita relevância na diminuição do distanciamento entre os educandos, e a dinâmica dos agroecossistemas que estes devem compreender e transformar.

Figura 2. A - Levantamento teórico do assunto abordado, e diálogo dos saberes no sistema agroflorestal de Cupuaçu do IFPA/Castanhal; B - Realização do manejo no cupuaçuzeiro fundamentado nos aspectos teóricos.



Fonte: registro de campo dos autores

Na execução de atividades onde o trabalho é desenvolvido como princípio educativo, o educando, ao se deparar com os múltiplos processos ecológicos que ocorrem no ambiente e ao ser provocado a refletir sobre as interações destes com o meio produtivo, é suscitado a verificar que os agroecossistemas tratam-se de ambientes de caráter multifacetado e complexo. Assim, esta prática tem contribuído na ampliação da compreensão dos estudantes no que tange a mudança de visão dos agroecossistemas de uma forma compartimentalizada (visão unilinear) para a sua percepção multidimensional e dinâmica (visão sistêmica).

É importante assinalar que essa estratégia de atuação sistêmica é fundamental, visto que possibilita avançar na construção do conhecimento na medida em que se apoia no aporte teórico das diferentes áreas do conhecimento científico e nas diversas experiências e práticas desenvolvidas. Assim, o foco da atuação sistêmica não é somente a disseminação de uma técnica, mas um incitamento a uma práxis, onde ao se praticar conhece as interações e diferentes relações dentro de um

agroecossistema, e neste enquanto unidade central de análise é visto a partir de uma visão holística (COELHO, 2015).

O diálogo entre educandos de diferentes níveis de ensino (médio e superior), agricultores e professores, durante estes momentos de formação nos sistemas agroflorestais, tem se constituído em um rico espaço de socialização de saberes. Neles, os professores possuem a função de problematizar as práticas, mediando os aspectos de ensino - aprendizagem e os demais atores contribuem, a partir de seus conhecimentos prévios e suas experiências, desenvolvendo uma relação mais horizontal entre educandos, educadores e agricultores. Segundo Santos (2002), “toda ignorância é ignorante de certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular, deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes”. Essa dinâmica de construção do conhecimento na educação agroflorestal aproxima esse processo de formação ao “princípio de incompletude” dos saberes produzindo sinergicamente, entre os atores envolvidos, uma relação dialógica e reflexiva.

As práticas foram desenvolvidas em diferentes agroecossistemas, possibilitando a percepção da heterogeneidade entre eles e a necessidade de promover intervenções a partir de seus aspectos biofísicos peculiares. Principalmente em regiões tropicais como a Amazônica, onde a manutenção das propriedades físico-químicas do solo está diretamente relacionada aos processos ecológicos de cada ambiente, suas especificidades devem ser consideradas.

Segundo Primavesi (2008), sempre que os manejos agrícolas são realizados conforme as características locais do ambiente, alterando-as o mínimo possível, o potencial natural dos solos é aproveitado. Considerar a dinâmica própria de cada agroecossistema exige que os princípios sejam aplicados de forma mais criativa e pouco metódica, o que contrasta com a lógica dos sistemas convencionais de homogeneização dos agroecossistemas.

Nessa perspectiva, Altieri (2012) aponta que uma das limitações atuais para a disseminação da Agroecologia, é a especificidade de sua aplicação. Assim, estas atividades de educação agroflorestal baseadas no trabalho como princípio educativo, ao proporcionarem a necessidade de compreender os agroecossistemas considerando suas particularidades e seu potencial endógeno, podem contribuir para fortalecer a disseminação do conhecimento agroecológico.

Ao realizar o trabalho durante essas práticas nos SAF, os educandos vão percebendo a necessidade de, em função das características do ambiente, pensar em estratégias que permitam o desenvolvimento da atividade produtiva em cada sistema de produção, de modo diferenciado. Essa compreensão proporciona um campo fértil para refletir sobre a diversidade das práticas tradicionais de agricultura como adaptações das populações as condições biofísicas de seus agroecossistemas. Dessa forma, surge a necessidade de arquitetar novas metodologias e abordagens que, partindo das diferentes realidades, possibilite a construção e socialização do conhecimento a partir das demandas existenciais concretas das populações do campo (ROLLO, 2013).

Essas experiências desenvolvidas nas dependências do IFPA/Castanhal, organizadas pelo NEA, tem tido bons reflexos no que se refere à formação dos educandos e possibilitado uma ligação mais próxima com os agricultores, no entanto, elas contam com pouca adesão por parte da maioria dos docentes. Assim, em relação ao conjunto das práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto, elas ainda são pouco valorizadas e utilizadas. Isto pode estar relacionado a forma como vem ocorrendo a reprodução social do conhecimento, baseado no tecnicismo, amplamente disseminado nas Escolas de formação em Ciências Agrárias no Brasil (FAVACHO, 2010). Porém, estudo realizado por Sousa (2011) demonstrou que há uma demanda crescente por capacitações no campo pedagógico e metodológico no IFPA – Campus Castanhal, além do desenvolvimento de práticas com uma perspectiva de sustentabilidade sócio-ambiental.

Conclusões

A modificação da lógica de pensar o trabalho, não como um “adestramento” em relação à técnica, mas como princípio educativo, é de fundamental importância na ressignificação da formação dos profissionais das ciências agrárias. Ressalta-se a importância para a formação de sujeitos com capacidade reflexiva, crítica e dimensional da realidade dos agroecossistemas. No processo de teoria/ação/reflexão, característico do trabalho como princípio educativo na educação agroflorestal, promove-se a inclusão do trabalho no processo formativo e também supera a sua função instrumental. Em decorrência disso o trabalho como princípio educativo vai muito além da dimensão mecânica do saber fazer para constituir-se em uma práxis pedagógica que pauta suas reflexões a partir da conexão

com a realidade, desfragmentando a análise dos agroecossistemas numa perspectiva interdisciplinar. Assim, percebe-se que não se deve separar o profissional que pensa/reflete daquele que executa. Partindo do pressuposto que a maior parte da educação não se concentra na escola, mas fora dela, os espaços de socialização de saberes, promovido durante os espaços de educação agroflorestal, possuem importância estratégica para ampliar a formação para além da sala de aula.

Nesse sentido, verificou-se a partir da experiência realizada no IFPA/Castanhal, que o trabalho como princípio educativo na educação agroflorestal se constitui numa práxis pedagógica que precisa ser discutida e ampliada nas instituições de ciências agrárias, objetivando contribuir de forma positiva para a formação dos educandos.

Referências

ALTIERE, M. A. **Agroecologia**: as bases científicas para uma agricultura sustentável. 3ª ed. rev ampl. – São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, ASPTA 2012.

ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di. A Construção de Uma Política de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

COELHO, R., SOUSA, R., SILVA, F., AZEVEDO, H. Núcleo de Estudos em Agroecologia: a construção de uma (re) ação na Amazônia paraense. In.: SOUSA, R., CRUZ, R. (Org.). **Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia**: saberes e práticas pedagógicas. Belém: IFPA, 2015. p. 225 – 238.

CRUZ, Renilton. **A caminho da Roça**: um olhar sobre a educação no meio rural em Igarapé-Açu. Belém: 2005. Dissertação [Curso de Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FAVACHO, F. **Desafios Pedagógicos da Integração Disciplinar na Cultura de Ovinos e Caprinos no IFPA – Campus Castanhal**. 2010. 150 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA C., SOUSA, R. **a trajetória da educação do campo no instituto federal do pará - campus castanhal**: a verticalização do processo de ensino como prática pedagógica. In.: SOUSA, R., CRUZ, R. (Org.). **Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia**: saberes e práticas pedagógicas. Belém: IFPA, 2015. p. 29 – 62.

FRIGOTTO, G. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos**. 2005.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

GONÇALVES, Leandro Daneluz & FABRINI, João Edmilson. A compreensão de campesinato pelo trabalho o caso dos assentados de ramilândia/Brasil. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12º, Montevideo, abril, 2009. **Anais...** Montevideo, Uruguai, 2009. Disponível em: http://egal2009.easyplanners.info/area06/6075_Daneluz_Goncalves_Leandro.pdf Consultado em: 13 de julho de 2009.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. Nery; MOLINA, Monica. **Por Uma Educação Básica no Campo**. Vol. 1, Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, Outubro, 2006.

MACÁRIO, Epitácio. **Determinações Ontológicas da Educação**: Uma Leitura à Luz da Categoria Trabalho. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0956971638795.DOC>. Consultado em: 22 de Abril de 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos: e outros textos escolhidos**. /trad. José Carlos Bruni. In: **Os pensadores** (coleção). São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **O capital**. Crítica da economia política. Livro primeiro, Volume I, 8ª Ed. Tradução de Reginaldo Sant’Ana. São Paulo: Difel, 1982.

- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V.1, nº 3, 2ª SEM./1996.
- NORGAARD, R. B. A base epistemológica da agroecologia. In: ALTIERE, M. A. **Agroecologia: a base científica da agricultura alternativa**. Rio de Janeiro, FASE/PTA, p. 43-48, 1989.
- PETERSEN, P.; Dal Soglio, F. K; Caporal, F. R. A construção da ciência a serviço do campesinato. In: PETERSEN, Paulo (org.). **Agricultura Familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: ASPTA, 2009.
- PRIMAVESI, A. M. Agroecologia e manejo do solo. In: Manejo sadio do solo. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**. ASPTA, 2008.
- QUEIROZ, D.T., VALL, J., SOUZA, A. M. A., VIEIRA, N.F.C. **Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e aplicações na área da saúde**. Rio de Janeiro, 2007. p. 276.
- ROLLO, P. de S.P.; REIS, C.M. dos; CASTRO, M.E. B. de; SANTOS, M. de F. S. dos; FAVACHO, F. Contribuições da pesquisa como princípio educativo para o desenho de agroecossistemas resilientes: reflexões a partir de uma experiência educativa agroecológica na Amazônia Paraense. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, VIII, Porto Alegre/RS – **Cadernos de Agroecologia**. v. 8, n. 2, Nov 2013.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro de 2002. P. 237-280.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 Janeiro/Abril, 2007.
- SOUSA, R. P.; MARTINS, S. R. **Construção do conhecimento Agroecológico: desafios para a resistência científico-acadêmica no Brasil**. 2012. (PRELO).
- SOUSA, Romier da P. **Rompiendo las cercas: Formación profesional y Agroecología - una mirada critica de una experiencia en la Amazonía Brasileña**. Baeza: UNIA/UCO/UPO, 2011. (Trabajo fin de Maestría).

SOUSA, R., MARTINS. Construção do conhecimento agroecológico: desafios para a resistência científico-acadêmica no Brasil. In.: GOMES. J., ASSIS, W. (Org.). **Agroecologia Princípios e reflexões conceituais**. Brasília, DF: Embrapa, 2013. p. 73 – 108.

Enviado em 09/04/2018

Aprovado em 20/05/2018

PROCESSOS EDUCATIVOS E DE SOCIABILIDADE NA PRÁTICA PRODUTIVA DE FAZER FARINHA

*Cirlene do Socorro Silva da Silva*¹
*Maria das Graças Silva*²

Resumo: o artigo resulta de uma pesquisa cujo objeto de estudo consiste nos saberes e processos educativos inscritos nas práticas de produção de farinha e nas relações de trabalho e de convivência presentes nos espaços das casas de farinha, em uma comunidade localizada no município de Mãe do Rio, no estado do Pará, Brasil. Caracterizada metodologicamente como uma abordagem qualitativa, foram utilizados procedimentos da etnografia, como: entrevista semiestruturada, observação participante, conversas cotidianas, fotoetnografia. A produção de dados permitiu identificar que as práticas do “fazer farinha” informam e materializam saberes que são socializados nas relações de trabalho de convivências familiares, de cooperação e ajuda mútua. Os resultados indicam que as tradições e aprendizagem têm sofrido modificações a partir da inserção de artefatos culturais e tecnologias que demandam outras formas de fazer, mas que influenciam no fortalecimento do diálogo de saberes entre as famílias produtoras.

Palavras chaves: Trabalho e Educação – Sociabilidade – Processos educativos – Saber prático – Produção de farinha.

EDUCATIONAL AND SOCIABILITY PROCESSES IN THE PRODUCTIVE PRACTICE OF MAKING FLOUR

Abstract: the article results from a research whose object of study was the knowledge and educational processes inscribed in the practices of flour production and in the work and coexistence relations present in the flour houses, in a community located in the

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Atua como professora de Rede Estadual de Ensino do Pará (SEDUC/PA), integra o Grupo de pesquisa Educação e meio Ambiente (GRUPEMA). E-mail: cirlesilva@yahoo.com.br

² Doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ), com estágio de Pós-Doutoramento pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/UL-PT). Atua como professora adjunta IV do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA) e atua como pesquisadora vinculada à Rede Lusofono de Educação Ambiental. E-mail: magrass@gmail.com



municipality of Mãe do Rio, Pará State, Brasil. Characterized methodologically as a qualitative approach, ethnography procedures were used, such as semi-structured interview, participant observation, daily conversations, photoethnography. The production of data allowed us to identify that the practices of "making flour" inform and materialize knowledge that is socialized in the working relations of family coexistence, cooperation and mutual aid. The results indicate that the traditions and learning have undergone changes from the insertion of cultural artifacts and technologies that demand other ways of doing, but that influence in the strengthening of the dialogue of knowledge among the producer families.

Keywords: Work and Education – Sociability – Educational Processes – Practical Knowledge – Flour Production.

PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS Y DE SOCIALIDAD EN LA PRÁCTICA PRODUCTIVA DE HACER HARINA

Resumen: el artículo resulta de una investigación cuyo objeto de estudio fue los saberes y procesos educativos inscritos en las prácticas de producción de harina y en las relaciones de trabajo y de convivencia presentes en los espacios de las casas de harina, en una comunidad ubicada en el municipio de Mãe do Rio, Estado del Pará, Brasil. Caracterizada metodológicamente como un abordaje cualitativo, se utilizaron procedimientos de la etnografía, como entrevista semiestructurada, observación participante, conversaciones cotidianas, fotoetnografía. La producción de datos permitió identificar que las prácticas del "hacer harina" informan y materializan saber que se socializan en las relaciones de trabajo de convivencias familiares, de cooperación y ayuda mutua. Los resultados indican que las tradiciones y el aprendizaje han sufrido modificaciones a partir de la inserción de artefactos culturales y tecnologías que demandan otras formas de hacer, pero que influyen en el fortalecimiento del diálogo de saberes entre las familias productoras.

Palabras claves: Trabajo y Educación – Sociabilidad – Procesos Educativos – Saber Práctico – Producción de Harina.

Introdução

As casas de farinha, quase sempre foram vistas apenas como espaços de produção econômica, espaços onde são beneficiadas as raízes de mandioca que passaram anteriormente por um processo de plantio e colheita. Esse processo envolve a realização de várias etapas e atividades, como descascar, ralar, prensar, peneirar, torrar, entre outras, que permitem chegar ao produto final, que é a farinha de mandioca. Por meio desse produto, historicamente, grupos sociais, geralmente camponeses, têm construído suas condições de reprodução material de existência, de pertencimento e fortalecimento de sua identidade cultural.

Embora existam ocorrências de casas de farinha em centros urbanos, é comum às mesmas estarem localizadas nos espaços rurais, caracterizados pela cultura hegemônica, na maioria das vezes, como sinônimo de atraso e de incapacidade produtiva, segundo a lógica do mercado. Nesse sentido, Moreira (2003, p. 117) considera que as imagens culturais hegemônicas sobre o rural, em oposição aos sentidos conferidos ao urbano, “carregaram as noções de agrícola (apenas produção) como atrasado, tradicional, rústico, selvagem, incivilizado e de comportamentos resistentes a mudanças”.

Na chamada modernidade, o rural, considerado sinônimo de agricultura, foi caracterizado pela oposição campo/cidade, concebido como sujeito aos domínios da natureza e da tradição, aos processos civilizatórios burgueses em que a tecnificação, a transformação e dinamização estavam na dependência da lógica e racionalidade do mercado. Por essa lógica e perspectiva de valorização econômica, desqualificaram saberes e outras racionalidades distintas da racionalidade técnica científica e do mercado, tais como as camponesas e de outras culturas não hegemônicas, era desqualificadas e vistas como irracionais e incivilizadas, tornando-as objeto, inclusive, de políticas de modernização específica (MOREIRA, 2003).

Dessa forma, é importante esclarecer que o texto, tomando como referência Moreira (2007), trabalha com uma redefinição de espaço rural, não mais apenas como espaço de produção agrícola, mas, entendido, na perspectiva de um campo sociocultural onde se tem atores com interesses diversos que disputam em um campo de forças, onde disputam formas variadas de relações de trabalho e de sociabilidade.

Ao assumir, como pressuposto, que a realidade humana é culturalmente construída, torna-se imprescindível reconhecermos a construção de processos sociais que se constituem no eixo entre cultura e educação, por considerar que vivemos num processo de resignificação da natureza humana e, no caso, da própria realidade do campo rural (CASTORIADIS, 1992; MOREIRA, 2003).

Perceber a educação enquanto prática social pressupõe compreendê-la numa perspectiva que extrapola o espaço escolar, ou para usar outra terminologia muito conhecida no mundo acadêmico, o saber formal. Para Castoriadis (2002, p. 233) “existe sempre um campo social da significação que está longe de ser simplesmente formal, e do qual ninguém, nem mesmo o mais original dos artistas, pode escapar: ele só pode contribuir para sua alteração”.

Dessa forma, processos de trabalho e/ou práticas culturais articuladas com as dinâmicas de transformação da natureza, antes tomadas como objeto de estudos específico das ciências sociais, passam a ser vistas como um campo de saber amplo, e passam a buscar na educação respostas para novos sentidos epistemológicos que circulam em práticas fundadas em uma diversidade de saberes e processos educativos inscritos no cotidiano social de grupos sociais, cuja lógica do mercado e do capital não os amarrou por inteiro.

Referenciada em orientações da produção do conhecimento no campo científico, a educação projeta-se de forma aberta e dialógica para além dos espaços escolares, de modo a refletir sobre processos educativos conformados por relações de trabalho, convivência, sociabilidade como àquelas que estão presentes nos atos de apropriação e transformações da natureza, nas festas, nos rituais, nos espaços de lazer, nas casas, nas ruas, nas florestas, enfim, nos espaços dotados de sentidos por práticas sociais de seres humanos que produzem aprendizagens, saberes e fazeres.

Por argumentar que em todo processo produtivo a cultura e a educação estão inscritas, a pesquisa foi realizada no cotidiano de uma comunidade rural camponesa, localizada no município de Mãe do Rio, na Amazônia Paraense, onde se buscou analisar processos educativos e saberes que circulam o espaço das casas de farinha.

Neste sentido, assumimos por objetivo examinar processos educativos e de sociabilidade no contexto de práticas de produção, nas formas de organização das casas de farinha e nas relações de trabalho delas decorrentes. Resulta de uma pesquisa, cujo objeto de estudo foi os saberes e processos educativos inscritos nas práticas de produção de farinha e nas relações de trabalho e de convivência presentes nos espaços das casas de farinha.

Caracterizada metodologicamente como de abordagem qualitativa, o que pressupõe considerar as condições sociais dos sujeitos da pesquisa, bem como o grupo ou classe a que pertence, com suas crenças, valores e significados, uma vez que o objeto das ciências sociais, além de complexo e contraditório sofre permanente transformação (MINAYO, 2000). Como métodos foram utilizados procedimentos da etnografia, como entrevista semiestruturada, observação participante, conversas cotidianas, fotoetnografia.

Os sujeitos do processo investigativo foram agricultores e agricultoras familiares que, no processo de "fazer" farinha, também usam conhecimentos construídos

“ancestralmente”, socializados entre as gerações pelas experiências e narrativas orais.

Além disso, eles são os sujeitos da pesquisa porque dinamizam o cotidiano das casas de farinha, estabelecem relações de trabalho pautadas na convivência, ajuda mútua, que possibilitam sua produção tanto material quanto cultural. Trata-se de homens e mulheres que inseridos em sua cotidianidade, desenvolvem atividades necessárias à sua sobrevivência e de seu grupo familiar, e que contribuem para o “amadurecimento do homem [...] o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (HELLER 2008, p. 33).

Para a produção dos dados foram utilizadas as seguintes técnicas: a observação participante, uma vez que precisava registrar os relatos detalhados de situações raramente obtidos, apenas por entrevistas; a entrevista semiestruturada e a fotoetnografia também como fonte de informação. Neste sentido, a fotografia teve a função de registrar, de documentar as ocorrências cotidianas, no fazer da farinha. Para análise dos dados utilizamos algumas técnicas da análise do discurso, uma vez que para Orlandi (2005) o discurso está na base da produção humana.

A Educação no contexto da prática do fazer farinha

Para Berger e Luckmann (2003), as sociedades elaboram conhecimentos dos processos sociais associados à dinâmica da natureza e da vida, e realizam as apropriações desses saberes. Estudos dos processos produtivos das casas de farinha que estão territorializadas em espaços do campo não podem ficar reduzidos a uma visão economicista de produção de bens materiais, porque esses processos também são produtores de cultura.

O reconhecimento do campo enquanto espaço de relações e de produção de cultura, tem como uma de suas referências em Brandão (2007), que afirma não haver grupo humano estável que, além de ter sua vida social, não tenha também a sua memória, a sua história e a sua cultura. Para esse autor, essa complexa teia e trama que envolve esses conhecimentos consistem na experiência de uma cultura, de sua partilha recíproca e de seu aprendizado, e está contida nas diversas formas dos seres humanos ocuparem o planeta, socializarem a natureza e construírem seus modos de vida.

Neste sentido, a criação de um produto como a farinha de mandioca, cuja história está associada com um determinado modo de vida de grupos sociais da região amazônica, configura-se como um produto imbricado e decorrente das diversas formas de expressão cultural dos contextos socioculturais e naturais amazônicos. Do ponto de vista epistêmico, a ideia é transgredir concepções que tomam a casa de farinha apenas espaço de produção, por considerar que o fazer farinha é um ato de criação. Em sendo assim, a casa de farinha é um espaço onde se produz não apenas a matéria (farinha), mas também cultura e educação, e, ao produzir cultura e educação, o ser humano está se produzindo a si mesmo e socializando multiplicando conhecimentos e aprendizagens desse saber camponês.

Desse modo, os processos produtivos e fazeres referentes à produção da farinha de mandioca são compreendidos, cotidianamente, a partir das diferentes relações sociais, ou seja, relações de trabalho, (con)vivência e sociabilidade entre grupos e familiares de uma determinada comunidade dentro de um tempo histórico. Esse tempo histórico implica a realização de atividades rotineiras e diversificadas, mas, contraditórias no processo de produção e reprodução. A partir da leitura das obras de Marx, Lefebvre (1991, p. 37) considera que:

A produção não se reduz à fabricação de produtos. O termo designa de uma parte, a criação de obras (incluindo o tempo e o espaço sociais), em resumo, a produção "espiritual", e, e de outra parte a produção material, a fabricação das coisas. Ele designa também a produção do "ser humano", por si mesmo no desenvolvimento histórico. Isso implica a produção de relações sociais.

Essa produção, na visão de Lefebvre (1991), não está desvinculada da cultura, ela consiste também numa práxis, ou seja, um modo de repartir os recursos da sociedade e, por conseguinte, de orientar a produção como uma fonte de ações e atividades ideologicamente motivadas.

Nos espaços das casas de farinha, por meio de um olhar atento e de escuta poética, foi possível perceber que fazer farinha e processos educativos configuram-se em dois elementos constitutivos de uma mesma realidade, mediados por relações de (con)vivências familiares e de cooperação, que orientam todo o processo de produção da farinha, e materializam-se em práticas educativas que se configuram em processo formativo dos sujeitos históricos, produtores de farinha.

Desde pequena, com minha mãe, minha mãe fazia farinha e eu também já ia aprendendo. E de tanto ficar junto da minha mãe, já fiquei naquele jeito. Já estamos nessa idade e todas nós torramos farinha. Somos seis irmãs indo trabalhar com a farinha" (AFM, Entrevista 03, 2011).

Trata-se de processos educativos que emergem e/ou estão inscritos nas práticas do trabalho familiar, no caso em análise, no campo da agricultura familiar, e que tem como espaço para a circulação dos saberes, as casa de farinha. Trata-se de experiências educativas que estão situadas em uma concepção alargada de educação, cujos componentes fundamentais que as caracterizam, entre outros, está a presença e envolvimento dos sujeitos familiares, tanto os sujeitos que ensinando aprendem como os sujeitos que aprendendo ensinam (FREIRE, 2008).

Dessa forma, essas experiências educativas que estão incorporadas no saber-fazer farinha não estão assentadas nos livros ou na exclusividade da presença de um professor(a), estão nos saberes que circulam nos espaços e processos produtivos das casa de fazer farinha e são socializados por meio de diferentes metodologias que se integram no decorrer do processo de aprendizagem. Entre essas metodologias, as que mais se destacam são: o aprender - fazendo, a oralidade e a observação.

Antes daqui, acho que desde os meus dez anos, eu já trabalhava com meus pais, né? Aí depois, por minha conta mesmo, [...] aprendi desde cedo com minha família, no início só observando, perguntando. Desde os dez anos de idade, já acompanhava minha mãe nesse processo de roça, da infância bem dizer, e aí fui aprendendo (AFC, 03, Entrevista, 2010).

Conforme se pode perceber no depoimento, a (con)vivência na casa de farinha e/ou o envolvimento precoce com o processo de produção da farinha envolve, além de um saber prático, àquele voltada para a dinamização da vida cotidiana, uma prática educativa mediada pelo grupo familiar, cujos processos de aprendizagem situam-se no contexto de uma ancestralidade. Processos assentam-se no aprender-fazendo por meio dos tempos e com certa constância. Ao mantê-lo, as famílias tornam-se formadoras de uma geração que, em razão do contexto em que vivem, precisam dessa aprendizagem para continuar seu processo de reprodução social.

Assim, a casa de farinha configura-se em um lugar de encontro, de relações de (con)vivência que conformam processos educativos e que possibilitam criar e recriar situações de forma dinâmica e construtiva.

No decorrer da pesquisa, foi possível verificar que a presença das crianças no espaço das casas de farinha, acontece desde quando são pequenas, como mostra a figura 01, na próxima página. À medida que crescem, vão se apropriando de outros lugares onde são realizadas as práticas do fazer farinha. Em geral, essas crianças iniciam suas aprendizagens próximas das mães, quando realizam suas práticas. O descascamento das raízes é, inicialmente, o lugar onde ficam as crianças menores. Outras, algumas vezes, proibidas pelas mães de utilizarem instrumentos cortantes,

procuram descascar pequenas raízes de mandioca, usando apenas as mãos. Repetem os gestos realizados pela mãe, mesmo sem utilizarem os mesmos instrumentos.

Figura 01 - A presença da criança



Fonte: Silva (2011)

Nessa perspectiva, o aprender-fazer farinha realiza-se por meio da própria prática. Essa forma de aprender estabelece uma conexão com o processo de continuidade da prática cultural de fazer farinha, que de acordo com Certeau (2008), por conta das astúcias silenciosas transmitidas por meio de um sistema de valores, em ações e comportamentos, configurados nos costumes, que fazem parte da aprendizagem sensorial motora.

Eu iniciei com meu pai, porque a gente aprende logo com a família da gente, assim como meus filhos vão aprendendo com a gente, desde peneirar uma massa, que é isso que tu dá conta. Vai descascar uma mandioca. Aí a gente vai aprendendo, vai crescendo e vai aprendendo cada vez mais, né? (AFM, 02, Entrevista).

Nesse discurso, a entrevistada relaciona sua concepção de aprendizagem no contexto de um processo educativo que tem por base as idades dos sujeitos

aprendizes, suas capacidades físicas de praticante e de realização com base naquilo que "dá conta". Assim, os pais, ao contarem com a "ajuda" dos filhos, como mostra a figura 02, acompanham o desenvolvimento social e pedagógico por meio da realização das práticas, para que possam aprender "cada vez mais". Uma possibilidade metodológica que possibilita uma autonomia futura.

Figura 02 - Filhos "praticantes" sob o olhar da pedagogia do "dá conta"



Fonte: Silva (2010)

Hoje tem umas meninas que estão sempre ajudando, mas elas já sabem o serviço da mandioca, o que é que eu faço. Tem o serviço de rapar, a gente já dá trabalho, quando eles crescerem não é preciso os outros ensinar, eles mesmos já vão aprendendo, a gente mesmo é professora dos filhos da gente nas casas de farinha. Assim como nós aprendemos com os pais, assim a gente ensina para os filhos da gente. (AFC, 01).

A expressão professora, própria do ensino escolar, é acionada no discurso de uma das mães, quando revela sua atribuição de agente formadora dessas gerações que ainda estão na condição de aprendizes, por isso, iniciam o processo de aprendizagem pelas práticas consideradas mais fáceis de realizar. A analogia com a função de professora é no sentido de que não seja necessário que essa formação possa ser realizada por alguém externo ao grupo familiar.

A gente vai ensinando os pequenos pra quando eles crescerem, eles vão querer ajudar os pais a raspar, porque enquanto tá pequeno é bom. Porque depois de grande fica difícil. E desde pequeno a criança vai pegando o jeito para raspar. É assim. Porque depois de grandes, eles não vão querer mais, porque não sabem, é assim (AFF, 02, Entrevista 2011).

Esse depoimento demonstra a preocupação dos pais com uma educação familiar no sentido amplo, voltada para suas crianças, que dentre outros processos pedagógicos, permite a sua inserção delas no mundo do trabalho, enquanto dimensão ontológica do ser. A preocupação dos pais em ensinar, sobretudo quando os filhos ainda são crianças, relaciona-se à possibilidade de que quando crescerem não estejam mais interessados em aprender.

Essa perspectiva da educação familiar aproxima-se das reflexões de Brandão (2007), para quem a prática educativa realiza-se com a transmissão dos costumes, dos valores que, de maneira informal, possibilitam que os seres humanos adquiram habilidades por meio da produção material.

Eu aprendi, porque quando eu vi o papai com a mamãe lá no retiro torrando a farinha, eu dizia que eu queria ajudar, eu queria mexer, eu queria aprender: "Mas meu filho, é assim, assim, assim e assim" [gestos]. Aí eu fui e peguei o gosto e sabe que é bom, aí eu fui, fui, fui mesmo. Um dia eu disse: "Quando eu crescer, vocês não puxam mais farinha, eu vou puxar". Pronto, dali bastou, eu gosto de mexer com ela (AFM, 01, Entrevista, 2010).

A narrativa indica que no contexto da pedagogia familiar, o aprender-fazendo no mundo do trabalho é motivado pela possibilidade de que, ao tornar-se adulto, as crianças e adolescentes de hoje, assumam o lugar dos pais na tradição de fazer farinha. A disposição de pais e filhos em ensinar e aprender permite a aprendizagem dessa prática social, evidenciando que, embora não haja regularmente uma formação institucionalizada de educação nas casas de farinha, existem várias formas de construção de processos de aprendizagem, de obter conhecimentos ou mesmo de capacitar as habilidades necessárias e inscritas nos fazeres.

Entretanto, de acordo com os discursos dos sujeitos, a presença dos filhos nas casas de farinha para convivências, sociabilidade e aprendizagem, nem sempre se dá de forma espontânea. Durante a pesquisa foi possível observar situações em que o poder coercitivo dos pais, era associado ao dever do filho de obedecer, condicionando sua "participação" nesse processo educativo. Assim, é possível inferir que a participação dos mais jovens nas práticas de fazer farinha, ocorre porque eles têm no ajudar no sustento da família, um dever, e a produção de farinha de mandioca

é uma das poucas atividades econômicas desenvolvidas na comunidade. O depoimento a seguir mostra essa perspectiva local:

A gente ia pra casa de farinha porque, às vezes, era obrigada a gente ir, porque os pais da gente não deixava a gente na casa, a gente tinha que ir. Se não fosse, era arriscado a gente apanhar. A gente tinha que ir, a gente tinha o dever, né? E aí a gente foi pegando o jeito de fazer a farinha pra ajudar também os nossos pais. Não tinha outro meio, era só na farinha e a gente aprende logo (AFC, Entrevista 2011).

Portanto, a narrativa indica que a participação no processo de produção de farinha, nem sempre se faz de maneira involuntária, o que também evidencia que mesmo nas relações de (con)vivência familiar existem relações latentes do trabalho precoce, abrigadas no discurso de que os filhos precisam aprender ou precisam ajudar. Esse poder exercido pelos pais no processo de aprendizagem informa estratégias que embora guardem a manutenção de laços de solidariedade no grupo familiar, quase sempre, se sobrepõe aos interesses individuais dos filhos.

Eu vou ensinar eles, porque, hoje em dia, o emprego tá difícil. Só pra quem é formado mesmo, porque até mais tarde aquelas crianças vão sofrer muito, então, aprendendo, contudo que a terra não preste mais pra colocar uma roça, mas, a mandioca ainda dá, pelo menos para eles comerem, pra não tarem comprando. Eu vou ensinando eles devagar, eu vou ensinando. Se eles virem que eu estou ensinando conforme meu pai me ensinou e a vontade que eu tinha, se eu ver que eles não querem, então eu não vou poder fazer mais nada, depois não vão dizer: ‘Ah! O papai nunca me ensinou a fazer nada’ (AFM 01, Entrevista, 2011).

Ainda que os pais agricultores busquem repassar para as novas gerações e nos saberes que receberam de seus antepassados, existe na narrativa, certo pessimismo com relação ao futuro dos filhos na comunidade. Por conta disso, insistem e recomendam aos filhos que mesmo “que a terra não preste mais pra colocar uma roça” (AFM, 01), torna-se necessário que eles aprendam o fazer farinha. De acordo com expectativa dos pais, essa aprendizagem carrega a garantia de sobrevivência no futuro, pois, “o emprego tá difícil, só pra quem é formado” (AFM, 01).

Os discursos revelam preocupação por parte dos pais em socializarem os conhecimentos necessários à garantia do futuro dos filhos. Ao assumirem o papel de educador, o pai revela que vai “ensinando eles devagar”. Para isso, a maneira como o educador e o educando relacionam-se, é importante para que conhecimentos sejam transmitidos por suas experiências sociais, o que demonstra que esse processo educativo não acontece de forma imediata, apressada; ela requer tempo, planejamento e organização para o ensinamento.

No discurso a seguir, fica evidenciada a tensão intergeracional existente na prática educativa familiar, ao afirmar que os jovens não possuem a mesma disposição para fazer farinha, uma vez que o pai relata que na sua juventude a prática de fazer farinha não o incomodava ou impedia-o de estudar, enquanto que na atualidade os jovens resistem em desenvolver algumas das práticas. Isso possivelmente esteja relacionado a situações de preconceito ou discriminação, decorrentes da histórica invisibilidade do jovem rural³.

Os jovens de hoje não estão com essa disposição não [...]. Eu lhe digo que os jovens de hoje não estão com essa disposição porque é o seguinte: eu parava de torrar massa e eu ainda ia pro colégio. Colégio não! Era uma casinha velha [...], e hoje em dia, não querem nem pegar na massa, porque não querem ir fedendo de massa para o colégio, então por isso que eu digo que tá muito mudado. Eles não têm essa vontade, não querem torrar, tem um que descasca, tem um que não quer torrar, tem outro que já não quer mexer na prensa. É assim, principalmente a mole que está na água, esta que não querem pegar mesmo (AFM 01, Entrevista, 2011).

Contudo, os processos de aprendizagens nas casas de farinha não acontecem para todos os sujeitos ao mesmo tempo, e nem da mesma maneira. Ao manifestar-se sobre sua aprendizagem, uma agricultora revelou que não possui habilidade para desenvolver todas as práticas, pois se "especializou" em aprender raspar a mandioca ou peneirar a massa. Essa aprendizagem parcelar do fazer farinha, possivelmente esteja relacionada à iniciação tardia no processo de aprendizagem, haja vista que, ao contrário da maioria das mulheres, sujeitos da pesquisa, ela aprendeu depois de casada, com o marido, e não com os pais como é de costume na comunidade:

Logo no começo, foi difícil pra mim. Não era acostumada a mexer, achava esquisito, raspava devagar. Aí agora não, agora já gosto, acho bom. Eu ainda estou aprendendo, porque a menina ali torra. Eu não sei torrar, só sei raspar e peneirar, lavar. Agora torrar, não sei, ainda não aprendi ainda não. Está com nove anos [de casada], é até difícil eu fazer farinha, eu ajudo a fazer farinha ali [...], eu ajudo ele, mas eu mesmo, mexer pra mim mesmo, não mexo, não. Só pra ajudar eles mesmo [...]. Depois que eu me casei, que eu fui [...]. Quando eu morava com meu pai, não trabalhava com negócio de farinha, não. Depois que constitui família que já ajudo (AFF 02, 2011).

Assim, aprender a fazer apenas uma prática do processo, não é considerado pela entrevistada, como suficiente para dizer que aprendeu a fazer farinha. Nesse sentido, a prática é vista apenas como ajuda.

³ Em relação a essa questão, teóricos como Arroyo (2007) consideram que nosso sistema escolar é pensado no paradigma urbano. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa, em detrimento a uma visão negativa do campo como lugar do atraso, devido ao seu tradicionalismo cultural.

Semana passada tinha um rapaz. Mandou uma mandioca pra fazer farinha, eu perguntei pra ele: "Tu vais trabalhar na casa de farinha? Ele respondeu: "não, eu não sei". Eu disse: "se tu só falar que não sabe, tu tens que vir pra cá, pra ti aprender como que a gente faz, se tu não vir, tu nunca vais saber como é". Eu também dizia assim, que eu achava difícil trabalhar numa casa dessas, achava que não ia trabalhar nunca, porque não ia largar o manual da gente pra ir pra lá. Mas quando! Agora, a gente não quer mais nem sair de lá. Tive que aprender com os outros, e às vezes já tinha alguém que não sabia, já vinha olhar como era que nós fazia, pra ir passando também. Agora todo mundo já sabe trabalhar na casa de farinha (AFC 01, Entrevista 2011).

Essa fala revela que o observar é uma estratégia metodológica que contribui no desenvolvimento da capacidade cognitiva dos agricultores no processo de aprendizagem no fazer farinha. Assim, os sujeitos aprendem observando as práticas do cotidiano, e no decorrer das observações se apropriam do conhecimento inerente à atividade que foi observada, como mostra a figura 03, na qual, a mãe agricultora pratica a torração da farinha no forno, e, ao mesmo tempo, orienta o filho adolescente que busca ajudá-la e ainda conta com a presença "curiosa" da neta, que observa seus movimentos.

Para Heller (2008), a vida cotidiana existe devido à imitação, que viabiliza atividades relacionadas ao trabalho, às trocas e intercâmbios, mas é preciso saber equilibrar os costumes e as novas atitudes.

Figura 03 - Processo de observação do fazer farinha



Fonte: Silva (2010).

Eu aprendi com a mamãe, eu acho, com meu pai. O cara, no começo, vai olhando assim, o cara não sabe de nada não, mas vai observando. Às vezes, vê se o cara dá conta de fazer, quando não dá, o cara faz só raspar mesmo, lavar a mandioca (AFC 05, Entrevista 2011).

A fala acima demonstra que ao observar, como uma espécie de pedagogia da atenção, do "dar conta", o sujeito tem também a possibilidade de auto-avaliar sua própria aprendizagem, ou seja, se "dá conta de fazer" determinadas práticas do processo produtivo. A organização da prática educativa, nesse processo de formação, pressupõe o desenvolvimento de uma ação avaliativa do sujeito sobre sua competência para a realização de alguma prática inerente a produção da farinha. Ao refletir sobre sua ação e/ou identificado a fragilidade de seu aprendizado com relação ao processo produtivo, o aprendiz volta-se para outras práticas que não exigem habilidades mais específicas.

Freire (2008, p. 83) considera que "não é possível praticar sem avaliar". Essa avaliação relaciona-se à análise do que se faz e torna possível comparar os resultados obtidos com as finalidades que buscamos alcançar com a prática. Assim, permite-se que se revelem acertos, erros e imprecisões. Para o autor, melhoramos nossa eficiência e nossa prática, pois a avaliação jamais deixa de acompanhar a prática.

Na manifestação de uma agricultora, o observar aparece no sentido de "tomar atenção", pois a aprendizagem requer atenção e dedicação do sujeito para observar o desenvolvimento do processo produtivo, para que desenvolvam a prática posteriormente. Em suas palavras: "Ele tem que tomar atenção primeiramente de como se faz; depois que ele tomou toda a atenção. Ele vai né, fazer o teste, né? Se ele aprendeu, aí sim" (AFM 02, Entrevista, 2011).

A mamãe mesmo falou que não ia fazer a farinha lá, mas depois que fez a primeira vez, agora só faz lá. E ela pesa, mas, a farinha, né? A farinha pesa mais, ela é cortada mais, aproveita mais a massa. Os primeiros que fizeram já conseguiram dominar a técnica. Logo quando começou, aqui tinha cara que dizia que não ia fazer, mas, ficaram olhando. A farinha saiu bonita, aí começaram a esbandalhar os retiros que tinha, desmontaram o retiro, venderam até o forno (AFC 05, Entrevista 2011).

Revela-se que a estratégia metodológica da observação foi utilizada pelos agricultores que possuíam resistência para fazer farinha com artefatos mecanizados, e ao perceberem a qualidade da farinha da casa comunitária, passaram a não produzir mais nas casas de farinha de sua propriedade.

Essa maneira de os agricultores praticarem a observação assemelha-se à ideia de Brandão (2007, p.20), para quem os sujeitos que não sabem, "veem fazer e imitam,

são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar”.

De acordo com as observações e os discursos dos sujeitos, outra estratégia metodológica adotada é a oralidade, que permeia todo o processo de aprendizagem do fazer farinha. Em algumas práticas educativas, Essa oralidade é mais presente, em determinadas atividades do processo da produção da farinha, como por exemplo, no descascamento e torração.

A preocupação em ensinar os filhos é presente, tanto nos discursos dos pais quanto no das mães. Sendo que as mães ensinam mais pela conversa, orientações e dizeres de como tem que fazer, enquanto que os pais não dialogam tanto quanto, educam pela prática e por indicações gestuais.

Figura 04 - O aprender a partir do gesto.



Fonte: Silva (2010)

As indicações gestuais é uma constante no processo de fazer farinha. No momento da torração, é comum quando os pais precisam de ajuda, muitas vezes não precisam chamar os filhos, basta baixar o rodo. O som emitido pelo rodo, ao ser deixado na borda do forno, é um dos sinais que rapidamente é atendido: "eles sabem, eles verem assim e já vão vendo eu torrar a farinha. Quando eu deixo o cabo do rodo, eles já vão pegar, puxar, puxar" (AFM 03, Entrevista 2011). A Figura 04, na página anterior, demonstra um desses momentos.

Assim, fica evidente a complexidade da aprendizagem no processo educativo que permeia o processo de produção da farinha de mandioca, pois além da observação, oralidade, ela ocorre por meio de uma série de elementos sensoriais: cheiros, gestos, cores, sabores, que se configuram numa estratégia de ensinamentos e conduzem agricultores e agricultoras de todas as idades a se integrarem no tempo e no espaço da casa de farinha.

Meu pai e a minha mãe, né? E lá era assim, eles diziam: "Olha, é desse jeito, é dessa forma, não faz isso, faz aquilo". E foi assim que a gente foi aprendendo: "Não! Tá mal feito. Tem que ser direito". Aí a gente vai aprendendo (AFM 02, Entrevista, 2011).

Na casa de farinha, porque ali é uma troca de diálogo, uma troca de conversa, de ideias. Ainda mais aqui, numa casa de farinha dessas que tem vez que tem três, ou quatro famílias trabalhando, cada uma delas puxa uma ideia, ideia que às vezes favorece troca de experiência de um para outro (AFC 04, Entrevista 2011).

É um lugar onde se aprende um monte de coisas, porque, às vezes, a gente tá lá, a gente conversa, a gente fala muita coisa, a gente aprende mais, quem nem eu, que agora já sei raspar mandioca, peneirar, lavar às vezes (AFC 02, Entrevista, 2011).

No entanto, a estratégia metodológica da oralidade é percebida, de acordo com os discursos dos sujeitos, como uma troca de diálogo que favorece a aprendizagem, a partir do intercâmbio de experiências entre as famílias e que incorpora ao processo do fazer farinha uma dimensão educativa.

Pelo diálogo se estabelece uma relação diferenciada entre os sujeitos. Conforme Freire (2010) trata-se de uma circunstância em que existe companheirismo e respeito pelo ser do outro, pois se nós nos fazemos na relação com os outros, o diálogo é o passo inicial para a realização do processo educativo. Assim, a troca de diálogo entre os agricultores durante o fazer farinha permite que aqueles que possuem mais experiência, contribuam para a aprendizagem daqueles que ainda estão aprendendo, o que torna possível o aprimoramento dessa prática.

Neste sentido, com base na perspectiva freiriana, é possível inferir que o diálogo guarda a centralidade da prática educativa, não apenas como estratégia pedagógica,

mas como condição para o conhecimento, uma vez que é por meio dele que é possível a compreensão crítica da realidade.

Essa compreensão sinaliza que o processo de formação dos sujeitos, nos espaços de vivência das casas de farinha, parte de sua experiência real, das reflexões sobre suas práticas e seus problemas, e constroem parafraseando Freire (2010) uma percepção mais politizada da realidade.

Através desse retiro eu tenho muita informação, então eu gosto desse retiro, porque aqui eu converso, eu torro a minha farinha, recebo meus amigos, vêm várias pessoas aqui me procurar e vai daqui bem recebido, graças a Deus. Eu só não sei ler, mas graças a Deus e à educação [...]. Se ela [a casa de farinha] não fosse aqui, eu não conhecia muita coisa, pois pra mim ela tem uma importância muito grande. Porque aqui, como diz a música, vem o preto, vem o branco, vem o feio, vem o bonito, tudo eu recebo aqui (AFM 01, Entrevista, 2011).

Essa narrativa evidencia que a oralidade aparece nos momentos de conversa, é como uma extensão da casa de morada, onde receber as pessoas para conversar significa muito mais do que receber apenas informação, configura-se numa possibilidade de ampliação de conhecimento do mundo, uma vez que, "se não fosse aqui, eu não conhecia muita coisa" (AFM 01, Entrevista, 2011).

A oralidade evidencia, nos momentos de confraternização, a cultura de conversa, compreendida por Oliveira e Mota Neto (2007) como uma forma cultural de base predominantemente oral, pela qual as populações rurais ribeirinhas expressam suas vivências, transmitem saberes, valores e hábitos para as novas gerações.

De acordo com registros de campo, é também por meio das conversas que o imaginário da comunidade é revelado:

Um dos agricultores/as começou a falar sobre remédio caseiro para curar asma e disse: "*Vou tirar leite da égua pra dar pra minha filha!*". No mesmo instante, as meninas que estavam raspando a mandioca disseram não saber desse remédio. E uma das agricultoras mais idosa do grupo confirmou a eficácia do remédio (Anotações de campo, 15 de janeiro de 2010).

Uma das meninas que estavam raspando a mandioca, que não mora na comunidade, perguntou se ali existia *matim-pererê*. Um dos agricultores passou a explicar sua presença nas caçadas realizadas à noite, nas matas, e sugeriu que a *matim* poderia ser uma das senhoras da comunidade (Anotações de campo, 15 de janeiro de 2010).

Um dos agricultores perguntou sobre sua corda e um menino respondeu: "eu amarrei a cangalha, não sabia que era sua". Ele respondeu: "É minha, é de amarrar a rede". Ao ouvir o diálogo, uma das agricultoras que no momento descascava a mandioca disse: "Ele vai virar lobisomem, porque a corda de amarrar a rede foi amarrada para amarrar a cangalha" (Anotações de campo, 12 de março de 2010).

Esses registros revelam que as casas de farinha são espaços de construção e transmissão do imaginário social da comunidade. Nesse sentido, para Castoriadis (1982, p. 171), "a criação imaginária age na prática e no fazer da sociedade, considerada como sentido organizador do comportamento humano e das relações, independentemente de sua existência para com a consciência desta sociedade". Nessa construção dos saberes mitológicos, o processo de aprendizagem dos sujeitos em suas relações de (con)vivência nas casas de farinha, incorpora o imaginário social, uma vez que expressam múltiplas representações culturais configuradas em desejos, mitos e realidades pela oralidade.

Mudanças no contexto cultural do aprender e fazer farinha

De acordo com as manifestações dos entrevistados, o fazer farinha, por ser um processo socialmente construído, passa por modificações com a introdução de outros artefatos culturais⁴.

Tem muita diferença porque as casas de farinha que a gente trabalhava não é igual às de agora. As casas de farinha que a gente trabalhava era manual, o retiro era pequeno e agora não, melhorou bastante porque ajuda a gente também. Porque antigamente a gente ia fazer farinha, quando a gente chegava do retiro, a gente já tava quase morto de cansado, no manual, né? O retiro era pequeno... Agora não, melhorou, a gente faz do jeito que a gente quer. De primeiro não, a gente socava na mão de pilão. Muito de nós trabalhava só no tipiti... Antes pra misturar a mandioca... A gente tinha que ralar, às vezes a gente ficava com as mãos tudo cortada... (AFC 01, Entrevista, 2011).

A gente chegava lá, chegava com a mandioca, botava na água com a casca, ficava quatro dias na água. Quando estava com quatro dias, a gente ia lá, tirava da casca, trazia a mandioca pra dentro da coxa. Socava ela com a mão de pilão pra enxugar e poder torrar... Assim que começamos a trabalhar, era socado com a mão de pilão, manual. Enchia no tipiti pra enxugar pra fazer a farinha (AFC 02, Entrevista, 2011).

Faço farinha neste retiro aqui [comunitária], e faço farinha no rodo, faço nos três. No meu retiro, tenho a prensa e dois fornos. Quando precisam da ajuda [...]. Neste aqui é mais fácil, que a gente não cansa e no cabo do rodo a gente cansa mais. Esse aqui não, é só mais carregar a mandioca da água, da coxa pra prensa. Aí é mais fácil (AFM 03, Entrevista, 2011).

Nos discursos, é recorrente a ideia de que na atualidade, o processo produtivo de fazer farinha de mandioca melhorou bastante, pois, no sistema manual, era um

⁴ São considerados "artefatos culturais" todos os equipamentos disponibilizados nas casas de farinha, que variam de produtos construídos manualmente pelos agricultores aos mecanizados, que são utilizados no processo produtivo.

processo mais demorado porque era desenvolvido com artefatos que dispndiam mais de força física, como a prática de ralar a mandioca, em geral realizada em um ralo confeccionado de maneira artesanal. Ao explicar como faziam estes ralos, um agricultor revelou: "pegava uma lata de óleo, abria todinha e ia pro ralo. Hoje em dia tá muito fácil" (AFM 01, Entrevista, 20011).

Figura 05 - A prática cultural de classificação da farinha



Fonte: Silva (2010)

A partir da inserção do motor no fazer farinha, modificações foram incorporadas no processo produtivo da farinha e são avaliadas pelos agricultores em seus discursos como facilitadoras dessa prática social. As manifestações e narrativas dos agricultores indicam uma postura favorável à inserção de artefatos e tecnologias que facilitam a realização das práticas produtiva. Logo, os sujeitos não compreendem as inovações como opressoras.

Essas modificações no processo produtivo da farinha são realizadas no sentido de atender suas necessidades, uma vez que os sujeitos constroem relações sociais, concepções, ideias e interpretações que dão sentido àquilo que fazem e àquilo de que precisam. Reproduzem o que já está posto, mas também produzem, modificam, revolucionam a sociedade, base de suas atuações sobre a natureza (MARTINS, 2008).

Já vem desde a infância, agora já tem treinamento, já tem pelo SENAI, a própria EMATER, eles já ensinam a fazer, fazer não mudar de forma de fazer a farinha, né? Que antes se fazia, mas antes era só um tipo de fazer farinha, a gente aqui já muda, né? Fazer farinha branca, a seca (AFC 03, Entrevista, 2011).

A formação a que o agricultor se refere, não ensina a fazer a farinha, mas orienta quanto outras possibilidades no manuseio, com a inclusão de técnicas que os ajudam a produzir e classificar a farinha em grossa, média ou fina, como mostra a Figura 05, da página anterior.

Em suas manifestações, os agricultores mostram-se favoráveis não apenas às facilitações no processo, mas à outras maneiras de aprender. Assim, eles educam-se ao mesmo tempo em que fazem farinha, pois segundo Brandão (2002) são sujeitos de aprendizado e educação, e essa aprendizagem representa muito do que precisam saber no cotidiano.

Por isso que eu me preocupo. Quando a gente terminou a casa de farinha aqui, que o [prefeito] foi lá, eu disse: "Seu [...] está pronto, o homem entregou. E agora?". Ele disse: "Agora o seguinte, primeiro nós vamos fazer um curso para botar as pessoas para aprender como se vai fazer a farinha. Apesar de que muita gente saber como se faz farinha, mas esse curso traz mais uma qualidade de aprendizagem para quem vai fazer a farinha, porque é uma fábrica mecânica, com máquinas que ninguém nunca mexeu. E tem que partir da educação, desde como se mexe nas máquinas". E aí então a gente foi e marcou e conseguimos um curso para eles, de uma semana (AFC 04, Entrevista, 2011).

A fala desse entrevistado revela que a partir do funcionamento da Casa de Farinha Comunitária, em decorrência da presença de outras tecnologias, passou-se a exigir

outros conhecimentos dos agricultores, como por exemplo a condição para manusear os equipamentos.

Assim, os sujeitos constroem parcerias no sentido de ampliar os seus saberes relacionados às suas formas de produção da farinha de mandioca. Essas parcerias oportunizaram o diálogo entre saberes da experiência local e os saberes acadêmicos de uma agência formadora, embricando-se na reconstrução e elaboração de outros saberes.

Para Cota (2000, p.11), alguns conhecimentos "são construídos como ponto de partida, outros novos configuram-se como ponto de chegada, que por sua vez se tornam ponto de chegada, num processo contínuo", nessa concepção, é na chegada que as mudanças, inovações e transformações resultantes da intervenção na realidade se manifestam.

Essa integração de saberes alterou a prática de fazer farinha, construída na comunidade, pois tiveram que "partir da educação, desde como se mexe nas máquinas" (AFC 04, Entrevista, 2011). Para Gadotti e Gutiérrez (2005, p. 27), a "educação integrada (ou integradora) ao trabalho produtivo é essencialmente educativa quando consegue fazer do homem e da mulher os sujeitos aglutinadores de todo o processo".

Fizemos o curso, inclusive peguei dois de cada comunidade, que foi colocado para fazer o curso. Só tem, se não me engano, um só, os outros que a gente colocou mais jovens, pensando que os jovens tinham mais entusiasmo e esses outros que foram embora, levaram o material que pegaram: avental, luva. Pegou e levaram, não deixaram para a comunidade. Só tem um mesmo que fez o curso que trabalha, mas os outros que trabalham já aprenderam, já pegaram prática e continuam animados (AFC 04, Entrevista, 2011).

O depoimento acima evidencia que a participação dos jovens das comunidades que compunham o bloco da Casa Comunitária no curso de formação se deu na perspectiva de se manter e incentivar a produção com outras tecnologias. No entanto, não ocorreu o esperado, pois, apenas dois participantes tornaram-se multiplicadores e contribuíram para que os agricultores "pegassem a prática". Atualmente apenas um dos multiplicadores, o de mais idade, continua o fazer farinha na Casa Comunitária.

Porém, os agricultores mais experientes, que não participaram diretamente do curso, mostraram-se mais motivados em aprender outras práticas de fazer farinha, e passaram a multiplicar distintos saberes.

Nesse sentido, um dos agricultores ao referir-se ao curso de formação, expressou: “não participei, fui só pra entrega do retiro. Participei só da palestra da entrega do retiro [...]. Os que participaram do curso ficou, já repassou pra gente como era pra gente trabalhar” (AFC 02, Entrevista, 2011). O que se aproxima das ideias de Certeau (2008, p, 122), ao considerar que “as estratégias, combinações sutis, [...] navegam entre as regras, jogam com todas as possibilidades oferecidas pelas tradições, usam esta de preferencia àquela, compensam uma pela outra”.

A mudança introduzida no processo produtivo com a formação técnica, de acordo com a avaliação dos participantes contribuiu para que não ocorressem maiores desperdícios na produção. É percebida pelos agricultores como importante, e expressam: “podemos aproveitar melhor, porque antes a gente perdia muito, hoje não perde quase nada, até a casca, embora não use ela, mais o cara aproveita para um adubo” (AFC 03, Entrevista, 2011). Além de aproveitarem para o adubo, “serve pra ração de animais. Eles carregam pra dá pro gado” (AFC 01, Entrevista, 2011). Para um entrevistado, essa aprendizagem:

Fez foi ampliar mais alguma coisa, é mais um conhecimento. Não foi difícil porque a gente já nasceu foi naquele trabalho, como foi meu caso. Aí não tenho tanta dificuldade para aprender, já teve para mudar, né? Mudou o ritmo de trabalho, antes se jogava no igarapé a mandioca aí, hoje não... É no tanque. A higiene também entrou, né? Nessa parte eles sempre jogam um curso, como eles sabem lá que tem um retiro desses, eles vêm e jogam um treinamento [...] porque isso aqui é pra produzir melhor, então... O cara tem que aprender pra produzir melhor... (AFC, 03).

O discurso ressalta a importância de “aprender para produzir melhor” (AFC 03, Entrevista, 2011), ou seja, reconhece que outras formas de aprendizagem são importantes no processo de formação do produtor de farinha, uma vez que, a mudança de hábitos na higienização modificou o costume de pubar as raízes de mandioca, antes depositadas no igarapé, e posteriormente postas de molho em tanques.

A partir dos discursos e das observações de campo, é possível inferir que educação familiar permanece propulsora de formação no processo de fazer farinha mandioca.

Tinha até um curso pra vir pra cá, tinha uma área que a gente ia fazer o demonstrativo um plantio de mandioca, e outros tipos de cultura no meio: coco, cupuaçu, um bocado. Aí mandamos aradar, aí a prefeitura mandou o trator pra aradar. Só que eles não receberam mais a condição financeira deles e daí ficou chato. Agora nós quer mandar aradar pra plantar feijão, já em parceria com a secretaria de agricultura. E o IDAM [Instituto de Desenvolvimento Ambiental] que sempre dava assistência aqui, agora... Tem o SEBRAE [Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas] também, que teve aí, foi bateu foto lá todinho, pra vê se tem algum projeto pra melhorar aí (AFC 06, Entrevista, 2011).

Nesse depoimento, identifico que há uma disposição de alguns sujeitos em participar dos cursos que concernem o fazer farinha. Nessa proposta de formação técnica, os agricultores aprenderiam como realizar o cultivo da mandioca consorciada com outras culturas. No entanto, em decorrência da ausência de investimentos públicos, a formação prevista não foi realizada pelas agências responsáveis, pois "eles não receberam mais a condição financeira deles" (AFC 06, Entrevista, 2011).

Esse ramo aqui não está dando. Às vezes as pessoas dizem: "Ah! Eu vou sair daqui, pra ir pra outro lugar, que daqui não está dando não. Ele não tem que ir pra outro lugar, não tem mais nenhum lugar pra onde o cara ir, agora tem que mudar as coisas, pro cara sobreviver de outra forma, porque plantar roça e arrancar roça está difícil [...] eu vou ficar por aqui mesmo! (AFC 03, Entrevista, 2011).

De acordo com esse discurso, a continuidade da produção da mandioca está comprometida em decorrência das dificuldades inerentes ao plantio e a colheita. Também revela a preocupação de que "agora tem que mudar as coisas, pro cara sobreviver de outra forma". Nesse sentido, é preciso construir outras lógicas de produção agrícola que não se limitem só ao fazer farinha de mandioca.

Sabe-se que a prática educativa por si só não garante a permanência na comunidade, "porque não tem condições, porque o que falta mais é condição mesmo, às vezes o cara aprende a coisa, mas não tem condições de mexer" (AFC 03, Entrevista, 2011), ou seja, o baixo poder aquisitivo da maioria das famílias é um dos entraves.

Existe uma preocupação em relação à continuidade da prática de fazer farinha de mandioca, para um dos entrevistados:

O jovem rural, por um lado, é penalizado, porque eles se formam, o que ele aprende em torno de sobrevivência é na roça e no campo [...]. Mas hoje, o jovem que se forma, principalmente na área rural, quando ele se forma, faz o 2º grau que ele acha que tá formado. Ele diz: "Hoje eu vou embora, vou procurar um emprego". Sai e muitas vezes vão embora e não encontra emprego, volta para o mesmo lugar [...]. Pra mim é que pudesse ter para o jovem uns cursos pra ele aprender cada vez mais aquilo que ele tem uma visão [...]. Ele planta, ele tem que plantar mesmo, tem que colher alguma coisa que ele tem que comer, mas não dá mais, porque que nós quando criamos nossos filhos, eu botava só 10/12 tarefa de roça, aí nós plantava milho, arroz e mandioca. E cada um quando tinha necessidade, fazia dois sacos de farinha e vendia... Hoje não dá mais pra isso, porque a família aqui não tem mais condição de fazer isso, com a terra do jeito que tem aqui. O jovem sai daqui por um acaso [...]. Se ele vem pra cidade, na cidade o emprego que tem é em loja, supermercado ele não tem um curso de computação, pra mexer em nada de computador. Eu disse pra ele, se ele aprender como ele pode fazer alguma coisa no campo pra ele sobreviver, ter um plantio, pode até ter um produto de qualidade [...]. A família não tem condições de dar esse apoio.

Quem pode, quem tem, continua, mas quem não tem, fica por aí encostado. Ele acaba não aprendendo nada que vá servir pra ele (AFC 04, Entrevista, 2011).

A sabedoria política, neste depoimento, emerge na crítica à educação escolar que os jovens recebem: "eles se formam, mas o que ele aprende em torno da sobrevivência é na roça e no campo" (AFC 04, Entrevista, 2011). A expressão demonstra o distanciamento do que o jovem aprende na escola e o que ele precisa para desenvolver práticas sociais de agricultor familiar, e assim, "ele acaba não aprendendo nada que vá servir pra ele" (AFC 04, Entrevista, 2011).

O agricultor ressalta a importância do aprender na experiência do cotidiano para as comunidades locais, ideia que se aproxima da concepção de Arroyo (2008), para quem essa educação parte dos diferentes sujeitos do campo, de seus contextos, suas culturas e seus valores, das maneiras de ver ou de se relacionar com o tempo, com a terra, com o ambiente, com a organização familiar, o trabalho, bem como, na formação enquanto seres humanos. Entretanto esse autor reforça que a educação por si só não resolverá os problemas da comunidade camponesa, se não for combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais.

É evidenciado nos discursos dos sujeitos o processo de degradação das terras, situação que dificulta a diversificação da atividade da agricultura familiar camponesa e compromete a permanência dos jovens na comunidade. Diante o exposto, é possível inferir que o processo de degradação da terra diminui a produção da mandioca, comprometendo a quantidade e a qualidade da farinha produzida, trazendo implicações para a reprodução social da família e a continuidade da educação familiar no fazer farinha.

Considerações finais

O resultado do estudo indicou que as práticas educativas no fazer farinha são realizadas sem um planejamento formal, como acontece no ambiente escolar. Assim, formadores e aprendizes, conscientes ou não de suas atribuições ou de suas ações, utilizam-se de diferentes estratégias ou metodologias para que as práticas do fazer farinha sejam aprendidas. Dentre essas estratégias, foi identificada a oralidade, na qual se insere não apenas a comunicação verbal, mas também gestual, que são dinamizadas, principalmente, na prática do descascamento e da torração; o aprender-fazendo, ora desenvolvido em todas as práticas, em sua iniciação, os sujeitos preferem fazer as tarefas mais fáceis, dentre elas o peneirar a massa; e a

observação, mais utilizada na prática do sevar e do prensar, que configura-se também numa maneira de avaliar o aprendido.

Essa oralidade não se resume às práticas de fazer farinha, os agricultores se reúnem de forma espontânea para conversarem sobre assuntos da comunidade, sobre os saberes cotidianos, inclusive para orientarem os filhos em relação à vida cotidiana escolar. Dialogam sobre seus relacionamentos; fazem planos ou trocam informações, que muitas vezes chegam à comunidade por outros meios de comunicação.

Outra constatação da pesquisa foi de que a convivência na casa de farinha e o fazer coletivo possibilitam a socialização dos saberes, configuram-se como práticas educativas, fortalecedoras de laços familiares, de compadrio. O fortalecimento da convivência entre as famílias guarda relações com a inserção de artefatos culturais, que modificaram o fazer farinha. Isso possibilitou que o espaço da casa de farinha se tornasse um espaço favorável às trocas de saberes, uma vez que estes antes eram vivenciados pelas famílias de forma individual e que passaram a ser materializados a partir do “trabalhar junto”, incorporando à “educação familiar”.

Essa modificação no fazer farinha demandou formação técnica para alguns agricultores, realizada em parceria com o poder público municipal, que embora tenha favorecido ampliar seus conhecimentos, não representou ruptura na atuação das famílias enquanto agentes formadoras.

A terra para o plantio configura-se como uma das principais preocupações dos agricultores, uma vez que, nos últimos anos, o processo de empobrecimento do solo vem comprometendo a produção da matéria prima para fazer a farinha. Com isso, tem-se a necessidade de utilizar produtos químicos para o controle do mato, o que intensifica ainda mais a degradação ambiental.

Nesse contexto, há uma demanda por formações que não se reportem apenas ao fazer farinha, mas que contribuam para o estabelecimento de outras lógicas de produção, que permitam a continuidade dos sujeitos na comunidade. No entanto, as agências de formação ou de acompanhamento técnico não têm desenvolvido uma educação que possibilite a melhoria de algumas práticas, com destaque para “o plantar”, quanto à utilização de produtos químicos. Esse fato demonstra também a insuficiência de uma política de Estado que fortaleça o ‘diálogo de saberes’ dos agricultores e dos saberes produzidos pela academia e por essas agências.

Portanto, além de sua relevância teórica, o estudo contribui para visibilizar experiências sociais que revelam processos educativos importantes, que têm sido historicamente desperdiçadas, mas que na prática contribuem para o fortalecimento dos saberes e da identidade dos agricultores e agricultoras produtores de farinha.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. *et alli*. Por uma educação do campo. 3 ed. Petrópolis. RJ, Vozes, 2008.

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. Os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana. In: _____. **A construção social da realidade**: Tratado da sociologia do conhecimento. 23 ed. . Petrópolis, Ed. Vozes, 1985. 35-53.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo. Brasiliense, 49. Ed. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas - São Paulo: Mercado da Letras, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Criação Histórica**. Trad. Dênis L. Rosenfield. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992. p.83-107.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 15 ed. Petrópolis RJ, Vozes, 2008.

COTA, Maria Célia. De professores a carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. **Rev. Educação e Filosofia**. V. 14. Nº 27/28, p. 203-222, Dezembro de 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49 ed. São Paulo. Cortez. 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. São Paulo. 2010.

GADOTTI, Moacir; GUTIEEREZ, Francisco (org). **Educação comunitária e economia popular**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática. 1991.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOREIRA, José Roberto. Cultura política e o mundo rural na contemporaneidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro. RJ. abril de 2003, nº 20, p. 112-142.

_____. **Terra poder e território**. 1 ed. Expressão Popular. São Paulo. 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, Cirlene do Socorro Silva da. **Casas de farinha: espaço de (con)vivências, saberes e práticas educativas**. Belém: 2011, 179 f. Dissertação [Curso de Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.

SILVA, M G. da. Saberes culturais e suas repercussões no uso dos recursos naturais. **Revista Científica Galego-Lusósofa de Educação Ambiental – AmbientalMente Sustentable**. Coruña/Galicia, vol.2, n.20, p.1781-98, 2015.

Enviado em 30/10/2017

Aprovado em 26/02/2018



FEIRAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA E MERCADOS LOCAIS DA AGRICULTURA FAMILIAR NO BAIXO TOCANTINS (PARÁ)

Caroline Wanzeler Silva¹
Francinei Bentes Tavares²
Lúcia Daiane Copetti³

Resumo: o presente trabalho é fruto de atividades de pesquisa e extensão executado pela Associação Unidade e Cooperação para o Desenvolvimento dos Povos nos Territórios do Baixo Tocantins e Salgado Paraense (ONG UCODEP) e apoiado pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Esse estudo se preocupou em mostrar o quanto os consumidores das Feiras de Economia Solidária estão dispostos a pagar por caranguejos provenientes de uma área de Reserva Extrativista Marinha (RESEX), sua percepção para a qualidade e segurança dos caranguejos, o perfil do consumidor (sexo, idade, categoria profissional, nível de educação); comportamento de compra do consumidor (regularidade da compra, número da compra, preço pago pelos caranguejos), preferências e razões para o consumo. Foram aplicados 12 (doze) questionários semi-estruturados contendo questões pré-definidas em Feiras de Economia Solidária (ECOSOL) que ocorreram nos municípios de Cametá e Igarapé-Miri, no final do mês de maio do ano de 2016. Os questionários foram aplicados junto aos consumidores de caranguejo (principal produto que teve a comercialização avaliada). Desta forma, espera-se contribuir no debate sobre o fortalecimento das ECOSOL nos

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade de Ciências Naturais do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará (FACIN/CUNTINS/UFPA). E-mail: caroldeluke@yahoo.com.br

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Atua como Professor Adjunto II da Faculdade de Educação do Campo, Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará (FACIN/CUNTINS/UFPA). Tem experiência multidisciplinar, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura familiar, desenvolvimento rural e Amazônia Oriental. E-mail: francinei@ufpa.br

³ Mestre em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Tem experiência na área de desenvolvimento rural, com ênfase na temática de Estado, Políticas Públicas e Desenvolvimento Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento rural, agricultura familiar, mercados e comercialização e economia solidária. E-mail: luciacopetti@yahoo.com.br



municípios alvos dessas ações. Para promover as condições de vida da população de suas comunidades e da conservação ambiental a partir do fortalecimento da agricultura familiar na região, da difusão das práticas e dos princípios da economia solidária e do acesso aos serviços, priorizando relações justas e solidárias de produção e consumo e práticas democráticas de autogestão das organizações da sociedade civil e contribuir com a difusão de uma visão de desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Economia solidária – Conservação Ambiental – Feiras de ECOSOL – Agricultura Familiar.

SOLIDARITY ECONOMY FAIRS AND LOCAL MARKETS OF FAMILY AGRICULTURE IN BAIXO TOCANTINS, PARÁ STATE, BRAZIL

Abstract: this work is the result of research and extension activities carried out by the Associação Unidade e Cooperação para o Desenvolvimento dos Povos nos Territórios do Baixo Tocantins e Salgado Paraense (ONG UCODEP) and supported by the Universidade Federal do Pará (UFPA). These studies were concerned with showing how consumers of Solidarity Economy Fairs are willing to pay for crabs from a Reserva Extrativista Marinha (RESEX) area, their perception of crab quality and safety, consumer profile (gender, Age, professional category, level of education); Consumer buying behavior (regularity of purchase, number of purchase, price paid for crabs), preferences and reasons for consumption. Twelve semi-structured questionnaires containing pre-defined questions were used in Feiras de Economia Solidária (ECOSOL) that took place in the municipalities of Cameté and Igarapé Miri at the end of May 2016. The questionnaires were applied to consumers of crab (main product that had the commercialization evaluated). In this way, it is hoped to contribute to the debate on the strengthening of ECOSOL in the municipalities targeted by these actions. To promote the living conditions of the population of their communities and environmental conservation through the strengthening of family farming in the region, the dissemination of practices and principles of solidarity economy and access to services, prioritizing fair and solidarity relations of production and consumption and democratic self-management practices of civil society organizations and contribute to the dissemination of a vision of sustainable development.

Keywords: Solidary Economy – Environmental Conservation – ECOSOL Fairs – Family Farming.

FERIAS DE ECONOMÍA SOLIDARIA Y MERCADOS LOCALES DE LA AGRICULTURA FAMILIAR EN EL BAJO TOCANTINS, ESTADO DO PARÁ, BRASIL

Resumen: el presente trabajo es fruto de actividades de investigación y extensión ejecutadas por la Associação Unidade e Cooperação para o Desenvolvimento dos Povos nos Territórios do Baixo Tocantins e Salgado Paraense (ONG UCODEP) y apoyado por la Universidade Federal de Pará (UFPA). Este estudio se preocupó en mostrar cuánto los consumidores de las Ferias de Economía Solidaria están dispuestos a pagar

por cangrejos provenientes de un área de Reserva Extractivista Marinha (RESEX), su percepción para la calidad y seguridad de los cangrejos, el perfil del consumidor (sexo, edad, categoría profesional, nivel educativo); comportamiento de compra del consumidor (regularidad de la compra, número de la compra, precio pagado por los cangrejos), preferencias y razones para el consumo. Se aplicaron 12 (doce) cuestionarios semi-estructurados que contenían cuestiones predefinidas en Ferias de Economía Solidaria (ECOSOL) que ocurrieron en los municipios de Cametá e Igarapé-Miri, al final del mes de mayo del año 2016. Los cuestionarios fueron aplicados juntos a los consumidores de cangrejo (principal producto que tuvo la comercialización evaluada). De esta forma, se espera contribuir en el debate sobre el fortalecimiento de las ECOSOL en los municipios blancos de esas acciones. Para promover las condiciones de vida de la población de sus comunidades y de la conservación ambiental a partir del fortalecimiento de la agricultura familiar en la región, de la difusión de las prácticas y de los principios de la economía solidaria y del acceso a los servicios, priorizando relaciones justas y solidarias de producción y consumo y prácticas democráticas de autogestión de las organizaciones de la sociedad civil y contribuir a la difusión de una visión de desarrollo sostenible.

Palabras clave: Economía Solidaria – Conservación Ambiental – Ferias de ECOSOL – Agricultura Familiar.

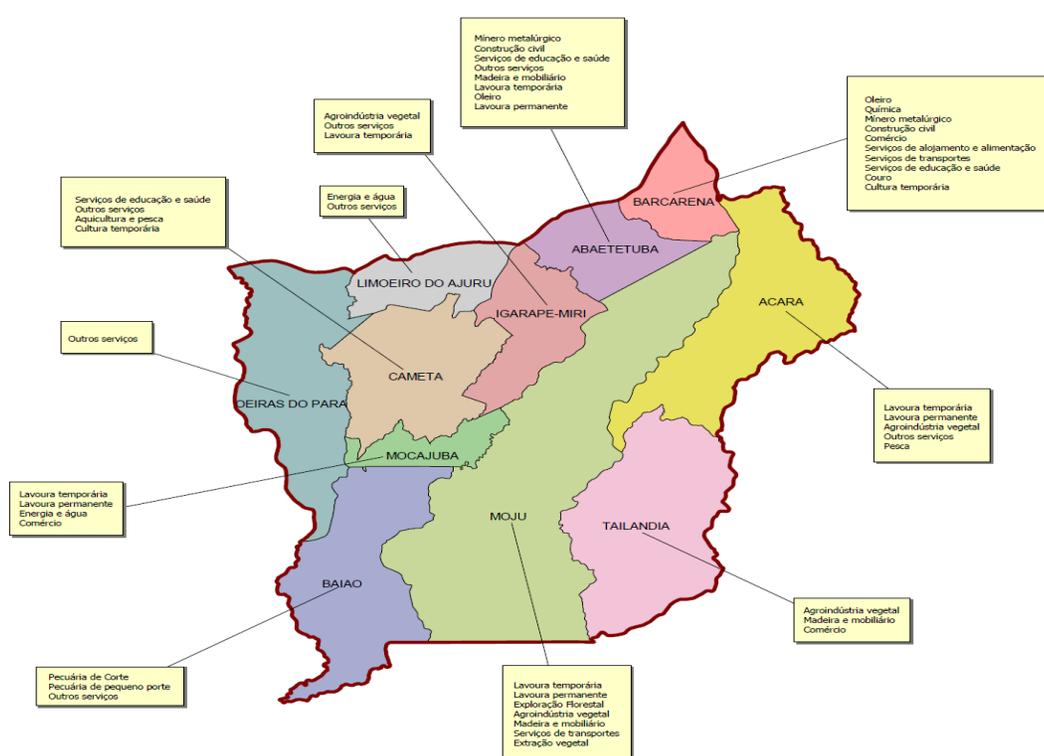
Introdução

A extensão do plano Territorial de desenvolvimento rural sustentável do Território do Baixo Tocantins – PA abrange uma área de 36.024,20 Km² e é composto por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia (FIGURA 01). A cobertura vegetal na região, segundo Rodrigues (apud SEIN; 2009; p. 11), é formada de floresta ombrófila densa, com áreas de matas, de várzeas e de igapós. Parte dessa região está inteiramente antropizada, devida às atividades sociais, econômicas e culturais, que são exercidas sobre o ambiente. Os rios da região são utilizados como vias para transporte de cargas e pessoas. O conjunto de furos, rios e igarapés desta região é plenamente navegável, em todas as épocas do ano, e também o solo da região formado por terra firme e várzea. Sendo que os solos na margem direta do rio Tocantins são regulares para lavoura, já o solo de várzea está localizado nas margens dos rios, sendo adubados e drenados naturalmente pelas enchentes periódicas, rica em húmus (matéria orgânica) que são depositadas as margens dos rios.

Observa-se na região do Baixo Tocantins, uma complexa situação territorial com a coexistência de modelos de desenvolvimento, de sistemas e padrões diversos, cujo sentido da transformação apenas se esboça. Assim como no aspecto estrutural, essas transformações também podem influenciar mudanças nas formas de exploração do espaço e na paisagem regional. O padrão de exploração baseado no extrativismo do

açaí e da pesca e no desmatamento para a retirada da madeira e implantação de roças de mandioca, arroz, milho e feijão, predominante na região, vem paulatinamente sendo adaptado incluindo outras formas de exploração, que têm surgido como experiências relevantes, na perspectiva do melhor uso, manejo e gestão dos recursos naturais, traduzindo o interesse dos agricultores à busca da sustentabilidade dos agroecossistemas: ilhas, várzeas e terra firme.

FIGURA 01: Mapa de localização dos municípios que compõem o Território do Baixo Tocantins



Fonte: SEPOF, 2007

Os Territórios do Baixo Tocantins e do Salgado Paraense, localizadas na região Nordeste do Pará, guardam importantes similaridades no que diz respeito à importância de suas populações extrativistas, que tiram sua subsistência da extração de recursos do ecossistema amazônico, e dos esquemas de exploração aos quais estas são submetidas pelos agentes econômicos locais. Trata-se de regiões características por índices de desenvolvimento humano (IDH) entre os mais baixos do país e por elevados níveis de pobreza. Segundo o IBGE, em 2010 o 50,71% da

população de Cametá e 53,09% de Igarapé-Miri vivia abaixo da linha da pobreza. Tendo um importante histórico de processos de desenvolvimentos sustentáveis que, a partir da realização de várias experiências de Feiras de ECOSOL, conseguindo o importante resultado de tornar constante sua realização nos municípios. Porém, é necessário dar continuidade e fortalecer a dimensão territorial do debate, para garantir a interação entre iniciativas municipais, e promover o intercâmbio entre os dois territórios visando amplificar em nível regional os esforços para a efetivação de importantes políticas públicas a favor dos empreendimentos solidários.

A Economia Solidária (também conhecida como ECOSOL) se caracteriza por concepções e práticas fundadas em relações de colaboração solidária, inspiradas por valores culturais que colocam o ser humano na sua integralidade ética e humanitária e como sujeito da atividade econômica, ambientalmente sustentável e socialmente justa, ao invés da acumulação privada do capital. Essa prática de produção, comercialização, finanças e consumo privilegia a autogestão, a cooperação, o desenvolvimento comunitário e humano, a satisfação das necessidades humanas, a justiça social, a igualdade de gênero, etnia, acesso igualitário à informação, ao conhecimento e a segurança alimentar, preservação dos recursos naturais pelo manejo sustentável e responsabilidade com as gerações, presente e futuro, construindo uma nova forma de inclusão social com a participação de todos (ANAIS da I Conferência Nacional de Economia Solidária, realizada em Brasília em junho de 2006).

Nos primórdios do capitalismo, as relações de trabalho assalariado levaram a tal grau de exploração do ser humano que os trabalhadores, mulheres e homens, organizaram-se em sindicatos, associações e cooperativas como forma de defender e conquistar direitos e ter uma alternativa a mais de sobrevivência. Entretanto, o capitalismo transformou a maior parte dos fatores econômicos, inclusive o trabalho humano, em mercadoria. As demais formas de produção (comunitárias, artesanais, individuais, familiares, cooperativadas, etc.) passaram a ser tratadas como "atrasadas" (CORAZZA; SOUZA, 2003).

Nesse cenário surge a Economia Solidária, que de imediato, pode propiciar a sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida de milhões de pessoas em diferentes partes do mundo. Segundo esses autores, as experiências baseadas nas mais diferentes práticas de reciprocidade, como as dos povos indígenas de diversos continentes e os princípios do cooperativismo, foram aperfeiçoadas e recriadas de acordo com as características de cada povo e de cada lugar.

Ainda de acordo com Corazza e Souza (2003), apesar dessa diversidade, há vários pontos de convergência como:

- A valorização social do trabalho humano;
- A satisfação plena das necessidades de todos;
- O reconhecimento do lugar fundamental da mulher e numa economia fundamentada na solidariedade;
- A busca de uma relação de respeito com a natureza;
- A valorização da cooperação e da solidariedade;
- Os valores centrais da Economia Solidária são o trabalho, o saber e a criatividade humana e não o capital-dinheiro;
- A Economia Solidária busca outra qualidade de vida e de consumo, e isso requer a solidariedade entre os povos de todo o mundo.

O conteúdo desta pesquisa é fruto de um projeto maior intitulado "Projeto Tracuateua: geração de renda, conservação ambiental e fortalecimento das organizações locais", que apoiou a realização de Feiras de Economia Solidária nos Municípios de Tracuateua, Ananindeua, Cametá e Igarapé-Miri (no estado do Pará), no período de março a maio do ano de 2016. Neste artigo, nosso interesse de pesquisa restringe-se às Feiras de ECOSOL realizadas na região do Baixo Tocantins, mais especificamente nos municípios de Cametá e Igarapé-Miri no final de maio de 2016 (tendo em vista que esse é o território do qual o Campus Universitário do Tocantins / Cametá da Universidade Federal do Pará – UFPA faz parte, o que delimita o espaço geográfico de interesse), e a venda específica de um produto, no caso, o caranguejo comercializado pela Associação dos Usuários da Reserva Extrativista Marinha de Tracuateua-PA (AUREMAT), que foi escolhido como produto-alvo do "Projeto Tracuateua", visando gerar renda de forma sustentável para os extrativistas do Território do Salgado Paraense.

O "Projeto Tracuateua" é desenvolvido na Reserva Extrativista (RESEX) Marinha de Tracuateua, que foi criada em 2005 através de Decreto, possui 27.154 hectares, inserida entre os municípios de Bragança e Tracuateua, PA. O tipo de população que habita nessa RESEX é formado principalmente por agricultores (pequeno proprietário rural ou posseiro), em torno de 2.500 famílias. Esta RESEX é utilizada

por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. Os extrativistas da RESEX comercializam: Caranguejo (*Ucides cordatus*), mudas silvestres, plantas medicinais, galinhas (*Gallus gallus domesticus*), camarão (*Farfantepenaeus brasiliensis*), sururu, hortaliças e outros produtos da agricultura familiar.

Assim, a problemática de pesquisa se desenvolveu a partir do seguinte questionamento: qual o perfil dos consumidores de caranguejo (*Ucides cordatus*) e os atributos mais valorizado neste produto no âmbito das feiras de Economia Solidária do Baixo Tocantins (PA)?

Objetivou-se assim auxiliar no monitoramento e avaliação das feiras de Economia Solidária realizadas nos âmbitos municipal e territorial (com a aplicação de questionários sobre as preferências e comercialização do caranguejo aos consumidores). Também se buscou ainda discutir sucintamente acerca dos circuitos de comercialização dos produtos da agricultura familiar e o impacto destes sobre os empreendimentos, atores sociais e institucionais envolvidos na realização das feiras, de maneira a entender os processos sociais de sua constituição.

Por fim, se quis definir um perfil do consumidor do produto principal (o caranguejo) no âmbito das feiras realizadas no Baixo Tocantins, entendendo ainda as atuações dos atores participantes nos eventos interinstitucionais e espaços sociais, em consonância com as ações de pesquisa e extensão participativa, a partir das informações obtidas através dos questionários aplicados, que auxiliaram nas Feiras nos Municípios com a identificação do público-alvo dessas ações.

Materiais e métodos

O desenvolvimento da pesquisa obedeceu à matriz do plano que trata de uma pesquisa do tipo quanti-qualitativa, como destaca Richardson (1999, p. 90):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Por outro lado, a pesquisa quantitativa pode ser quantificada, com amostras grandes e consideradas representativas. Isso permite ter uma melhor visualização do objeto que se pretende estudar. Assim, a utilização conjunta das formas de pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se conseguiria de maneira isolada (FONSECA, 2002).

Foi também realizada uma pesquisa-ação participativa (THIOLLENT, 1996) nas feiras de Economia Solidária no Baixo Tocantins e nas ações do Fórum Territorial de Economia Solidária do Baixo Tocantins – Pará (FTES-BT), havendo o apoio da Universidade Federal do Pará (UFPA) na realização de eventos e capacitações acerca das temáticas referidas; atuando nos eventos interinstitucionais e espaços sociais em consonância com as ações de pesquisa e extensão participativas.

As feiras foram realizadas em Igarapé-Miri e Cametá, ambas no dia 27 de maio de 2016. Os dados foram levantados a partir da aplicação de questionários semiestruturados, com perguntas fechadas e algumas questões abertas. Tais informações foram transcritas e analisadas por meio do programa *Excel for Windows* 2010, gerando gráficos e figuras que constituíram o embasamento da análise dos resultados alcançados, entre junho de 2016 e julho de 2017.

O levantamento bibliográfico do trabalho foi realizado entre junho de 2016 e julho de 2017, e buscou estudar a temática de Comércio Justo, Economia Solidária, Mercados institucionais, Circuitos curtos de comercialização, dentre outros temas considerados importantes para o desenvolvimento do trabalho (FBES, 2016; XAVIER, 2016a; 2016b).

Por fim, se buscou ainda caracterizar as feiras de ECOSOL, a partir do levantamento de informações acerca dos produtos comercializados, empreendimentos e atores sociais participantes, por meio da análise das informações recolhidas nos questionários, de modo a gerar ações de extensão acerca da comercialização dos produtos da agricultura familiar, etc., embasando o desenvolvimento de novas atividades de Economia Solidária por parte dos organizadores das feiras no Baixo Tocantins a partir de agosto e setembro de 2017.

Economia solidária e comercialização em circuitos curtos

Quando se fala em Economia Solidária, os elementos caracterizadores que emergem apontam para a promoção de relações sociais específicas, que tem uma particularidade voltada para uma relação de envolvimento e trocas de práticas e

saberes sobre as experiências produtivas, de forma a que o envolvimento coletivo propiciado pelas ações de ECOSOL se traduzam efetivamente em aspectos concretos. As práticas de produção podem ser compartilhadas, promovendo saberes e aprendizados que organizam um processo de mercado solidário em que as trocas são imateriais, a partir de valores sociais criados envolvendo a troca e a circulação de bens materiais. Assim:

A oferta de serviços públicos essenciais pelo Estado, em nível local, nacional e global, a troca direta de um produto por outro, a troca por meio de moeda social, criada pela própria comunidade, o dom, são algumas das formas de troca promovidas pela Economia Solidária. Mas as trocas mercantis também têm o seu papel, a partir da noção do "mercado como uma relação social" e não apenas uma troca de bens materiais (ARRUDA, 2005, p. 36).

Ressalta-se que a construção de valores sociais solidários pode ocorrer por meio da formação e da valorização da coletividade baseada na economia solidária, e que, no caso específico aqui tratado, por meio da produção de associações e cooperativas ligadas à agricultura familiar, promovem os elementos necessários para a construção de um mercado justo, "propondo a organização, a elaboração de propostas ao desenvolvimento da Economia Solidária e a representação deste frente ao Poder Público e às entidades" (CHAVES; PINTO, 2007, p. 63). Portanto, a formação de uma economia pautada na solidariedade é realizada na reciprocidade externa e interna nos atores ligados diretamente e indiretamente a esse contexto.

Embora atualmente o "mercado seja subordinado ao processo de valorização do capitalismo" (BARBOSA, 2007, p. 23), a concepção de mercado solidário ligada às relações de vida coexiste a este processo. Um fator que impulsiona uma abertura para a consolidação da ECOSOL são os espaços que promovem as trocas solidárias, a exemplo das Feiras de ECOSOL que reúnem diversos empreendimentos voltados para um comércio mais justo, como as que ocorrem nos municípios da região.

As "feiras" como locais de comercialização, segundo Badue e Gomes (2011, p. 09):

[...] são os mais antigos espaços de comercialização existentes que ainda resistem no tempo. São encontradas tanto nos vilarejos e pequenos municípios, onde vemos os agricultores familiares comercializando suas próprias produções, como nos grandes centros urbanos, onde aqueles foram, em grande parte, substituídos por feirantes/comerciantes que adquirem produtos dos CEASAS para comercializá-los nas feiras livres. Em geral, estes últimos são produtos in natura ou beneficiados produzidos no sistema convencional, tanto em termos ambientais (utilização de agrotóxicos e/ou adubos químicos) como sociais (a maior parte do ganho fica na mão de atravessadores, que muitas vezes exploram o produtor) [...].

Todavia, no âmbito das feiras de ECOSOL, o que se busca vivenciar é um contexto de mobilização de mercadorias, sendo resinificados como espaços de trocas produtivas e saberes, que são baseadas na sustentabilidade ambiental e nas "novas relações de produção, de modo a promover um processo sustentável de crescimento econômico, que preserve a natureza e redistribua os frutos do crescimento" (SINGER, 2004, p. 07).

Além de uma proposta de comércio justo com direitos iguais, os ideais das feiras de ECOSOL são relacionados a uma produção e economia sustentável, havendo convergência com os princípios agroecológicos. Nessa perspectiva, parte-se, portanto, de produtos da agricultura familiar ou cooperativas e associações urbanas agroecológicas "fornecendo produtos agrícolas in natura e beneficiados ou produtos manufaturados de higiene, limpeza, vestimentas, utensílios domésticos, livros e artesanais" (BADUE; GOMES, 2011, p. 10). No entanto, as feiras não ocorrem somente com os atores vinculados diretamente ao mundo do trabalho e produção, mas também envolve diretamente atores externos ao processo produtivo, formado por consumidores a qual a sua intervenção "afetam sua qualidade de vida, na sociedade, na economia e na natureza" (BADUE; GOMES, 2011, p. 05).

Assim, as feiras e outros espaços de comercialização com base nos valores propugnados pela economia solidária, e também embasados nos princípios agroecológicos, permitem aproximar produtores e consumidores em uma lógica de circuitos curtos de comercialização, em que as relações de confiança e reciprocidade são as marcas principais da interação direta estabelecida entre os polos do processo de troca mercantil (BRASIL, 2005; CORAZZA; SOUZA, 2003).

Por fim, segundo Darolt, Lamine e Brandenburg (2013), a combinação entre circuitos curtos de comercialização e a agricultura feita com bases em princípios agroecológicos pode ter impactos positivos na economia local (melhoria de condições de trabalho e renda dos agricultores), na dimensão social (com a aproximação produtores e consumidores e a geração de valores sociais a partir do processo mais direto de trocas mercantis) e na dimensão ambiental (valorização da paisagem e dos recursos naturais no âmbito do meio rural). Além disso, a lógica de desenvolvimento da comercialização em circuitos curtos pode repercutir inclusive nas propriedades dos agricultores familiares, visto que estas se adaptam para responder as demandas dos circuitos de comercialização (modificando a produção, os volumes e tipos de produtos, as práticas e a organização do trabalho realizado no âmbito familiar). Dessa maneira, segundo estes autores, são os agricultores que se adaptam aos circuitos curtos, e não o contrário.

Resultados e discussão

Em ambas as feiras de ECOSOL realizadas no Baixo Tocantins, a grande maioria dos feirantes eram de agricultores familiares individuais. Em Cametá, além dos agricultores individuais, uma cooperativa de agricultores familiares e duas associações de mulheres também estavam vendendo seus produtos. Em Igarapé-Miri entre os feirantes havia também uma associação de mulheres.

Na Feira de Economia Solidária realizada em Igarapé-Miri foram comercializados os seguintes produtos: frutas (limão (*Citrus limon*), toranja (*Citrus paradisi*), cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*), mamão (*Carica papaya*), maracujá (*Passiflora edulis*), abacaxi (*Ananas comosus*) e banana (*Musa acuminata*)), hortaliças (cheiro verde, jambu e pepino), derivados da mandioca (*Manihot esculenta*) (maniva moída, polpa de mandioca, goma, farinha de mandioca, farinha de tapioca, tucupi, pó de curueira, maniçoba e beiju), café e bolo de macaxeira, pupunha (*Bactris gasipaes*) galinha caipira, pato, carne suína, folhas de canela, urucum, corallal, mel, azeite de dendê, açaí e andiroba.

Na feira de Cametá, os produtos comercializados foram os seguintes: derivados da Mandioca (farinha d'água, farinha de tapioca), macaxeira, arroz, milho, pupunha, frutas (murici, laranja, cupuaçu e limão), polpa de frutas, verduras (cheiro verde, jambu, couve e alface), artesanato (bonecas de pano e crochê, roupas de bonecas, trabalhos em crochê, tecidos, pedraria e sementes), mel de abelha, óleo de andiroba, sementes oleaginosas (ucuúba, muru-muru), beijo de moça, castanha e frango caipira vivo.

Em ambas as feiras do Baixo Tocantins, a AUREMAT esteve presente comercializando camarão rosa e caranguejo vindos da Reserva Extrativista Marinha de Tracuateua (localizado na região do salgado paraense).

Segundo Filho; Vaz e Maranhão (2013) os caranguejos são crustáceos de corpo convexo, com carapaça sem espinhos e o último par de patas terminando em unha. Vivem no lodo dos mangues, sendo na maior parte marinhos. Apresentam carne muito saborosa e representam um dos mais importantes componentes dos manguezais brasileiros. Em seu estudo, os autores avaliaram as propriedades organolépticas (no que se refere aos aspectos gerais, como textura, cor, odor) e bromatológicas (no que se refere às análises de lipídeos, proteínas, carboidratos, cloretos, pH e valor calórico) do camarão, caranguejo e sururu (amostras in natura), para fins nutricionais. Segundo este estudo, os caranguejos do mangue apresentam

textura branda, odor característico e cor própria, além de ser fonte de minerais, lipídios, proteínas, carboidratos e cloretos (FILHO; VAZ; MARANHÃO, 2013).

Junto aos consumidores de caranguejo foi aplicado um questionário semi-estruturados com perguntas abertas e fechadas, para identificar o perfil dos consumidores, as preferências destes consumidores, atributos desejados pelo consumidor, razões para o consumo, dificuldades para consumir o caranguejo, preço pago pelo produto, etc. A seguir apresentamos os resultados desta pesquisa.

A pesquisa gerou um total de 12 questionários válidos. A amostra total foi composta por 4 mulheres e 8 homens. Foram aplicados 7 questionários na feira de Cameté (Figura 02) e 5 questionários junto aos consumidores da Feira de ECOSOL de Igarapé-Miri que ocorreram no final de maio de 2016.

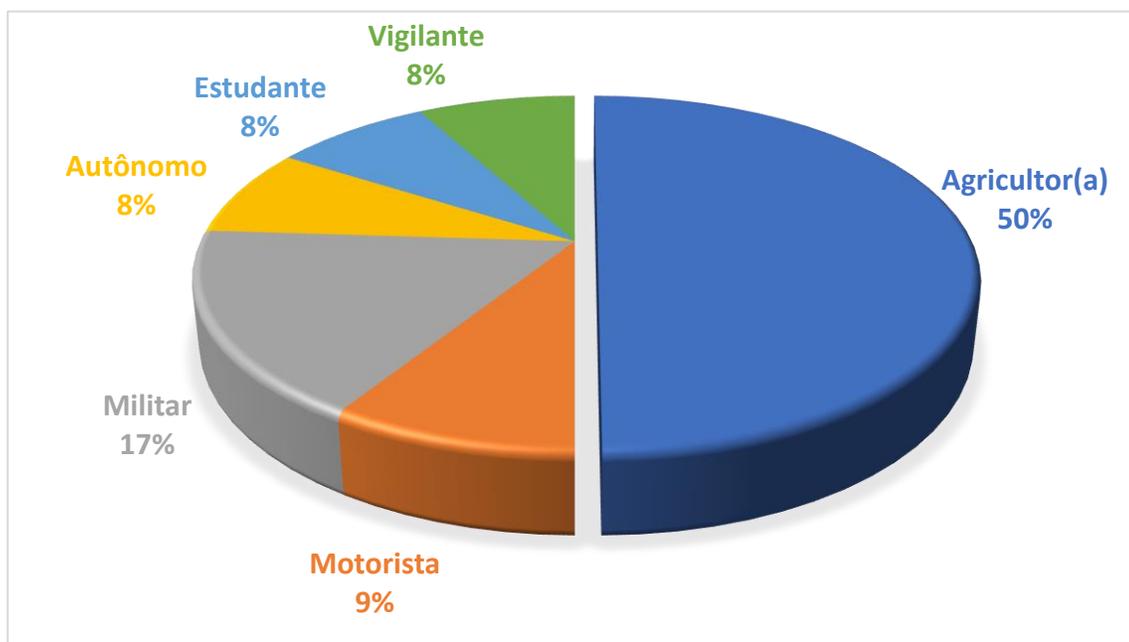
Figura 02: Feira de Cameté (27/05/2016)



FONTE: Dados de campo (2016)

Figura 03: Feira de Igarapé-Miri (27/05/2016)

FONTE: Dados de campo (2016)

GRÁFICO 01: Percentual de consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL do Baixo Tocantins, por ocupação profissional – 2016

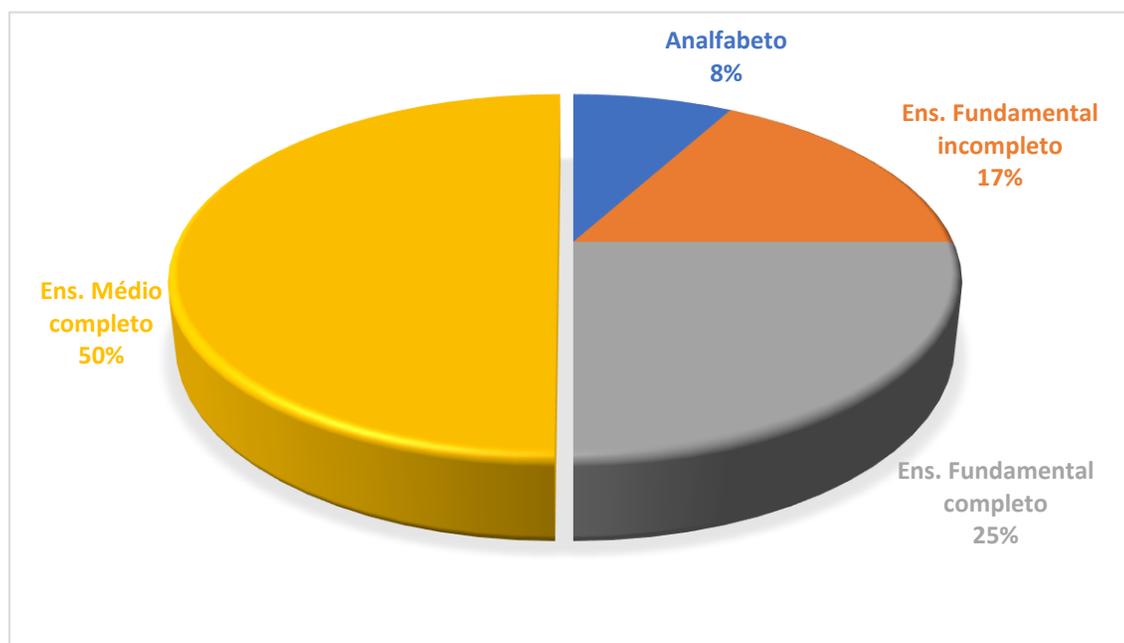
FONTE: Dados de campo (2016)

Em relação ao perfil dos consumidores que foram alvo da pesquisa, a maior parte dos consumidores com os quais aplicamos o questionário foram homens (58%), sendo que há certa predominância desse gênero nos frequentadores analisados.

No que se refere à profissão dos consumidores, percebemos que a maioria é composta por agricultores (metade dos entrevistados nas feiras do Baixo Tocantins), o que mostra que os próprios agricultores são consumidores dos produtos que outros produtores comercializam nesses espaços, conforme explicitado pelo Gráfico 01. Todavia, outras profissões são igualmente representadas, tendo destaque a profissão dos militares (17%) em relação às demais.

Continuando a traçar o perfil dos consumidores, percebe-se que os dados mostram que a escolaridade predominante é a do Ensino Médio Completo (equivalendo à metade dos consumidores entrevistados), seguindo-se a opção do nível fundamental completo (um quarto dos entrevistados), como evidenciado no Gráfico 02. Isso demonstra que os frequentadores das feiras já possuem algum conhecimento consolidado, podendo ser conscientizados sobre a importância de atividades de ECOSOL, podendo ser alvo de ações de capacitação e sensibilização sobre as ações da Economia Solidária e sustentabilidade.

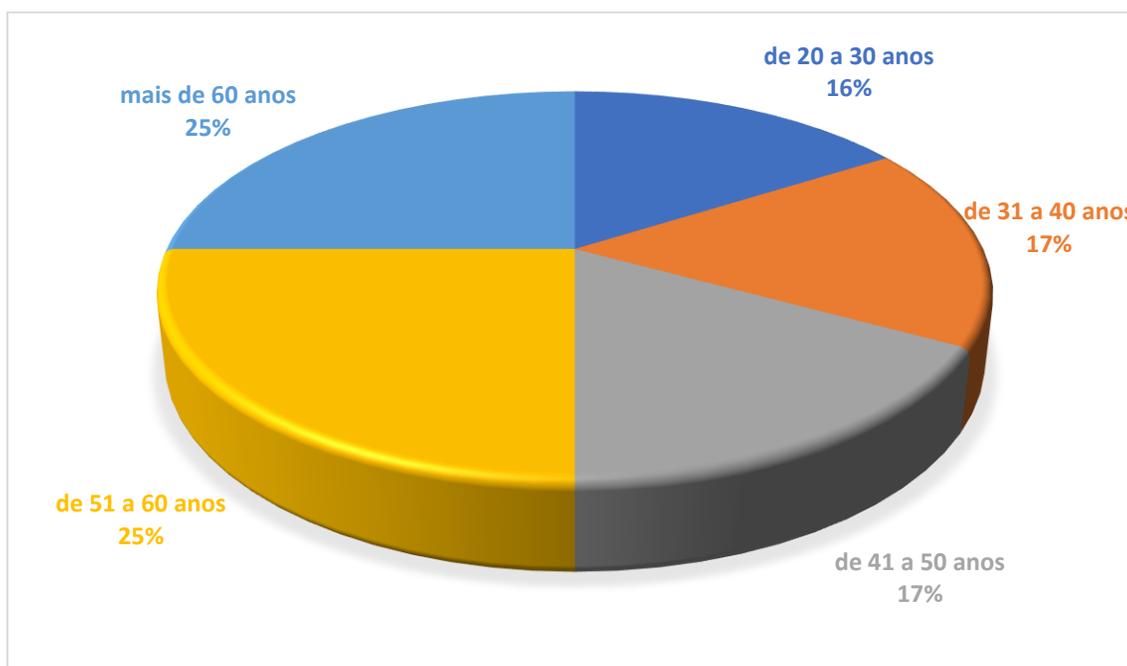
GRÁFICO 02: Percentual dos consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL do Baixo Tocantins, por nível de escolaridade – 2016.



FONTE: Dados de campo (2016)

De acordo com o Gráfico 03, observamos ainda que a maior parte da faixa etária dos consumidores que responderam os questionários está acima de 50 anos, o que demonstra que os entrevistados são parte de um público adulto, com pequena frequência dos jovens nesses espaços. Por outro lado, isso significa que podem estar faltando atrativos para essa última faixa etária no decorrer das ações realizadas pelas feiras, e que a participação do público jovem é importante para a continuidade futuras dessas atividades, o que demonstra uma certa fragilidade que precisa ser trabalhada pelos organizadores destes eventos.

GRÁFICO 03: Percentual dos consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL do Baixo Tocantins, por faixa etária – 2016.



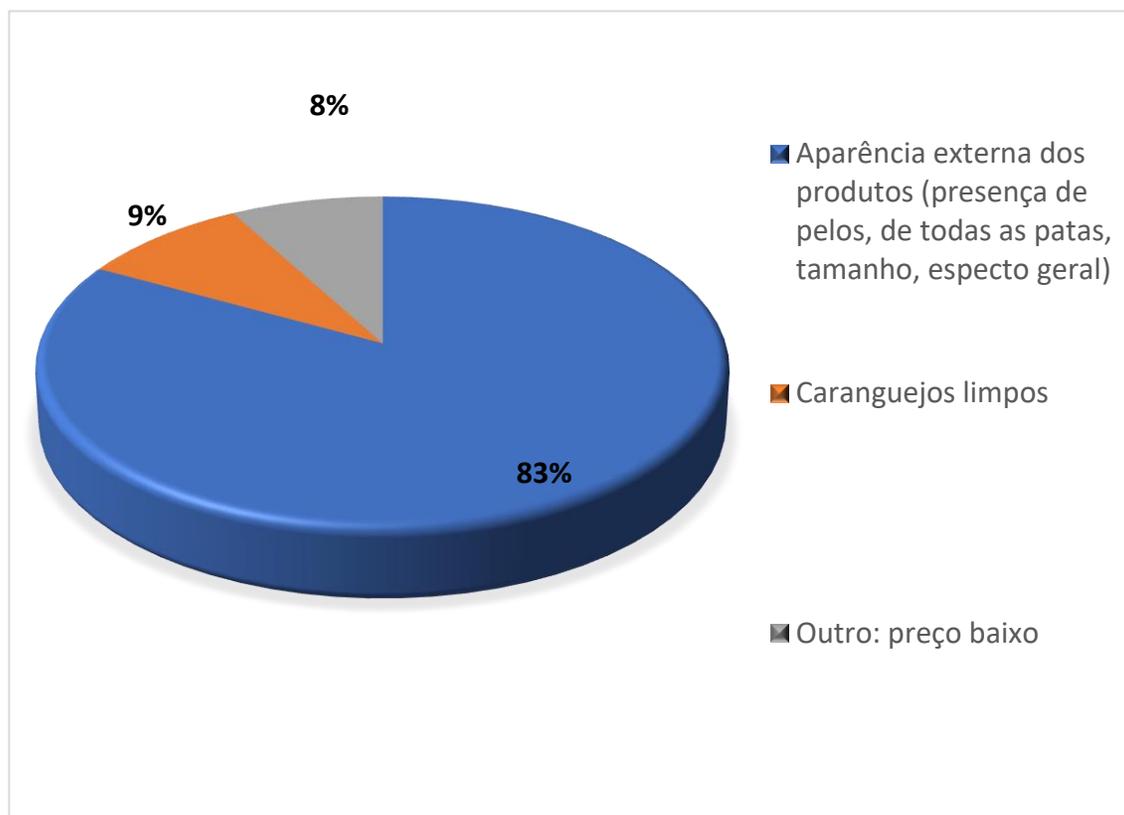
FONTE: Dados de campo (2016).

Em relação ao consumo do caranguejo (principal produto alvo da presente pesquisa), a preferência dos consumidores entrevistados é em sua grande maioria comprar caranguejo vivo (75%), em vez de embalados ou congelados, ou apenas a polpa.

Em relação aos atributos desejados pelo consumidor, o Gráfico 04 demonstra que a escolha se baseia principalmente na aparência externa do produto, centrando-se no tamanho dos caranguejos. Esse aspecto é importante, tendo em vista que

caranguejos com uma carapaça abaixo da média (de 7 cm) tende a ser pouco valorizada para o consumo, além de outros aspectos em relação à sua apresentação para o consumidor durante a realização da negociação.

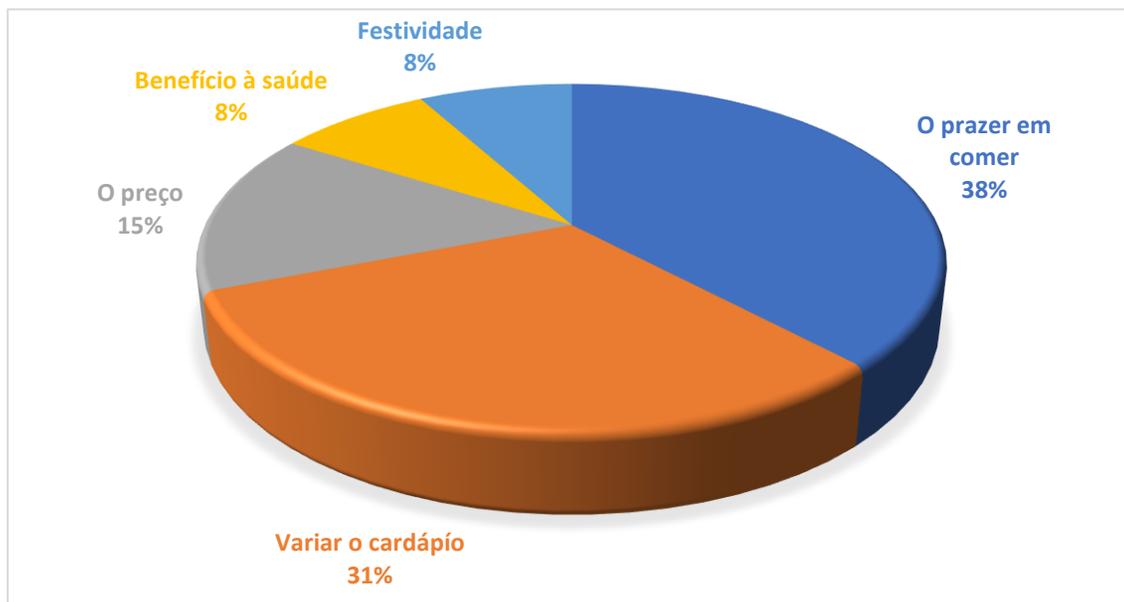
GRÁFICO 04: Percentual de consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL do Baixo Tocantins, por atributos dos produtos desejados – 2016.



FONTE: Dados de campo (2016).

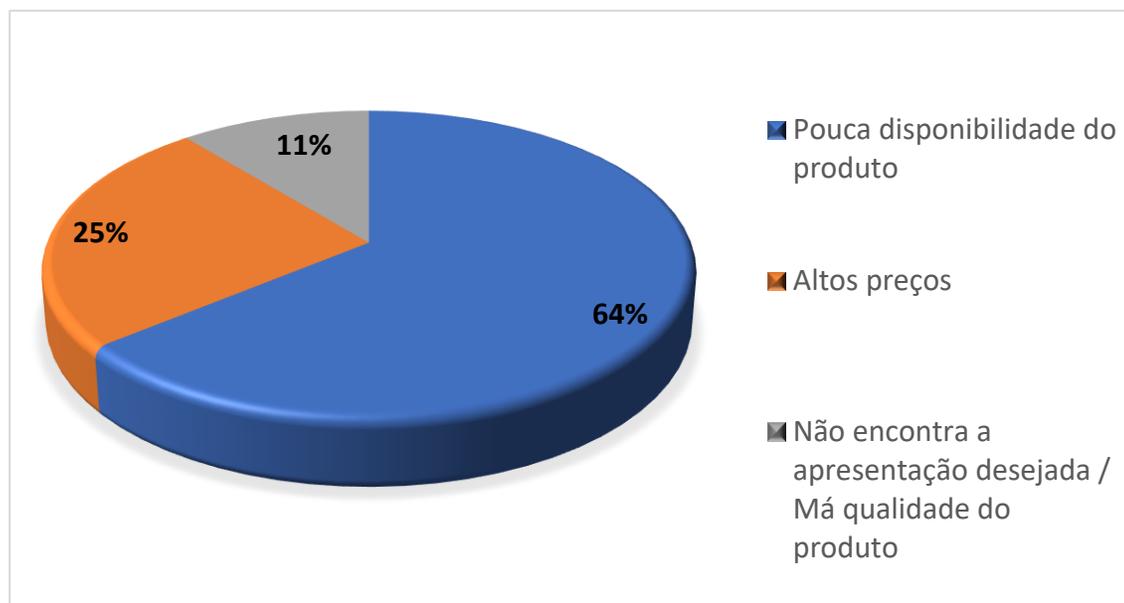
Em relação às razões para o consumo, a partir do Gráfico 05, percebemos que os motivos mais importantes para estimular o consumo dizem respeito ao prazer em comer e à variação do cardápio, tendo em vista que o caranguejo não é usualmente consumido todos os dias pelos compradores, que buscam variar seus produtos consumidos, fazendo com que o caranguejo seja uma alternativa interessante para os consumidores, em uma eventual modificação no cardápio cotidiano das famílias.

GRÁFICO 05: Percentual dos consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL do Baixo Tocantins, por razões apontadas para a compra de caranguejo – 2016.



FONTE: Dados de campo (2016).

GRÁFICO 06: Percentual de consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL do Baixo Tocantins, por indicação de dificuldades para o consumo de caranguejo – 2016.



FONTE: Dados de campo (2016).

Em relação às dificuldades para consumir o caranguejo, nas feiras os consumidores indicaram como principais aspectos que dificultam a compra, a pouca disponibilidade do produto e os altos preços, conforme mostra o Gráfico 06. Isso pode ser explicado pelo fato de que o caranguejo vive em áreas de manguezais, relativamente distantes da região do Baixo Tocantins, se concentrando no litoral do estado (na região do Salgado Paraense). Assim, tal fator faz com que o produto não esteja sempre acessível, em maior quantidade, na região estudada.

Com relação ao preço pago pelo produto, os consumidores afirmam estar dispostos a pagar entre R\$ 1,00 e R\$ 2,00 por unidade, conforme expressa a TABELA 01. Isso demonstra o quanto os consumidores aceitam pagar por unidade de caranguejo, o que traz uma certa contradição, pois o custo de transporte e deslocamento do produto e dos vendedores da região produtora (Salgado Paraense) até o Baixo Tocantins pode não compensar a comercialização desse produto por preços muito baixos na região.

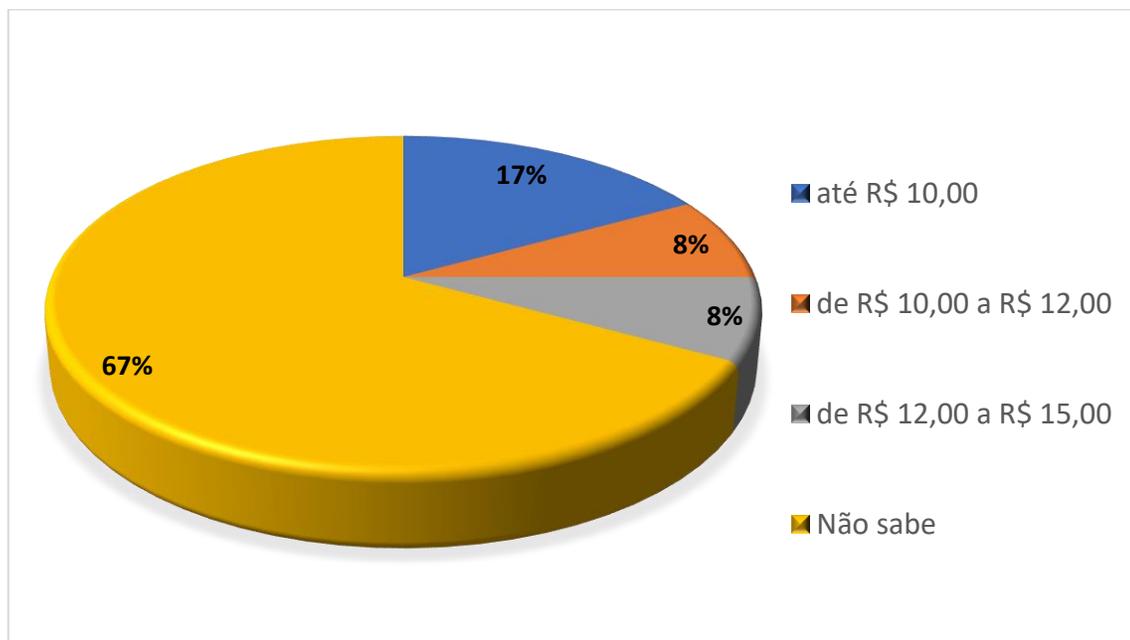
TABELA 01: Preço pago atualmente pela unidade do caranguejo

Preço pago atualmente pela unidade de caranguejo	
R\$ 1,00	8%
R\$ 1,50	58%
R\$ 2,00	34%

FONTE: Dados de campo (2016).

Pela "cambada" (conjunto de caranguejos vendidos juntos, geralmente com 10 animais) a maioria dos consumidores informou nunca comprar caranguejo de "cambada", e sim por unidade. Por isso, não souberam informar o preço e a quantidade de caranguejos presentes em uma "cambada", conforme mostra o Gráfico 09.

GRÁFICO 07: Percentual de consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL do Baixo Tocantins, por indicação do valor pago pela cambada de caranguejo – 2016



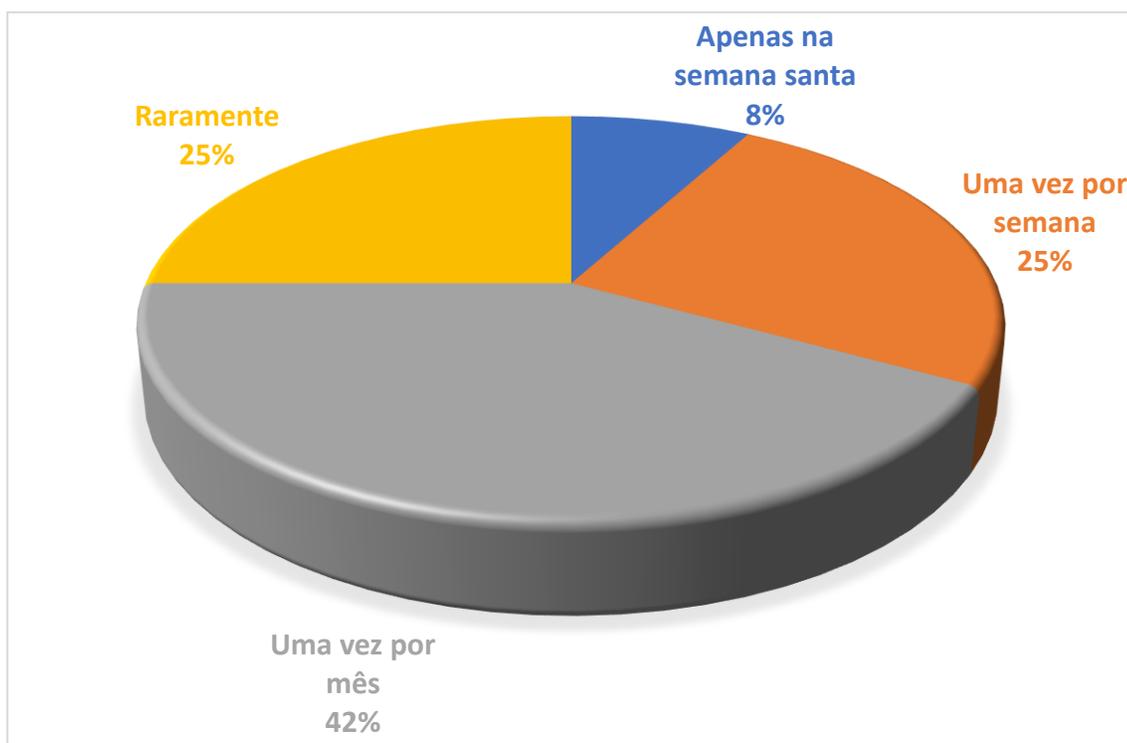
FONTE: Dados de campo (2016).

Os resultados indicam que a grande maioria dos entrevistados nas feiras (92%) estão dispostos a pagar um pouco mais por um caranguejo proveniente de uma Reserva Extrativista (RESEX) marinha, valorizando o produto economicamente por seu caráter ambiental. Mesmo assim, um consumidor afirmou não estar disposto a pagar a mais pelos caranguejos de RESEX, pois o consumidor não vê nenhuma diferença no produto, já que, segundo ele, todos os caranguejos são iguais, todos vêm do manguezal e por isso não haveria motivos para pagar um valor a mais pelo produto.

Isso demonstra que há necessidade de se realizar uma campanha de sensibilização junto aos consumidores sobre a qualidade, a segurança e a preocupação ambiental presente na captura dos caranguejos provenientes das RESEX nas quais o Projeto Tracuateua atua. Pode-se pensar em elaborar um sistema de rastreabilidade e certificação para os produtos das RESEX para que os consumidores possam ficar mais conscientes e preocupados com a questão da sustentabilidade ambiental dos manguezais.

Segundo a maioria dos consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL (92%), o caranguejo é um alimento que identifica a cultura paraense. Acredita-se que este aspecto deva ser mais destacado durante a comercialização desses animais provenientes das RESEX para criar uma identificação maior com os consumidores.

GRÁFICO 08: Percentual de consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL do Baixo Tocantins, por indicação de frequência de consumo de caranguejo – 2016.



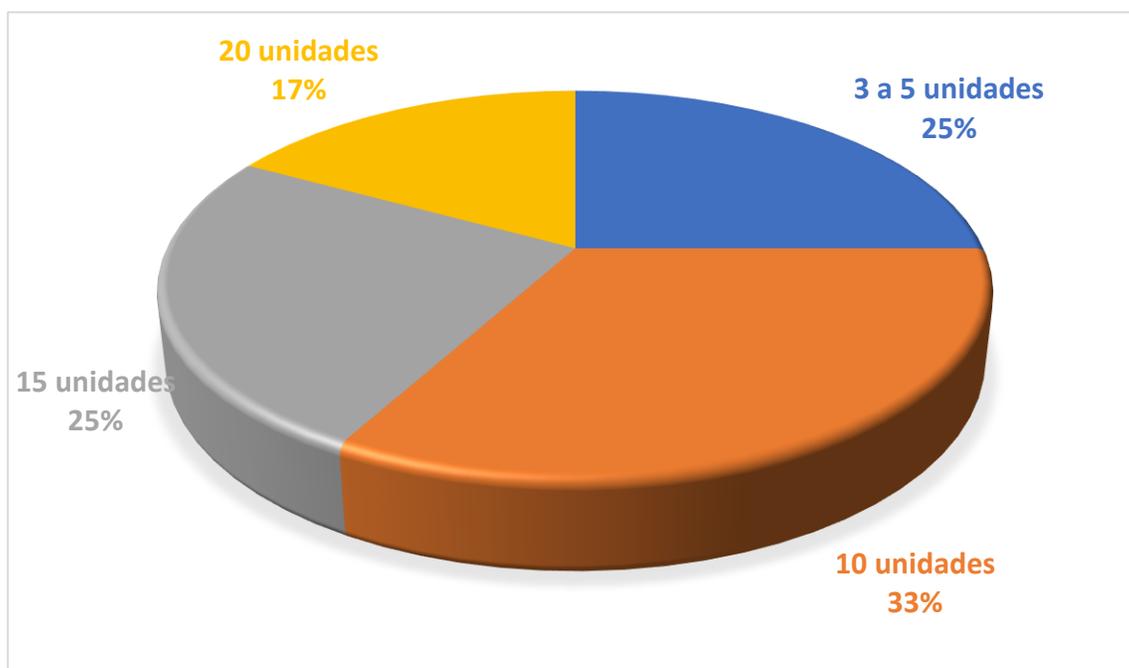
FONTE: Dados de campo (2016).

É importante conhecer o perfil dos consumidores do crustáceo quanto ao período de consumo entre uma compra e outra. A maioria dos consumidores informou que costuma consumir caranguejo apenas uma vez por mês (Gráfico 08). Nesse caso é importante notar que talvez realizar feiras semanais de caranguejo não seja uma boa estratégia.

Percebe-se que a maioria dos consumidores costuma levar entre 03 e 10 unidades de caranguejo, como mostra o Gráfico 09. Tendo em vista essa informação e conhecendo o número de participantes de cada feira, pode-se fazer uma estimativa

do consumo e organizar o volume de caranguejos que será destinado à venda em cada um dos eventos, para evitar o máximo de perdas.

GRÁFICO 09: Percentual de consumidores entrevistados nas Feiras de ECOSOL do Baixo Tocantins, por unidades de caranguejo adquiridas – 2016.



FONTE: Dados de campo (2016).

Finalizando este tópico, a partir dos dados levantados pelas entrevistas com aplicação de questionários durante as feiras de Economia Solidária no Baixo Tocantins, temos o seguinte perfil de consumidor médio, levando em conta as respostas dadas: em geral, é homem, agricultor, com o ensino médio completo em sua escolaridade, com a faixa etária de mais de 50 anos. Suas preferências de consumo são o caranguejo vivo, dando mais importância à aparência externa do animal (tamanho, aspecto geral etc.), apontando esta como atributo mais desejado no produto, que é consumido pelo prazer em degustá-lo. Porém, o fator mais elencado para dificultar o consumo é sua pouca disponibilidade e os altos preços, sendo que esse consumidor médio não aceita pagar mais do que R\$ 2,00 pela unidade do produto, não comprando o caranguejo de “cambada” (o que poderia diminuir o preço), e sim por unidade. Esse consumidor ainda aponta que poderia pagar um preço diferenciado pelo produto que provém de uma RESEX, porém esse fator precisa de pesquisas mais aprofundadas para ser confirmado. O produto é

considerado como um elemento alimentar indenitário da cultura paraense, sendo consumido geralmente apenas uma vez a cada mês, no momento em que são adquiridas entre 03 e 10 unidades, gerando uma despesa de R\$ 6,00 a R\$ 20,00 de acordo com o preço médio de aquisição que esse consumidor prefere pagar pela unidade do animal (R\$ 2,00).

Aceitação dos produtos da resex tracuateua (camarão e caranguejo)

A Feira de ECOSOL de Igarapé-Miri aconteceu junto ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Igarapé-Miri – STTR (Figura 04). Nessa feira, os 150 caranguejos e 15 kg de camarões secos provenientes da RESEX de Tracuateua não venderam muito bem. No final, os membros da diretoria do sindicato acabaram comprando os produtos para não se perderem os alimentos. Além disso, ocorreram muitas perdas de caranguejos. Como a feira foi realizada dentro dos muros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Igarapé-Miri, isso prejudicou o evento, pois o público consumidor acabou se restringindo apenas aos agricultores que frequentam o próprio Sindicato. As Feiras de ECOSOL ainda são um evento muito interno e restrito ao STTR, não envolvendo em alguns casos as instituições parceiras nesta atividade.

FIGURA 04: Caranguejos e camarões secos a venda na Feira de ECOSOL de Igarapé-Miri - PA



FONTE: Dados de campo (2016).

Em Cametá, pelo contrário, a aceitação dos consumidores e saída dos produtos da RESEX foram satisfatórias. Os 150 Caranguejos e os 15 kg de camarão da RESEX Tracuateua foram bem comercializados. A Feira foi realizada em uma das praças da cidade (na Praça das Mercês, perto do porto de embarque e desembarque no Rio Tocantins, e da Feira do Produtor de Cametá), o que favoreceu a circulação de mais pessoas e reuniu um bom público (conforme mostrado na Figura 05).

FIGURA 05: Caranguejos e camarões secos a venda na Feira de ECOSOL de Cametá-PA



FONTE: Dados de campo (2016).

Durante a aplicação dos questionários, a maioria dos consumidores (92%) afirmou desconhecer o período de defeso do caranguejo, no qual esse crustáceo se reproduz (também conhecido como período da “andada” do caranguejo, quando os animais saem de suas tocas para reproduzirem-se). Tais datas estão definidas no Estado do Pará pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS). Nessas datas, as atividades de pesca e coleta ficam vetadas. Também fica proibido o transporte do crustáceo em todo o estado. A proibição inclui o animal inteiro ou em partes isoladas, de qualquer origem. Este período é estabelecido de

acordo com a época em que os animais se reproduzem na natureza, e visa à preservação dessas espécies, tendo início em janeiro e encerrando em abril (SEMAS, 2017). Sendo assim, os períodos de defeso em 2016 foram:

- Primeiro período: 13 a 18/01 e 28/01 a 02/02
- Segundo período: 11 a 16/02 e 27/02 a 04/03
- Terceiro período: 13 a 17/03 e 28/03 a 02/04

Apenas um consumidor soube indicar os primeiros meses do ano como o período do defeso, sendo assim, ficou claro que os consumidores não sabem com segurança realmente qual é o período de defeso do caranguejo. Cabe a realização de um maior esclarecimento junto aos consumidores para que esses possam acompanhar fiscalizar e respeitar esse período tão importante para a reprodução da espécie.

QUADRO 01: Sugestões dos consumidores das feiras de ECOSOL para a venda do caranguejo

Consumidores de Cametá	Consumidores de Igarapé-Miri
Que a apresentação do produto seja melhorada e que o tamanho dos caranguejos seja maior	Que fossem capturados apenas os caranguejos maiores
Caranguejos mais limpos	Que houvesse fiscalização e se respeitasse o período do defeso para garantir a preservação da espécie
Que os caranguejos já viessem limpos e embalados	Aumentar a disponibilidade nas feiras, realizar o processamento da popa e melhorar a apresentação do produto.

FONTE: Dados de campo (2016).

Já o QUADRO 01 traz as sugestões dos consumidores, demonstrando uma maior preocupação com a questão ambiental, com o respeito ao período do defeso, e também com a diminuição das mortes dos animais durante o processo de comercialização. Tais propostas ainda apontam a necessidade de uma melhor disposição do produto para que o consumidor possa visualizar os caranguejos e se

sentir atraído a comprar, se preocupando com as questões de higiene do crustáceo e do local de venda, e com o tamanho dos mesmos.

Após a realização da pesquisa, através da observação participante durante a realização das Feiras de ECOSOL no Baixo Tocantins, ficaram claras as forças presentes nesse território para que a Economia Solidária se estabeleça, dentre elas destacamos: a diversidade de entidades/instituições existentes no território, os aspectos físicos e naturais (recursos naturais, paisagísticos, e ambientais/ Recursos naturais e fontes exclusivas de matérias-primas); o ambiente favorável para a formação de lideranças; o conhecimento (*know-how*) dos agricultores na produção e na realização das feiras; a existência de sistemas agroflorestais cultivados pelos agricultores familiares, que permitem o uso sustentável da floresta na produção de frutas; o apoio da APACC (Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes) e UCODEP e sua experiência em realizações deste tipo de eventos, além de outros parceiros; o apoio financeiro da União Europeia para a realização deste tipo de feira e o apoio da UFPA durante a feira e a realização de oficinas sobre os mercados institucionais.

Porém por outro lado, alguns problemas identificados dizem respeito à falta de maior investimento em propaganda e promoção das feiras; à falta de estrutura física para a realização das feiras (estandes e barracas próprias); à localização periférica definida para a realização das feiras; ao baixo nível de escolaridade; à baixa renda dos consumidores/ pouco poder de compra; à sazonalidade da produção agrícola; à estrutura de apoio governamental insuficiente; ao baixo volume de produção, dificultando a organização das feiras, pois os produtos acabaram muito cedo; à estrutura das políticas de crédito para o produtor, que são deficientes; às instalações das feiras, que são insuficientes ou inadequadas; e ao uso de embalagens inadequadas para uma feira de Economia Solidária da agricultura familiar.

Como oportunidades para a expansão das feiras de Economia solidária no território, destacamos a produção orgânica (sem o uso de adubação química ou agrotóxicos); a possibilidade de se cobrar um preço diferenciado do produto orgânico, dependendo do comprador e da qualidade do produto, principalmente no que diz respeito ao caranguejo proveniente de área da RESEX; o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) – Compra Direta Local da Agricultura Familiar; a existência de experiências bem sucedidas de associativismo e cooperativismo na região; um mercado ávido por novos perfumes e sabores de frutas, abrindo novas possibilidades para as frutíferas e essências nativas da Amazônia; as oportunidades através da incorporação de conhecimentos (por exemplo, no ano de 2009 o extinto

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário – lançou o Selo da Agricultura Familiar para produtos oriundos desse setor produtivo); a possibilidade da criação e consolidação de uma imagem de marca regional para as feiras de Economia Solidária do Baixo Tocantins; o apoio à produção de artigos artesanais e outros; a criação de uma estratégia para a distribuição e comercialização de produtos artesanais, agrícolas, e de origem animal; o apoio à revitalização de atividades profissionais tradicionais, com especial incidência nas atividades desenvolvidas por mulheres; as atividades culturais e artesanais promovidas pelas associações e coletividades locais; o aumento no consumo de alimentos e produtos legitimamente provindos da Agricultura Familiar; o fortalecimento do relacionamento com a Universidade; a criação de redes de comunicação entre consumidores e produtores, etc.

Como ameaças presentes ao desenvolvimento das ações de Economia Solidária na região, citamos a descontinuidade de políticas que incentivam a produção e comercialização dos produtos da agricultura familiar, a dificuldade de adaptação das pequenas unidades de produção às novas práticas de gestão e principalmente o quadro de recessão econômica vivido pelo país.

Por fim, tal análise demonstra que existem muitas forças e oportunidades que podem ser exploradas pelas instituições envolvidas com as iniciativas de ECOSOL, mas é importante se levar em conta também as fraquezas e ameaças que podem representar aspectos negativos para a consolidação dessas ações no Baixo Tocantins.

Considerações finais

Nas informações obtidas através dos questionários aplicados, as informações levantadas poderão auxiliar de forma mais ampla, principalmente no debate sobre a melhoria na realização das Feiras da ECOSOL nos municípios. Todavia, é necessário se levar em conta que não se pode ficar preso a um “esforço ineficaz”, sem a necessária reflexão teórica, visto que o processo de ação só tem alcance limitado. Nesse sentido, a realização das Feiras só poderá contribuir efetivamente para a transformação da realidade socioambiental vivenciada pelos sujeitos se for capaz de aliar, na mesma medida, os processos de ação e de reflexão acerca daquilo que é proposto e realizado, a partir do momento em que se conseguir discutir com a sociedade a importância da Economia Solidária e dos princípios do comércio justo como possibilidade de geração de renda e de garantia da sustentabilidade socioambiental.

A discussão durante as etapas do processo de identificação do projeto Tracuateua com os consumidores, apontou as principais dificuldades com relação ao não conhecimento de RESEX: o desconhecimento da legislação ambiental e das obrigações e direitos das famílias usuárias, e da importância desta para várias famílias e para o meio ambiente; o baixo entendimento do funcionamento das RESEX entre os atores econômicos privados que operam nessa reserva e no seu entorno, exercendo pressão sobre o estoque de recursos naturais; a carência de alternativas econômicas sustentáveis para o fortalecimento da economia familiar e local; a ausência de organização da produção, beneficiamento e comercialização dos produtos agroextrativistas locais; a dificuldade de envolver as mulheres nas atividades econômicas e na gestão da Reserva Marinha de Tracuateua; e a distância dos jovens nos debates da conservação ambiental e do planejamento desta unidade de conservação e nas feiras realizadas nos municípios.

No entanto, vale ressaltar que os consumidores das feiras demonstram uma maior preocupação com a questão ambiental, com o respeito do período do defeso, com a diminuição das mortes dos animais e apontaram a necessidade de uma melhor disposição do produto para que o consumidor possa visualizar os caranguejos e se sentir atraído em comprar, além da preocupação com as questões de higiene do crustáceo e do local de venda, e com o tamanho dos mesmos.

Nesse sentido, temos observado que no sistema das feiras, a contribuição ao fortalecimento dos processos de desenvolvimento humano, social e econômico, e à redução da elevada taxa de pobreza e da exclusão social entre as populações tradicionais de áreas protegidas da região é importante, bem como contribuir com conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, com a diminuição das atividades predatórias dos crustáceos e com a conservação do ecossistema de manguezal, a partir do fortalecimento das atividades de produção sustentável e da promoção das capacidades de diálogo dos usuários com o poder público e com os atores institucionais, visando um aprimoramento nas feiras realizadas pela ECOSOL no Baixo Tocantins.

Sendo assim, como foi visto, as feiras de Economia Solidária formam um conjunto de práticas e ações capazes de resgatar através do trabalho a cidadania e a dignidade humana, daqueles que se encontram excluídos do mercado de trabalho e socialmente. Conclui-se por meio da compreensão desta “nova economia” consolidada através da Economia Solidária, como uma alternativa de geração de trabalho e renda que valoriza o homem e não o capital, além de estabelecer e

fortalecer relações sociais fundadas na solidariedade, igualdade, cooperação, liberdade e democracia a seus participantes.

Pode-se concluir então que as feiras de economia solidária vêm se afirmando nos dois Territórios envolvidos como espaços de comercialização e divulgação dos produtos da agricultura familiar, das reservas marinhas de Tracuateua, do artesanato local e do agroextrativismo para melhor apresentação, avaliação e planejamento de iniciativas regionais e políticas públicas em apoio aos agricultores e às organizações das regiões de Cametá e Igarapé-Miri.

Referências

ARRUDA, M. Redes, Educação e Economia Solidária: novas formas de pensar a Educação de Jovens e Adultos. In: KRUPPA, S. M. P. (Org.). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005.

BADUE, A. F. B.; GOMES, F. F. F. **Parceria entre Consumidores e Produtores na Organização de Feiras**. São Paulo: Instituto Kairós, 2011.

BARBOSA, R. N. C. **A economia solidária como política pública: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Atlas da Economia Solidária no Brasil**. Brasília: MTE/SENAES, 2005. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/ecosolidarias/ATLAS_PARTE_1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

CHAVES, D. F.; PINTO, I. M. J. Economia Solidária como Alternativa de desenvolvimento Regional. **T & C Amazônia**, v. 5, n. 10, fev. 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA – I CNES. Conceito de economia solidária. **Anais...** Brasília: CNES, 2006.

CORAZZA, P.; SOUZA, A. **A economia solidária no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

DAROLT, M. R.; LAMINE, C.; BRANDEMBURG, A. Alternativas de Comercialização de Produtos Ecológicos na França e Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, 8., 2013, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBA, 2013.

FILHO, V.E.M.; VAZ, M. S. O.; MARANHÃO, S. C. Avaliação organoléptica e análise bromatológica, para fins nutricionais, do camarão, caranguejo e sururu (in natura)

consumidos na Ilha de São Luís-MA. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 14, n. J, p. 24-34, jan./jun. 2003. Disponível em: <[http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%202\(19\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%202(19).pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002 (apostila).

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA – FBES. **Fóruns de Economia Solidária**. Disponível em: <<http://www.fbes.org.br>>. Acesso em 28 out. 2016.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, R. R.; LIMA, R. A. F.; GANDOLFI, S.; NAVE, A. G. On the restoration of high diversity forests: 30 years of experiences in the Brazilian Atlantic Forest. **Biological conservation**, 2009 (no prelo).

SINGER, P. Desenvolvimento Capitalista e Desenvolvimento Solidário. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 51, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 7 ed. São Paulo : Cortez. 1996.

XAVIER, E. **CARTILHA das Redes de Colaboração Solidária**. S/l: 2016a. Disponível em: <<http://www.eudesxavier.org.br/economia/texto.php?ID=52>>. Acesso em: 15/10/2016.

_____. **Finanças solidárias**. S/l: 2016b. Disponível em: <<http://www.eudesxavier.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2016b. (Texto adaptado).

Enviado em 06/04/2018

Aprovado em 20/05/2018



Artigos

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:

interfaces entre movimentos sociais e atores político-institucionais

Ramofly Bicalho¹
Lia Maria Teixeira de Oliveira²

Resumo: o presente artigo tem como objetivo apresentar estudos realizados nos últimos anos acerca da estreita relação entre educação do campo e movimentos sociais no Brasil. Discutir as questões político-institucionais da formação universitária que se configuram das experiências entre os atores dos movimentos sociais e universidade, em meio às políticas públicas nos anos de 1990 até hoje. Nesta investigação consideramos o universo das crenças, valores, atitudes, motivações e histórias dos sujeitos individuais e coletivos. Ela permitiu uma inserção social mais profunda na realidade, de modo a explorar a diversidade de textos e materiais bibliográficos vinculados aos movimentos sociais do campo, além de legislações, decretos e portarias que tratam da educação do campo no Brasil. Entendemos que a força dos movimentos sociais organizados em marchas, congressos e fóruns, tenciona as instituições consolidadas, reivindicando a implementação de políticas de Estado que reconheçam as diferenças culturais, políticas e étnicas.

Palavras-chave: Políticas Públicas – Educação do Campo – Movimentos Sociais.

PUBLIC POLICY IN THE FIELD OF EDUCATION: interfaces social movements and political actors institutional

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio de pós-doutoramento em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como Professor Adjunto IV no Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), integra o quadro docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). E-mail: ramofly@gmail.com

² Doutora em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como Professora Associada I do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, do Instituto de Educação da UFRRJ, integra o quadro de docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS), além de responder pela Assessoria de Uso Social da Terra na Reitoria da UFRRJ. E-mail: liamar@ufrrj.br

Abstract: this article has as main objective to present studies in recent years about the close relationship between the rural education and social movements in Brazil. Discuss the political and institutional issues of university education which are by the experiences of the actors of the social movements and universities, among the public policies of the 1990s until today. In this investigation we consider the universe of beliefs, values, attitudes, motivations and histories of individuals and groups. She allowed a deeper social integration, so as to explore the diversity of texts and bibliographic materials related to rural social movements, as well as laws, decrees and ordinances dealing with the field of education in Brazil. We believe that the strength of the social movements organized marches, conferences and forums, will the consolidated institutions, demanding the implementation of State policies that recognize the cultural, political and ethnic differences.

Keywords: Publics Policies – Education Field – Social Movements.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN DEL CAMPO: las interfaces entre movimientos sociales y actores político-institucionales

Resumen: el presente artículo tiene como objetivo presentar estudios realizados en los últimos años acerca de la estrecha relación entre educación del campo y movimientos sociales en Brasil. Discutir las cuestiones político-institucionales de la formación universitaria que se configuran de las experiencias entre los actores de los movimientos sociales y universitarios, en medio de las políticas públicas en los años 1990 hasta hoy. En esta investigación consideramos el universo de las creencias, valores, actitudes, motivaciones e historias de los sujetos individuales y colectivos. Se permitió una integración social más profunda en la realidad, de modo que nos permite explorar la diversidad de textos y materiales bibliográficos relacionados con los movimientos sociales rurales, así como las leyes, decretos y ordenanzas trabajan en el ámbito de la educación en Brasil. Entendemos que la fuerza de los movimientos sociales organizados en marchas, congresos y foros, pretende las instituciones consolidadas, reivindicando la implementación de políticas de Estado que reconozcan las diferencias culturales, políticas y étnicas.

Palabras clave: Políticas Públicas – Educación del Campo – Movimientos Sociales.

Introdução

O presente texto busca apresentar estudos realizados nos últimos anos acerca da estreita relação entre educação do campo e movimentos sociais no Brasil. O resgate histórico da educação do campo no cenário brasileiro, deve compreender as principais mudanças e descrever os aspectos relevantes na luta dos movimentos

sociais³, universidades, órgãos governamentais e a sociedade civil no que toca, por exemplo, a relação com a educação popular. A identidade da educação do campo, recentemente construída, reflete momentos de confluência, debates e conflitos de ideias entre os movimentos sociais e as políticas públicas⁴. Assim, torna-se relevante conhecer esse percurso, levantando os diálogos presentes e seu envolvimento com as diversas áreas do conhecimento, temáticas e particularidades. Busca ainda discutir as questões político-institucionais da formação universitária que se configuram das experiências entre os atores dos movimentos sociais e da universidade em meio às políticas públicas nos anos de 1990 até os dias de hoje. Diversos estudos e trabalhos originários de pesquisa e de atividades de extensão universitária são destacados com maior relevância, posto que estes traduzem a realidade social e os conhecimentos provenientes das relações intersubjetivas dos atores da educação do campo captadas pelo olhar desconfiado do institucionalizado.

O universo das crenças, valores, atitudes, motivações e histórias dos sujeitos, individuais e coletivos, permeou todo o desenvolvimento desse texto, em especial, as atividades desempenhadas no Programa de Educação Tutorial – PET Educação do Campo e Movimentos Sociais, na Coordenação do Programa Escola Ativa⁵ e na Licenciatura em Educação do Campo⁶, todas na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ela permitiu uma inserção social mais profunda na realidade, explorando a diversidade de espaços, textos e materiais bibliográficos vinculados aos movimentos sociais do campo, além de legislações⁷, decretos e portarias que

³ MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; FETAG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimento Indígena, entre outros.

⁴ Entendemos Políticas Públicas como o conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos que visam assegurar determinados direitos sociais, culturais, étnicos, políticos, econômico e de cidadania.

⁵ O Programa Escola Ativa financiado pelo Ministério da Educação, foi voltado para atender as escolas do campo com turmas multisseriadas, tendo sua implementação, a partir da adesão de estados e municípios.

⁶ A licenciatura em educação do campo da UFRRJ formou jovens e adultos dos projetos de assentamento da reforma agrária, criados pelo INCRA/RJ, Quilombolas e Indígenas para atuação nas escolas do campo. Áreas de conhecimento: 1- Ciências Sociais e Humanidades 2- Agroecologia e Segurança Alimentar, com duração de 36 meses, integralizando 3.540 horas.

⁷ 1) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título I, Artigo 3º IV e Seção I – Da Educação, Artigo 206; 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — nº. 9.394/96, Artigos, 28, 78, 79; 3) ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, organizado em 1997, pelos movimentos sociais do campo, em parceria com a UNB – Universidade de Brasília; 4) PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 1998, junto ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e o MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; 5) Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Educação Básica - CNE / CEB - nº. 1, de 3 de abril de 2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; 6) Programa Escola Ativa; 7) ProJovem Campo Saberes da Terra; 8)

tratam da educação do campo no Brasil, na sua estreita relação com as políticas públicas, formação docente, projeto político pedagógico, desenvolvimento socioeconômico, agricultura familiar, orgânica e agroecológica.

Este estudo respondeu questões muito peculiares acerca da educação do campo nos movimentos sociais. Nossa preocupação com a realidade não foi quantificá-la, visto que exploramos um universo de significações, conhecimentos, identidades, memórias, experiências, atitudes e crenças bem diversificadas. Com tal metodologia aprofundamos a compreensão da realidade, respeitando as experiências pessoais, sociais e comunitárias dos indivíduos e seus coletivos.

Compreendemos as relações entre as histórias de vida das pessoas, no envolvimento com as lutas organizadas pelos movimentos sociais do campo, contribuindo para formação de novos sujeitos sociais, numa perspectiva popular e histórica. Acreditamos nessa dimensão educativa e no fazer pedagógico que tais sujeitos realizam através da organização coletiva e no fortalecimento de projetos políticos pedagógicos emancipadores. Reitero a realização de um amplo levantamento de legislações, materiais bibliográficos e leituras interpretativas dos documentos que norteiam a educação do campo nos movimentos sociais. Importante ressaltar que a observação foi uma das técnicas utilizadas, em especial, por se tratar de estudos na área de ciências humanas e sociais. Embora seja uma técnica relativamente espontânea, a observação exige considerável sistematização de método, que a potencializa.

Histórico da educação do campo no Brasil

Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo "importado" de educação urbana. (SILVA, 2010). Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo, estigmatizado pela sociedade

Projovem Rural; 9) Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino; 10) Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; 11) PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, lançado no dia 20 de março de 2012. 12) Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 13) Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016, que norteia a oferta das Licenciaturas em Educação do Campo de forma contínua e sustentável.

brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos. Segundo Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos". Isso é coisa de gente da cidade.

Na atual conjuntura, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. Assumir essa premissa pressupõe corroborar com a afirmação da inadequação e insuficiência da extensão da escola urbana para o campo. (MARTINS, 2009; GOHN, 2001, 2002; CALDART, 2010, 2012, VENDRAMINI, 2009, SILVA, 2010).

Arroyo e Fernandes (1999), na *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, enfatizaram que o termo "campo" é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Historicamente percebemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação "no" campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Por outro lado, faço aqui os seguintes questionamentos: na atual conjuntura, a educação "do" campo conseguiu romper com os conservadorismos presentes na educação rural? A educação do campo e seus projetos democráticos vêm contribuindo para o fortalecimento da educação popular? Como enfrentar as possíveis tensões da institucionalização cada vez maior da educação do campo?

Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na reforma agrária, soberania alimentar, agricultura orgânica e agroecológica (ALTIERI, 2014), na busca pelos direitos sociais e defesa da educação politécnica (CALDART, 2015). Fatores indispensáveis na concretização de projetos

político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender as necessidades das populações do campo. Essas são ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para/com os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Fernandes e Molina (2005) defendem o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistências, místicas, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes, no sentido de contribuir para negação e/ou desconstrução do imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade. Essas ações podem ajudar na superação da visão tradicional do imaginário social do *jeca-tatu* e do campo como espaço atrasado e pouco desenvolvido.

Mesmo com o avanço das políticas públicas, a educação do campo tem sido, historicamente, marginalizada na sua implementação. Inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objetos de pesquisas nos espaços acadêmicos ou na formulação de currículos, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário de exclusão, a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos marcados, essencialmente, por conotações urbanas. Currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais (SOUZA; REIS, 2009 e SILVA, 2010).

No âmbito das políticas públicas para educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos: 1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para estudantes do campo, nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Neste cenário, é possível perceber o vínculo histórico das políticas públicas para a chamada "educação rural" com projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país.

Podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo. Ela permanece a serviço do agronegócio, latifúndio, agrotóxico, transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e inserção do controle químico das culturas, em detrimento das condições de vida do homem e mulher no campo (MARTINS, 2009). Esses paradigmas direcionam políticas e práticas educativas efetuadas no meio rural. São agentes da exclusão social e educacional, contribuindo para negação dos direitos, histórias, sonhos, gestos, religiosidades e identidade dos sujeitos. Fernandes e Molina (2005, p. 57) tecem os seguintes comentários acerca do paradigma hegemônico do campo:

Na relação homem-terra, esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma do rural tradicional, há, pois, seleção e rejeição de idéias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, (...) a produção em larga escala, o uso desmesurado de agrotóxicos, a rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Desse modo, o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural.

É possível observar que a negação da cultura campestre nas escolas foram historicamente construídas. Sua riqueza e importância para sociedade são negligenciadas e, constantemente, encaradas de maneira preconceituosa. (SOUSA & REIS, 2009). A educação rural desenvolveu-se com o intuito de proteção e assistência ao camponês. Em algumas ocasiões, suas escolas tradicionais e conservadoras, defendiam que o ato de ensinar deveria pensar o homem do campo como ser ignorante. Por nada saber, não tem o que ensinar. Para Arroyo (1999, p. 23), não se trata de desconsiderar a cultura urbana com suas lógicas e especificidades que, muitas vezes, se relacionam à vida rural, mas sim, de considerar que:

Há uma cultura urbana, mas, sobretudo há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural. É verdade que não podemos romantizar a vida do campo. Sempre foi tensa a vida do homem com a terra, as relações sociais foram e são tensas. Nessa permanente tensão e não em uma relação bucólica, foram produzidas as matrizes culturais que ainda marcam todos nós. Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico. Sobretudo, incorporar as transformações que as lutas do campo provocam nessas matrizes culturais.

Nesta direção compreende-se que o homem e a mulher do campo são portadores de culturas e saberes tão relevantes, quanto os moradores da cidade. Enquanto educadores, devemos identificar a base do processo educativo na formação da consciência e estabelecimento de relações dialógicas com os sujeitos que ensinam e aprendem, interligando seus conhecimentos com os da sociedade que se conserva e,

ao mesmo tempo, são transformados. Para (OLIVEIRA, 2008) temos a necessidade de pensar a formação numa perspectiva que problematize o tradicionalismo pedagógico hegemônico em educação. Acreditamos que o processo de formação crítica e consciente do educador/a permanece em constante aperfeiçoamento. Tal formação não pode ser encarada como mera aptidão e aquisição de conhecimentos técnicos.

A defesa de processos formativos que vá além de aptidões e habilidades pode contribuir na aproximação de concepções dialógicas e humanistas de formação, onde o educando participe ativamente do seu processo educacional. Antonio & Lucini (2007, p. 183) defendem que a educação do campo deve possibilitar formação humana, sinalizando que: *"A educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, educadores e camponeses; diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuavam"*. Diante desta concepção de educação do campo, discutida por educadores, educandos, movimentos sociais e instituições de ensino, Caldart (1997, p. 157) chama atenção para necessidade de mudanças das vertentes academicistas difundidas neste meio:

Aquela que defende uma independência da educação, em relação ao seu contexto, entendendo-a como o reduto do pensar "científico", necessariamente descolado das ações sociais concretas e também aquela que, ao contrário, quer colar a educação às práticas sociais de modo que ela se torne subserviente a interesses imediatistas, de grupos socialmente minoritários e elitistas.

Os avanços ocorridos na educação do campo é fruto da resistência organizada das populações, a certas situações de dominação, por meio das lutas deflagradas pelos movimentos sociais que, ao longo de décadas, provocam ações e pressionam governos a implementarem diretrizes, normas e orientações através dos anseios e demandas dos trabalhadores do campo, no cenário das políticas públicas. Esta organização tem se efetivado através das práticas de formação política e educativa desenvolvidas no interior dos movimentos. Seus sujeitos sociais atuam, observam, interpretam, reinterpretem e agem conscientes, em busca de seus direitos e intervenções na realidade cotidiana.

A sociedade civil organizada no campo com suas representatividades e diversidades⁸ vem promovendo debates frente às atitudes discriminatórias do

⁸ Movimentos das mulheres trabalhadoras rurais, movimento dos atingidos por barragens, movimento dos pequenos agricultores, movimento dos trabalhadores rurais sem terra, movimentos indígenas e conselho

Estado no que toca a educação do campo no Brasil. Os movimentos sociais lutam por uma educação que fortaleça identidades e culturas camponesas, por meio de uma pedagogia que considere as reivindicações dos sujeitos e suas histórias de vida, na luta por terra e transformação social, cultural, política e econômica. Segundo Freire (1982, p. 81),

Os homens têm consciência de que são incompletos, e, assim, nesse estar inacabados e na consciência de disso têm, encontram-se nas raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. No caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação crítica é a "futuridade" revolucionária. Ela é profética – e, como tal, portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem.

Segundo Souza e Reis (2009), cabe a nós educadores, valorizarmos as práticas sócio-culturais vividas na comunidade, respeitar as temáticas de estudos apontadas pelas escolas do campo e auxiliar estudantes no exercício da reflexão crítica. Este procedimento leva o educando a reconhecer as particularidades culturais da região onde reside e, especificamente, a sua própria, com possibilidades de superação e libertação frente ao modelo de subordinação que o homem do campo foi submetido, ao longo do processo de colonização. Em linhas gerais, podemos afirmar que essa "corrente ideológica" traz em si algumas especificidades da educação do campo, rompendo com a escola no campo, enquanto, extensão ou apêndice das escolas urbanas. Acreditamos que essas estratégias podem consolidar a educação do campo no interior do sistema educacional brasileiro, em especial, se considerarmos os debates produzidos pelos movimentos sociais do campo, dentre eles, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Este trabalha na contracorrente da hegemonia vigente, através da consolidação e ocupação dos diversos espaços teóricos, acadêmicos e de ocupação do latifúndio improdutivo.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população camponesa. Nessa mesma linha de raciocínio, são aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções foram elaboradas reformas educacionais que desencadeou na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. O reconhecimento da diversidade e a singularidade do campo são defendidos, a partir da concepção de educação para

indigenista, comunidades quilombolas, pastoral da juventude rural, comissão pastoral da terra, escolas família agrícolas, movimento de organização comunitária entre outras entidades e representações.

todos, presente na LDBEN. Vários instrumentos legais estabelecem orientações para atender esta realidade, de modo a “adequar” as suas especificidades, como exemplificam os artigos 23, 26 e 28, que tratam das questões de organização escolar e pedagógicas. A LDB, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para educação no meio rural:

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

I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

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

No artigo acima, podemos observar avanços políticos, educacionais e culturais referentes à educação no meio rural, com ênfase na necessidade do Estado cumprir com alguns deveres, dentre eles: educação básica para toda população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como, autonomia dos espaços educativos, organizando o calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade. A orientação que visa flexibilizar o calendário curricular nas escolas do campo, são realizadas por algumas escolas que trabalham com a pedagogia da alternância. (APARECIDA, 2013; BEGNAMI, 2013). Esta metodologia estabelece currículos flexíveis para atender aos objetivos de que, em tempos e espaços alternados – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) – os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, conhecimentos científicos, valores produzidos em família, comunitários e os saberes da terra.

Segundo (PINHO, 2008) ao alternar períodos na escola e na vivência de sua comunidade, o jovem constrói conhecimentos no diálogo entre as gerações, na relação entre teoria e prática, no saber cotidiano e escolarizado. Essa relação pode possibilitar a apropriação de saberes historicamente defendidos e o acesso às técnicas cientificamente comprovadas. Assim, a pedagogia da alternância contribui na formação dos jovens desenvolvendo reflexões críticas, responsabilidade individual e coletiva, além de fortalecer as famílias camponesas na busca por um mundo mais solidário, justo, humano e ético. (SILVA, 2008; BEGNAMI, 2013). As reivindicações históricas presentes na Constituição de 1988 e na LDB, contribuíram para o empoderamento dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação.

Apesar dos avanços discutidos até aqui, um fato nos intriga: a referência que o artigo 28 da LDB 9394/96 faz a “adaptação” do sistema de ensino para população rural. Com este direcionamento podemos supor que a concepção predominante gira em torno do modelo escolar urbanocêntrico. Por outro lado, fazendo uma autocrítica, em alguns espaços coletivos, ainda sentimos falta de tal conscientização e participação da comunidade no âmbito escolar. É possível perceber que os currículos das escolas urbanas ainda servem de base e orientação para adaptações dos conteúdos nas escolas do meio rural. (SILVA, 2010) ressalta, por exemplo, que a municipalização do ensino fundamental aumentou o ônus para as prefeituras. A manutenção das escolas, em sua totalidade, foi um fator de retrocesso para população do campo. Muitos municípios não foram preparados pra receber tal demanda política, econômica e social.

No intuito de suprir algumas carências, implementou-se nos municípios, recursos estaduais e federais que foram destinados, em sua grande maioria, para o transporte escolar. Surge então mais um problema: a centralização do ensino nos grandes centros urbanos. Os estudantes que residem nas áreas rurais são “transportados” até a cidade. Milhares de escolas do campo são (in)consequentemente fechadas. Com essa fórmula “mágica e eficiente” poucos municípios mantiveram o funcionamento de escolas esparsas. A educação do campo perde mais uma vez seus espaços de formação crítica e questionadora. As políticas públicas de educação do meio rural não consideraram a formulação de diretrizes pedagógicas e políticas específicas de regulamentação, funcionamento e organização da escola, além da dotação financeira para sua institucionalização e manutenção, com qualidade, em todos os níveis.

Como podemos perceber, a história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e identitária e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a tal realidade. Espaços de vida, lutas, resistências e sonhos. Não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano.

No final dos anos 90, presenciamos a criação de diversos espaços públicos de debate sobre a educação do campo, como por exemplo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, organizado pelo MST e com apoio da UnB – Universidade de Brasília, entre outras entidades. Neste evento foi

lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, questões familiares, trabalho, entre outros aspectos. Segundo (CALDART, 2002) durante o I ENERA foram colocadas em pauta as reflexões e práticas pedagógicas possíveis para o meio rural. Utilizava-se uma nova perspectiva de pensar a educação do campo, descentralizando as discussões nos estados e municípios. Nesse encontro surge a ideia de uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Segundo a autora esse foi um grande avanço, pois, permitiu a participação popular nas discussões que influenciariam as políticas públicas do país. Segundo Caldart (2002, p. 28),

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Estes documentos pontuam em parte, os anseios da população que questionam, sobretudo, a formação dos indivíduos pautados apenas nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira. A crítica surge em função da não consideração das histórias, sonhos, desejos, limites e possibilidades dos povos camponeses. Contestavam ainda as dimensões do agronegócio e a lógica da monocultura para exportação, em detrimento da agricultura familiar, de produção diversificada para o abastecimento do mercado nacional. Nesse contexto, as políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais, não têm dado conta de acompanhar as especificidades regionais, geográficas e históricas do campo, além da necessária formação que atenda às demandas desta realidade.

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra-organizacional. Esta passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas, estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004; a instituição pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (SECAD, 2004).

Ainda em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Uma parceria entre o MST, UnB, UNICEF – Fundo das Nações Unidas para

a Infância, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura e CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Esta Conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos estudantes; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistências que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava para construção da proposta de educação do campo na estreita relação com os movimentos sociais e, não mais, educação rural ou educação para o meio rural.

Outro aspecto de tamanha relevância se dá em 16 de abril de 1998. Por meio da Portaria nº. 10/98, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001, o Programa passa a fazer parte do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. O PRONERA é a expressão do compromisso firmado entre governo federal, instituições de ensino, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais, considerando a diversidade dos atores sociais envolvidos, no processo de luta pela terra no país. (MDA, 2004). O PRONERA surgiu a partir dos debates coletivos realizados no I ENERA. Em função do alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do programa de reforma agrária, priorizou-se a alfabetização de jovens e adultos, sem deixar de contemplar as demais alternativas para educação do campo. Segundo (SILVA, 2010) o PRONERA é fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo que desponta no país com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, fortalecendo o mundo rural como território de vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da reforma agrária.

Em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº. 01 de 03 de abril que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, consolidando um importante marco para história da educação brasileira e, em especial, para educação do campo. Todavia, a lentidão na implementação de tais políticas de direito, dificultou seu alcance e efetivação nas escolas do campo de toda sociedade brasileira. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi instituída a Coordenação Geral de Educação do Campo. Este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de

uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. Nessa conjuntura, podemos sinalizar com algumas iniciativas que contribuíram, de alguma forma, para representação das identidades das escolas do campo. Essa representatividade se dá, entre outros, através de programas, projetos e ações de atendimento escolar idealizado pela SECAD. O Programa Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – Procampo⁹.

Outro importante programa de educação do campo no Brasil é o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação. Previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Foi lançado pela presidente Dilma Rousseff em março de 2012, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo. Oriundo da mobilização das organizações e movimentos sociais, esta política pública evidencia que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende à luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços delimitados pela colonialidade. O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica.

O MEC – Ministério da Educação nos governos, Lula e Dilma, propôs a construção de uma política nacional de educação do campo, a partir do diálogo com as demais esferas da gestão do Estado, movimentos e organizações sociais do campo brasileiro. Os eixos orientadores dessa política em construção seriam: diversidade étnico-cultural como valor, reconhecimento do direito à diferença e promoção da cidadania, merecendo destaque: a construção de uma base epistemológica que busque a superação da dicotomia campo-cidade. Essas ações implicariam no fortalecimento da pesquisa de base, considerando as seguintes temáticas camponesas: educação do campo, segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, agricultura familiar, agroecológica e orgânica. (CALDART, 2004) chama atenção para os desafios que perpassam as políticas de financiamento, formação de educadores e produção de materiais didáticos. Essas questões são extremamente necessárias no processo de construção da educação do campo.

⁹ Finalizando Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF. Título do Projeto: História da Educação do Campo e os Movimentos Sociais no Brasil: as ações do PROCAMPO na formação de educadores.

Vale destacar que, mesmo com tais avanços e legislações educacionais voltadas para educação do campo, a realidade das escolas para população rural continua muito precária. As políticas e ações relatadas estão em diferentes patamares de desenvolvimento. Algumas dessas agendas já estavam incluídas nos instrumentos normativos relacionados à educação: educação escolar indígena e educação ambiental. Enquanto outras, estavam em estágio inicial de discussão e desenvolvimento teórico-instrumental: relações étnico-raciais e educação do campo. Pode-se dizer que a luta por uma educação do campo deve ir além do que prescreve a Constituição de 1988, LDB 9394/96 e diretrizes operacionais, devendo se constituir, fundamentalmente, pelos atores que nela estão envolvidos, através das práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades. Extremamente necessário materializar políticas e ações para educação do campo que combatam, com urgência, individualismos, voluntarismos, amontoados de palavras “boas e bonitas”, discursos e oratórias distantes das diversas realidades camponesas desse nosso Brasil.

Os atores político-institucionais

Importante reafirmar que os autores deste artigo escrevem estabelecidos no ambiente universitário, mas questionando a institucionalidade curricular e científica, porque denota uma “aparente” aceitação das novas configurações identitárias que se dão da instalação dos programas de educação do campo, desde a intensificação das políticas públicas. Fala-se desde meados da década de 1980 de ruptura paradigmática e emergência de paradigmas contra hegemônicos aqueles provenientes da visão consolidada. No entanto, as referências científico-curriculares libertárias para serem implantadas estão requerendo um esforço hercúleo por parte dos docentes das instituições universitárias. Esforço que na verdade revela a dificuldade da instituição secular em aceitar práticas educativas que se definem na organicidade das lutas cotidianas dos atores que buscam a inclusão social, por meio das relações entre institucional e movimentos. São expressões e falas populares que até então estavam ausentes no âmbito universitário.

Neste contexto, as experiências estão acontecendo baseadas na pedagogia da alternância, como base socioeducativa, sobretudo política, que nasceu do anseio dos agricultores em suas comunidades rurais, de modo a garantir educação e formação profissional, entrelaçando cultura, família e desenvolvimento regional-local sustentável. Bem como, é uma proposta que pressupõe processos de gestão participativa estabelecendo conexões entre escola e comunidade, uma vez que traz

o pressuposto da ação local construída no coletivo cultural dos atores sociais e políticos. Nesta perspectiva pedagógica, os novos currículos são desenhados em tempos e espaços de formação que se associam como: TE - Tempo Escola e TC - Tempo Comunidade.

Questionamos a educação rural na modalidade de ensino agrícola. De certo, suspeitamos daquela educação escolar que jamais correspondeu às demandas populares do campo, por acesso à educação básica. Foi nesse dueto rural-agrícola onde se consolidou as ciências agrícolas. Como todo campo disciplinar secular, as ciências agrícolas, como outro qualquer campo científico aplicado ou não, engendrou-se nas relações entre instituições e as disputas de modelos analíticos de comunidades de pesquisadores hegemônicas. Acordos político-culturais e científicos foram determinantes para que o campo da agropecuária fosse legitimado por meio da racionalidade cientificista definida naquela época em modelo explicativo do evolucionismo social e natural que, gradativamente, no período do industrialismo passaria a ser ordenado pelo produtivismo e as elites agrárias. Os grandes proprietários e suas representações sociais, políticas e econômicas estiveram no espaço de constituição das primeiras escolas superiores de agricultura. (MENDONÇA, 1998).

Em se tratando da educação rural na modalidade agrícola, desde o início do século passado, esta se consolidou como prática social profissionalizante, historicamente assentada na dupla dicotomia do *ensinar a reproduzir conhecimentos* do rural hegemônico e *ensinar a produzir com produtividade*. Conforme (SOARES, 2003) o ensino agrícola constituiu-se na velha dualidade ensinar x produzir, dilema contemporâneo presente nas ciências agrônômicas, mas em praticamente todas as outras ciências fundamentadas no positivismo que separa teoria/prática, pensar/executar. Essas velhas (e clássica) dualidades estruturantes do capitalismo e do industrialismo nas sociedades complexas configuraram o pensamento social e científico.

Está na origem das instituições modernas a política social¹⁰ e econômica voltada para promoção de práticas científicas e educacionais que reforçaram (reforçam) a separação entre pensar x agir, planejar x executar, trabalho manual x intelectual, que na instituição acadêmica, via pensamento único e positivista, reforçou os processos sociais classistas e de divisão técnica do trabalho (proprietários e trabalhadores

¹⁰ A política social tem se apresentado como fundamental para emancipação dos sujeitos, individuais e coletivos, além de se constituir em objeto de reivindicação dos mais diferentes movimentos sociais e sindicais.

livres). A racionalidade moderna formatou a educação rural, configurando-a numa educação profissionalizante agrícola justificada socialmente nas diferenças entre raças, classes, gênero e ideias socioculturais, o que repercutiu ao longo do século XX num saber/fazer praticista (pouca reflexão) e discriminatório dos povos do campo. Isto posto, questiona-se em que alicerce político-cultural se sustentava a visão de mundo que amparava as ações dos sujeitos?

Os sujeitos da formação acadêmica, constitutiva do ensino agrícola, reproduziram, assim como os demais da educação básica, as práticas, projetos e intencionalidades de classe, geradoras das ambiguidades e contradições institucionalizadas, via poder do rural hegemônico (mesmo na cidade). Entre tantos elementos articuladores, aquele que melhor expressa a disputa do campo de estudo do ensino agrícola na educação rural, sem dúvida, assentava-se no saber da técnica de produção agropecuária. Este saber-fazer distribuído, desigualmente, corroborou com tantos outros que promoveram e promovem as lutas sociais, inclusive, o elemento que diz respeito a distribuição e ocupação de terras no campo e na cidade. O domínio da ciência e da técnica assentou os indivíduos no lugar social devido ao capital cultural que estes acumulavam. (BOURDIEU, 1997, 1998).

Desta forma, estamos situando um campo político-acadêmico e cultural onde ocorrem disputas/alianças para moldar a formação profissional. Portanto, ainda, as linhas de pensamento e ação demonstram diferentes visões, práticas e percepções de sociedade e indivíduo que agem sobre o ensinar e aprender na educação do campo. Na atualidade diz-se que é uma educação baseada na diversidade sociocultural e identitária, originária nas práticas dos povos do campo, contrário do que vimos no ensino profissional agrícola. O espaço/tempo escolar-rural, portanto, carregaria a marca da teoria e prática do produtivismo e da segregação social instalados na era do agrário-exportador, mantendo-se no século do processo de industrialização para reprodução das representações do modelo dependente e do pensamento evolucionista, discriminador do modo de vida campesino.

No rural, o pensamento liberal-positivista que conformou as instituições sociais de formação profissional, configurou práticas pedagógicas voltadas para jovens e adultos segundo o modelo de Escola-Fazenda (a denominação é uma representação das dualidades/preconceitos que rodeiam o agrário-latifúndio). Os conhecimentos, saberes e técnicas agrícolas instituídos pela ciência normal desde o século XIX, pelas primeiras instituições educacional-científicas se voltaram para consolidar a hegemonia da oligarquia e de uma ciência para diferenciar os seres humanos. A educação agrícola, naquelas primeiras iniciativas de formação, esteve subsumida à

força do capital da oligarquia rural, de poderio local, cuja autoridade penetrava no meio acadêmico (Escolas) para reproduzir a política ruralista, até então sob as determinações raciais, econômicas, sedimentadas nas Sociedades / Associações de grandes proprietários / produtores. (MENDONÇA, 1998 e 2006; SOARES, 2003).

O estreitamento de laços entre universidade e entidades/movimentos sociais tem sido proporcionado pelas políticas públicas, que dentre tantas, destacam-se aquelas sobre os processos de formação, via graduação, educação básica e profissionalização. As principais ações são provenientes do PRONERA, PROJovem, PROCAMPO, PRONACAMPO, TERRITÓRIOS DA CIDADANIA, SABERES DA TERRA, Pós-graduação do tipo Especialização em RESIDÊNCIA AGRÁRIA, LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, programas cujos financiamentos são propiciados pelo MEC/SECAD, MDA/INCRA e outros com apoio complementar do CNPq.

Os programas (editais) e respectivas ações, visivelmente, tencionam para políticas universitárias e, pedagogicamente, estremece as áreas de estudos universitários, na medida em que, a constituição de indivíduos em atores sociais, pressionando os espaços de formação, dá margem a intervenções dos grupos organizados pela apropriação de saberes da cidadania e da profissão. Por conseguinte, com a identidade de atores sociais de posse de capital cultural, estes se apropriam de, e produzem, bens *incorporados e institucionalizados* (BOURDIEU, 1997) com a finalidade de criar condições para modificar os processos de construção de conhecimentos. Sobretudo, são atores intelectuais orgânicos selecionados dentro dos movimentos sociais para contribuir na direção cultural e ideológica dos sujeitos, individuais e coletivos, na constituição de uma concepção de mundo contra-hegemônica própria das classes subalternas, conforme Antonio Gramsci nos ensina.

Há também estratégias governamentais para educação de jovens e adultos das populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens e agricultores urbanos. O governo tem investido massivamente nas políticas de expansão / universalização da educação básica, universitária e tecnológica que, articuladas ao objetivo de provocar nos sujeitos investimentos em trabalho e renda, visam atender, em parte, as reivindicações dos diversos movimentos sociais pelo acesso ao conhecimento, produção cultural, respeito às territorialidades e diferenças.

Ensaio algumas considerações

Aqui tomamos em consideração, reflexões que fizemos em função de experiências entre o institucional e o instituinte, entendendo-as como construção de base intelectual-prática que, cotidianamente, questiona a própria prática ao seu redor, de modo a não deixarmos margens a posturas acomodadas. Vimos que a práxis dos atores camponeses vem passando por transformações, o que não é diferente no campo acadêmico. Nesse contexto, voltamos nosso olhar para o saber/fazer na educação do campo, pois os processos de des-territorialização intensificam a revelação das permanências, regularidades, ambigüidades e ressaltam as tensões para mudanças identitárias.

Os professores da educação (rural), notadamente, aqueles de instituições conservadoras e consolidadas no período de tecnificação da agricultura, se vêem diante de um quadro marcado por relações seculares de hegemonia influentes nas esferas, macro e micro estruturais. Refletem identidades socioculturais e profissionais eivadas por determinações sociais e de origem colonial. A visão de escolarização até meados dos anos de 1990, reproduzia a qualificação profissional como espaço de desenvolvimento da tecnificação do campo, a partir da grande produção. No entanto, as novas ruralidades constituídas em processos de saber-fazer pela libertação da opressão do agronegócio, mobilizam os atores coletivos, como sujeitos de outros processos de socialização profissional, pela agroecologia. Neste sentido, a agroecologia é o resultado da revisão paradigmática, interdisciplinar que congrega áreas de conhecimento, práticas organizativas e conhecimentos populares para forjar outra visão de sociedade rural contra-hegemônica, capaz de associar cultura, economia e ecologia para a sustentabilidade social. Mesmo tencionada, as instituições agrárias, têm aqueles que lutam por permanências e regularidades, mantendo os espaços como no passado colonial.

Nossa preocupação foi trazer evidências entre teorias e práticas de formação que estão sendo realizadas pela mediação de políticas públicas, geradas em processos de libertação de formas sociais dominantes e de produção agrícola sustentável. Ainda nessa cena complexa vemos a contra-hegemonia formando redes de subjetividades originárias de atores/indivíduos institucionais que entendem a educação do/no campo na diversidade de sujeitos e atores que, no cotidiano, desenham a cartografia social. Por isso, requerem políticas públicas participativas para emancipação do campo daquelas regularidades e permanências.

Pensar o que a educação do campo significa na atual tessitura social, é remeter ao *onde e por quem* a mesma é significada e ganha sentido político para mudanças. A formação profissional de jovens no rural brasileiro na contemporaneidade é o lugar do agroecológico, da natureza, do turismo, da estética, do esporte radical, do cooperativismo redimensionados nas formas sociais, ambientais e humanas. A educação do campo não é feita pela universidade, mas pelos movimentos sociais em rede de subjetividades. Ela tem a universidade e as escolas do campo como local / espaço organizativo e social de recontextualização dos saberes, práticas e representações simbólicas afirmativas para novas identidades emancipadas. Vários autores, brasileiros e estrangeiros, em diferentes eventos e publicações, vêm defendendo essa nova postura diante da complexidade que é a realidade atual. Defendem processos formativos vislumbrando a solidariedade efetiva, pautado num outro "saber cuidar" humano e da natureza. Assim, o componente ético e humano com o qual a educação superior e as instituições educacionais têm que estar afinadas não se esgota num código profissional, mas nas experiências e expressões de alteridade de grupos sociais unidos em projetos políticos e públicos.

Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Editora UFRGS, 2014.

ANTONIO, C. A & LUCINI, C. **Ensinar e aprender na educação do campo: Processos históricos pedagógicos em ação**. Cadernos CEPES, Campinas, vol.27, nº.72, 2007, p.177-195.

ANTUNES, M. I; MARTINS, M. F.; MARTINS, A. A. [Orgs]. **Territórios Educativos na Educação do Campo**. Autêntica, 2012.

APARECIDA, M. F.. **Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: A formação de jovens na Escola Família Agrícola de Orizona**. Ed. Novas, 2013.

ARROYO, M & FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

BEGNAMI, J. B.; Thierry De Burghgrave. **Pedagogia da Alternância e**

Sustentabilidade. Embrapa Ed. 2013.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** 2ª Edição. Rio de Janeiro Ed. Bertrandt, 1998.

_____. **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação.** São Paulo: Papyrus, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — nº. 9.394/96.**

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencias para uma política de educação do campo: caderno de subsídios.** Brasília, 2ª ed. 2005.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** (SECAD), 2004.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (SECAD). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002.**

_____. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO.** Brasília/ DF: MEC, Março de 2012.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010,** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010,** que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

_____. **Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016.** Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

_____. **Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016,** que norteia a oferta das Licenciaturas

em Educação do Campo de forma contínua e sustentável.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo" 2002.

_____. ARROYO, M. G. & MOLINA, M. C. (organizadores). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST.** RJ: Vozes. 1997.

_____. **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** Expressão Popular, 2010.

_____; STEDILE, M. E.; DAROS, D. [Orgs]. **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo.** Expressão Popular, 2015.

_____; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo.** Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2005. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 5.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOHN, M. G. (org.) **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

_____. **Movimentos Sociais e Educação.** Ed. Cortez. 2001.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais.** Loyola. 2002.

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

- MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981
- MARTINS, F. J. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar**. Congresso Intern. Pedagogia Social, mar. 2009.
- MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.
- _____. **PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**, 1998.
- MENDONÇA, S. **Agronomia e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.
- _____. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)**. In: Revista Sociedade e Agricultura. Vol. 14, RJ: UFRRJ/MAUAD Ed. 2006.
- PINHO, M. A. C. **Pedagogia da alternância e formação sobre educação do campo em Nova Iguaçu: Relato de uma experiência**. Revista eletrônica- Cadernos da Fael, vol. 1, n. 3, dez. 2008.
- SANTOS, A. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Cinco princípios para resgatar o Elo Perdido**. In: Anais do I EBEC. Curitiba: 2005.
- SILVA, H. L. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira**. Revista de ciência da educação, N.5, jan/abr, 2008.
- SILVA, R. L. **A literatura da educação do campo no Brasil Contemporâneo**. Monografia. Curso de Pedagogia da UFRRJ. 2010.
- SOARES, A.M.D. **Política educacional e configurações dos cursos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?** Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2003 (tese).
- SOUZA, D. L. **Movimentos Sociais, ONGs & Educação: um estudo de caso**. Aparecida/SP: Ed. Idéias e Letras, 2009.
- SOUZA, N. P. & REIS, R. M. **Educação do Campo e Prática Pedagógica**. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale. Monografia de curso de pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História. Umuarama - PR. 2009.

VENDRAMINI, C. R. & AUED, B. W. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Editora Insular. 2009.

Enviado em 03/08/2017

Aprovado em 12/12/2017

A LUTA PELA LEITURA DA PALAVRA: trabalho e educação nas trajetórias de mulheres do campo¹

Evely Cristine Pereira de Aquino²
José Eustáquio de Brito³
Vânia Aparecida Costa⁴

Resumo: este artigo discute trajetórias de mulheres tendo por eixo suas formas de inserção nos projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvidos no interior do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A pesquisa foi realizada no assentamento Dois de Julho, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST), localizado nos municípios de Betim e Esmeraldas, Minas Gerais. Destaca-se das trajetórias das mulheres a relação que estabelecem com os estudos, com o trabalho e com a organização do assentamento. Foram realizadas entrevistas temáticas na perspectiva teórico-metodológica da história oral, com destaque para o conceito de memória coletiva. Conclui-se que o aprendizado da leitura e da escrita a partir da participação na EJA tem possibilitado a ampliação da participação das mulheres em espaços de poder.

Palavras-Chave: Trabalho – Trabalho e Educação – Mulheres – Movimentos Sociais – Trabalhadores Sem terra – Educação do Campo.

¹ Este artigo é uma versão revista do trabalho intitulado “*Trajetoórias de mulheres da educação de jovens e adultos em um assentamento de reforma agrária: entre a luta pela terra e pela leitura da palavra*”, publicado nos anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, ocorrida de 04 a 08 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis.

² Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atua como professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). E-mail: evelyaquino@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: joseeustaquio.brito@uemg.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: vania.costa63@gmail.com

THE FIGHT FOR THE READING OF THE WORD: work and education in the trajectories of rural women

Abstract: this article discusses the trajectories of women based on their forms of insertion in the projects of Youth and Adult Education developed within the Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). The research was carried out in the Dois de Julho settlement of the Landless Rural Workers Movement, located in the municipalities of Betim and Esmeraldas, Minas Gerais, Brazil. The relationship they establish with the studies, the work and the organization of the settlement stand out from the trajectories of women. Thematic interviews were carried out in the theoretical-methodological perspective of oral history, with emphasis on the concept of collective memory. It is concluded that the learning of reading and writing from the participation in Eja has made possible the expansion of the participation of women in spaces of power.

Keywords: Work – Work and education – Women – Social Movements – Landless Workers – Field Education.

LA LUCHA POR LA LECTURA DE LA PALABRA: trabajo y educación en las trayectorias de mujeres del campo

Resumen: este artículo discute trayectorias de mujeres teniendo por eje sus formas de inserción en los proyectos de Educación de Jóvenes y Adultos desarrollados en el interior del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA). La investigación fue realizada en el asentamiento Dos de Julio, del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, ubicado en los municipios de Betim y Esmeraldas, Minas Gerais. Se destaca de las trayectorias de las mujeres la relación que establecen con los estudios, con el trabajo y con la organización del asentamiento. Se realizaron entrevistas temáticas en la perspectiva teórico-metodológica de la historia oral, con destaque para el concepto de memoria colectiva. Se concluye que el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de la participación en la EJA ha posibilitado la ampliación de la participación de las mujeres en espacios de poder.

Palabras clave: Trabajo – Trabajo y Educación – las Mujeres – Movimientos Sociales – Trabajadores Sin Tierra – Educación del Campo.

Introdução

Ao longo das duas últimas décadas, a Educação do Campo tem se consolidado enquanto conteúdo de reivindicações políticas pautado pelos movimentos sociais do campo no contexto da luta pela terra (CALDART, 2012). Este artigo situa-se nesse contexto e tem como objetivo analisar trajetórias de mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do assentamento Dois de Julho, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado nos municípios de Betim e Esmeraldas, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. O nome do

assentamento é uma homenagem à data de ocupação da terra, que ocorreu no dia 02 de julho de 1999.

Estudos sobre a dinâmica dos movimentos sociais do campo têm refletido sobre a incorporação, por parte desses movimentos, de conteúdos que fazem referência ao campo da diversidade, com destaque para questões de gênero e raça⁵. Este texto é parte de uma pesquisa realizada com 24 (vinte e quatro) homens e mulheres que participaram de turmas de EJA, que funcionaram no período de 2001 e 2009 a partir das ações de quatro projetos desenvolvidos no interior do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o que, por força do conjunto dessa experiência, será aqui denominado "Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã" (SILVA; COSTA, 2013). Na pesquisa, foi evidenciado que as narrativas das mulheres chamam atenção para alguns aspectos que entrelaçam suas trajetórias e as diferenciam das trajetórias dos homens. Revelaram as imagens construídas historicamente sobre as mulheres e seus lugares sociais, que têm implicações em seus percursos de escolarização e em suas atividades de trabalho.

Ao discutir a condição da mulher, Michelle Perrot (2001a) faz uma revisão bibliográfica na qual mostra duas perspectivas de representação das mulheres: a da opressão e a da resistência. Na segunda perspectiva, as mulheres assumem um papel mais ativo na história e estão investidas de poder nos espaços onde atuam. Essa perspectiva é a que orienta os trabalhos de Perrot (2001a). A partir dessa referência e provocados pelas narrativas produzidas pelas mulheres pesquisadas no assentamento, elaboramos as seguintes questões que nos conduziram em nossa reflexão: o que as mulheres participantes da EJA percebem acerca de sua condição de protagonistas nas lutas pela terra e pela educação do campo? Como veem a si mesmas enquanto mulheres presentes nessas lutas? O que dizem sobre suas trajetórias de escolarização e sobre a participação na dinâmica do assentamento?

As reflexões desse artigo estão organizadas em três partes. Na primeira parte, apresentamos as opções teórico-metodológicas da pesquisa de modo a evidenciar que a história oral e o conceito de memória coletiva nos orientaram na produção dos dados da pesquisa, na condução e análise das entrevistas. Na segunda parte, destacamos das trajetórias das mulheres as situações opressoras e de resistências vivenciadas em suas experiências de escolarização, trabalho e participação no

⁵ Cf. o estudo realizado por Magrini e Lago (2013), que discute a presença de temas transversais nas lutas desencadeadas pelo MST tendo por referência documentos e materiais produzidos pelo próprio movimento social.

movimento social. Nas considerações finais chamamos atenção para o quanto a vivência no MST tem possibilitado às mulheres a ampliação da participação em espaços de poder.

Como captar o que dizem as mulheres? Reflexões sobre as opções teórico- metodológicas da pesquisa

A pesquisa foi realizada no período de 2012 a 2014, sendo o trabalho de campo concentrado em 2013. Analisamos o perfil de 24 (vinte e quatro) homens e mulheres que participaram das turmas de EJA dos quatro projetos desenvolvidos no assentamento Dois de Julho. Desse grupo, 8 (oito) foram entrevistados, sendo 4 (quatro) homens e 4 (quatro) mulheres, com idades entre 44 e 77 anos.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa (FLICK, 2009). De acordo com Flick (2009, p. 17), "O nome 'pesquisa qualitativa' é usado como um grande guarda-chuva para incluir uma série de enfoques à pesquisa nas ciências sociais", com diferentes abordagens teóricas e métodos de pesquisa. Diante dessa diversidade, o autor destaca algumas características que seriam comuns à pesquisa qualitativa.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação (FLICK, 2009, p.16).

Nessa abordagem, interessam-nos o pressuposto de que as perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa, seus conhecimentos, experiências, e vivências em determinados contextos possam ser investigados. Situada nesse quadro de referência, a história oral é a metodologia⁶ que julgamos adequada para desenvolver a investigação.

Foram realizadas entrevistas temáticas na perspectiva da história oral, abordagem teórico-metodológica que se vale da memória e é centrada em narrativas orais, com especificidades relacionadas tanto à forma de produção das entrevistas,

⁶ Há debates sobre o estatuto da história oral. Ferreira e Amado (2005) explicitam os argumentos dos que a utilizam de três formas, como técnica, disciplina e metodologia. Já Meihy e Holanda (2011) acrescentam mais duas possibilidades de uso história oral, como ferramenta e forma de saber.

quanto de sua transcrição e disponibilização, visto que se tornam fontes para outras pesquisas (MEIHY; HOLANDA, 2011).

As entrevistas foram feitas nos locais de moradias dos homens e mulheres, pois esses espaços, além de revelarem a intimidade das pessoas, possibilitam o contato com seus objetos de memória (BOSI, 2003). Foram realizadas seis sessões de entrevistas individuais e uma com um casal, sendo que três foram gravadas em áudio e vídeo e quatro apenas em áudio. A transcrição das entrevistas seguiu as orientações de Ângela Dionísio (2009), que respalda seu trabalho na Análise da Conversação (AC). Nessa abordagem, a transcrição deve explicitar o máximo de informações possíveis da entrevista.

A análise das entrevistas seguiu as orientações de Gibbs (2009) a partir do que o autor denomina de “codificação e categorização temáticas” e “análise de biografias e narrativas”, que consistem na realização de um trabalho cuidadoso de organização e análise das entrevistas de modo a identificar os pontos comuns e divergentes entre elas.

Os processos de escolarização na infância, adolescência e na EJA constituíram-se o eixo temático das entrevistas. Contudo, as narrativas extrapolam esse recorte ao evidenciarem as “trajetórias humanas dos sujeitos da EJA” (ARROYO, 2011), redirecionando a pesquisa para a compreensão de que suas vidas são entrelaçadas por experiências coletivas. Na pesquisa, foi possível identificar e analisar quatro tramas que, entrelaçadas por vários fios, constituem as trajetórias de homens e mulheres entrevistados: o trabalho; a vivência no assentamento; a condição da mulher e a questão racial. Nesse artigo, daremos ênfase à condição da mulher no assentamento.

A história oral tratada enquanto referencial teórico-metodológico da pesquisa mobiliza o uso do conceito de memória. Por compreendermos que os homens e mulheres do assentamento são constituídos por trajetórias de coletivos, consideramos o conceito de memória coletiva (HALBWACHS, 2003) mais adequado na pesquisa. Essas memórias são expressas nas narrativas dos sujeitos produzidas a partir das entrevistas realizadas, bem como nas interações entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa.

As notas de campo constituíram-se em uma estratégia metodológica fundamental durante toda a pesquisa de campo. Gibbs (2009) esclarece que esse tipo de registro geralmente é utilizado em pesquisas associadas à etnografia, contudo podem ser

usadas em outros tipos de pesquisa que trabalham com entrevistas. As notas derivavam das observações realizadas no assentamento. Por isso, foram usadas como suporte para as reflexões teóricas e produção escrita da pesquisa.

As trajetórias das mulheres da EJA e a tensa luta pela leitura da palavra

Com intuito de refletir sobre as especificidades das trajetórias das mulheres da pesquisa, destacamos de suas entrevistas três aspectos que, a nosso juízo, são reveladores da particularidade dessas mulheres em relação à luta pela palavra no contexto da luta pela terra: o acesso à educação; as atividades de trabalho e a participação em práticas organizativas no assentamento Dois de Julho. No item sobre as atividades de trabalho, apresentamos informações das 13 (treze) mulheres pesquisadas, com destaque para as 4 (quatro) entrevistadas. Das mulheres entrevistadas, apenas Rosilene, 53 anos, é um nome fictício; as outras três mulheres - Demiciana Edna, Geralda e Maria de Lourdes - optaram por se identificar a partir de seus nomes verdadeiros e, nesse sentido, fazem um movimento de afirmação de suas presenças negando a condição do anonimato.

O acesso à educação

As relações entre trabalho e educação estão presentes nas entrevistas de todos os homens e mulheres pesquisados. Aliada a essa trama comum, Maria de Lourdes, 64 anos, e Geralda, 74 anos, destacam a condição de opressão vivenciada por elas diante da proibição dos pais para estudar. Maria de Lourdes teve sua primeira experiência de escolarização na turma de EJA no assentamento Dois de Julho e Geralda foi à escola pela primeira vez depois de adulta, em uma turma de EJA no bairro que mora em Betim. Ao refletir sobre a importância dos estudos, Geralda comenta:

A escola não era na cidade, era na roça. Tinha um professor que dava aula lá e o meu irmão, que é abaixo de mim, foi e aprendeu e a minha mãe não deixou eu ir. Naquela época, põe sentido para você ver... eles achavam que o estudo só valia para homem, para mulher não e sendo que no mundo atual que nós estamos vivendo hoje, o estudo vale demais da conta para todo mundo, tanto para mulher quanto para homem. E eu não aprendi nem assinar meu nome (GERALDA).

A lembrança do passado é reconstruída por Geralda a partir da vivência no presente, como podemos observar: "sendo que no mundo atual que nós estamos vivendo hoje, o estudo vale demais da conta para todo mundo (...)". Ao mesmo tempo em que reconhece como determinante para a não frequência à escola o impedimento

dos pais, Geralda individualiza sua situação ao usar com recorrência durante a entrevista as palavras “tristeza” e “arrependimento” para se referir ao não aprendizado da leitura e da escrita.

A trajetória de Maria de Lourdes é semelhante à de Geralda. A relação com os pais também é mencionada por ela:

Então, meu pai, que era muito carrasco, não abria muito mão da gente. Ele não deixava a gente ir ((para escola)), até o motivo que a gente era os pés e as mãos dele para trabalhar na roça e porque também era a distância. Ele não deixava. Ele...principalmente eu, como eu era a mais velha dos meus irmãos, então ele segurava muito a gente para a gente não sair, que tinha aquela coisa, aquele cuidado. Não podia sair. Na minha época eu namorei e casei (MARIA DE LOURDES).

A condição da mulher é explicitada quando Maria de Lourdes usa a expressão “principalmente eu”. A inserção precoce no mundo do trabalho é comum aos irmãos, mas o tratamento dispensado a ela é diferenciado. A relação da mulher com os estudos é marcada por questões culturais, como salienta Magalhães (2006) ao discutir em sua pesquisa a história de Mariana – migrante nordestina e moradora da cidade de Paranoá, Distrito Federal: “As razões que impediram Mariana de aprender a ler e escrever estão ligadas ao contexto de cultura, isto é, aos valores socioculturais atribuídos à escrita em muitos povoados e cidades pequenas do Brasil” (MAGALHÃES, 2006, p. 221). Tomando por referência o trabalho de Del Priore (1993), Magalhães (2006) completa: “As tradições destas comunidades, ainda bastante arraigadas, lembrando a época colonial, reservavam para a mulher um papel centrado no lar, no casamento e na procriação” (MAGALHÃES, 2006, p. 221).

Os papéis atribuídos ao homem e à mulher são acentuados no século XIX, segundo Perrot (2001^a, p. 177), a partir de um discurso de cunho naturalista de diferenciação entre os sexos: “Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos”. Esse discurso justificava a participação do homem no espaço público e político e da mulher no espaço privado e familiar. As narrativas das mulheres pesquisadas sobre as atitudes de seus pais evidenciam a atualização de tal discurso visto que há uma tentativa de controle de seus corpos e demarcação de seus espaços de circulação. A escola, possivelmente compreendida como um espaço público, não era apropriado às mulheres, assim como outros espaços de socialização como, por exemplo, as rezas na comunidade onde Maria de Lourdes morava:

Se tivesse uma reza, como tinha muitas rezas, e ele autorizasse, os meus dois irmãos mais velhos me levavam, mas tinha que levar eu lá na reza e quando acabava eles tinham que voltar comigo para casa. Se eles quisessem ir para lá, eles tinham que ir

sozinhos, mas eu não podia. Ele ((pai)) não deixava. Meu pai me trazia muito segura ((sorri de forma contida)). Então, a gente não tinha liberdade para nada. Com o tempo, graças a Deus, eu casei. Eu tinha vinte e um anos de idade, mas a pessoa que eu acho que eu vou dizer que eu conheci e casei é meu esposo (MARIA DE LOURDES).

Na consideração feita por Maria de Lourdes – “Então, a gente não tinha liberdade para nada. Com o tempo, graças a Deus, eu casei” – identificamos duas possibilidades de interpretação de sua condição: uma é o matrimônio, como objetivo e realização pessoal da mulher; a segunda possibilidade é a percepção do matrimônio como meio de livrar-se do controle do pai.

Percebe-se que a divisão sexual tem implicações nas trajetórias de escolarização das mulheres da EJA, aspecto também discutido por Costa & Rosa (2013) em uma pesquisa realizada com cinco educadoras vinculadas ao MST e à Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), inseridas no “Projeto Educação Campo e Consciência Cidadã”:

Pode-se perceber que as marcas da exclusão na EJA são muitas, no entanto, quando se trata do direito à educação para a população feminina, a exclusão se torna mais forte. As políticas públicas de EJA numa perspectiva de gênero ainda são poucas. O acesso à educação está marcado tanto pela relação cidade e campo quanto pelas desigualdades de gênero (COSTA; ROSA, 2013, p. 95).

Na pesquisa de Amorim (2009) sobre as trajetórias de escolarização de quatro mulheres alfabetizadoras da EJA vinculadas ao PRONERA em assentamentos de reforma agrária na Região Tocantina, estado do Maranhão, a autora considera que o programa possibilitou às mulheres a garantia do direito à educação. Sobre a participação das mulheres, a autora comenta: “A tomada de decisão, de dizer, ‘vou participar e voltar a estudar’, não ocorre acidentalmente, ao contrário, é estudada, planejada e negociada no âmbito de relações complexas da família, do trabalho e da comunidade” (AMORIM, 2009, p. 117-118).

Essa negociação nem sempre é simples e tem implicações na ampliação da escolarização das mulheres. Demiciana Edna, 44 anos, aprendeu a ler e escrever aos 10 anos de idade, quando ficou internada durante um ano no Hospital das Clínicas, em Belo Horizonte, para fazer uma cirurgia no baço porque na época havia contraído esquistossomose. Esse foi o único período em que estudou na infância porque tinha que trabalhar desde pequena. Retomou os estudos no assentamento Dois de Julho e quando teve oportunidade de continuar sua formação não pôde fazê-lo devido às funções de cuidado com os filhos, como explicitou: “O MST também dá as bolsas de

estudo. Nesse daí eu não quis não. Eu já tinha minha família, tinha meus filhos. Então, eu ficava mais presa, mas muita gente estudou.”

A narrativa de Demiciana Edna e das outras mulheres pesquisadas evidenciam que os desafios enfrentados para a garantia do direito à educação não estão vinculados apenas às suas condições econômicas, mas também às relações de gênero; da relação que estabelecem com espaços públicos abertos ou não à participação das mulheres.

Durante a pesquisa de campo, observamos que Demiciana Edna, nas reuniões no assentamento, sempre estava com um caderno em mãos a fazer anotações. Então, perguntamos como fazia para registrar as discussões das reuniões quando não sabia escrever, e ela responde:

Antes quando a gente não sabia escrever, eu já sou de guardar as coisas na cabeça. Eu ia, ouvia tudo direitinho e conseguia passar tudo direitinho. Mas também não era só eu não, porque agora eu sou a coordenadora do Núcleo 2, mas antes tinha a oportunidade/ toda vida no assentamento o homem não trabalha só e nem a mulher só, é o homem e a mulher. E, às vezes, eu não sabia, mas eu trabalhava junto com o meu marido, o Tim, nós dois éramos coordenadores, os dois juntos. Então, ele sempre anotava tudo. Na hora que ele ficava um pouco perdido, ele tinha tudo anotado. Então, sempre estava me ajudando. Assim, não foi difícil, mas depois que eu aprendi a escrever, a anotar as minhas coisas, foi muito mais fácil. Porque antes era muito difícil. Depois eu fiz um... curso de militante. Então, foi muito importante quando eu sentei naquela casa ali em cima [sede do assentamento] no meio de trinta pessoas e conseguia anotar no caderno o que eles estavam ensinando no quadro. Se eu não participasse, eu não teria aprendido a fazer aquilo ali. Abriu outras portas. Eu já saio, vou numa reunião com o INCRA, já sento na mesa com eles, já sei escrever, ler, escrever tudo que está acontecendo e é muito gratificante, muito bom. É a oportunidade que a gente num/ eu mesmo... acho que eu não teria se não tivesse participado do movimento. Hoje eu não tenho mais vergonha de chegar, sentar, pegar uma anotação ou de fazer uma entrevista com você igual você está fazendo comigo ((sorri)). Não tenho mais vergonha. Antigamente era impossível, mas agora... está tudo mais fácil. Agora eu voltei a enxergar (DEMICIANA EDNA).

Demiciana relata que aprendeu o “ABC” e a assinar o nome no período em que ficou internada no Hospital das Clínicas quando era criança. Desde os primeiros anos da ocupação do Dois de Julho, Demiciana Edna participou de coordenações de Núcleos e Setores no assentamento. Combinada a essas atividades, a inserção na turma de EJA no Dois de Julho, no período aproximado de um ano, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Na narrativa de Demiciana Edna, o aprendizado da leitura e da escrita emerge do engajamento nas práticas organizativas do MST. É com satisfação que detalha os momentos de contato com a escrita e sua percepção de que o par oralidade-memória

tem um lugar importante para as pessoas que não sabem escrever: "Eu ia, ouvia tudo direitinho e conseguia passar tudo direitinho". Percebemos que o desejo de aprender a escrever emerge também a partir da convivência com o outro letrado, no caso dela, com o cônjuge. Em sua narrativa, ocorre a apropriação da leitura e da escrita no contexto da luta pela terra, que amplia a participação em espaços de decisão, de poder: "Eu já saio, vou numa reunião com o INCRA, já sento à mesa com eles, já sei escrever, ler, escrever tudo que está acontecendo..." Por outro lado, a narrativa é encerrada com uma forte afirmação: "agora eu voltei a enxergar". O que significa voltar a enxergar?

A metáfora da cegueira é utilizada por Demiciana Edna ao se referir aos sujeitos que não dominam o código escrito. Há uma negação da vida anterior sem escrita. De acordo com Galvão e Di Pierro (2007), tal metáfora traz como marca o preconceito contra o analfabeto, como se viver sem a escrita fosse o mesmo que viver na escuridão. No entanto, percebe-se que, mesmo que seja contraditório com a percepção de Demiciana Edna enquanto leitora do mundo, o discurso sobre a incapacidade do analfabeto não é predominante em sua narrativa.

O olhar para os sujeitos enquanto leitores do mundo, investidos da capacidade de ler suas realidades, é um pressuposto que adotamos na pesquisa, inspirados em Freire (2011):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Quais são os desafios do contexto da luta pela terra postos às mulheres que estão em posição de liderança e que não sabem ler e escrever? Maria de Lourdes traz em sua trajetória evidências dessa questão. Na entrevista, ressalta várias vezes seus esquecimentos, que segundo ela interferem no aprendizado da palavra. Maria de Lourdes participou de turmas de EJA no assentamento do ano 2000⁷ a 2009, mas não de forma contínua nem linear. A questão do tempo na EJA é fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita de forma sistematizada. A interrupção dos projetos e fechamento das turmas podem desmobilizar os educandos e comprometer o trabalho iniciado em sala de aula. A experiência nas turmas foi avaliada de forma positiva por Maria de Lourdes, contudo não foi suficiente para que

⁷ A primeira turma de EJA no Dois de Julho foi constituída no ano 2000 em função de uma parceria estabelecida entre o MST e o Movimento de Educação de Base – MEB.

aprendesse a ler e a escrever. A participação na coordenação do Setor de Finança e, recentemente, no de Alimentação, exige o contato com a escrita e, como não sabe assinar o nome, Maria de Lourdes relata as estratégias utilizadas quando tinha que lidar com documentos relativos às suas atividades:

Aquilo que eu não podia escrever, que eu não sabia, eu punha meu dedo [sorri] que meu dedo vai até hoje em muitas coisas, mas o que eu tinha que assinar, como eu não podia, não sabia escrever, eu punha o dedo. Às vezes, não tinha nem aquele negócio de por o dedo assim [faz o movimento com a mão direita] eu passava a tinta da caneta. Mas já teve várias coisas que eu tinha que fazer isso e eu fazia com o dedo mesmo [sorri]. Deixa eu ver o que mais... Quando vinha algumas notas, que vinham de fora de alguma coisa que a gente tinha que assinar se, às vezes, fosse uma nota que tinha que ser eu, eu punha o dedo. Se não fosse eu, pedia alguém para pôr meu nome, que poderia escrever para mim. Tem coisas que a pessoa pode escrever o nome da gente, não precisa da gente pôr o dedo, mas aí o que precisava que eu tinha que pôr o dedo mesmo eu tinha que pôr [sorri]. Era o jeito. E por aí nós fomos e estamos até hoje... Eu ainda estou nessa vida porque até hoje não entrou nada na minha cabeça para eu poder fazer isso (MARIA DE LOURDES).

Na pesquisa realizada por Ratto (2006) a participação política foi evidenciada como fator de inserção de um representante sindical não-escolarizado na cultura escrita. A estratégia descrita por Maria de Lourdes - solicitar alguém que escrevesse para ela - era semelhante a utilizada pelo sujeito pesquisado. A autora considera que o líder sindical desempenha um *papel de letrado*, pela circunstância atípica em que faz uso da escrita, ou seja, ele dita discursos burocráticos a uma secretária que atua como escriba (RATTO, 2006, p. 278).

A participação nas práticas organizativas do Movimento politiza as relações dos sujeitos com a leitura e a escrita. A escola, como espaço de veiculação da cultura escrita, é mencionada com frequência. Contudo, não tem centralidade nas vidas dos sujeitos, mesmo porque suas trajetórias escolares muitas vezes são truncadas.

As atividades de trabalho das mulheres da EJA

As particularidades das trajetórias das mulheres não estão presentes apenas no âmbito da escolarização. A divisão sexual tem implicações no mundo do trabalho e é isso que percebemos ao analisar as atividades de trabalho desenvolvidas pelas 13 mulheres pesquisadas, organizadas no Quadro 1. Aspectos particulares dessas trajetórias são evidenciados nas formas das mulheres nomearem suas atividades ao

responderam ao item "trabalho" da ficha de identificação⁸, composto por três perguntas: se trabalha dentro ou fora do assentamento, que profissões já exerceu e em que trabalha atualmente.

Quadro 1: Atividades de trabalho exercidas pelas mulheres dentro e fora do assentamento

	Atividades que exerce dentro do assentamento (2013)	Atividades que exerce fora do assentamento (2013)
Mulher 01	Dona de casa.	-
Mulher 02	Faz varetas de bambu para produção de pipa e cultiva hortaliças, mandioca, milho, feijão e quiabo.	-
Mulher 03	Dona de casa.	-
Mulher 04	Dona de casa, cultiva hortaliças e cuida de galinhas no quintal de casa, vende os produtos que cultiva.	-
Mulher 05	Tira leite, cuida da casa, cultiva horta no quintal de casa, cultiva na área coletiva das mulheres, trabalha com apicultura e vende mel e própolis.	-
Mulher 06	Dona de casa, cultiva horta e feijão na área coletiva das mulheres.	-
Mulher 07	Dona de casa e faz varetas de bambu para produção de pipa.	-

⁸ A ficha de identificação foi utilizada no trabalho de campo com o objetivo de mapear informações sobre o perfil dos sujeitos da EJA do assentamento. A ficha contém itens sobre dados pessoais; inserção no MST; participação em organizações/movimentos; trabalho e escolaridade.

Mulher 08	Cultiva feijão, milho, mandioca e cuida de animais de pequeno e grande porte.	-
Mulher 09	Apicultura e cultivo de feijão e mandioca.	-
Mulher 10⁹	-	Empregada doméstica em Betim.
Mulher 11	Cultiva feijão na área coletiva das mulheres.	Auxiliar de cozinha em Betim.
Mulher 12	Cultiva mandioca.	Casa de família.

Os dados de 12 mulheres foram expressos no quadro 1. A outra pesquisada a completar o número total de 13 mulheres é Geralda, que não aparece no quadro porque não trabalha e nem mora dentro do assentamento por motivos de saúde. Geralda relatou que trabalhou durante 20 (vinte) anos em "casa de família" e 15 (quinze) anos como faxineira em uma conservadora. Atualmente é aposentada.

As atividades de trabalho exercidas pelas mulheres pesquisadas estão mais ligadas ao cuidado, à organização, ao espaço e trabalho doméstico e às atividades menos qualificadas. Desse modo, percebe-se que algumas características se encontram arraigadas em nossa cultura. Perrot (2001b), em uma abordagem histórica, traz contribuições para refletirmos sobre esse fato:

O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, credenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não-qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas (PERROT, 2001b, p. 186-187).

⁹ Não mencionou as atividades que desenvolve no assentamento.

As características apontadas pela autora estão presentes no assentamento, como observado na pesquisa de campo. O Dossiê sobre o Dois de Julho, produzido pela Fundação Artístico-Cultural de Betim (FUNARBE, 2011)¹⁰, reforça esse traço ao afirmar que o cuidado com a lavoura e com os animais de grande porte é realizado principalmente por homens.

Às mulheres cabe o cuidado doméstico com os filhos, as refeições, as pequenas criações, a horta caseira e a guarda do barraco durante o dia. Essa divisão sexual do trabalho só é quebrada nos períodos de trabalho mais intenso, tal como no plantio e na colheita, quando a demanda por braços é maior (FUNARBE, 2011, p. 87-88).

Na ficha de identificação, as mulheres não mencionam as atividades que exerciam na infância e adolescência. Apenas nas entrevistas com as quatro mulheres pesquisadas são oferecidas informações acerca desse período de suas vidas. Percebe-se ainda nas entrevistas que 3 (três) mulheres nomeiam como "trabalho" suas atividades na infância e adolescência. Somente Demiciana Edna utiliza em alguns momentos a palavra "ajuda" como sinônimo de "trabalho": "Depois que eu saí [do Hospital das Clínicas], depois de um ano, eu não retornei para escola não. Fui ajudar meu pai e minha mãe e dois irmãos, que era no interior. Meu pai tomava conta de fazenda, era vaqueiro".

As narrativas de mulheres em pesquisas de Amorim (2009) e Magalhães (2006) revelam que algumas mulheres usam com recorrência a palavra "ajuda" como sinônimo de trabalho ao se referir ao trabalho que desempenham, seja na infância ou na vida adulta. Isso nos revela a forma como reproduzem um olhar de desprezo e diminuição do trabalho feminino. Silva (2010) contribui com essa reflexão ao afirmar que, "no entanto, as mulheres sempre trabalharam. Os afazeres domésticos, o cuidado com os filhos e com a casa são trabalhos, embora não remunerados e pouco considerados por ser praticamente invisíveis (talvez até por isso mesmo!)" (SILVA, 2010, p. 36).

A forma de algumas mulheres nomearem o trabalho doméstico como trabalho em "casa de família" também chama atenção e merece ser discutida. Qual é o modelo de família e de casa contido nessa expressão? Supomos que o modelo de família em questão seja o nuclear, formado por pai, mãe e filhos. No entanto, nem sempre é esse o modelo presente nas famílias das mulheres. Os arranjos familiares no

¹⁰ Esse material, publicado em 2011, é o *Dossiê de Tombamento do Núcleo Histórico do Assentamento Dois de Julho*, produzido pela Fundação Artístico-Cultural de Betim (FUNARBE, 2011), Prefeitura de Betim e Miguelim – cultura e meio ambiente. O material integra os documentos do processo de tombamento do Núcleo Histórico do Assentamento pela importância econômico-social da antiga fazenda Ponte Nova para história de Betim.

assentamento incluem filhos, netos, irmãos, noras e genros dessas mulheres, dentre outros graus de parentesco. As barracas no assentamento acomodam uma família ampliada, que não condiz com o modelo da família nuclear. Os diversos arranjos familiares implicam também nas atividades exercidas pelas mulheres que responderam serem atualmente donas de casa. Observamos na pesquisa de campo que algumas dessas mulheres, além dos cuidados com suas barracas, são responsáveis pelo cuidado dos netos enquanto seus filhos trabalham na cidade.

A diferenciação das atividades produtivas desempenhadas por homens e mulheres perdura no assentamento. A constatação dessa situação não é suficiente para, em princípio, afirmarmos um lugar de submissão e opressão da mulher. As mulheres pesquisadas vão nos provocar a refletir sobre as formas de reinvenção de seus lugares sociais, visto que a participação delas em movimentos sociais interroga o lugar reservado a elas historicamente vinculado ao espaço privado. Por essa razão, a ocupação do espaço público pelas mulheres militantes na luta pela terra, além de ser compreendida como um ato de resistência, nos indaga acerca das estratégias de desnaturalização das formas de inserção no mundo.

A participação das mulheres no assentamento

O MST, fundado em 1984, é um dos movimentos sociais mais importantes do Brasil. Sua principal bandeira é a reforma agrária, mas, historicamente, seus sujeitos têm se mobilizado em torno de outras bandeiras de modo a reivindicar uma vida digna no campo. Desde o início da organização do movimento, chama atenção a presença de mulheres. Caldart (2004) ressalta que, inicialmente, as mulheres religiosas e companheiras dos militantes eram as responsáveis pela discussão no setor de educação do movimento. Diante do grande número de crianças que estavam nas ocupações, era necessário garantir a escolarização destas. Por isso, as mulheres tiveram um papel fundamental porque ensinavam as crianças dentro dos acampamentos.

Magrini e Lago (2013) também oferecem elementos para pensar sobre o lugar das mulheres no MST ao afirmar que a questão de gênero aparece como pauta de luta desde o primeiro Congresso Nacional do MST. De acordo com os autores, o MST tem incorporado bandeiras de lutas identitárias, tais como de gênero e raça/etnia. Contudo, apenas a discussão sobre gênero está mais avançada no movimento,

inclusive organizado como Setor de Gênero¹¹, como pode ser conferido na página institucional do movimento.

A pesquisa realizada no assentamento Dois de Julho nos possibilitou perceber que a presença de mulheres militantes nesses espaços, longe de ser residual, invisível ou periférica, apresenta-se como protagonista de várias iniciativas. Observamos que a participação das mulheres no MST em espaços de liderança demanda determinadas atitudes, tais como sair de seus locais de moradia para participar de ocupações, reuniões, tomar a palavra, se posicionar, conciliar o trabalho doméstico com atividade no espaço público. Essas atitudes interrogam a representação de subalternidade construída historicamente sobre o lugar do feminino.

Interpretamos como forma de resistência e de reinvenção do lugar do feminino a decisão das mulheres em participar da ocupação da terra. De acordo com Caldart (2004), essa ação do Movimento promove a quebra de "padrões culturais". Sendo a elas determinados os espaços privado e doméstico, não podemos considerá-las como resistentes ao saírem de suas casas para morar em um barraco de lona coberto de incertezas?

As mulheres pesquisadas afirmam suas presenças políticas, suas capacidades de romper com "padrões culturais" ao mostrarem-se publicamente na luta coletiva pela terra. No assentamento, participam de espaços de decisão e assumem coordenações. Nas entrevistas concedidas à Costa e Rosa (2013), as educadoras revelam que a participação delas em atividades dos movimentos tem possibilitado a construção de um novo lugar social para a mulher. Esse aspecto também é revelado pelas mulheres do Dois de Julho ao narrarem suas experiências no MST.

Quando Rosilene e o marido decidiram participar de uma ocupação na cidade de Carmo da Mata, Minas Gerais, ele trabalhava em Betim e ela ocupava-se das tarefas de casa. Nessa condição, ela se viu com mais disponibilidade para ficar no acampamento. Ao perguntarmos à Rosilene como era a vida em Carmo da Mata, ela responde:

Pior do que aqui [assentamento Dois de Julho], minha filha, que lá era lona até coberto por cima, aquele trem todo preto. Quando cheguei lá, eu falei "meu Deus do céu, o que eu vim fazer aqui?" E eu queria vir embora na hora e o pessoal "ah, não vai não, não vai não". E foi só eu e o Igor, meu menino, porque falaram que seria seis

¹¹O MST é organizado em setores, nacionalmente, regionalmente e em suas áreas ocupadas. São 11 setores: Frente de Massa; Formação; Educação; Produção; Comunicação; Projetos; Gênero; Direitos Humanos; Saúde; Finanças; Relações Internacionais (MST, 2014).

meses. Falei "seis meses passa rápido. Nós vamos porque seu pai está trabalhando, depois ele vai" (ROSILENE).

A expectativa de ter a posse da terra em seis meses foi o que motivou Rosilene a sair de sua casa com o filho mais novo e participar da ocupação. Atitude ousada para uma mulher ao considerarmos que culturalmente foi a ela atribuído o espaço privado. Algum tempo depois o marido rompeu o vínculo de trabalho e foi para a ocupação. Lá trabalharam e permaneceram por quatro anos. Depois, pediram transferência para o assentamento Dois de Julho porque ele ficou doente e o casal avaliou que em Betim teriam acesso ao tratamento médico com mais facilidade.

O MST orienta que nos acampamentos e assentamentos seja garantida a participação da mulher em coordenações, bem como o direito a voto em assembleias. Esse aspecto é explicitado na bandeira do Movimento com a imagem de um homem e de uma mulher. E não é só na bandeira que a mulher é reconhecida na luta; elas se reconhecem em luta. Desse modo, 3 (três) mulheres citaram experiências em alguma coordenação no assentamento Dois de Julho.

A narrativa de Demiciana Edna sobre a luta pela educação contribui para compreendermos como as mulheres se percebem diante das demandas coletivas no Dois de Julho:

Eu vim para cá no dia dois de julho. Aí a gente batalhou com a prefeitura de Betim porque tinha as crianças que estudavam aqui do primeiro ano até a quarta série e eles mandaram os professores. A Kombi vinha trazer os professores de manhã. Eles davam aula só meio período, de manhã até onze horas. Nossas crianças estudavam nesse período e aí surgiu a EJA para ensinar a gente, os adultos à noite. Isso a partir de 99, foi... em 2000 por aí até 2003 mais ou menos, 2004 funcionou a EJA (DEMICIANA EDNA).

O uso da expressão "a gente" ao falar da reivindicação junto à prefeitura explicita a percepção de Demiciana de sua inserção no processo de luta e no reconhecimento da esfera pública como responsável pela garantia de direitos básicos. Observamos que há participação efetiva das mulheres em atividades organizativas no Dois de Julho, fato também destacado na pesquisa de Costa (2010) e de Costa e Rosa (2013). Contudo, as duas pesquisas problematizam as formas de participação das mulheres, visto que cargos de maior prestígio são ocupados por homens. Essa realidade, interpretada à luz das relações de gênero, revela resquícios de um tratamento preconceituoso dispensado à mulher:

Espaços de lideranças no limite dos assentamentos e acampamentos têm sido, com frequência, ocupados por mulheres. Todavia, setores como o de produção e a coordenação-geral do assentamento ainda têm sido mais ocupados por homens. Ou

seja, em setores de direção mais amplos, por exemplo, direções estaduais e direção nacional predomina a liderança de homens (COSTA; ROSA, 2013, p. 101).

Essa questão nos provoca a pensar que, apesar do MST constituir um Setor de Gênero como parte integrante de sua estrutura institucional, a participação das mulheres em suas atividades organizativas não tem acontecido de forma igualitária. No estudo de Costa e Rosa (2013) essa questão emergiu como uma contradição entre o ideal político do movimento e suas formas de organização interna. Por isso, torna-se uma necessidade a investigação acerca dessa tensão a partir de narrativas de mulheres militantes do Movimento.

As entrevistas possibilitam compreendermos que a participação das mulheres nas atividades organizativas do Movimento amplia suas percepções sobre sua condição feminina e evidencia que a luta pela terra está articulada à luta por outros direitos sociais básicos, dentre eles o direito à educação.

Considerações finais

As narrativas das mulheres revelam os limites impostos à escolarização na infância, visto que suas trajetórias são marcadas por relações de gênero fundadas na desigualdade dos papéis sociais entre homens e mulheres. Como evidenciado, o trabalho é uma trama constitutiva das trajetórias de homens e mulheres. Contudo, no caso das mulheres, outros ingredientes alimentam essa trama, tais como questões culturais que perpassam as decisões dos pais em permitir ou não frequência das filhas à escola ou em espaços públicos; a negociação que as mulheres fazem com seus companheiros para conciliar cuidado com a família e estudo; as relações com o mundo do trabalho, que historicamente reserva às mulheres o espaço doméstico.

A pesquisa evidencia que a EJA do “Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã”, possibilita às mulheres a oportunidade de retomarem os estudos, ou iniciá-los, como é o caso de Maria de Lourdes, que estudou pela primeira vez no assentamento. A presença da sala de aula no assentamento revela a imbricação entre luta pela terra e pela leitura da palavra.

A participação no movimento motiva os sujeitos a voltar a estudar para desenvolver habilidades de leitura e de escrita. Ao desenvolver essas habilidades, as mulheres percebem que suas realidades são modificadas, pois passam a ocupar espaços de poder, como no caso de Demiciana Edna, ao relatar sua participação em negociações com o INCRA e dos registros que, sozinha, realiza nesses momentos.

A busca constante pela leitura da palavra é o que mobiliza Maria de Lourdes a participar em diferentes momentos de vários projetos de EJA desenvolvidos no assentamento. Sua narrativa revela que seu maior sonho é ler a Bíblia, por isso participou da EJA. Entretanto, a relação com a escrita é mencionada de um modo particular quando faz referência ao seu contato com documentos enquanto coordenadora do Setor de Finanças do assentamento, revelando que a participação no movimento coloca os sujeitos diante de práticas de leitura e de escrita que são constitutivas da luta pelo direito à terra.

A participação das mulheres na EJA pode ser considerada um ato de resistência às formas de subalternização que vivenciaram ao longo de suas trajetórias. Por isso, suas narrativas nos oferecem elementos para percebermos o quanto a luta dessas mulheres contribuiu para a implantação da EJA no assentamento e seu desenvolvimento ao longo dos anos de existência do "Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã". Tal empenho revela-nos um acerto de contas com o passado para a construção de um presente e de um futuro em que mulheres e homens tenham acesso igualitário ao direito à educação.

A participação na organização do assentamento é formativa e repercute na luta pelo direito à palavra, que são evidenciadas nas atividades exercidas ao secretariar reuniões ou mesmo ao gerenciar recursos financeiros que demandam habilidades de escrita e cálculos que são aprendidas e potencializadas nos momentos formativos proporcionados pela EJA. As trajetórias das mulheres da pesquisa oferecem-nos elementos para percebê-las em um movimento de atualização de papéis atribuídas a elas historicamente e de resistências às condições opressoras. Nesse sentido, o engajamento em atividades organizativas no assentamento tem possibilitado a ampliação da participação das mulheres em espaços de poder.

Referências

AMORIM, Elisângela S. Camponesas e educadoras em assentamentos da reforma agrária. In: AMORIM, Elisângela S. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na Região Tocantina – MA**. Florianópolis: Mulheres; São Luís: EDUFMA, 2009.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In. NOGUEIRA, Paulo H. Q.; MIRANDA, Shirley A. **ARROYO, Miguel: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

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

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COSTA, Vânia A.; ROSA, Walquíria M. Representações de escrita de mulheres educadoras de educação de jovens e adultos. In: SILVA, Lourdes H. & COSTA, Vânia A. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos do Campo**: o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã. Barbacena: EdUEMG, 2013.

COSTA, Vânia A. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento**: Educação do Campo em construção. Belo Horizonte: 2010. Tese [Curso de Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edunb, 1993.

DIONÍSIO, Ângela P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. Vol. 2.

FERREIRA, Marieta M. & AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 7ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana M. O; DI PIERRO, Maria C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GIBBS, Granham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa, coordenada por Uwe Flick).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MAGRINI Pedro R.; LAGO, Mara C. S. A incorporação de lutas transversais pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Mal-Estar e Sociedade**, ano VI, n. 10, Barbacena: EdUEMG, jan. /jun., 2013, p. 13 -37.

MEIHY, José C. S. B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MST. **Quem somos**. S./l.: 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>, acesso em 30/06/2018.

PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

PERROT, Michelle. A mulher popular rebelde. In: PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

FUNDAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DE BETIM – FUNARBE. PREFEITURA DE BETIM. MIGUILIM – CULTURA E MEIO AMBIENTE. **Dossiê de tombamento do Núcleo Histórico do Assentamento 2 de Julho**. Betim (MG): Prefeitura Munic. de Betim, 2011. Disponível em: <http://www.funarbe.betim.mg.gov.br/Content/Documentos/Dossies/Bens-tombados/Dossie-Nucleo-Historico-do-Assentamento-Dois-de-Julho.pdf>, acesso em 30/06/2018

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, Márcia A. O trabalho feminino entre os espaços públicos e privados. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 19, n.3, p.35-48, set. /dez. 2010.

SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A. (orgs.). **Educação de jovens e adultos do campo** – o projeto educação, campo e consciência cidadã. Barbacena, MG: EdUEMG, 2013.

Enviado em 28/09/2017

Aprovado em 29/11/2017

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fabiana Fátima Cherobin¹

Resumo: o artigo apresenta análise e conclusões de estudo que teve por objetivo compreender como a política de educação do campo vem sendo pesquisada e analisada, assim como demonstrar as contradições presentes nas pesquisas realizadas entre 1996 e 2014 sobre o tema. Embasados no referencial marxista, procuramos alcançar nosso objetivo por meio da revisão de literatura e da análise de artigos e trabalhos publicados no período e selecionados segundo 15 distintos descritores combinados que permitissem identificar a relação com a temática de nosso estudo. Após análise e sistematização do material selecionado, concluímos que os estudos podem ser classificados em três tendências: uma que defende ser necessário considerar estritamente a realidade, a diversidade e a cultura dos povos do campo nas discussões sobre a política de educação do campo; outra em que defende a Política de Educação do Campo como um direito subjetivo; e, por fim, outra que discute a Política de Educação do Campo como demanda da classe trabalhadora que se desenvolve na luta de classes na atualidade.

Palavras-chave: Estado – Política Educacional – Educação do Campo – Movimento Social – Trabalhadores Sem terra.

ANALYSIS OF THE ACADEMIC PRODUCTION ON THE POLICY OF FIELD EDUCATION [BRAZIL]

Abstract: the article presents analysis and study conclusions that aimed to understand how the field education policy has been researched and analyzed, as well as to demonstrate the contradictions present in the research conducted from 1996 to 2014 on the subject. Based on the Marxist referential we tried to reach our goal by reviewing literature and analyzing articles and papers published in the period and selected, using 15 different descriptors combined to identify the relation with the theme of our study. After the analysis and systematization of the selected material, we conclude that the studies can be classified into three trends: one of them holds that it is necessary to strictly consider the reality, the diversity and the culture of country people in the discussions on the Policy of Field Education; another holds the Policy of Field Education as a subjective

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Atualmente participa do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT). E-mail: fcherobin@gmail.com



right; and finally, another discusses the Policy of Field Education as a demand of the working class that develops in the current class struggle.

Keywords: State – Policy Education – Field Education – Social Movement – Landless Workers.

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE POLÍTICA DE EDUCACIÓN DEL CAMPO [BRASIL]

Resumen: el artículo presenta análisis y conclusiones de estudio que tuvo por objetivo comprender cómo la política de educación del campo viene siendo investigada y analizada, así como demostrar las contradicciones presentes en las encuestas realizadas desde 1996 hasta 2014 sobre el tema. En el marco del referencial marxista, buscamos alcanzar nuestro objetivo por medio de la revisión de literatura y del análisis de artículos y trabajos publicados en el período y seleccionados según 15 distintos descriptores combinados que permitieran identificar la relación con la temática de nuestro estudio. Después del análisis y sistematización del material seleccionado, concluimos que los estudios pueden ser clasificados en tres tendencias: una que defiende que es necesario considerar estrictamente la realidad, la diversidad y la cultura de los pueblos del campo en las discusiones sobre la política de educación del campo; otra en que defiende la Política de Educación del Campo como un derecho subjetivo; y, por último, otra que discute la Política de Educación del Campo como demanda de la clase trabajadora que se desarrolla en la lucha de clases en la actualidad.

Palabras clave: Estado - Política Educativa - Educación del Campo - Movimiento Social - Trabajadores Sin Tierra.

Introdução

Neste artigo apresentamos nossa compreensão de como a Política de Educação do Campo (EdC) vem sendo pesquisada e analisada, assim como buscamos demonstrar as contradições presentes nas pesquisas e análises realizadas sobre o tema. Para tal, utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica, realizada em material de levantamento bibliográfico selecionado por meio do buscador *Google Acadêmico*.

Embasados no referencial marxista, partimos da compreensão de que a produção do conhecimento expressa uma visão de mundo, que se articula com os objetivos, as estratégias, as escolhas teórico-políticas que os diversos autores utilizam em seus estudos e escritos e que acabam por demonstrar com quais projetos societários suas produções buscam contribuir, demonstrando tendências.

Para a seleção dos trabalhos, privilegiamos artigos científicos publicados nos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, em anais das reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-

Sul), da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Selecionamos os trabalhos que indicavam ter relação com a temática em seus títulos, e/ou resumos e/ou palavras-chaves. Na sequência, examinamos os resumos dos textos, tomando cuidado para não excluir trabalhos que poderiam ser importantes para nosso estudo. Para fazer a busca e seleção, usamos como referência 15 descritores combinados: *Estado; gestão; escola; Movimento Sem Terra; MST; educação do campo; política; governo; rede municipal; proposta pedagógica do MST; escola do MST; política pública; escola do campo; movimentos sociais; governo Lula*. Ao todo foram selecionados 41 trabalhos.

Evidenciamos, em nosso estudo, que é imprescindível que as reflexões apontadas pelos autores nos trabalhos selecionados precisam ser levadas em conta na análise sobre a Política de EdC, é determinante ter presente que há diferenças, divergências e contradições entre eles, o que expressa diferentes compreensões sobre educação, Estado, política, etc e, como consequência, diferentes concepções de mundo e de projeto societário.

Para melhor compreensão das reflexões contidas nos trabalhos selecionados organizamos as análises destacando os elementos que explicitassem a posição dos autores em relação à temática (Política de EdC) e em relação às concepções que os embasam, o que permitiu verificar a presença de três tendências.

Na sequência deste trabalho expomos as reflexões extraídas dos 41 trabalhos selecionados, o que permite identificar tais tendências e nos permitiram compreender melhor a EdC e seu processo de normatização como Política Pública de Estado.

A educação do campo e sua normatização como política pública na produção acadêmica de 1996 a 2014: elementos e contradições em perspectiva

As primeiras discussões sobre a Educação do Campo, segundo alguns estudos, tiveram início no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997. Essa discussão foi sendo ampliada com a normatização da Política de EdC, aspecto evidenciado nas reflexões realizadas no II ENERA, que ocorreu em setembro de 2015, o qual buscou "compreender o momento atual da questão agrária", assim como "discutir o papel da educação neste processo" (MST, 2014, p. 5).

Vários autores (TITTON, 2010; D’AGOSTINI, 2009, 2012; LEINERKER, 2012) afirmam que as primeiras reflexões sobre a EdC tem como referência as práticas educativas realizadas pelo MST, que aproximavam sua discussão à luta pela terra e ao enfrentamento de classes sociais antagônicas, na medida que apresentam elementos de denúncia e se colocavam em confronto à lógica da educação no capitalismo.

Baseados nos estudos de D’Agostini, (2009); Bahniuk, (2008, 2015) e Cherobin, (2015), compreendemos que a relação entre o MST e o Estado não é pacífica, isenta de conflitos e, que há contradições entre a proposta pedagógica do MST e do Estado, as quais se expressam nas escolas públicas das redes Estaduais e Municipais² que atendem crianças de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.

Puziol (2012, p. 98) afirma que “é necessário que os movimentos sociais estejam atentos ao estreitamento das relações com o Estado, porque não se pode perder de vista que o mesmo legitima as relações de dominação características da sociedade capitalista”. Jesus, Rosa e Bezerra (2014) asseguram que a EdC ganhou ênfase e passou a se destacar na medida em que o analfabetismo se apresentou como um entrave ao desenvolvimento capitalista no campo.

Titton (2010, p. 166) indica que a participação de outras entidades, dentre elas, representantes do Estado (Universidades) e de Organismos Internacionais (UNESCO e UNICEF), era uma estratégia do MST para ampliar a pressão à efetivação de políticas educacionais no campo, tendo em conta o descaso em que está se encontrava. Contudo, para o autor, essa participação originou a “conceituação de educação do campo”, que influenciou o debate que vinha sendo realizado “no interior do próprio MST”. Para o autor, essa ampliação na participação das discussões compreendida como uma estratégia pelo MST resultou em avanço na conquista de políticas públicas, entretanto, estancou o processo de “renovação do debate teórico pedagógico na perspectiva de pensar uma educação de classe, em desenvolvimento nos movimentos de luta social, marcadamente no MST” (Ibidem, p. 167).

Barroso (2011, p. 264) acrescenta que a preocupação da UNICEF e da UNESCO para com as crianças e jovens do campo se relaciona com a necessidade de melhorar “os índices medíocres de escolarização”. No entendimento deste autor, o escasso desenvolvimento das práticas educativas realizadas nas escolas do campo restringiu

2 As pesquisas realizadas pelas autoras citadas abordam as redes estaduais e escolas de municípios de Santa Catarina; Ceará, Paraná e Bahia.

a eficiência das proposições relacionadas à educação de maneira “permanente e dinâmica”, assim como a “aquisição de habilidades fundamentais”.

Segundo Vendramini (2010) as discussões e as mobilizações iniciadas na década de 1990 sobre a EdC, além de pressionarem o Estado por políticas públicas para o campo, mudaram o foco do debate a partir da contraposição entre educação rural e educação do campo. Ainda, a autora alerta que a maioria das formulações sobre a EdC pressupõem uma educação diferente da educação da cidade, tendo por base a diferença entre o campo e a cidade. Para a autora, as distinções entre campo e cidade, apontadas em muitas reflexões sobre a EdC, são falsas, pois são impostas pela ideologia capitalista, visto que “assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de Políticas Públicas” (VENDRAMINI, 2010, p. 128).

Assim como Vendramini (2010), Bahniuk (2015) e Jesus, Rosa e Bezerra (2014) asseveram que os fundamentos apontados na maioria das reflexões sobre a EdC partem da compreensão de que a contradição maior estaria entre a cidade e o campo e não entre capital e trabalho. A educação “das escolas rurais seria resultado do preconceito contra o rural e não resultado da lógica de acumulação capitalista” (JESUS, ROSA e BEZERRA, 2014, p. 205).

Para Sapelli (2013, p. 105) este aspecto faz parte de uma “estratégia neoliberal para que nesse espaço se perca de vista o caráter classista dos diferentes projetos em andamento”. Nesse sentido, a EdC precisa ser compreendida no âmbito da luta de classe, que se expressa tanto no campo quanto na cidade, caso contrário, se torna uma abstração (VENDRAMINI, 2010; OLIVEIRA & DALMAGRO, 2014). Para Vendramini (2010, p. 133), as pesquisas sobre EdC precisam ser vinculadas às contradições e às mudanças relacionadas ao trabalho e ao trabalhador. No seu entendimento, as discussões sobre a Política de EdC, realizadas pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, “tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho.” (VENDRAMINI, 2010, p. 131). Esta autora afirma, ainda, que a EdC não pode ser compreendida como uma ação isolada, “mas coletiva e contextualizada”.

D’Agostini (2012) também aponta que a ausência da categoria trabalho em muitas reflexões sobre a EdC limita não apenas o desenvolvimento da teoria, mas também da prática educativa, pois a compreensão das relações sociais “fica refém do praticismo e de ilusões que poderiam ser evitadas”. A autora destaca ainda que “a educação do campo surge da luta ancorada pelo MST, porém se diferencia da mesma

e torna-se cada vez mais eclética e complexa” (D’AGOSTINI, 2012, p. 464). Embora as primeiras discussões sobre a EdC tenham vínculo com os movimentos sociais, D’Agostini e Vendramini (2014, p. 300) chamam atenção para o fato de que suas proposições, por serem generalistas, não carregam a marca de classe, assim, não delimitam a quem se dirigem ou, quais finalidades formativas pretendem alcançar, permitindo, então, interpretações diferentes.

Segundo Oliveira e Dalmagro (2014) a compreensão da Política de EdC, em muitos estudos, tem sido justificada pela discussão da diversidade. Para os autores, ter a diversidade como centralidade de análise “é não realizar análise adequada da realidade do campo, marcada pelos interesses do grande capital e latifúndio que atuam em âmbito internacional e que se expressa de modo desigual e contraditório em cada realidade particular” (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p. 109).

Marcon (2012, p. 86) afirma ser necessário superar a leitura romântica do campo, porque, segundo o autor, o desafio é reconhecer o campo “como um espaço plural e contraditório, dentro de uma totalidade”. Concordamos com Vendramini (2010), D’Agostini (2012), Oliveira e Dalmagro (2014), Marcon (2012) e Jesus, Rosa e Bezerra (2014) quando estes afirmam que as reflexões realizadas sobre a Política de EdC têm ficado no campo da cultura, da identidade, da diversidade, do cotidiano, ou não partem da compreensão de que campo e cidade são territórios contraditórios. Segundo Jesus, Rosa e Bezerra (2014) estas “concepções que norteiam políticas públicas para a população trabalhadora rural estão embasadas em correntes pós-modernas”, pois negam a totalidade e caminham na direção do “relativismo epistemológico e cultural”.

Este relativismo provoca uma desvinculação da Política de EdC da categoria trabalho, o que é apontado por Vendramini (2010) e evidenciado nas reflexões de Souza e Santos (2007, p. 213) ao demonstrar que na medida em que os referenciais teóricos da EdC “são a cultura como prática social e a identidade dos povos do campo” a política fica mais abrangente e diluída, perdendo o foco da luta de classes. Munarim e Locks (2012, p. 85) são partidários desta perspectiva teórica ao conceber a escola do campo “com uma identidade própria, devendo considerar em suas práticas educativas a realidade dos estudantes, espaços e tempos, necessidades e interesses, seus saberes e fazeres”. Moura (2013, p. 121), na mesma direção, defende que é importante pensar a escola do campo diferente da escola urbana, visto que “as escolas do campo não têm o mesmo processo histórico em sua fundação, cada qual com sua especificidade”. Nesse mesmo sentido, Santos (2009, p. 37) assevera que a “especificidade não é da educação, mas do campo e de seus sujeitos concretos”. Para

este autor a EdC traz desde sua origem dois grandes desafios que são “O direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento [...], [e] o direito à diferença” (SANTOS, 2009, pp. 37-38). Sob este entendimento a política de EdC se configura como uma política que tem permitido o acesso dos trabalhadores à educação escolarizada.

Munarim e Locks (2012), Souza e Santos (2007), Santos (2009) e Moura (2013) apontam que a realidade, a cultura, a história e os conhecimentos do campo precisam ser levados em conta. No nosso entendimento, todavia, estes precisam ser abordados na relação capital trabalho, que se expressa tanto na cidade quanto no campo. Discorrendo sobre essa questão, Coutinho, Muniz e Nascimento (2012) afirmam que o campo tem realidades diferentes, mas a centralidade é o avanço do capital sobre o trabalho camponês.

Titton (2010, pp. 164-165) ao se referir às formulações teóricas dos Cadernos *Por uma Educação do Campo*, afirma que os conceitos utilizados não explicam a materialidade do campo e que “a educação do campo tem sido aprisionada em uma repetição que remete aos saberes, à identidade, aos sujeitos despidos de suas relações sociais”. Para este autor, muitas das análises contidas nos Cadernos estão vinculadas aos ideais dos “organismos internacionais, como no caso do aprender a aprender”.

Para Jesus, Rosa e Bezerra (2014, p. 203) as formulações dos Cadernos *Por uma Educação do Campo* têm recebido críticas, por terem uma “inclinação às ideias multiculturalistas” em suas análises, cujo foco central está na identidade dos sujeitos e não na luta de classe, foco que fundamenta diversos autores na defesa de uma educação específica para o campo. Os cadernos defendem essa educação específica, além de fomentar a visão de que a educação desenvolvida nas escolas do campo é diferente da urbana. Para as autoras, estas “ideias multiculturalistas” são a base fundamental da defesa “de uma educação específica para o campo, o que o faria afastar-se da referência de uma educação unitária e universal, tendo como protagonista toda a classe trabalhadora, sendo ela rural ou urbana” (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 203).

Sobre as reflexões e análise teóricas do Movimento Por uma Educação do Campo, Santos (2011, p. 158) acrescenta que estão presentes as pedagogias do “aprender a aprender em suas vertentes neo-escolanovistas como o construtivismo e as pesquisas na linha do professor reflexivo”.

De acordo com Garcia (2009, p. 117), as discussões da EdC se distanciaram da proposta pedagógica do MST a qual estava embasada nas reflexões marxistas. Para ela, em meados de 1999 as reflexões sobre a proposta educativa do MST e da EdC se confundiam, contudo, na atualidade, as categorias que fundamentam as discussões sobre a Política de EdC fragilizaram-se “devido a uma flexibilização de concepções teóricas [...] que destoam da corrente marxista, que até então era evidente na proposta de educação do MST”. Para a autora, ao discutir a EdC, é necessário considerar os elementos conjunturais presentes no campo, tendo em vista que o agronegócio compreende a educação como “ensino profissional e técnico”, aspectos que os auxiliam nos “contratos de empregos temporários e precarizados” (GARCIA, 2009, p. 73). Conforme a autora, a estratégia neoliberal do agronegócio teve o governo Lula (2003-2010) como um aliado em suas ações, é, nesse sentido, o modelo de educação adequado a esta estratégia e levado a cabo durante este período busca adaptar a formação do trabalhador para uma “única alternativa, a do mercado, e a comercialização da qualificação escolar e profissional visa obviamente ao acúmulo de capital. Isso contribuiu, como estratégia capitalista, para a migração dos povos do campo para as cidades” (GARCIA, 2009, p. 67).

Para Vitória (2011) a educação desenvolvida nas escolas do campo passou a ganhar mais atenção do governo porque foi vista como elemento importante para a expansão do capitalismo no campo. A EdC é apontada pelo autor como um conceito novo, que vem ao encontro da defesa das políticas públicas e sociais, como direito do povo e dever do Estado, apresentando-se como contraponto à educação rural e se constituindo como uma política pensada pelos camponeses.

Moura (2013), contrariando as afirmações de Vitória (2011), Garcia (2009) e Bahniuk (2015), afirma que a EdC é uma política orientada pelos trabalhadores do campo, a qual tem se constituído como uma forma de resistência do MST. Segundo Moura (2013), os currículos organizados pelas secretarias municipais e estaduais de educação direcionam o conteúdo para uma formação para o trabalho industrial, constituindo um dos problemas enfrentados pela EdC. Nesta direção, Leineker (2012, p. 36) também aponta a formação desenvolvida pelas escolas do campo como um problema, porque muitas vezes “não habilitava os filhos dos agricultores para trabalharem no campo substituindo os pais”.

Hage (2014, p. 134), ao se referir às “instituições e organizações” que participaram das discussões sobre a EdC, tem posição contrária à de Titton (2010), pois acredita que elas “compartilham princípios, valores e concepções político-pedagógicas e se articulam para reivindicar políticas públicas de educação e

desenvolvimento rural com qualidade social para as populações que vivem no meio rural".

Antonio (2010, p. 118) considera a EdC como "um movimento de base política e pedagógica por que é caracterizado pela necessidade ou luta social por educação ou escola". Segundo o autor, embora não seja um movimento social, "imprime coesão social com diversos sujeitos sociais". O autor afirma ainda que o desafio da EdC tem sido o de transformar a "educação rural em educação do campo" (ANTONIO, 2010, p. 126).

No entendimento de Marschner (2010) a EdC é um direito dos povos do campo e afirma que a Reforma Agrária e a Política de EdC ressignificaram o campo, que passou do entendimento de rural (atrasado) para campo (específico). Tendo como referência a teoria Freireiana de educação, o autor aponta que a EdC não se restringe à escola, ela "é um instrumento para fixação das pessoas, para mostrar a importância de ficar no campo" (MARSCHNER, 2010, p. 48).

Assim como Marschner (2010), outros autores, entre os quais Guhur (2010), Vitória (2011) e Costa (2005) defendem que a efetivação da Política de EdC ocorreu devido à denúncia do descaso com a educação no meio rural e à tensão realizada pelos movimentos sociais a partir da década de 90, representando, aos olhos dos trabalhadores do campo, o direito ao acesso à educação escolarizada. Compreender a EdC como direito e acesso é um entendimento recorrente em vários outros autores, dentre eles, Rossi e Demo (2014), Hage (2014), Nascimento (2009), Antonio (2010).

Segundo Costa (2005, p. 59), a política pública de EdC criada pelo Estado a partir das reivindicações e pressão dos trabalhadores, se configura em certa medida como uma estratégia de resistência dos movimentos sociais do campo. Entretanto, as políticas públicas, no Estado capitalista, não atendem somente às reivindicações dos trabalhadores, mas também têm servido "para a acumulação de capital" através de ações de organizações educacionais vinculadas a Fundações (Souza Cruz, Monsanto, Agrinho, etc), Federações, SENAR etc. Para a autora, as mobilizações e reivindicações dessas entidades educacionais e seus "aliados" influenciaram na definição das políticas para o campo baseadas no eixo da democratização e universalização do acesso.

Oliveira e Dalmagro (2014, p. 108-109) afirmam que, em 1997, durante a realização do I ENERA, a proposta de pensar uma EdC foi lançada como um "desafio" pela representante da Unicef. Nesta perspectiva, os autores asseguram que a Política

de EdC, em seu nascimento, já comportava "diversas teorias, políticas e pedagógicas diferentes [...] as quais vêm nestes 15 anos convivendo, ora se confundindo, ora se diferenciando".

O campo é apontado por Xavier Neto (2005, p. 68) como um "lugar de pobreza e resistência popular". O autor relembra que a pobreza e a exclusão no campo são aspectos comuns em quase todos os países latino americanos. O Banco Mundial (BM), segundo o autor, possui o discurso de diminuir a pobreza, como forma de "analisar e compreender, através de dados sobre a economia, educação, saúde, política, as possibilidades de resistência e luta". Ainda segundo o autor, a interferência do BM na Política de EdC se deu também por meio do Programa Escola Ativa. Segundo Machado e Vendramini (2013, p. 10), a proposta educativa da Escola Ativa constitui-se em um modelo pronto, instituído de forma autoritária, desconsiderando os movimentos sociais e as organizações dos trabalhadores que têm debatido e construído experiências educativas escolares e não escolares no campo.

Nesta mesma direção, Ribeiro (2012) assinala que a implantação do Programa Escola Ativa foi realizado, inicialmente, entre 1997 a 2007, administrado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), com financiamento oriundo do BM; posteriormente a esse período, o Programa se tornou Política de Estado, gerenciado pelo MEC. Conforme Ribeiro (2012), a adoção por parte do Estado do Programa Escola Ativa em 1997, financiado pelo BM, foi uma estratégia do Estado para contrapor a EdC, que se desenvolvia ligada às lutas e mobilizações.

Para D'Agostini (2009) e Machado e Vendramini (2013) muitas das políticas públicas são associadas à ideia de redução da pobreza, no entanto, segundo as autoras, estas não são políticas universais, mas sim pontuais, "focalizando este ou aquele setor mais profundamente afetado pela desigualdade social". Essas autoras compreendem que as políticas públicas implementadas e/ou ampliadas pelo governo Lula (2003-2010) não podem ser vistas fora da relação conflituosa entre capital e trabalho e na subordinação das políticas do Brasil ao capital internacional.

Souza (2013), integrante do MST, afirma que as primeiras discussões sobre EdC, as quais se vinculavam à luta pela terra e à necessidade de mudança social, sofreram um retrocesso nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), na medida em que as discussões foram desvinculadas dos movimentos sociais e passaram a ser discutidas por comitês e pelas Universidades. Guhur (2010) assegura que a eleição do governo Lula criou, nos movimentos sociais, uma expectativa de que

a Reforma Agrária fosse efetivada, contudo, o que se evidenciou foi um governo de “composição”, em que a prioridade foi a expansão do agronegócio, aspecto que, segundo a autora, se vincula às demandas de exportação de produtos primários. Souza (2013) menciona, ainda, que frente a essa conjuntura, a Política de EdC tem sido reduzida às ações do PRONACAMPO, que “é apenas mais um programa e expressa a intenção do capital para a formação dos trabalhadores do campo, ensino técnico, aligeirado, referenciado na empregabilidade” (SOUZA, 2013, p. 25).

Nesta mesma direção, Machado e Vendramini (2013) afirmam que o “PRONACAMPO - evidência que o direcionamento da aprendizagem é claramente voltado para o mercado de trabalho” (Idem, p. 8). Para D’Agostini e Vendramini (2014, p. 309); “na flexibilização dos cursos e currículos, há um processo de precarização e aligeiramento da formação inicial” na ótica do trabalho simples e precarizado.

Bogo (2013, s/p), ao tratar dos cursos de licenciatura em EdC, menciona que é necessário saber se esses cursos buscam “qualificar a força de trabalho para melhorar a produção e aumentar a rentabilidade do trabalho ou se se trata apenas de acesso ao direito à escola em um nível inferior e restrito[...] fundamentalmente quando se trata das licenciaturas multidisciplinares”.

Por sua vez, Souza (2013) evidência que a Política de EdC, embora tenha surgido como uma reivindicação dos trabalhadores, foi sendo adequada de acordo com as necessidades do capital, de formar para o trabalho simples. Em consonância com essas reflexões, Reis (2011) define a EdC como uma política de inclusão, que se insere no movimento desestruturante do capital, de “exclusão includente”.

Tais reflexões nos permitiram evidenciar que os autores selecionados possuem tendências de análise distintas sobre a EdC e a Política de EdC. Deste modo, procuramos nas considerações finais sistematizar essas análises em três tendências que identificamos.

Considerações finais

Quando nos propusemos estudar a Política de EdC na produção do conhecimento, o fizemos buscando compreender as concepções, contradições, diferenças e estratégias ali contidas, que expressam uma posição de seus autores frente ao desenvolvimento do próprio conhecimento, das formas como analisam e pesquisam,

e que em última instância demonstram uma posição frente aos projetos históricos em disputa.

Ao exporem em seus escritos uma dada compreensão da Política da EdC, os autores também expressam uma compreensão de educação, de política, de Estado, de escola ou instituições educativas, de sujeitos sociais individuais e coletivos etc. Com isso, podem por um lado contribuir para melhorar a compreensão desse fenômeno, mas também podem dificultar essa compreensão.

Baseados no referencial marxista, compreendemos que é possível identificar na produção do conhecimento seus elementos fundamentais que expressam uma forma de apreensão da realidade social, que manifestam e vinculam-se aos interesses de classes sociais distintas. Ao contribuir para a compreensão da materialidade em sua unidade contraditória e totalidade, articulam-se aos interesses da classe trabalhadora em compreender o real para transformá-lo.

Concordamos com os autores que identificam que as primeiras discussões sobre EdC se vinculavam com as experiências educativas que eram desenvolvidas nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST. Essas experiências são apontadas como possibilidade na construção de uma educação de classe, notadamente para a classe trabalhadora.

Entretanto, a ampliação da participação de outras instituições que não representavam os interesses dos trabalhadores é uma estratégia do MST para acessar políticas públicas de educação básica e formação inicial que contribuíssem com as experiências pedagógicas em curso nas áreas de reforma agrária e, conseqüentemente, na construção de uma outra sociedade. Porém, essa ampliação distanciou as discussões da EdC da luta de classes e de categorias de análise que ajudam a compreender as contradições do campo.

Concordamos, ainda, que parte significativa das formulações e proposições da EdC apresentam limites frente aos desafios da atualidade na formação e escolarização das crianças e jovens do campo. A ausência das classes sociais nesses estudos evidencia uma compreensão da realidade do campo que não auxilia aos trabalhadores na sua luta cotidiana contra os capitalistas e latifundiários. Assim, não contribuem com os trabalhadores do campo e da cidade em sua necessidade de uma educação “universal e classista”.

Pudemos identificar também em estudos uma compreensão de que a conjuntura política e econômica, a partir da eleição dos governos petistas (2003-2016),

provocou um recuo da EdC que se vinculava aos movimentos sociais e passou a ser conduzida principalmente também pelos comitês e fóruns.

Evidenciamos que um grupo de autores aponta que a realidade, a diversidade e a cultura do campo são elementos que precisam ser levados em conta ao se discutir a Política de EdC, pois esta se diferencia da Educação das escolas urbanas. Críticos a esta compreensão, vimos que há outros autores, com os quais concordamos, que indicam as concepções educacionais que desconsideram a totalidade e sobrevalorizam a cultura, têm como referências as teorias pós-modernas. Identificamos, naqueles autores, também uma compreensão de que a aproximação entre o Estado e os movimentos sociais é um aspecto positivo e importante para o avanço da efetivação da Política de EdC.

Outro grupo de autores apresentados defendem a EdC como um direito dos trabalhadores do campo, que historicamente foi negado às populações do campo, para estes autores há uma vinculação entre educação, democracia e cidadania. Nesta perspectiva, a Política de EdC se constituiu a partir da denúncia do descaso da educação no meio rural e do ponto de vista dos povos do campo, pautada no direito à educação escolarizada. Compreendemos que o acesso à educação é um direito e consideramos esta questão importante, porém, ela não pode ficar apenas no campo do acesso ao direito, precisa ser compreendida nas contradições geradas pelas relações capitalistas e na luta de classes antagônicas, para que de fato o direito se efetive.

Por fim, identificamos autores, que discutem a EdC como reivindicação histórica da classe trabalhadora, em sintonia com organizações e movimentos sociais da classe. Eles defendem que a diversidade e o acesso à educação escolarizada são importantes, contudo, estes elementos devem ser vinculados às mudanças políticas e econômicas realizadas no mundo do trabalho.

Os textos selecionados demonstram que as pesquisas e os estudos realizados têm permitido uma apreensão bastante ampla e contraditória sobre a Política de EdC. As reflexões sobre este tema têm sido realizadas por autores distintos, com concepções e compreensões diferentes, como se pôde perceber no decorrer do nosso texto.

Concluimos, pelos elementos presentes nos estudos analisados e por nós acima apresentados, que podem ser classificados em três tendências: uma em que se defende ser necessário considerar estritamente a realidade, a diversidade e a cultura dos povos do campo nas discussões sobre a Política de Educação do Campo; outra

em que se defende a Política de Educação do Campo como um direito subjetivo; e por fim, outra em que se discute a Política de Educação do Campo como demanda da classe trabalhadora que desenvolve-se na luta de classes na atualidade.

Pelo exposto, evidenciamos que, embora as perspectivas de análise sobre a Política de EdC sejam distintas na produção acadêmica, não é possível compreender a EdC e a sua normatização como política pública sem levar em consideração as contradições presentes na sociedade capitalista tampouco as formulações e discussões conjunturais da política e da economia.

Referências

ANTONIO, Clécio Acilino. **Por uma educação do campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil. Porto Alegre: FE-URGS, (Tese de Doutorado), 2010.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana**: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. FE - UFSC, (Dissertação de Mestrado), 2008.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política**: da pedagogia socialista à atualidade do MST. Florianópolis: 2015. Tese [Doutorado em Educação] - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (FE/UFSC).

BARROSO, Edna Rodrigues. **Educação do campo**: contexto de discurso e de política. Campinas: FE-UNICAMP, (Tese de Doutorado), 2011.

BOGO, Ademar. A educação do campo em tempos de produção de mercadorias especiais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, 1, Amargosa, 2013. **Anais...** Amargosa, BA: UFRB, 2013.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Programa nacional de educação na reforma agrária**: o caso do curso "pedagogia da terra" da Universidade do Estado do Mato grosso, Cárcere/MT. Porto Alegre: 2005. Dissertação [Curso de Mestrado em Educação] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FE/URGS).

COUTINHO, Adelaide Ferreira; MUNIZ, Raquel Susana Lobatto; NASCIMENTO, Rita de Cassia Gomes. Luta pela terra, criminalização dos movimentos sociais (campo) e educação. **Aurora**, Marília, v. 5, n. 1, p. 55-68, 1 jan. 2012. Edição Especial. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/2363/1923>. Acesso em: 6 set. 2014.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. **A Educação do Campo e sua normatização como política pública**: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado. Florianópolis: FE- UFSC, (Dissertação de Mestrado), 2015.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação no MST no contexto educacional brasileiro**. Salvador: 2009. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4172/3971>. Acesso: 25 jul. 2014.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.299-322, jul./Dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5194/3694>. Acesso em: 13 mar. 2015.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. Curitiba: 2009. Tese [Curso de Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GUHUR, Dominique Michèli Periotto. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST**: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. Maringá: 2010. Dissertação [Curso de Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá.

HAGE, Salomão Mafarrey. Movimentos sociais do campo e educação: análise de política pública de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, Campinas, v. 8, n. 1, p.133-150, 1 fev. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>. Acesso em: 6 set. 2014.

JESUS, Adriana do Carmo de; ROSA, Júlia Mazinini; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do campo e política educacional em debate: apontamentos sobre a formação da classe trabalhadora rural na atualidade. **Revista Histedbr Online**, Campinas, v. 1, n. 60, p.200-214, 12 out. 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5723/5913>>. Acesso em: 2 maio 2015.

LEINEKER, Mariulce da Sila Lima. **Educação do campo no Paraná**: entre a conquista e a imposição. Curitiba: 2012. Dissertação [Curso de Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo: UNESP, v. 8, 2013. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>. Acesso em: 17 dez. 2014.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1, p.41-52, jan/jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>. Acesso em: 6 set. 2014.

MARCON, Telmo. Política de educação do campo: avanços e desafios. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p.85-105, 2 jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/3119/2810>. Acesso em: 25 ago. 2014.

MOURA, Kethen Leite de. **Política de educação do campo**: a construção de estratégias para o MST no Paraná e ação de agências internacionais pós 1990. Maringá: 2013. Dissertação [Curso de Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p.77-89, fev/jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3666/3003>. Acesso em: 26 jul. 2014.

MST. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**: textos para estudo e debate. São Paulo: Expressão Popular, 2014. (Boletim da Educação, n. 12).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy de. Políticas "públicas" e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, p.178-198, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3450/2744>. Acesso em: 6 set. 2014.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de; DALMAGRO, Sandra Luciana. A questão agrária, a educação do Campo e os projetos em disputa. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.94-119, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5193/3684>. Acesso em: 13 fev. 2015.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná**: forças contra hegemônicas. Maringá: 2012. Dissertação [Curso de Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.459-490, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

REIS, Neila da Silva. Políticas educacionais do campo: percurso preliminar. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 1, n. especial, p.124-148, 2 out. 2011. Disponível em: www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3168/2832. Acesso em: 27 jul. 2014.

ROSSI, Rafael; DEMO, Pedro. Educação do campo como Pedagogia contra a "Pobreza Política". **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p.173-191, 1 jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/377/137>. Acesso em: 6 set. 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas no Brasil: a instituição e políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Brasília: 2009. Dissertação [Curso de Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Salvador: 2011. Tese [Curso de Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Florianópolis: 2013. Tese [Curso de Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Tinquê dos. Educação do campo e MST. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p.211-226, jul/dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1496/1141%3E>. Acesso em: 25 set. 2014.

SOUZA, Rubneuz Leandro de. Educação do campo: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos Governos de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff. **Revista Tamoios**: Departamento de Geografia da UERJ -FFP, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p.5-28, 2 jul. 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/8176>. Acesso em: 25 set. 2014.

TITTON, Mauro. **Os limites da política no embate de projetos da educação do campo**. Florianópolis: 2010. Tese [Curso de Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna *et alli*. **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC. 2010. p.127-135.

VITÓRIA, Fernando Bilhalva. **A educação profissional no contexto da agricultura familiar de Antônio Prado-RS: instrumentos de subordinação capitalista**. Porto Alegre: 2011. Dissertação [Curso de Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Projeto histórico socialista e a escola do MST: possibilidades-realidade frente ao projeto histórico capitalista**. João Pessoa: 2005. Dissertação [Curso de Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

Enviado em 11/09/2017

Aprovado em 25/11/2017

Resenhas

QUEM FAZ A EDUCAÇÃO?

Por: Beatriz Souza Barral

RIBEIRO, Simone. **Quem faz a educação?** Narrativas, Conhecimentos e táticas de professoras da escola pública. Curitiba, PR: Appris, 2016 (269 p.).

“Quem faz a educação? Narrativas, conhecimentos e táticas de professoras da escola pública”, livro de Simone Ribeiro, foi organizado a partir de sua pesquisa no doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora. Seu trabalho acompanhou parte do processo de construção da Política Pública Municipal de Educação do Campo em Miradouro, Minas Gerais. Em sua escrita a autora adotará termos frequentes ao meio rural, o que confere um charme à obra ao considerarmos sua temática de estudo.

Nesta leitura convidativa, o leitor acompanha a trajetória da autora. Suas escolhas pelos caminhos profissionais e acadêmicos, conscientes ou inconscientes, que a levaram a se aproximar da temática pesquisada. A leitura do livro não necessariamente precisa ser feita de forma linear.

No primeiro capítulo, *“As sementes: marcas de uma trajetória”*, Ribeiro faz uma auto-reflexão contidas na metáfora de três “sementes”. Ela utiliza este termo relacionando-o às escolhas que fez dentro do espaço/tempo por ela vivenciado, que carrega consigo em seu “embornal”. Essas escolhas não são apenas racionais, são também afetivas, históricas e políticas e a levaram até onde está atualmente: Professora doutora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A primeira semente: a diversidade epistemológica do mundo, conta sua trajetória acadêmica, profissional e o dilema: como agir para mudar o mundo? Na busca desta resposta, aproxima-se de autores como Michel de Certeau, Boaventura de Souza Santos e Carlo Ginzburg. Descobre que a resposta não é única e a realidade é construída.

A segunda semente: descobrindo a educação do campo, foca na experiência com a docência em curso superior. Aprofunda suas críticas a um saber que não corrobora



para mudar o mundo e, muitas vezes, auxilia a oprimir os que já são oprimidos. Como tutora do *Projeto Veredas*, ocorreu o primeiro contato com a realidade educacional rural do Brasil e com a classe multisseriada. Percebeu como o currículo escolar proposto não faz sentido para os que vivem no campo e a dificuldade de modificar o que foi naturalizado.

A terceira semente: a agricultura familiar na Serra do Brigadeiro, relata suas experiências como coordenadora de atividades formativas com agricultores (as) no Centro de Tecnologias Alternativas (CTA) com o objetivo de dialogar com os saberes tradicionais e científicos. Esta seria a primeira experiência profissional com agricultores e a reaproximou de suas raízes rurais. Considera este momento como um grande aprendizado em sua trajetória e começa a refletir sobre a imposição de uma monocultura racional, onde os saberes científicos são mais valorizados que os saberes tradicionais. Para isto recorre a Santos (2003).

No segundo capítulo, "*Lançando as sementes na terra*", Simone nos conta a germinação de sua sementeira no trajeto percorrido. Uma trajetória nem sempre regular. Com toda a experiência acumulada com suas vivências pessoais e profissionais, reflete sobre a produção do conhecimento em nossa sociedade, o papel da pesquisa acadêmica, o pedestal do conhecimento científico. Segue crítica e nos conta o quanto é difícil esta postura.

Mas, aceitando a limitação da incompletude radical de todo conhecer, procurei manter-me firme na crítica ao modelo de pesquisa que, entre outras coisas, impõe o afastamento entre a pesquisadora e a realidade pesquisada, que nomeia e trata sujeitos como objetos de pesquisa, que coloca como condições, a priori, a neutralidade científica, o controle de variáveis, a generalização, ou seja, a busca por uma verdade universal (RIBEIRO, 2016, P.61).

Estas reflexões e inquietações levaram Simone a fazer a opção metodológica pela investigação narrativa que demanda uma aceitação pela proposta da pesquisa por parte dos profissionais da educação. E assim, ao dar voz aos seus interlocutores/as da pesquisa, tem a consciência de estar contando uma das narrativas possíveis. Era preciso que eles quisessem compartilhar os seus feitos, suas concepções e suas reflexões. A recepção foi boa e Ribeiro conseguiu um grupo de professoras de uma Escola do Campo, no município de Miradouro (MG), para compartilhar suas práticas e reflexões em rodas de conversas.

Esta escolha, deveu-se ao fato de que Miradouro, desde 2002, passava por um processo de construção de uma política municipal de educação do campo, desenvolvia vários projetos de valorização de suas possibilidades rurais. Com o

desejo de acompanhar como este processo chegava às escolas municipais, iniciou suas viagens aproximando-se de seu objeto de pesquisa e das pessoas que o comporiam.

Resolvido o quê pesquisar, foi preciso definir como pesquisar. A intenção foi a de registrar práticas realizadas pelas professoras de Miradouro que estivessem em sintonia com os princípios da Educação do Campo para que pudessem servir de referência para outras redes de ensino e municípios.

Nestas rodas os participantes falavam e se escutavam conforme Warschauer (1993) estes momentos trazem diálogos, narrativas, as maneiras próprias de pensar e sentir, não há um roteiro pré-determinado. As falas são atravessadas pelo pensar e sentir do outro. Daí o desafio de fazer que a roda produzisse falas espontâneas, contudo orientadas pela temática da pesquisadora. Então Ribeiro propôs que elas criassem um portfólio de suas práticas para serem apresentados na roda. Para complementar os dados colhidos na roda também foram realizadas entrevistas.

No terceiro capítulo, “*Políticas Públicas de Educação: um caminho de idas e vindas*”, Ribeiro faz um breve histórico da Educação no Brasil, focando as ações que tinham impactos no meio rural. Buscou a emergência da Educação do Campo junto aos movimentos sociais. Na segunda parte ela narra como estes desencadearam o Movimento de Educação do Campo e a construção da Política Pública da Educação do Campo.

O relato histórico delata o descaso que o campo foi tratado nos últimos séculos pelo poder público. Denuncia indícios, nem sempre evidentes, por acontecerem nas entrelinhas das legislações. Mas o interesse governamental é o que prepondera, ora incentivando o êxodo rural, ora procurando manter o povo no campo. Ribeiro retrata estas ações: incentivo à agro exportação e a influência internacional, sobretudo dos EUA. Narra também a atuação dos povos tradicionais que ressignificam os “pacotes educacionais” importados e tentam conferir sentido à eles.

De forma breve, na primeira parte, inicia seu embasamento pelo período Getulista (década de 1930) e por Juscelino Kubitschek (1956-1960) governos que enfatizaram a modernização e a industrialização nacional. No período de ditadura (1964-1985) predominou uma visão utilitarista e tecnicista da educação e após, na redemocratização, há o fortalecimento dos movimentos sociais com a população de trabalhadores se organizando e disputando espaços políticos. Na segunda parte, expõe a história da Educação do Campo, a partir da década de noventa,

demonstrando a importância dos movimentos sociais ligados a terra na construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, um marco na história educacional com caráter social, pedagógico e político.

O capítulo quatro, "As Conversas", Simone percebe a assimilação das professoras pelas Diretrizes Básicas para a Educação do Campo e como elas se fazem no cotidiano escolar. Este tópico traz falas reflexivas e questionadoras, como a da professora Luceni: "[...] *que negócio é esse de Educação do Campo, esse povo da cidade está achando que a gente não tem educação?*" (RIBEIRO, 2016, P. 149).

Iremos conhecer como as rodas de conversa foram organizadas, as atividades e dinâmicas propostas pela pesquisadora e o registro das falas das professoras e suas análises.

As conversas abordam temáticas como: a dicotomia rural e urbano, a desqualificação do rural, a política pública municipal de educação do campo e a estratégia de marketing realizada pela prefeitura para modificar a visão negativa do rural incorporada pela escola, à parceria dessa com os movimentos sociais de Miradouro, a chegada do termo Educação do Campo no município, o viver na "roça", o êxodo rural, a nucleação das escolas rurais, o transporte escolar e o ser professor em uma escola de zona rural. E Com estas conversas, refletiram sobre o papel emancipatório em si.

Estas práticas estão registradas na seção *Práticas Curriculares e Educação do Campo*, as professoras apresentaram seus portfólios, neles se fundamentam as conversas sobre currículo para as escolas do campo. Neste capítulo está também registrada a última visita de Simone ao município cumprindo o cronograma de sua pesquisa. Na subdivisão "O Conhecimento das professoras em Escolas do Campo", o encontro é aberto com uma dinâmica, os presentes são levados a lembrar das marcas positivas e negativas que a escola deixou em suas vidas. A conversa que se desenrola a partir destas lembranças reflete sobre o papel desta instituição na vida das pessoas.

Nossas lembranças nos desestabilizaram e nos fizeram olhar de outro jeito para o que acontece todo o dia e, de repente, perceber que havia algo ali que não tinha sido visto antes, é olhar para o mesmo e ver o diferente. E esta nova perspectiva pode ser o ponto de partida para construirmos a escola que sai da escola e se encontra com a vida (RIBEIRO, 2016, P. 225).

Ao reverem seus portfólios e as práticas desenvolvidas, as professoras se revêem e se ressignificam percebendo o quanto se modificaram ao repensar suas práticas e

conhecimentos. Deste modo, a autora retoma sua angústia inicial sobre os valores conferidos ao conhecimento científico e define:

Enquanto professora/pesquisadora, tenho a plena convicção de que o processo de criação de conhecimentos científicos, no qual estamos inseridas, eu e as professoras que são participantes ativas na pesquisa, é um processo social de produção de conhecimento. E, como tal, considera todos os espaços/tempo onde estamos inseridas, não existem fronteiras que delimitem a origem das reflexões que fizemos e que geraram conhecimentos (RIBEIRO 2016, P. 241).

Na conclusão, “*Dos Frutos a novas Sementes*”, Simone Ribeiro retoma seu “embornal” com as primeiras sementes lançadas, em sua releitura sobre sua escrita relembra vários registros, tão importantes quantos os que aqui estão, que não foram compartilhados neste momento. Mas, como já disse no início de seu livro, sempre temos que fazer escolhas. Hoje, carrega novas sementes e colhe os frutos das primeiras que foram lançadas.

Simone Ribeiro, em seu livro, compartilha com muita empatia suas experiências, ao passo que nos proporciona uma leitura agradável e imprescindível para aqueles que pesquisam a educação do campo e a metodologia de investigação narrativa.

Referências

SANTOS, Boaventura de S. Conhecimento Prudente para uma vida decente – ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003

WARSCHAUER, Cecília. A Roda e o Registro – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Enviado em 28/09/2017

Aprovado em 20/12/2017