

Murilo Mendonça Oliveira de Souza
(Organizador)

EDUCAÇÃO NO CAMPO

LUTAS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES



EDITORA
UEG

EDUCAÇÃO NO CAMPO

LUTAS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES



**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Haroldo Reimer (Reitor)

Vice-Presidente

Ivano Alessandro Devilla (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Projeto Gráfico e Capa

Adriana da Costa Almeida

Revisão Linguística

César Augusto de Oliveira Casella

Capa

Foto de Dagmar Olmo Talga

(Estudantes da Escola Olímpya Agnêlica de Lima – município de Goiás)

Conselho Editorial

Carla Conti de Freitas (UEG)

Elizete Beatriz Azambuja (UEG)

Flávio Reis dos Santos (UEG)

Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)

Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)

Maria Aurora Neta (UEG)

Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)

Rezende Bruno de Avelar (UEG)

Robson Mendonça Pereira (UEG)

Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

Murilo Mendonça Oliveira de Souza
(Organização)

EDUCAÇÃO NO CAMPO

LUTAS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES



Anápolis | 2018

© Editora UEG – 2018
© Autoras e autores – 2018

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

S729 Educação no Campo: lutas, experiências e reflexões / Murilo Mendonça
Oliveira de Souza (Org.) Goiânia: Ed. UEG, 2018.
258 p. il.

ISBN: 978-85-5582-057-1 (E-book)

1. Agroecologia. 2. Educação no campo. 3. Ensino. I. Título

CDU 378

Esta obra foi financiada com verba proveniente do Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A exatidão das referências,
a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira
responsabilidade dos autores.



Editora filiada a ABEU

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

SUMÁRIO

Educação do campo como território em disputa.	31
<i>Rosana C. Fernandes</i>	
Pressupostos do paradigma da educação do campo e da educação rural.	43
<i>Mariana Santos Lemes</i>	
<i>Marcelo Cervo Chelotti</i>	
Educação no campo, questão socioambiental e agroecologia .	67
<i>Auristela Afonso da Costa</i>	
<i>Murilo Mendonça Oliveira de Souza</i>	
Práticas pedagógicas em educação do campo: exemplos de escolas no município de Goiás.	95
<i>Dinalva Donizete Ribeiro</i>	
<i>Dorcelina Aparecida Militão Moreira</i>	
Escrever e desenhar gêneros na Escola Municipal Holanda no município de Goiás.	119
<i>Thiago F. Sant'Anna</i>	
<i>Osmarina Kedna C. Ferreira</i>	
Uma análise da educação do campo a partir da realidade escolar do município de Minaçu – Goiás.	145
<i>Edson Batista da Silva</i>	
<i>Joyce de Almeida Borges</i>	

Perspectivas e desafios da educação do campo: a experiência da Escola Família Rural 25 de Julho no Triângulo Mineiro/MG 163

Jaqueline Peixoto Vieira da Silva

Lucimeire de Fátima Cardoso

Raphael Medina Ribeiro

Escola Municipal Olympia Angélica de Lima: educação no campo e agroecologia a partir da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Geografia. 183

Uelinton Barbosa Rodrigues

Luiz dos Santos Neia

Hygor Rafael Brandão Silva

Juventude e agroecologia: formação participativa de jovens em práticas agroecológicas 195

Murilo Mendonça Oliveira de Souza

Verônica Ferreira Araújo da Silva

Janiel Divino de Souza

Glória Patricia Piedrahita Sarmiento

Dagmar Olmo Talga

Gleida Gutierrez da Silva Melo

Eduardo Bonfim de Oliveira

Robson de Sousa Moraes

A formação do técnico em agroecologia na cidade de Goiás/GO: atuações do curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) 207

Ana Cláudia de Lima Silva

Carlos de Melo e Silva Neto

Diogo de Souza Pinto

Fabiana da Silva Andersson

Iara Jaime de Pina

Viviane Evangelista dos Santos

Educação campesina: da profissionalização ao compromisso com a cidadania 219

Welton Barbosa Santos

Vitor de Almeida Silva

Escola família agrícola de Goiás (EFAGO): transição agroecológica a partir da formação pelo projeto agente jovem de Ater. 231

Lucas Figueiredo Machado

Luciana de Kássia Soares Campos

Adriano Lúcio Ferreira

Iracélia Alves Ferreira

Vilmar da Silveira Pinto

Edson Floro Silva

Douneto Ribeiro da Costa

Escola Diocesana de Agroecologia: uma experiência de educação popular camponesa. 239

Aguinel Lourenço da Fonseca Filho

Carlos de Melo e Silva Neto

Carlos Teodoro de Moraes

Célio Cosmo Ferreira

César David Rodríguez Pulido

Claremilta Sousa dos Santos

Dagmar Olmo Talga

Diogo de Souza Pinto

Douneto Ribeiro da Costa

Eduardo Bonfim de Oliveira

Fábio José da Silva

Iara Jaime de Pina

Isaías Rodrigues da Silva

Janiel Divido de Souza

Murilo Mendonça Oliveira de Souza

AUTORES. 249

PREFÁCIO

A educação do campo e o mundo do campo em Goiás. A educação para saber mover máquinas e a educação para aprender a mover vidas.

Quando buscamos compreender o que acontece com aquilo a que damos o nome de *educação*, percebemos que a sua trajetória nunca foi singular e nem uniforme. Tal como os seres humanos e as suas culturas, tudo o que envolve a educação foi sempre francamente plural. Afinal cada cultura de cada povo gera a sua educação. As suas educações, muitas vezes. Afinal, cada era da trajetória de cada sociedade apaga e esquece formas antigas, transforma outras e cria novas modalidades de educação. E em um momento da vida social de uma mesma comunidade humana, vocações, modalidades, alternativas e propostas diversas, divergentes e até mesmo antagônicas de educação podem compartilhar tempos e espaços sociais muito próximos.

Isso que damos nomes como: *educação popular, educação do campo, educação libertadora*, são modalidades e são vocações da educação que surgem em nossa história recente em diferentes tempos e lugares. Aqui mesmo, entre nós na América Latina, em diferentes momentos próximos e posteriores à independência das nações de agora, através de alguns pensadores e educadores, e em nome da criação de escolas públicas e abertas ao povo, ressurgiram os primeiros pensamentos e as primeiras propostas do que veio a ser uma variada *educação popular*.

No entanto, se tomarmos o caso da *educação popular*, em tempos mais próximos e com uma vocação mais insurgente, veremos que ela surgiu por volta dos anos sessenta, e originalmente esteve associada a uma nova proposta de *cultura popular* e de seus movimentos. Ela surgiu em uma década em que todo o mundo vivia uma era dividida entre novos conflitos e novas buscas de alternativas de saída para as suas contradições, exclusões, desigualdades, opressões e injustiças sociais. Foi uma década atravessada por inovações, dilemas, desafios, golpes de estado, também brites de frentes de lutas por liberdade, autonomia, justiça social, inclusão e igualdade.

De então até hoje defendemos a ideia de que a *educação popular* deveria ser uma modalidade de trabalho pedagógico destinado a formar pessoas críticas, criativas e politicamente participantes, vocacionadas a realizarem coletivamente processos de emancipação através de movimentos sociais de vocação popular.

Portanto, assumidamente diferente de outras vocações da educação, a *educação popular*, entre as suas diferentes modalidades, tende a ser uma múltipla iniciativa pedagógica francamente inovadora, insurgente e francamente militante. A partir das ideias desafiadoras de Paulo Freire, podemos pensar em uma educação que traz a *pedagogia* para a *cultura*, na mesma medida em que pensa a *ação cultural* com uma *prática política*.

E aqui, “política” não deve ser pensada apenas como a gestão reguladora da *polis*, da sociedade, e da vida social. Política deve ser pensada e vivida como uma pluri-ação de vocação emancipadoramente transformadora. Um de seus “motes”, tornado quase um pequeno poema lembra que: a educação não muda o mundo; a educação muda as pessoas; pessoas mudam o mundo.

Se acreditamos que estávamos na aurora dos anos sessenta, e estamos ainda mais hoje em dia, submetidos a um domínio e a uma hegemonia imposta por um sistema político arbitrário, desumano e desumanizador, excludente e reprodutor da desigualdade através, também, da cultura e da educação, então todas as propostas e práticas emancipatórias da educação devem de um modo ou de outros constituírem-se como uma frente a mais de multi-ações de contra-

hegemonia. Duas ideias germinais permanecem tão vivas agora como nos anos sessenta.

Primeira: cabe aos “deserdados da Terra” um lugar central em todo o processo insurgente de construção de um outro mundo humanamente solidário.

Segunda: a educação não deve ser apenas uma beneficiária passiva de práticas de emancipação e de liberdade. Ela deve ser essencialmente uma prática pedagógica da experiência pessoal e interativa da liberdade. E deve ser, portanto, uma prática política de criação de mentes, de destinos e de ações destinadas à implantar a liberdade nas vidas e nos mundos de vida das pessoas. De todas as pessoas.

Os educadores com tais vocações deveriam inscrever-se entre aqueles que partilham a ideia de que convivemos hoje em dia basicamente com dois grandes modelos de educação. Dois amplos paradigmas culturais de valor político destinados a direcionar tanto a educação, quanto o imaginário e a prática da lógica de sua participação e de sua parcela de responsabilidade em uma outra das duas direções presentes aqui-e-agora em nossas vidas e lá-e-então, no horizonte de nossas ações.

Uma delas seria a direção de uma *regulação* do complexo sistema de controle e colonização do modelo capitalista em sua atual versão neoliberal. Algo que entre escola e a mídia, entre o saber e o poder, cria, semeia e difunde valores, ideias e práticas sociais que apenas estendem-se de um sincero ideal de “melhora humanizadora do sistema”, até a pura e simples mercantilização pragmática e utilitária de toda uma sociedade e da vida cotidiana e seus integrantes. É quando então a sociedade é pensada como o mercado; quando a história se dissolve no correr sem sentido de um cotidiano sem horizontes; quando o saber que forma a pessoa consciente-cooperativa da vida social, dissolve-se na informação que apenas se destina a capacitar o competente-competitivo do mercado.

No território extremo das ações sociais de regulação estão situados aqueles que defendem o primado do “lugar mercado” como o ponto de origem, sentido e destino da vida social. Estão os que negam a história ou defendem que um “sentido de história” na trajetória de um povo e de

toda a humanidade é uma simples ilusão. Estão aqueles para quem a experiência da pessoa humana enquanto um sujeito e um autor-ator de sua própria vida é uma outra ilusão. Estão, finalmente, aqueles que acreditam em quem constituem somente ilusões de utopistas, sonhadores e iludidos, valores, sentimentos e ideias fundadas no amor, na reciprocidade, na acolhida generosa do Outro em nossas vidas. E assim também o espírito solidário de cooperação vivido como valor essencial da vida humana, e de ações destinadas à uma transformação ascendente de pessoas e de sociedades em direção a “um outro mundo possível”.

Situados na vertente emancipadora estão as pessoas que acreditam que a realidade da vida humana é a afirmação de nós mesmo justamente como pessoas. Como algo situado bastante além da posição e do destino de meros indivíduos numeráveis e controláveis por poderes situados fora e para além de nós. Somos e devemos lutar por sermos os sujeitos de nossas próprias vidas e os construtores de nossos destinos e mundos de vida e de destino.

Nesta direção estão os que acreditam que é uma das razões de ser de tudo o que há e do que habitamos, o vivermos situações de ensinar-e-aprender para desenvolvermos percepções, emoções, pensamentos e imaginários centrados no amor, na acolhida do Outro, na partilha da vida e na vocação de compartilharmos de forma crescentemente solidária e cooperativa a suprema aventura de construção de nós mesmos. E ainda o desafio de respondermos pela progressiva e crescente transformação de nossos mundos de vida.

Assim sendo, na trilha da *vocação humana da emancipação* estão situadas as pessoas que acreditam que tanto a educação quanto outras práticas sociais que lidam com a informação, o conhecimento e o saber, não devem se reduzir a ações de mera e utilitária capacitação, de reciclagem, de instrumentalização de indivíduos. Devem, ao contrário, responder, como vimos já, pela formação integral da pessoa consciente-cooperativa, o exato oposto do competente-competitivo da educação reguladora e dirigida ao mercado e, não à vida.

Ao pensarmos concretamente em *pedagogia da terra*, em *educação do campo*, em *pedagogia da alternância*, e em outras práticas pedagógicas e

experiências da vocação do ensinar-e-aprender em contextos rurais, como poderíamos complementar os valores-do-crer elencados linhas acima?

Quero aqui, ao pensar uma *educação do campo* capaz de fincar suas raízes no meio que ela é praticada, como uma boa e vigorosa árvore. E uma educação vocacionada a tornar-se uma prática ao mesmo tempo “enraizada” e capaz de, a partir do mundo rural em que atua, abrir-se crítica e criativamente ao seu mundo mais amplo. E, com ela, conduzir aqueles que estão interagindo como educadores-educandos e como educandos-educadores. Trazer para o contexto do mundo rural todas as novas ideias, as novas teorias, as novas propostas de políticas e de ações concretas que tenham a ver com a formação e o destino da pessoa humana. Mas este aporte não nos levará a parte alguma se tudo for apenas um apanhado de conceitos, de ideias, de teorias sem uma vocação interativa e integrativa com o mundo social e cultural em que a educação do campo e a escola que a realiza estão implantadas.

Podemos acreditar que toda a sabedoria que nos chega desde uma remota antiguidade até os mais atuais pensadores de um “outro pensar”, para um outro conhecer e compreender, para um outro ensinar-a-aprender, não tem tanto a ver com novas integrações puramente teóricas e “neutras”, entre os diferentes campos das ciências. Pois com tudo isto, apenas teríamos para pensar e para ensinar nada mais do que uma outra complexa e distanciada “ciência das coisas”. Uma ciência de novo separada do sentido de um saber que justamente por tornar-se pouco a pouco mais interativo – logo, mais francamente dialógico em todas as direções desta palavra – haverá de tornar-nos e aos nossos filhos e estudantes melhor e mais fecundos “conhecedores das coisas do mundo”. Conhecedores não através de apressadas e múltiplas informações sobre “tudo e todos”, mas conhecedores como criadores críticos e dialógicos de seus próprios saberes. E, assim, também sujeitos, autores-atores de gestos capazes de colocarem o que sabem a serviço de transformarem a si-mesmos, aos seus outros e ao seu mundo em seres, destinos e cenários de vida de fato mais humanos. Mais felizes, portanto.

Um grave desvio está na ameaça de uma perda de rumo de uma educação insurgente, transformadora e humanizadora. E ele surge

quando um artifício de saber-e-ensinar ainda predominantemente cientificista considera tudo o que existe dentro e ao redor de uma vocação de inovação na educação como uma questão apenas epistemológica e metodológica. Quando parece que tudo o que se tem a fazer para se dar aquele “salto necessário” de um paradigma a outro, acaba sendo um re-arranjo. Uma re-arrumação que apenas re-desenha o tecido do saber e do aprender. E assim age para reproduzir uma clara dominância das ciências de vocação positivista e colonizadora. E bem sabemos como apoiada nos pretensos milagres e na propaganda da chegada afinal da mais moderna tecnologia de produção agropastoril no campo, somos invadidos de toda uma retórica de que também o campo deveria deixar de lado as questões ‘agrárias’ e se preocupar com as “agrícolas”.

E se as primeiras suscitam ações sociais, as segundas podem ser resolvidas apenas com soluções técnico-científicas. Enfim, anuncia-se em que não é mais agora a hora de pensarmos e lutarmos por “terra para todos”, em um mundo em que também o campo se abre para o reino das “máquinas para tudo”. E, assim, uma instrução puramente técnica, instrumental, seletiva e pragmática chega com a proposta de invalidar tudo o que defendemos como e através de uma verdadeira *educação do campo*.

Uma clara ou bem disfarçada dominância que torna todos os outros saberes, valores, sentidos, significados e sensibilidades de que a mente e o coração humano são capazes de criar e colocar no círculo dos diálogos, uma espécie de múltiplos e isolados complementos secundários do saber-da-ciência. A começar pelos saberes daquilo que Boaventura de Sousa Santos resgata como o senso comum. Como os saberes do povo, de culturas patrimoniais, de sábios e doutores que nem por habitarem outros mundos, viveres outras culturas e criarem outros saberes, são desigualmente inferiores a nós. Eles são, na verdade, igualmente diferentes de nós. E é por isto que pode ser fecundo um diálogo entre “eles” e “nós”.

Defendemos, na contracorrente, que eles devem ser pensados e vividos como diferentes e como nossos iguais em um diálogo perene.

Um diálogo que não se resume a cada qual colocar para o outro os seus saberes e “verdades”. Mas um diálogo que desafia pessoas de um lado e dos outros a saírem “do que já sabem” e se arriscarem a criarem novos saberes.

Somos todas e todos testemunhas de que nunca houve um abismo – ou um caminho sempre interrompido – entre nossas teorias de congressos e nossas reais, perduráveis e fecundas práticas da vida. E, entre elas as que deveriam estar acontecendo entre nossas mentes, nossos círculos de estudos e, mais ainda, em um dos espaços mais consolidados, universais, complexos e contraditórios que a humanidade ousou inventar: aquele que do passado remoto até hoje que vai de uma parede com um “quadro-negro”, à parede onde se encosta e esconde em geral a “turma do fundão” de uma sala-de-aulas.

Nunca preenchamos tanto a educação, dentro e fora da escola, com adjetivos e com mensagens e imaginários de grandes ideais humanos e humanizadores: *educação integral, educação para a paz, educação e valores humanos, educação e direitos humanos, educação inclusiva, educação holística, educação ambiental, educação popular* e tantas outras. De outra parte, vivemos agora dentro e fora da sala de aulas, dentro e fora da escola, tempos de conflitos e contradições, de violência, de ainda tanta exclusão efetiva, enfim, de uma tão grande e crescente ameaça de uma educação cada vez mais colonizadora, empresariada, burocratizada, instrumentalizada, subserviente, enfim, não ao primado da pessoa e da sua felicidade, mas ao domínio da empresa de negócios e de sua rentabilidade.

Haverá de ser diante destes e de outros feitos e fatos bastante conhecidos de todas e de todos nós, que deveremos nos empenhar ativamente em desvendar novos rumos e ousar novas ideias. E penso que justamente é do lugar onde a educação aparece existir em sua escala mais simples – e quase sempre mais esquecida e desvalorizada – que talvez possam emergir as mais fecundas e ousadas novas ideias e novas práticas de uma nova e transformadora educação. Não devemos que *da pedagogia da alternância à educação popular*, foi no campo e entre comunidades simples de camponeses que surgiram e frutificaram

algumas das experiências mais criativas da educação entre nós. E segue sendo assim até hoje. O campo não semeia apenas plantas. Semeia ideias e iniciativas. E não raro é dele que nos chegam as mais criativas e inovadoras. A *educação do campo* de hoje é o seu melhor exemplo atual.

Da cultura ao território

Podemos pensar a *educação do campo* como uma versão historicamente atualizadora e geograficamente situada da própria *educação popular*. Pois a *educação do campo* repensa e recria a *educação popular* para os dias e os dilemas de agora. Esta é sua história presente. E ela destina ao mundo rural, ao campo e aos seus sujeitos, mulheres e homens, o seu trabalho e a sua razão de ser. Esta é a sua geografia de agora.

Muitas ideias, propostas e realizações de uma educação do campo em territórios rurais de Goiás são apresentados e debatidos neste excelente livro: *Educação do Campo – lutas, experiências e reflexões*, coordenado pelo professor e educador militante, Murilo Mendonça Oliveira de Souza. Assim sendo, quero pensar com uma contribuição vinda de quem atravessou todos os momentos da educação popular, desde a aurora dos “anos sessenta” até agora, procurando aprofundar apenas uma dimensão que me parece essencial para a compreensão da atualidade da *educação do campo*. A passagem da *cultura* para o *território*, como uma das categorias essenciais para pensarmos e praticarmos uma educação emancipadora.

No começo dos anos sessenta a “palavra-geradora” que nos movia à ação não era *educação*, mas *cultura*. Relembro que *cultura popular* era o movimento nacional que nos unia. Relembro aqui que a sequência de nossas ações de então eram de algum modo estas: 1ª. tornar uma pedagogia fundada na ideia de cultura uma ação pedagogicamente cultural; 2ª. criar com o povo uma “nova cultura”, a partir de mudanças de qualidade na consciência do educando, com um progressivo teor assumidamente político; 3ª. dotar este “teor político” de um sentido contra-hegemônico orientado a ações transformadoras e emancipatórias.

Mesmo quando a atuação dos primeiros movimentos de cultura popular foram dirigidos a camponeses e a comunidades rurais – e eles

eram, em grande maioria – a relação entre a educação popular e uma luta popular pela terra era ainda vaga e francamente idealizada e difusa. Exceção foram as “Ligas Camponesas” da Paraíba e de Pernambuco.

Muitos anos mais tarde, a partir das frentes de lutas pela terra do *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra* e de outros movimentos camponeses equivalentes, associados a frentes de luta de povos indígenas e, logo a seguir, das inúmeras comunidades quilombolas, eis que uma outra categoria, antes quase esquecida, sobrepõe-se à ideia-geradora de “cultura” e passa a consolidar o próprio “chão” de uma emergente modalidade de educação, vinda diretamente dos movimentos camponeses. A sua palavra-chave é: “território”. Ou, se quisermos, o par indissolúvel: *terra-território*.

Entre camponeses, indígenas e quilombolas, um horizonte para além daquilo que dá sentido a uma ação por conquista local e geográfica de terras ou de territórios, desafia a desmontagem oficial e capitalista de uma ancestral geopolítica e de uma político-cartografia do País. Trata-se agora de não apenas conquistar terra expropriada e transformada em latifúndio improdutivo ou entregue à voragem do agronegócio, assim como territórios ancestrais de índios e de negros cercados por grandes fazendas, quando não por empresas nacionais ou transnacionais de mineração e de exploração da madeira. Trata-se agora de, a partir da conquista ampliada de terras camponesas, quilombolas e indígenas, reescrever, de dentro para fora e de baixo para cima toda uma nova cartografia popular.

Ora, desde então, o educador vinculado a algum dos movimentos populares de luta geopolítica e social por territórios de vida e de sentido de vida, vê-se comprometido com uma luta em nome de ações *político-pedagógico-cartográficas* cuja “escrita” não se traduz apenas em e entre novos textos, mas também no e através de um re-desenho inovador de novos mapas sociais. Não basta re-pronunciar, re-dizer ideologicamente o Brasil – ou a América Latina – como nos anos pioneiros e depois deles. É preciso re-mapear geopoliticamente o País e o Continente.

Da floresta para o campo, e do campo para a cidade diferentes atores sociais apagados, desconhecidos, mal conhecidos, demonizados

ou folclorizados, agora entram em cena e sem máscaras “mostram a sua cara”. Camponeses, caíçaras, seringueiros, castanheiros e outros “povos da floresta”, povoadores de quilombos, de terras-de-santo, de faxinais, de fundos de pasto, ao lado dos inúmeros povos e das tribos indígenas das etnias do Brasil saem a campo. Saem organizados em frentes de luta, e a partir de suas difíceis, lentas, mas sucessivas conquistas nos ajudam a reinventar o “mapa do Brasil”, e a recriar uma nova e real cartografia social.

“Território”, “territorialização”, “processos de territorialização”, essas palavras técnicas entre geógrafos do passado recente, assumem com as frentes de lutas dos movimentos camponeses, quilombolas, indígenas e outros, uma conotação francamente *pedagógica*, e, portanto, emancipadoramente *política*. Este novo dizer-e-mapear passa a significar não apenas algo que ao longo da história de um povo demarca uma “natural” expansão de fronteiras e uma ocupação de território. Ele ousa resinificar todo um processo ativo de reconquista de territórios usurpados historicamente, ao lado de uma re-escrita de cartografias. Novas leituras da vida e dos lugares-da-vida que passam de uma geografia física onde as ações humanas são quase complementares, a uma crítica *geo-pedagógica* em que as ações humanas recriam e significam agora o próprio “físico” de um território.

Sem que teorias, propostas e práticas de teor freireanos tenham perdido ou estejam perdendo, ao longo da América Latina, a sua atualidade, podemos acreditar que no percurso de sua trajetória elas fazem interagir diferentes focos e eixos de ação emancipatória, na mesma medida em que, sem esquecer os seus primeiros passos, elas saltam de uma *antropo-pedagogia da cultura* junto ao povo, para uma *sócio-pedagogia dos movimentos populares*. E desde ela e através dela, convergem a uma *geo-pedagogia cartográfica* das lutas populares por conquista de territórios.

Há uma passagem de Miguel Arroyo, em um dos verbetes do *Dicionário da Educação do Campo*, que traduz com felicidade o que descrevo aqui. No fluxo de ações do *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra* e de outros movimentos da *Via Campesina*, desde uma luta de

trinta anos em favor não apenas de uma reforma agrária, mas de toda uma transformação da sociedade brasileira através de conquistas populares sobre a terra, perpassa uma ideia que polissemiza e amplia o sentido e o teor simbolicamente político e pedagógico de “território”.

Convivemos com vários e entrelaçados territórios geográficos, sociais e culturais expropriados, desde os quais lutamos em nome de reconquista não somente de terras, mas de saberes, sentidos e significados que foram expropriados junto com a terra, e envolve justamente a educação e o seu lugar social mais eloquente: a escola. Através de projetos de criação popular de um outro-saber um lugar social a ocupar militantemente é o *território-escola*.

Eis o que Miguel Arroyo anota no verbete: *Pedagogia do Oprimido*.

A Pedagogia do Oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educacionais escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – as lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem lutando em todas as frentes articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados.

A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas são mais outros territórios de luta e de ocupação por direitos. A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A Pedagogia do Oprimido é radicalizada na pedagogia

escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo, por escola do campo no campo¹.

Aquilo que nos anos sessenta/setenta atribuíamos à *cultura* e compreendíamos a tarefa pedagógica de uma *educação popular* sendo entendida como uma região da cultura, ao mesmo tempo em que tratávamos de atribuir à ideia de cultura o seu esquecido teor político, é agora retomado, sobretudo pela *educação do campo*, como uma cartografia de valor político-popular que recoloca no “chão da história” os termos das alternativas de uma educação emancipatória de movimentos indígenas, quilombolas, populares, enfim.

Ontem como hoje há agora e por toda a parte expropriações que são territoriais, sociais e simbólicas. Há apropriações que são culturais, e há “latifúndios” que são de saberes e, mais do que “naqueles tempos”, há não apenas pessoas produtoras de mercadorias, mas um sistema de mercado que transforma agora também as próprias pessoas em mercadoria. Há, portanto, lutas de conquistas territoriais que devem operar também nestes e sobre estes domínios.

Assim, cabe à *educação do campo*, como uma modalidade “aqui-e-agora” da *educação popular*, re-escrever desde Goiás, desde o Brasil, desde a América Latina, nova e emancipadoras geografias territoriais, políticas, culturais e pedagógicas. Sobretudo entre camponeses militantes da *Via Campesina* e, mais ainda, através dos movimentos dos povos-testemunho (indígenas e outros), entre os Andes e a Amazônia, uma nova *endo-educação* associa-se a uma luta emancipatória vivida em nome não apenas da afirmação de direitos a territórios ancestrais, mas também à salvaguarda de modos patrimoniais de ser e de viver.

1 Esta longa passagem faz parte do verbete *Pedagogia do Oprimido*, que vai da página 553 à página 560 do *Dicionário da Educação do Campo*. A citação de Miguel Arroyo está nas páginas 559 e 560. A ideia de territórios simbólicos, logo culturais e pedagógicos e de uma luta popular por territorializações outras, está presente em recentes trabalhos do educador colombiano Marco Raul Mejía. Mejía é hoje um dos mais fecundos e ativos educadores populares em diálogo com o momento presente, sobretudo da América Latina e um dos mais lúcidos críticos dos processos atuais de colonização simbólica, entre a mídia e a escola.

Que não venhamos a cair no engano tão comum no meio acadêmico de deixar de lado este livro, apenas porque ele traz questões continentais e nacionais para o contexto de um lugar social e simbólica: Goiás e o Triângulo Mineiro. Pois este “estar situado e datado é justamente seu grande valor. Desde os capítulos mais teóricos até aqueles que valem como um escrito-testemunha de algo que se fez e se está realizando, este livro coletivo planta no “chão da vida” e não no “céu das ideias” as sementes do que tem sido e do que poderá ser uma vocação nova e emancipadora da educação. Saibamos caminhar pelo território de suas páginas e nos nutrir interiormente com o que as suas autoras e os seus autores semearam e fizeram frutificar.

Carlos Rodrigues Brandão

Rosa dos Ventos – Caldas – Sul de Minas

Outono de 2018

APRESENTAÇÃO

[...] as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. (MIGUEL G. ARROYO – 2012).

A educação no campo brasileiro representou, historicamente, um instrumento de dominação do povo pelas elites nacionais e internacionais. Considerando um Estado forjado nas bases do latifúndio, da monocultura e do trabalho escravo, a educação cumpriu função estratégica na construção e reprodução deste projeto de país. Desde uma educação direcionada estritamente ao grupo política e economicamente dominante até uma educação mais abrangente (porém, domesticadora para o capital), os processos educativos formais se estabeleceram, via de regra, em favor da classe burguesa.

Esse processo foi revertido na segregação dos povos do campo, indígenas, negros, quilombolas e trabalhadores, que foram declarados incapazes de produzir conhecimento reconhecível. Tornar invisíveis o povo do campo e seu conhecimento supera inclusive o próprio acesso à escola. Persiste, portanto, um padrão racista e segregador de educação contra o qual resiste uma diversidade de coletivos, que foram na história despejados de suas próprias identidades porque vistos como inferiores (ARROYO, 2012)¹.

1 ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salette; et. Al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 231-23.

O contraponto, no entanto, é que sendo a educação estratégica para a dominação capitalista, também deve ser estratégica para a resistência popular no campo. E nesse processo tem ganhado força um tipo de *refundamentação* da educação popular (BRANDÃO, 2016)². Embora estejam em construção diferentes perspectivas educativas que pensam a superação da educação para o capital, a Educação do Campo é aquela que assume de forma mais ampla ações e reflexões de uma pedagogia militante.

Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão: “Acredito que uma definida vertente dialética esteve sempre presente no ideário e nas propostas de uma pedagogia militante em diferentes movimentos populares na América Latina. Penso que no Brasil ela é a, ou uma das principais fontes de ideias, propostas pedagógicas e projetos concretos de educação e escola de movimentos populares hoje envolvidos em frentes de luta pela conquista de diversos territórios: de territórios da terra onde se planta a territórios do saber que se semeia. [...] A recente *educação do campo* talvez seja sua melhor evidência. A partir da instauração da Educação do Campo no Brasil e no ‘campo’ das lutas [...] constitui hoje o lugar social de teor político em que uma nova vertente de educação emancipatória surge e se afirma”. (BRANDÃO, 2016, p. 13).

O livro *Educação no Campo: lutas, experiências e reflexões* está composto, nesse contexto, por um conjunto de reflexões teórico-metodológicas e relatos de experiências que, em sua unidade, refletem a luta de diferentes sujeitos e instituições por uma educação emancipadora no campo. A coletânea de textos que compõe o livro é resultado direto das ações coletivamente construídas do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ), do Campus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O GWATÁ, criado no âmbito do edital MDA/SAF/CNPq nº 58/2010, que visava apoiar a constituição e fortalecimento de Núcleos de Agroecologia no país, tem sido

2 BRANDÃO, C. R. **Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo**: algumas lembranças e divagações. Disponível em: www.sitiodarosadosventos.com.br. Acesso em: abril de 2016.

construído a partir do diálogo entre a educação popular no campo e a questão socioambiental, tendo como foco de abordagem a Agroecologia.

É nesta perspectiva que se insere o texto que abre esta coletânea, *Educação do campo como território em disputa*, de Rosana Cebalho Fernandes. Se insere pela qualidade teórica e crítica da escrita, mas também pela imersão intelectual e militante da autora no processo de construção da Educação do Campo. A linha de reflexão assumida indica o marco teórico-metodológico que permeia o livro de forma geral, mas, principalmente, dá o tom político da luta por uma educação libertadora.

Em sequência, com *Pressupostos dos paradigmas da educação do campo e da educação rural*, Mariana Santos Lemes e Marcelo Cervo Chelotti, permeando uma análise a partir do olhar geográfico, nos apresentam uma reflexão sobre qual é o território e quais são os projetos em disputa quando situamos o processo de construção da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural. Com escrita calcada no aprofundamento teórico-conceitual, fortalece e dispõe novos elementos para o debate sobre a educação do campo como território em disputa.

Educação no campo, questão socioambiental e agroecologia, de autoria de Auristela Afonso da Costa e Murilo Mendonça Oliveira de Souza, fortalece a compreensão dialética disposta sobre a Educação do Campo, incluindo nessa leitura um novo elemento que é a questão ambiental e, especificamente, a agroecologia. Fazem isso tendo na transformação do território a partir da educação do campo e da agroecologia sua raiz mais profunda. O entendimento da centralidade do território (material e imaterial) e da agroecologia na construção da educação do campo, com reflexão a partir das escolas situadas no campo no município de Goiás, é elemento que permeia a discussão levada a cabo neste capítulo.

O debate mais aprofundado sobre os elementos pedagógicos para a defesa da educação do campo, em diálogo afinado com a questão da identidade camponesa, é apresentado em *Práticas pedagógicas em educação do campo: exemplos de escolas no município de Goiás*, com autoria de Dinalva Donizete Ribeiro e Dorcelina Aparecida Militão Moreira. Em diálogo cotidiano e participante com as escolas no campo no município de Goiás,

com destaque para a partilha do ‘poder falar’ aos estudantes, este texto dispõe informações essenciais para repensarmos o ensino no campo.

A questão de gênero no ensino das escolas situadas no campo, no município de Goiás, é introduzida e discutida no texto *Escrever e desenhar gêneros na escola municipal Holanda no município de Goiás*, de Thiago F. Sant’Anna e Osmarina Kedna C. Ferreira. Embora caminhe em uma aprofundada força conceitual, os elementos sutis que relacionam o debate de gênero no campo e, especificamente, nas escolas no campo estão consolidados no conjunto deste capítulo.

O texto *Uma análise da educação do campo a partir da realidade escolar do município de Minaçu-Goiás*, de Edson Batista da Silva e Joyce de Almeida Borges, aborda em perspectiva crítica a situação da educação nas escolas no campo no município de Minaçu, no estado de Goiás. Para além da demarcação de parâmetros referenciais importantes para discutirmos a educação do campo, os autores inserem reflexões a partir da realidade concreta das escolas situadas no município, considerando desde a negligência do Estado com o fornecimento da infraestrutura mínima de funcionamento até a questão pedagógica. Abordam este último elemento a partir do diálogo com estudantes e professores.

Em uma abordagem que relaciona a discussão político-pedagógica com a experiência cotidiana de professoras que vivenciaram o ensino na concepção pedagógica da alternância, o texto *Perspectivas e desafios da educação do campo: a experiência da escola família rural 25 de julho no Triângulo Mineiro – Minas Gerais*, de Jaqueline Peixoto Vieira da Silva, Lucimeire de Fátima Cardoso e Raphael Medina Ribeiro, nos apresenta elementos para pensarmos os processos educativos nas Escolas Família Agrícola, mas também traz indicações para uma reflexão em torno da questão política a partir da qual a estruturação da educação no campo é pensada e executada.

Escola Municipal Olympia Angélica de Lima: educação no campo e agroecologia a partir da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Geografia, de Uelinton Barbosa Rodrigues, Luiz dos Santos Neia e Hygor Rafael Brandão Silva, é um texto que relata a experiência de estudantes do curso de Licenciatura Plena em

Geografia, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no desenvolvimento de ações pedagógicas com estudantes de ensino fundamental da Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, escola no campo no município de Goiás. O processo de acompanhamento pedagógico dos estudantes foi realizado tendo como base a perspectiva transdisciplinar da Agroecologia.

Em seguida dois textos apresentam experiências distintas de formação de jovens, em nível técnico, em Agroecologia. O primeiro, *Juventude e agroecologia: formação participativa de jovens em práticas agroecológicas*, construído por Murilo Mendonça Oliveira de Souza, Verônica Ferreira de Araújo Silva, Janiel Divino de Souza, Gloria Patricia Piedrahita Sarmiento, Dagmar Olmo Talga, Eduardo Bonfim de Oliveira e Robson de Sousa Moraes relata, o caso do projeto Juventude e Agroecologia, com o Curso Técnico (pós-médio) em Agroecologia. Este projeto foi desenvolvido com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no âmbito do Residência Agrária Jovem. A experiência dispõe importantes elementos metodológicos e curriculares para a formação em agroecologia.

O segundo texto, *A formação do técnico em agroecologia na cidade de Goiás/GO: atuações do Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)*, com autoria de Ana Cláudia de Lima Silva, Carlos de Melo e Silva Neto, Diogo de Souza Pinto, Fabiana da Silva Andersson, Iara Jaime de Pina, Viviane Evangelista dos Santos, apresenta como ocorreu a inserção do Curso Técnico Integrado em Agroecologia no município de Goiás, considerando ser esta uma região marcada pelo contraponto entre o agronegócio e a agricultura camponesa, representada por 24 projetos de assentamento.

Considerando a formação de professores para atuarem nas escolas situadas no campo, o texto *Educação camponesa: da profissionalização ao compromisso com a cidadania*, de Welson Barbosa Santos e Vitor de Almeida Silva, relata a construção de processos de formação de professores para o ensino no campo, para a educação do campo, no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional Cidade de Goiás.

Por fim, os textos que fecham a coletânea trazem uma leitura de educação popular, sendo a primeira calcada na Pedagogia da Alternância e a segunda baseada na experiência pastoral da CPT, que valoriza o conhecimento dos próprios camponeses para os processos formativos. O penúltimo capítulo, *Escola família agrícola de Goiás (EFAGO): transição agroecológica a partir da formação pelo projeto agente jovem de ater*, de Lucas Figueiredo Machado, Luciana de Kássia Soares Campos, Adriano Lúcio Ferreira, Iracélia Alves Ferreira, Vilmar da Silveira Pinto, Edson Floro Silva, Douneto Ribeiro da Costa, introduz a perspectiva pedagógica de apoio à transição agroecológica a partir do ensino técnico. Este teve como base o projeto Agente Jovem de Ater, que permitiu um debate ambiental e agroecológico profundo na EFAGO.

O último texto, *Escola diocesana de agroecologia: uma experiência de educação popular camponesa*, teve autoria do seguinte coletivo: Aguiel Lourenço da Fonseca Filho, Carlos de Melo e Silva Neto, Carlos Teodoro de Moraes, Célio Cosmo Ferreira, César David Rodríguez Pulido, Claremilta Sousa dos Santos, Dagmar Olmo Talga, Diogo de Souza Pinto, Douneto Ribeiro da Costa, Eduardo Bonfim de Oliveira, Fábio José da Silva, Iara Jaime de Pina, Isaías Rodrigues da Silva, Janiel Divino de Souza e Murilo Mendonça Oliveira de Souza. Este grupo é proveniente de diferentes instituições, mas compartilham o entendimento de que a construção da Agroecologia deve ocorrer a partir dos territórios, das comunidades camponesas. Isto se refletiu na escrita do material que aqui se apresenta.

A educação do campo deve ser construída de forma dialética e, acima de tudo, a partir da diversidade representada no povo do campo. Acreditamos que o conjunto de textos aqui dispostos carregam esta diversidade, ao mesmo tempo que são resultado de diferentes processos de luta na construção da educação libertadora. Desejamos uma boa leitura e uma digna luta pelo povo e pela educação do campo.

Murilo Mendonça Oliveira de Souza

Cidade de Goiás, abril de 2018.

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO TERRITÓRIO EM DISPUTA

Rosana C. Fernandes

Esse texto tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o processo educacional brasileiro, desde a perspectiva da educação do campo, em seus diversos níveis, isto é, da educação infantil à educação superior. Nesse sentido, visa realizar uma análise de como os trabalhadores camponeses, através de suas diferentes organizações populares, compreendem a educação, bem como a disputa existente no jeito de fazê-la, do ponto de vista hegemônico, através da atuação dos empresariados do agronegócio no campo brasileiro.

Trata-se de uma ofensiva que tem sido fortemente afirmada no discurso da inoperância do sistema público e de sua precarização, legitimando a atuação do capital na educação, tendo como resultados a perda da autonomia das escolas do campo, atingindo a formulação de calendários escolares próprios, a formação de educadores e a realização de concursos específicos, além da implementação de uma infraestrutura correspondente às necessidades da realidade do campo.

Na construção de uma educação que vise formar um sujeito integral, constituindo a educação emancipadora, é que vem sendo efetivada a luta pela educação por parte dos trabalhadores/as do campo no Brasil. Uma pauta histórica dos movimentos sociais, contra os

interesses econômicos da classe dominante, a qual expulsa as famílias camponesas de suas terras, expropriando-as dos seus meios de vida e de cultura e impedindo-as de acessar processos básicos de direitos, tais como a saúde e a educação.

O reflexo desse conflito de classes é evidenciado numa incipiente educação e no fechamento das escolas do campo, nestas últimas duas décadas. A luta pela terra e pela reforma agrária não está separada da luta pela educação, isso significa dizer que a luta pela educação torna-se mais um instrumento de reivindicação dos sujeitos camponeses, pois possibilita a consciência coletiva de direitos.

A luta pela educação do campo emerge da luta organizada pelos movimentos sociais do campo, da agricultura familiar e camponesa, da constante reivindicação por direitos humanos que vinculem a vida na terra à soberania, à agrobiodiversidade, à agroecologia e a toda potencialidade de formação dos próprios sujeitos, para que estes construam a vida cotidiana nas comunidades camponesas e formem consciências coletivas do direito.

As reivindicações, pela melhoria das escolas do campo e pelo acesso ao ensino superior, são reações à situação social histórica de exclusão e de carência de políticas públicas para as populações camponesas. Na educação, pouco se alterou nos últimos anos: o elevado índice de analfabetismo, que está em 8,6% da população com quinze anos ou mais de idade (IBGE, 2012)¹, a falta de estrutura nas escolas, a falta de educadores com formação que atenda as especificidades da realidade camponesa. Estes são alguns dos fatores gravíssimos e o movimento de luta pela terra vem buscando efetivações, por parte do Estado, na garantia de políticas públicas.

Diante disso, é necessário compreender os diferentes olhares para o debate da educação do campo, as dimensões efetivas para o atendimento à população do campo no que tange o direito universal à

1 Valor que salta para 20,4% se forem consideradas as pessoas com 15 anos ou mais que sabem ler, mas não compreendem o que leem. Por sua vez, o índice de analfabetismo alcança 21,2% da população nas zonas rurais (IBGE, 2012).

educação escolar, explicitando as contradições e a sua territorialização na universidade brasileira.

A vida se produz e reproduz em sociedade, a partir das relações humanas estabelecidas de acordo com o modo de produção existente a cada período da história de desenvolvimento da humanidade. O atual período, o modo de produção capitalista em sua fase avançada, fortalece seus objetivos de acúmulo de lucros e induz a necessidade de gerar ainda mais, expropriando a força de trabalho da classe trabalhadora e garantindo o processo de financeirização de valores e mercadorias.

No campo, essa realidade se agrava, pois a terra, como meio de produção, está concentrada nas mãos de empreendedores capitalistas, transformada, assim, em mais um meio de acúmulo de lucros. Com essa dinâmica, as famílias camponesas continuam a serem expulsas, necessitando entregar a sua força de trabalho em troca de um pouco de dinheiro para a sua sobrevivência. Essa análise é apresentada por Fernandes e Welch (2008, p. 166):

Compreender o campesinato como um sistema subalterno não significa ter uma visão mecânica, mas sim considerar a estrutura e as dimensões que compreende seu modo de vida, a partir de seu território, sua cultura, seus valores, suas formas de luta e resistência no enfrentamento com o capital, condições essenciais para continuar sendo camponês.

O Brasil, na atual conjuntura, é visto como um “celeiro” de produção para o mundo, visão baseada no avanço do agronegócio no território nacional. Sabemos que existem inúmeras empresas transnacionais que controlam a agricultura nessa perspectiva, e dentre elas destacamos: Cargill, Syngenta, JBS-Friboi, Perdigão, Bunge Alimentos e Fertilizantes. Segundo o Censo Agropecuário 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), os latifúndios ocupam 43% da área produtiva do país e estes, há mais de meio século, estão sendo convertidos em empresas rurais, sem que se realize a necessária transformação do trabalho e da vida dos sujeitos do campo. Refletir sobre isso possibilita pensarmos o uso do território pelas grandes

empresas do agronegócio o qual se dá em conflito permanente com o uso que o campesinato faz dos seus territórios conquistados.

Além disso, o Censo 2006 aponta que os trabalhadores rurais que prestam serviço aos estabelecimentos agropecuários corresponderam a 18,9% da população economicamente ativa do país. Destes, 35,7% não sabiam ler e escrever e mais de um milhão eram crianças com menos de 14 anos de idade. Isto demonstra como a política econômica acarreta, para a prática social, um resultado de manutenção ou aumento da miséria e das segregações. Podemos afirmar que, mais do que as relações produtivas e econômicas, é evidente que o que tem sido problemático para os seres sociais é o modelo de desenvolvimento assumido globalmente, no qual a vida humana tem menor valor.

Aos movimentos sociais camponeses, ou seja, aos movimentos socioterritoriais (FERNANDES, 2008), cabe organizar os trabalhadores para que estes se contraponham a essa realidade, por meio da luta diária pela terra e pela reforma agrária, vista como ferramenta de transformação que possibilita alterações na estrutura agrária brasileira. Isso implica repensar concepções de produção e de trabalho, valorizar o saber camponês e construir a soberania territorial com base numa revisão da noção de propriedade. Compreender a dinâmica dos movimentos socioterritoriais implica analisar as mudanças que estes provocam na vida política, econômica e social em uma determinada sociedade.

Ao organizar os sujeitos humanos para lutar por seus direitos, especialmente no campo, os movimentos socioterritoriais trazem primeiramente a luta pela terra e pela efetivação da reforma agrária, pensando na democratização e acesso da terra, mas também buscando as condições reais de sobrevivência nela.

Salientamos, a partir das questões anteriores, que é preciso considerar que para mudar o modelo de agricultura e implementar uma política de reforma agrária, necessariamente deve haver mudanças estruturais no modelo econômico da sociedade. Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), concebe a reforma agrária como um conjunto de três elementos principais: terra, capital e conhecimento (STÉDILE, 1999).

No Brasil, como em todas as sociedades capitalistas, a política educacional sempre esteve preocupada em atender aos interesses da classe dominante, negando, assim, o direito à educação escolar, tornando-o um privilégio dentro de uma sociedade desigual e injusta. Podemos afirmar que a questão educacional também tem sido um delimitador entre o campo e a cidade, sendo o primeiro o lugar do atraso, o lugar do “Jeca Tatu”. Porém a situação nos centros urbanos não é muito diferente, pois não existe uma efetiva política de educação que garanta a universalização desse direito essencial para o ser humano, seja no campo ou na cidade.

Nesse sentido, como nos afirma Freire (1987), a percepção sobre a “leitura do mundo” parte de uma idealização de práxis em que os sujeitos compreendam suas relações de trabalho e de produção de história e de cultura. A liberdade, pois, estaria em reconhecer os estágios da dominação do opressor sob o oprimido, numa transição da consciência, entre a ingenuidade e a postura crítica.

Nesse contexto, no final da década de 1990, começa a surgir o debate sobre a educação do campo no Brasil. Essa discussão é, portanto, muito recente se falamos de uma educação pensada *no*, a partir *das* questões do campo e *desde* os sujeitos que lá estão. Esse processo histórico passa por questões estruturais ligadas à educação e ao campo. Nessa trajetória, a educação do campo tem sua materialidade na luta e organização dos movimentos sociais do campo, dos quais ressaltamos: a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (CONTAG), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que estão constituindo sua concepção de educação compreendida como o processo de formação humana, para além da escola, apesar de entender que esta é um importante instrumento na formação dos seres humanos.

Partindo dessa compreensão, os sujeitos sociais coletivos buscam afirmar, através de suas práticas educativas e lutas cotidianas, que o campo está vivo, que é dinâmico e está em permanente movimento com seus sujeitos humanos que constroem a transformação de si

próprios e da sociedade, rompendo com as imposições históricas sobre os camponeses, construindo novas formas de dignidade e vida melhor. Roseli Caldart afirma que:

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem. A afirmação deste traço que vem desenhado nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito *para o meio rural* e muitas 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-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (CALDART, 2002, p. 151)

Torna-se imprescindível que os sujeitos sociais da educação do campo prestem mais atenção à escola e também a outros espaços de formação das novas gerações que estão em seu meio, compreendendo que a escola é apenas um dos espaços onde acontece a educação. É necessário, neste sentido, estar atento para a nova concepção de educação que a LDB² afirma em seu artigo primeiro:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

educação do campo nasce dentro de alguns espaços e vai tomando dimensão maior na construção de outros momentos de debate teórico e reflexões práticas do que já vinha sendo efetivado no campo. Dentre esses momentos, ressaltamos a realização do I e II Encontro Nacional

2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizados nos anos de 1997 e 2015. Entre eles houve duas conferências nacionais: “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998 e, em 2004, “Por Uma Educação do Campo”. Notemos que há uma diferença de concepção da primeira para a segunda, passando-se do entendimento de que apenas a “básica” serve para os camponeses, pensando-se em uma ampliação para a educação em todos os níveis de escolarização.

Além disto, foram realizados vários seminários nacionais e estaduais, alguns já assumidos pelo Ministério da Educação (MEC), através das articulações com as Secretarias Estaduais de Educação, de implantações de comitês ou fóruns de educação do campo, incluindo a criação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Resolução CNE/CEB Nº 01 – de 03 de abril de 2002). Enfim, alguns passos foram dados a partir da força de pressão dos movimentos sociais, garantindo as políticas públicas, conforme nos afirma Arroyo et al (2004, p. 14):

Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública.

Cabe ressaltar que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi conquistado nessa trajetória e tem possibilitado, ao longo de duas décadas, o acesso dos camponeses à educação formal, desde o processo de alfabetização de jovens e adultos até o ensino de nível médio e cursos superiores, em parcerias com instituições educacionais em todo o Brasil.

Segundo Pistrak (2000), é preciso superar a visão de que a escola é lugar de estudar apenas conteúdos. Diz ele que é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. A escola deve cumprir a tarefa de relacionar as questões do trabalho, do estudo, das atividades políticas e culturais. Dessa maneira, ela assumiria a dinâmica da vida, preparando os sujeitos para assumi-la, passando de uma *pedagogia da palavra* para uma *pedagogia da ação*, construindo sujeitos a partir de seu cotidiano.

A educação, pensada nessa perspectiva, nos remete a pensar também o campo em que ela está inserida. Nesse sentido, o campo de onde ela se origina é o campo onde ela está sendo construída, ou seja, o campo da educação do campo é o da agricultura familiar e camponesa, construída na perspectiva do campesinato brasileiro.

O projeto de educação do campo está inserido em um projeto de sociedade, ligado a um projeto de desenvolvimento para o campo, proposto e sendo construído pelos camponeses, os quais se articulam através de suas organizações sociais. Esse projeto contrapõe-se aos ideais do agronegócio, compreendendo este como toda relação comercial envolvendo produtos agrícolas, ainda que no Brasil o termo seja usado para referir os monocultivos de produção agrícola, caracterizando a agricultura em grande escala fundamentada na propriedade latifundiária e na exportação. O campo da educação do campo é:

Espaço de democracia da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. A questão nuclear para as pesquisas e políticas educativas será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador, que está se dando especialmente nos movimentos sociais do campo. Tratando desses processos formadores estaremos tratando de educação. (ARROYO et al, 2004, p. 22)

No cenário político da questão agrária e educacional em nosso país, cabe analisar os avanços que o PRONERA tem possibilitado,

embora eles não sejam suficientes para atender o direito dos camponeses à escolarização. No entanto, é visível a disputa estabelecida pelo interesse de classe em absorver o debate da educação do campo construída pelos movimentos sociais, bem como extinguir os programas e/ou as políticas públicas que favoreçam os trabalhadores, pois estas causam incômodos significativos à ordem estabelecida.

Nessa perspectiva, apresenta-se a necessidade de aprofundarmos a compreensão de políticas públicas para as pessoas que vivem no campo, não apenas como medidas compensatórias, mas como garantia de direitos. Sendo assim, é preciso compreender como acontece o processo de escolarização em nível superior e a ocupação das universidades pelas organizações sociais, na perspectiva da formação dos camponeses diante da complexidade que o campo representa.

Assimilar o conhecimento como produção de cultura, através de ações concretas, efetivadas muitas vezes na luta social e no lugar no qual se está inserido, faz parte da dinâmica dos camponeses e de seus movimentos socioterritoriais. Porém, na sociedade capitalista, o conhecimento é reconhecido na sua formalidade, através da escola, nos seus diferentes níveis: da infância nas séries iniciais aos cursos superiores dentro da academia. Os camponeses, historicamente, estiveram às margens do acesso a esse direito, pois permitir esse acesso representaria formá-los para que fortaleçam os seus territórios.

Mais uma vez, pode-se afirmar que a luta pela reforma agrária e pela educação andam juntas. O PRONERA virou campo da luta de classes, assim como a terra. Há cursos parados, outros esperando anos para se iniciar, a burocracia e os entraves jurídicos têm representado um desgaste enorme, a ponto de que, em alguns estados, os movimentos sociais praticamente perderam a motivação para dialogar e apresentar novas demandas ao PRONERA. O MST, particularmente, construiu articulações e relações com pelo menos 50 instituições de educação superior, parcerias que precisam ser aperfeiçoadas.

A ofensiva da direita se acirrou quando os camponeses começaram a entrar na educação superior e, especialmente, em cursos mais concorridos, como os de Agronomia, Direito e Veterinária. O objetivo público dos

adversários é acabar com o Programa, mas ainda não tiveram força para tanto. Por isso, seguem a tática da asfixia, via mecanismos jurídicos, burocráticos e dos órgãos de controle. Ao que parece, o problema para eles não é tanto o volume de recursos, mas a entrada coletiva dos camponeses nas universidades e o protagonismo dos movimentos sociais. O contexto atual continua sendo o de resistência.

Dessa maneira, a luta pelo conhecimento formalizado, a luta pela educação escolar, na perspectiva da educação do campo, tornou-se um conflito entre os camponeses e a classe dominante no campo, transformando um direito social e humano em território em disputa.

A discussão, feita nestas páginas, afirma a necessidade da classe trabalhadora de continuar se organizando para requerer o que há de mais legítimo e constitucional, o que é um direito. No caso do ensino superior, o direito de estudar em um curso de qualquer área do conhecimento.

Referências

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- CALDART, R. S. **Escola é mais que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. [Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4]
- FERNANDES, B. M. **A questão agrária no limiar do Século XXI**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- _____. WELCH, C. Brazil's Experience with Agrarian Reform, 1995-2006: Challenges for Agrarian Geography. **Human Geography**, v. 1, n. 1, p. 59-69, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINSEROVICZ, J. V. **A criação do novo camponês em movimento nas lutas pela terra e reforma agrária no final do Século XX e início do XXI.** 142 f. Monografia (Graduação). São Paulo: UNESP, 2011.

PAULINO, E. T.; FABRINE, E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa.** 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

STEDILE, J. P. **A natureza do desenvolvimento capitalista na agricultura.** 2010. Disponível em: <<http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-8244.html>>. Acesso em: 10/06/2013.

PRESSUPOSTOS DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO RURAL

Mariana Santos Lemes; Marcelo Cervo Chelotti

O presente texto busca elucidar a relação paradoxal entre os pressupostos teóricos que compreendem o paradigma da Educação do Campo e o paradigma da Educação Rural. Para isso, o trabalho inicia com a abordagem do conceito de paradigma, no intuito de aclarar a ideia sobre o mesmo e o de propiciar a compreensão dessa temática, que contrapõe o rural e o campo.

O paradigma da Educação Rural apresenta alicerces capitalistas em sua constituição, está amarrado ao projeto de modernização do campo, a partir dos anos de 1930. O paradigma da Educação do Campo está constituído a partir da ação dos movimentos sociais organizados, foi cunhado na demanda de políticas públicas educacionais para os assentamentos da reforma agrária. Esta atuação configura a Educação do Campo como processo de construção de um projeto educacional, gestado pelo campesinato e por sua trajetória de luta e organização.

A partir desta contextualização, identifica-se no arcabouço histórico e geográfico o processo construtivo do conceito de Educação do Campo no território brasileiro. Esta reflexão compartilha das condições efetivas e evidentes, expostas na realidade atual, de uma

Educação do Campo e de uma Educação Rural, tendo em vista um sucinto embate teórico.

Paradigmas no campo do rural e do rural no campo

Ao se fazer a leitura paradigmática da Educação Rural e do Campo, considera-se a dualidade existente entre a concepção clássica e a concepção contemporânea¹, dois momentos diferentes que ocorreram na história da ciência. Este trabalho não tem como objetivo aprofundar o debate sobre essas concepções, e adota a perspectiva contemporânea, reconstruída por Thomas Samuel Kuhn em *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1978).

A publicação desta obra foi um marco que elevou o desenvolvimento científico e tornou o intelectual Kuhn conhecido por sua investigação no campo da história e da filosofia da ciência. Campos e Fernandes (2011) consideram esse autor um grande estudioso que se dedicou a compreender o processo de construção e desenvolvimento da prática científica em seu tempo.

Para Samuel Thomas Kuhn há muitas razões para um cientista sentir-se atraído pela ciência. “Entre essas estão o desejo de ser útil, a excitação advinda da exploração de um novo território, a esperança de encontrar ordem e o impulso para testar o conhecimento estabelecido” (KUHN, 1978, p. 60-61). Após isso, os cientistas partem para a pesquisa com o objetivo de produzir novidades tanto no domínio dos conceitos quanto no dos fenômenos.

É imprescindível a adoção de um paradigma em comum, ou seja, que seja universalmente aceito, já que o paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente,

1 A concepção clássica se originou na Grécia, com a denominação de paradigma a partir de Platão como “Teoria das Ideias”, ou seja, ele seria um modelo que agruparia um conjunto de ideias. A concepção contemporânea de paradigma é mais diversificada, mais ampla de significados, sendo esta proposta por Samuel Tomas Kuhn, o qual referenciamos.

uma comunidade científica consiste em homens que partilham de um paradigma. (KUHN, 1978, p. 63)

Assim, Thomas Samuel Kuhn definiu o conceito de paradigma como: “[...] as relações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para comunidade de praticantes de uma ciência [...]” (KUHN, 1978, p. 13).

Nesse sentido, na leitura de Camacho (2012) sobre Thomas Kuhn, compreende-se o conhecimento científico como um processo inacabado, pois ele é movido pelas revoluções científicas. Denominadas por Kuhn, elas significam o momento do processo em que as teorias, que já eram consideradas consolidadas, sofrem rupturas e superações. Tal interstício é, supostamente, aberto pelas crises, sendo estas uma pré-condição necessária para emergir novas teorias.

[...] Creio que é sobretudo nos períodos de crises reconhecidas que os cientistas se voltam a análise filosófica como um meio para resolver as charadas de sua área de estudos. Em geral os cientistas não precisaram ou mesmo desejaram ser filósofos. Na verdade, a ciência normal usualmente mantém a filosofia criadora ao alcance da mão e provavelmente faz isso por boas razões. Na medida em que o trabalho de pesquisa normal pode ser conduzido utilizando-se do paradigma como modelo, as regras e pressupostos não precisam ser explicados [...]. (KUHN, 1978, p. 119)

Visto o período de crise como o motor que desencadeia novas produções do conhecimento científico, podemos entender como é possível existir diferentes paradigmas que convivem no espaço e tempo, em disputa nas diversas ciências. Nas ciências humanas, como é também o caso da ciência geográfica, isso “se deve ao fato de que nelas não existe um modelo estrutural único, pois, não existe uma verdade absoluta. O que existe é uma unidade científica formada, dialeticamente por diferentes tendências” (CAMACHO, 2012, p. 96).

Sendo assim, Gohn (1997) elucida que fazemos qualquer análise da realidade a partir do conjunto explicativo de teorias, categorias e conceitos. Em suas palavras, “o paradigma X constrói uma interpretação Y sobre determinado fenômeno ou processo da realidade social. Esta explicação deve diferir da de outros paradigmas.” (1997, p. 13). Nessa perspectiva, Camacho (2012), em seu relatório de qualificação da tese *Paradigmas em disputa da Educação do Campo*, assevera que ao escolhermos um paradigma já fazemos a opção por autores, conceitos e teorias, e, cada um desses, possuem seus valores, intenções e ideologias. Portanto, uma opção politico-ideológica é revelada a partir da escolha de um paradigma.

Por conseguinte, e com base nessa premissa, emerge a discussão sobre os *paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo*, com o propósito de aclarar a avaliação e a prospecção desses divergentes territórios do saber. Portanto, entende-se que os paradigmas educacionais em questão, *Rural e do Campo*, estão concatenados ao processo histórico da educação brasileira. Eles apresentam, em sua gênese (em que é preciso considerar a colonização, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação), relações estabelecidas pelo capital.

Nesse sentido, Mészáros (2005) ressalta que, especialmente nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada pelo modo de produção capitalista centralizou seus esforços para fornecer conhecimentos e pessoas necessárias à dinâmica motora do capital, além de produzir um conjunto de valores morais que legitimam os interesses dominantes por meio da internalização ou da “dominação estrutural”, implacavelmente imposta.

Mediante isso, verifica-se as raízes históricas da educação rural em um processo de construção pautado nas concepções capitalistas, divergente à procedência da concepção de educação do campo, pautada nas concepções políticas emancipatórias que se constituem em vertentes educacionais e se asseguram enquanto paradigma.

Todavia, a história certifica que, desde 1500 até o início do século XX, a escolarização brasileira serviu e serve para atender ao interesse das

elites. Uma formação social tão excludente que marca até hoje o modelo de Educação adotado no Brasil. Isto ocorre, sobretudo, na zona rural, pois, “para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento” (SILVA, 2000).

Embora tenham existido iniciativas de Educação Rural ainda no século XIX, foi a partir dos anos de 1930² que começou a se consolidar um modelo de Educação Rural amarrado aos projetos de “modernização do campo”³, ocasionado pela passagem de um sistema em que predominava a orientação agrário-comercial para outro de orientação urbano-industrial.

O Brasil, mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo. (NASCIMENTO, 2009, p. 160)

Dessa forma, a sociedade brasileira “despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 28). Em suas palavras explicita-se ainda que:

2 Década em que eclodiu uma crise política no país, chamada de revolução de 1930, “quando a nascente burguesia industrial brasileira destrona a oligarquia rural (apelidada de política do café-com-leite) e muda-se então o modelo econômico predominante. Passa-se a implementar o processo de industrialização” (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

3 Marco da década de 1950 em que as atividades agrícolas introduziram um grande aparato tecnológico para obter maior produtividade.

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 2002, p. 14)

A partir dessa visão ideológica, pensou-se em uma educação que atendesse às orientações do “ruralismo pedagógico”⁴, proposto com o objetivo de conter a evasão rural e fixar o homem no campo.

Sobre essa ideia ruralista, a educadora Eni Marisa Maia, em seu texto: *A educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?*, revela a Educação Rural presente nos debates políticos oficiais que, desde as últimas décadas do século XIX, mostram a questão educacional a partir da “vergonha” do analfabetismo e denunciam a grave situação de instabilidade social do país. Isto conseguiu reunir, em uma mesma campanha, grupos de interesses opostos: o agrário e o industrial. A autora aponta que:

O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção enviesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo consequentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a

4 Faz referência ao modelo de educação oferecido no início dos anos 40, que propunha combater o êxodo rural fixando o homem no campo, fazendo com que a escola fosse voltada ao trabalho e focada em ruralizar os sujeitos rurais para evitar a ocorrência do êxodo rural e, nesse sentido, baseia-se em uma escola integrada às condições locais, portanto, regionalista.

permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana.
(MAIA, 1982, p. 28)

Neste processo, o diálogo se fez possível entre os contrapontos agrário e industrial, porque eles avistaram seus interesses representados na educação. De um lado, a “fixação do homem ao campo” e a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” discursavam os interesses da oligarquia rural. Por outro lado, o grupo industrial reforçava essa corrente dos ruralistas, por estar ameaçado pelo “inchaço” das cidades e pela impossibilidade de absorver a mão-de-obra vinda das áreas rurais (MAIA, 1982).

A partir dessa perspectiva, foi implantado o modelo de escola nas áreas rural e urbana no nosso país, o qual, segundo Whitaker e Antuniassi (1992), possui três características fundamentais:

- **Urbanocêntrica**, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e de industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir;
- **Sociocêntrica**, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, as suas culturas, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;
- **Etnocêntrica**, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, uma forma de pensar e um estilo de vida baseado na homogeneidade, em que os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasados, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação a população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

Essas características, segundo Machado (2000), foram institucionalizadas na escola, sem se considerar que a “educação é ampla multifacetada, variável de conformidade com o ‘espaço’ humano racional em que é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas a educação rural”, juntamente aos seus aspectos sociais, produtivos e culturais. Sendo assim,

[...] não se trata de uma educação qualquer. É interessante observar o papel político que o discurso educacional cada vez com maior intensidade passa a desempenhar. Procura-se estabelecer uma relação direta entre a Educação e as condições de vida das populações. Se o homem urbano clama contra o desemprego e a carestia chega-se a questionar o valor da alfabetização que poderia estar provocando rejeição às ocupações inferiores que, até então, exercia conformado. Se não quer permanecer na zona rural, o problema também deve ser tratado no nível educacional. Trata-se de uma escola inadequada que não sabe valorizar a vida no campo. Colocam-se, desta forma, num segundo plano elementos que são os primordiais na questão social: a situação econômica dessas populações e a estrutura que as determina. (MAIA, 1982, p. 27)

Desse modo, a visão de Educação Rural se territorializa pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Ela é patrocinada por organizações de “cooperação” norte-americanas e difundida por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural (CALAZANS, 1993). Podemos averiguar o contexto histórico de sua trajetória na descrição que segue.

Em 1932 surge um movimento em favor da Criação de Clubes Agrícolas Estaduais, que visa tornar a escola um forte núcleo de atuação no meio rural. Em 1935, durante o 1º Congresso Nacional de Ensino regional, propõem-se cursos Normais Rurais. Em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rural.

É importante ressaltar, entretanto, que nem sempre, aos debates políticos, se seguiam medidas que propiciassem melhorias quantitativas ou qualitativas para a educação nacional. Tanto é assim que, em 1941, o governo convoca a 1ª Conferência Nacional de Educação, informado pelos estudos do INEP que demonstravam as precárias condições em que se desenvolvia o ensino de 1º grau. Decidiu-se, finalmente, pela intervenção do governo central através de apoio financeiro aos Estados, medida que só foi concretizada em 1945 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário. Este momento marca uma inegável ampliação da rede escolar do país. Em relação à área rural, permanecem determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino expressa nos altos níveis de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores — quase todos leigos —, na precariedade das instalações escolares, na falta de material e de equipamento. (MAIA, 1982, p. 29)

Sobre esses fatores, que demonstram as condições específicas de organização e de funcionamento da escola rural, Leite (2002) destaca: o elevado índice de analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias acima de anos; a baixa remuneração e qualificação dos professores, com predominância de professoras leigas, responsáveis por classes, na sua maioria, multisseriadas; o elevado índice de exclusão e repetência; o crescente processo de municipalização da rede de ensino fundamental, que responde pela quase totalidade das matrículas nas séries iniciais das escolas rurais, sem que sejam viabilizadas as condições estruturais e pedagógicas.

Em 1945, pelos acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos, instituiu-se a CBAR – Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais. Em 1948, instituiu-se a ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural. Em 1950, criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)⁵ e o Serviço Social

5 Quanto ao CNER, a Campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, pois ela não apresentou, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural (LEITE, 1999, p. 37).

Rural (SSR)⁶, ambos destinados a um ensino técnico limitado às fórmulas tradicionais de dominação e que desconsiderava totalmente a realidade da problemática rural.

Em 1960, com a crise do modelo desenvolvimentista⁷, os Estados passam a ser os responsáveis pela manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, além de garantir a obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 anos (Ver: Leis das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4.024, dez./61). Os municípios ficaram encarregados de providenciar a estruturação da escola fundamental e a lei 4.024 não se designou às escolas rurais. Trata-se de “[...] um período caracterizado pela repressão aos direitos e da cidadania e da disseminação da educação técnica. O Regime Militar estabeleceu, através da criação de novas LDBs, o oferecimento do ensino técnico no sistema nacional de educação” (SANTOS, 2005, p. 4). Para Leite (2002, p. 46-47), a Lei 5.692/71 “não trouxe de fato, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as divergências sociopolíticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional”.

Nesse sentido, podemos entender onde se arraigaram as condições de precariedade da Educação Rural. Mediante a lei referida, ficou clara a intenção desmembradora do Estado, que transfere ao poder público municipal do interior, menos favorecidos de recursos humanos e financeiros, a responsabilidade de garantir as condições estruturais e funcionais das escolas rurais, legitimando o processo de deterioração e de submissão da educação aos interesses urbanos.

6 Fundação Serviço Social Rural – a Lei nº 2.613, de 23 de setembro de 1955, autorizou a União a criar uma Fundação denominada Serviço Social Rural.

7 Ou seja, uma crise a partir do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o urbano), do golpe militar de 1964, da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar), do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional (FENG; FERRANTE, 2006).

Foram realizados diversos eventos para debater o problema da Educação Rural, assim como foram acordados e desenvolvidos, por meio de Centros de Treinamento, a Semana Ruralista, os Clubes Agrícolas, os Conselhos Comunitários, entre outros. O viés destes programas extensionistas nas escolas rurais é o da instrumentalização de técnicas racionais a favor de uma produção voltada aos interesses agrícolas comerciais. Visto que “era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (MAIA, 1982, p. 29).

Marcado pela abertura do Brasil ao capital estrangeiro, a fim de subsidiar o crescimento econômico e tendo os Estados Unidos como o grande aliado, foi criada a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)⁸, uma aliança que nasce para “ajudar” o governo brasileiro a investir na educação. Para Leite (2002, p. 46) esse acordo buscou

[...] a eficiência e eficácia educacional, a ampliação curricular da escola brasileira com vistas ao desenvolvimento econômico-produtivo (em particular à profissionalização da juventude brasileira), a modernização dos canais educacionais extraclasse – como forma de ampliação das informações a serem veiculadas –, e a reestruturação do ensino superior nacional, tendo por modelos as universidades norte-americanas. (LEITE, 2002, p. 46)

Em 1970 começou-se a tracejar alguns planos para a educação. Embora houvesse uma “propagação”, em âmbito nacional, dos programas designados para o meio rural, esta era a propaganda do desenvolvimento das comunidades e da educação popular com o objetivo de conter o expansionismo dos movimentos populares. Foi em meados desta década que a sociedade começou a reagir contra os tempos de militarismo e os movimentos sociais apareceram, assumindo a luta pela democracia, pela consciência popular e pela reivindicação dos direitos.

8 Instrumento utilizado pelo governo americano, sendo esta uma agência dos Estados Unidos, criada pelo presidente John F. Kennedy, em 1961. Tinha como objetivo ajudar nações subdesenvolvidas e em processo de desenvolvimento (LEITE; ABREU, 2012).

Ainda nessa década, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o projeto de educação popular de Paulo Freire são exemplos do expansionismo dos movimentos populares e agrários ocorrentes no país. Em contradição, o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos –(PSECD), propostos como tentativas de sanar o alto índice de analfabetismo, servem de alicerce para os programas oferecidos pelo MEC, tais como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais (PRONASEC), o EDURURAL⁹ e o MOBRAL¹⁰, demonstrando que a Lei 5692/71 se tornou insustentável diante dos desafios do panorama educacional, quer seja no campo ou na cidade (LEINEKER; ABREU, 2012).

Sobre esse cenário de movimentos na educação do Brasil, Gohn (2009, p. 1) assegura que essa década deixou tristes registros na história brasileira,

Mas foi também um período de resistência e construção das bases para a redemocratização. A retomada da organização sindical, o surgimento de movimentos e comunidades de base nos bairros, o movimento pela Anistia, a reorganização partidária, a criação de movimentos sociais que vieram a ser marcos no processo constituinte dos anos 80 etc. Tudo isso delineou um cenário de lutas onde a área da educação esteve presente, tanto a educação não-formal (no aprendizado político que a participação nas CEBs e movimentos sociais geraram), como na educação formal (via a expansão do ensino, especialmente o ensino superior), e nas lutas das associações docentes de todos os níveis.

9 O Programa de Educação Rural foi concebido para os primeiros anos da década de 80, período no qual a sociedade brasileira buscava alternativas para sua democratização. A política social do governo estava direcionada para as camadas pobres e tinha como tônica o desenvolvimento com justiça social (SOUZA, 2001, p. 11).

10 Movimento Brasileiro de Alfabetização, instituído em 1967, mas posto em prática em 1970, tinha como objetivo formal erradicar o analfabetismo e oferecer condições de continuidade àqueles que não se alfabetizaram em época prevista por lei (SOUZA, 2001).

Relacionado a isso, é importante ressaltar que, ao final dos anos 1970, eclodiram os movimentos sociais no campo que vieram a dar origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Os registros históricos apontam o início desse movimento, no Brasil, em um evento de 1979 no estado de Santa Catarina, já manifestando-se o apressamento à educação. Destacam-se as escolas nos acampamentos dos Sem-Terra, que buscam fazer uma releitura dos ensinamentos prescritos pelos órgãos educacionais brasileiros, segundo o olhar do movimento. Assim, é lançada a Cartilha de Formação das Lideranças dos Sem-Terra (CALDART, 1997).

Na década de 1980, seguiu-se uma continuação dos programas oficiais com a intenção de expandir o ensino fundamental no campo, de melhorar a qualidade de ensino e também de reduzir a evasão escolar, bem como visando redistribuir equitativamente os benefícios sociais (ARAÚJO, 2004). Cabe ressaltar que, no início dessa década, o setor econômico do país encontra-se em fase de instabilidade, devido à implantação do modelo econômico do regime militar, ocasionando um forte retrocesso. Isto aumentou a desigualdade na distribuição de renda, admitindo-se o estado de pobreza de milhões de brasileiros, principalmente no meio rural (LEINEKER; ABREU, 2012). Nesse sentido, Gonçalves Neto (1997, p. 19) assevera que

O setor agrário não ficou alheio a essas transformações. Basta lembrar que os anos 80 iniciam-se com o governo colocando como meta o alcance de um triplice objetivo no campo: produzir alimentos, gerar excedentes exportáveis e substituir produtos que pesassem desfavoravelmente em nossa balança comercial.

Desse modo, as opções do governo militar, em relação aos programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação, não garantem aos povos do campo a permanência no campo de forma produtiva e consciente, nem possibilitam uma formação adequada aos rurícolas, sequer trazem melhores condições de vida aos mesmos (ARAÚJO, 2004). Nesse sentido, podemos perceber a insustentabilidade

dos projetos, pautados em pretensões políticas e que difundiram ideologicamente os valores do modelo capitalista dependente.

Contudo, torna-se visível uma série de transformações na e para a Educação Rural, juntamente às lutas empreendidas pela Reforma Agrária. Em meados dos anos 1980, por meio da participação popular, marcou-se um período de lutas pela redemocratização e institucionalização das demandas educativas do país. A saber: a fundação da Associação Nacional de Professores do Ensino Superior (ANDES), em 1981; o considerado ano “da virada”, em 1984; a formação do Fórum Nacional de Defesa da escola Pública, em 1987¹¹. Em 1988, lançou-se, em âmbito nacional, o Movimento em Defesa da Escola Pública Nacional. Conforme Gohn (2009, p. 3-4):

Este movimento, em parte representou, na área da educação, a retomada de movimentos ocorridos nos anos 30 pelos Pioneiros da Educação e nos anos 50 pelos intelectuais nacionalistas do período. O movimento surgiu da articulação em torno da Constituinte, em seu capítulo da Educação, e se fez necessário ante a exigência constitucional de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Composto basicamente de intelectuais das universidades e de entidades ou de representantes de diversas categorias do magistério, o movimento logrou o apoio de 25 entidades da sociedade civil para a defesa de seu projeto básico. Após oito anos de luta, baseada em lobbies e pressões junto aos parlamentares de Brasília, obteve-se a aprovação de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

Assim, as mobilizações populares e participativas passaram a ocorrer em torno do processo Constituinte de 88, sendo este um marco significativo para a educação e sua respectiva pluralidade. O Artigo

11 Este Fórum teve papel decisivo no processo de constituição e elaboração dos artigos em relação à Educação na Constituição de 1988, pois ele “demandou um projeto de educação como um todo e não apenas reformas no sistema escolar” (GOHN, 2009).

205, constituído com a participação dos movimentos sociais de elaboração de políticas públicas, o que tornou-o democrático e ressaltou a qualidade da educação, estabelece que:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205)

Ademais, o Artigo 206 refere-se a alguns princípios que precisam ser seguidos:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade.

Desta maneira, “com base nesses princípios a lei busca organizar o sistema educacional assegurando que o artigo 205 seja cumprido” (LEINEKER; ABREU, 2012, p. 11). As cartas constitucionais, criadas ao longo da história da educação, expressam os interesses “emergenciais”, colocados em seus respectivos períodos. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 marca a ascensão de diversos movimentos sociais preocupados com as políticas educacionais designadas para o campo.

Nessa perspectiva, os anos seguintes foram marcados por discussões e debates em torno da elaboração e aprovação da atual Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional. No âmbito dessas discussões, cabe ressaltar a transformação do cenário sociopolítico na década de 1990, por meio da participação das entidades e sindicatos na luta por uma lei que garantisse uma escola pública de qualidade e diferenciada para o campo (SANTOS, 2005). Gohn (2009, p. 26) aponta que as lutas educativas nos anos 1990 atingiram “outras formas de organização popular, mais institucionalizadas – como a constituição de Fóruns Nacionais de Luta pela Educação, pela Moradia, pela Reforma Urbana; Nacional de Participação Popular etc”.

Assim em 1996, depois de muitos debates e embates entre os interesses divergentes, aprovou-se a Lei nº 9.394/96¹² que disciplina, em seu Artigo 28, a desvinculação da escola rural aos meios educativos da escola urbana, até então nunca contemplada em leis anteriores. Veja-se o Art. 28 na íntegra:

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

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III – adequação às condições de trabalho na zona rural.

Ainda que na lei apareçam as expressões do desejo de uma educação básica que atenda as especificidades do campo, a realidade do ensino permanece enraizada às características das escolas urbanas. Todavia, os movimentos sociais do campo mantêm-se ativos a tais questões educacionais e, por meio de práticas reivindicativas, entre 27 e 31 de julho de 1998, organizam em Luziânia/GO a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

12 LDBEN Lei de Diretrizes Bases de Educação Nacional, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro (ARAÚJO, 2004).

Precedida por Seminários estaduais, com apoio de um texto-base e em experiências concretas, essa conferência instituiu um processo que uniu muitos parceiros (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB¹³), envolvendo, de forma muito participativa, uma expressiva quantidade de educadores no campo (ARROYO; FERNANDES, 1999). Devido ao reconhecimento da importância em continuar esse processo, se organizou a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”.

Segundo Israel José Nery, na apresentação de *A educação básica e o movimento social do campo*, segundo volume da coleção *Por uma Educação Básica no Campo*, os exemplos dessa iniciativa podem ser vistos na produção de uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica no Campo, no acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), no estímulo à realização de seminários estaduais e regionais, e na articulação dos seminários nacionais sobre essa temática (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Roseli Caldart (2003, p. 61) reafirma as três ideias-força propulsoras, desde a Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, e ressalta a luta pela implementação de um projeto educacional popular de desenvolvimento do campo. As ideias são as seguintes:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma

13 Respectivamente: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura, Universidade de Brasília.

alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p. 2).

Sobre estas considerações, Kolling¹⁴ (1999, p. 29) reforça que o propósito

É conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Nessa perspectiva, podemos observar que a luta pela Educação do Campo parte da organização dos trabalhadores sem-terra, junto a outras lutas que ladeiam a luta pela reforma agrária, a luta pela saúde, pela qualidade do ensino, por melhores condições de moradia, pela conquista da terra e pela permanência nela. No setor educacional o exemplo da conquista é o PRONERA¹⁵, criado em 1998 para atender áreas de assentamentos de reforma agrária, este programa se configura como referência da educação de jovens e adultos do campo.

14 “É um dos organizadores do relatório da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que resultou na proposta de Educação básica do campo” (CAMPOS, 2005, p. 3).

15 Programa de Educação na Reforma Agrária, surgiu com a ideia em julho de 1997 no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realização da parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio da Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA-UnB), o MST e o UNICEF.

Por conseguinte, não apenas, mas também por essas atuações, em 04/12/2001 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pela Câmara de Educação Básica (CEB) e o Ministério de Educação e Cultura (MEC), baseadas nas LDBs 9131/95 e 9394/96. Em seu relatório constam as análises das constituições nacionais e suas omissões ao ensino do campo, enquanto que as estaduais revelam avanços em direção à valorização da cultura do campo. Concomitantemente, faz parte das diretrizes a preocupação em adequar-se o calendário escolar às particularidades do campo, a normalização dos cursos de formação e de aperfeiçoamentos para os professores de escolas do campo (SANTOS, 2005).

Para Fernandes (2002, p. 91), essa aprovação representa:

[...] um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem no campo vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Assim sendo, em 2003 o MEC montou o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) em Educação do Campo para designar o perfil das escolas do campo e implementar as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo¹⁶, além de divulgar e debater propostas juntamente aos

16 Aprovada em 04/12/2001, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – Resolução nº1, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas em 12/02/2002 pelo ministro da Educação.

movimentos sociais. Cabe uma referência ao Plano Plurianual, elaborado no governo Lula (2003-2006), que institui uma política que prioriza o desenvolvimento da agricultura familiar e a reforma agrária como instrumentos imprescindíveis de inclusão social.

Desse modo, no ano de 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de instalar políticas públicas para a Educação do Campo, baseada na reflexão e entendimento dos valores, dos interesses e das necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que habitam o campo. Esta Secretaria abrange a diversidade rural, sendo responsável pela educação indígena, a quilombola, a ribeirinha, entre outras. Com a intenção de deter o processo de exclusão escolar sofrido ao longo dos tempos, a SECAD promove Seminários Estaduais nas cinco regiões do país e discute questões para fomentar um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo, tais como: a formação de professores, a gestão escolar e o ensino técnico (CAMPOS, 2005).

De tal modo, por meio deste apontamento histórico, podemos visualizar os desdobramentos educacionais do campo em um cenário de lutas e embates políticos, impulsionados pelos movimentos sociais, que pressupõem a educação como extensão de um espaço culturalmente próprio, detentor de uma série de reflexões sociais (MARTINS, 2009).

Outrora, o antagonismo a essa proposta implicava uma educação impulsionada pelos movimentos de “poderes” do Estado, designada como resgate de uma dívida com este setor. Nesse sentido, podemos identificar os princípios que orientam os valores e as ideias que designam a construção e a interpretação de um paradigma educacional Rural diferente de outro do Campo.

A partir da nomenclatura que edificam os paradigmas, ficam claras as concepções ideológicas distintas. Sobre isso, Arroyo e Fernandes (1999), na Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é proclamado pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo se relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Por outro lado,

percebemos, historicamente, a criação do conceito de educação “rural” vinculada à educação elitista oferecida para uma minoria da população brasileira. Ademais, na atual conjuntura, Roseli Caldart (2002, p. 26) assinala em outros termos:

[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Pelo exposto, para Perius e Oliveira (2008, p. 46), a mudança da nomenclatura de “rural” para “campo” busca:

[...] superar o sentido tradicional da escola rural atribuído por meio de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e a educação rural inserida no processo de modernização capitalista do campo, comprometida com a lógica da produtividade. O conceito da escola do campo relaciona-se à formação dos trabalhadores rurais com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea, o que significa também um instrumento de luta pela terra.

E nesse sentido, Caldart (2007, p. 2) afirma que

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios

práticos que temos pela frente. No debate teórico o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

Considerações finais

O paradigma da Educação Rural é entendido como próprio a um projeto de educação correspondente aos anseios e projetos de modernização do território brasileiro. Ao construir e desconstruir, historicamente, a Educação Rural, percebe-se um projeto composto por fragmentos da Educação Urbana introduzidos no meio rural, na maioria das vezes de modo precário em sua estrutura e funcionamento. Vê-se, portanto, uma instituição escolar que passa valores de uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo.

Por conseguinte, a atualidade apresenta o Paradigma da Educação do Campo em processo de construção, o qual surge por meio do entendimento de um projeto de educação político-social mais abrangente, que assegura o campo como espaço de vida digna e de legítima luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos (MOLINA; JESUS, 2004).

Nesse contexto, pode-se analisar a construção do Paradigma da Educação do Campo pela ótica Kuhniana, vendo neste uma fase da “revolução científica”, já que sua construção é designada por um novo conceito e, para isso, passou por momentos de questionamento da terminologia “rural” e surgiu para romper com uma interpretação da realidade educacional proposta então pelo primeiro paradigma, o da Educação Rural.

Referências

- ARAÚJO, Sandra R. M. de. **Educação Rural e Desenvolvimento Sustentável: um estudo de caso sobre a escola família agrícola de Angical, Bahia.** In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba, 2004. V. 3.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo 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, n° 2]
- BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, Dezembro de 1996.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento:** formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do campo, 2002.
- CAMACHO, Rodrigo S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo.** 700 f. Relatório de Qualificação da Tese (Doutorado em Geografia). Presidente Prudente: Programa de Pós Graduação em Geografia – Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), 2012.
- CAMPOS, Janaina Francisca de Souza; FERNANDES, Bernardo Mançano. O conceito de paradigma na geografia: limites, possibilidades e contribuições para a interpretação da geografia agrária. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 21-52, fev. 2011.
- FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLE Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, v. 4, 2002.
- GOHN, Maria da G. Educação não formal no Brasil nos Anos 90. **Cidadania Textos**, Campinas, v. 8, n.10, p. 01-15, 1997.
- _____. Lutas e movimentos sociais no Brasil. **Eccos:** revista científica, v. 11. p. 23-38, 2009.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e agricultura no Brasil**: políticas agrícolas e modernização econômica brasileira, 1969-1980. São Paulo: HUCITEC, 1997.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: UnB, 1999. [Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1]

KUHN, Samuel Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEINEKER, Mariulce da S. L.; ABREU, Claudia. B. de S. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição de 1934. In: **Anais do IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul, p. 01-11, 2012.

MAIA, Eni M. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, 1 (3): 5-11, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. A. de. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital**: hegemonia em disputa. 321 f. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2009.

PERIUS, Lucia C. F. da S.; OLIVEIRA, Regina T. C. de. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) no estado de Mato Grosso do Sul (1998-2001). In: PEREIRA, J. H. do V.; ALMEIDA, R. A. de. (Orgs.) **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2008.

SILVA, Maria do S. **Os saberes do professorado rural**: construídos na vida, na lida e na formação. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2000.

WHITAKER, D. C. Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira, **Revista do Migrante**, Ano V, n. 12, 1992.

EDUCAÇÃO NO CAMPO, QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL E AGROECOLOGIA

Auristela Afonso da Costa; Murilo Mendonça Oliveira de Souza

A questão da terra no Brasil é um problema latente e não resolvido. Resultado de um projeto colonialista assentado nas bases do latifúndio, da monocultura e do trabalho escravo, o território brasileiro foi forjado sobre a expropriação de indígenas, quilombolas e camponeses. Por outro lado, esse processo gestou também as bases para a resistência dos povos do campo. Cada uma a seu modo, as populações tradicionais têm lutado para garantir seus territórios.

Para além da luta histórica dos povos indígenas, quilombolas e de várias outras populações tradicionais, a luta camponesa pela terra de trabalho também assumiu posição importante na resistência ao projeto de país calcado no latifúndio, inicialmente, e no capitalismo agrário, posteriormente. Tal luta foi redesenhada a partir da segunda metade da década de 1980, com a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que apresentou novas táticas e estratégias de embate ao latifúndio e ao avanço do capitalismo no campo.

Nesse contexto de luta pela terra, em um primeiro momento, a educação, que historicamente esteve sob o domínio das elites oligárquicas, passou também a ser uma bandeira de luta dos movimentos sociais, com uma proposta de educação libertadora e emancipadora. E,

em um segundo momento, a natureza passou a ser elemento de debate no âmbito dos movimentos sociais de luta pela terra. As transformações na estrutura agrária foram, portanto, dialeticamente acompanhadas por mudanças nas concepções gerais sobre educação e meio ambiente.

As discussões a respeito da educação do campo têm ocorrido no sentido de estabelecer um processo educativo que leve em consideração os conhecimentos camponeses e as condições sociopolíticas vivenciadas pela população do campo. Esta proposta prevê a valorização dos saberes camponeses, especialmente a partir de sua relação de proximidade com o ambiente natural. A educação do campo, entendemos, é o caminho para a construção de um campo socialmente mais justo e ambientalmente equilibrado.

No mesmo sentido, como ocorreu com a *Educação do Campo*, foi consolidada a *Agroecologia* como matriz produtiva à qual os movimentos sociais no campo buscam se alinhar. A Agroecologia propõe uma mudança na compreensão do campo e da agricultura, buscando conectar os conhecimentos científicos com aqueles construídos socialmente pelas populações camponesas ao longo da história. As interfaces entre Educação do Campo e Agroecologia são, portanto, primordiais para a transformação social no campo brasileiro.

Um recorte da realidade agrária brasileira e, por conseguinte, do estágio de desenvolvimento da educação do campo e da agroecologia, pode ser identificado no município de Goiás, noroeste do Estado goiano. O espaço agrário deste município foi marcado pelo predomínio de latifúndios pouco produtivos, de criação extensiva de gado de corte, com consequente exclusão de agricultores e agricultoras camponesas.

A partir da década de 1980, porém, esse território começou a ser transformado em função da luta dos trabalhadores rurais sem-terra, em organização no âmbito de diferentes movimentos sociais, com destaque para o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). O resultado de tal processo, como mostram os dados do INCRA (2018), foi uma relativa reconfiguração socioterritorial, com a criação de 23 Projetos de Assentamento Rural e alocação de 699 famílias camponesas. Em 2017

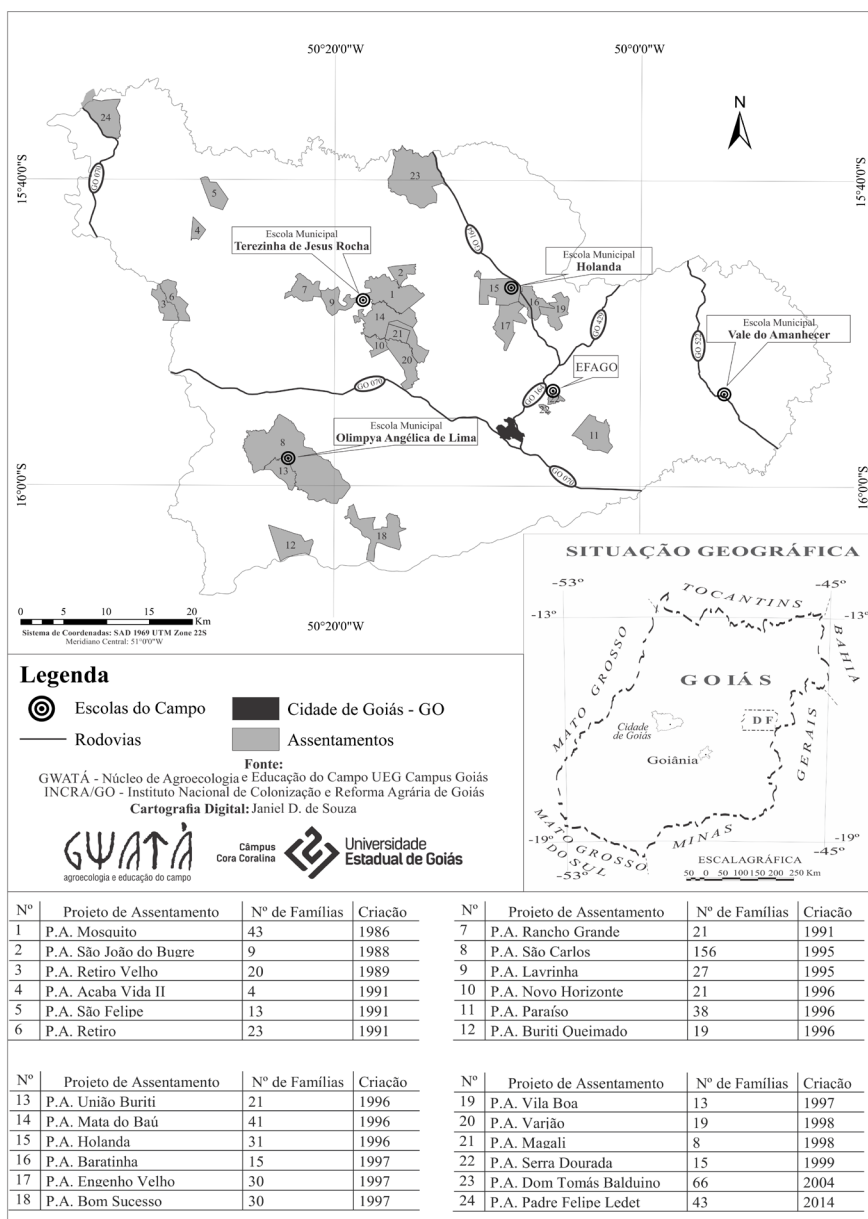
foi criado o Projeto de Assentamento São Domingos de Gusmão, ainda não parcelado, que eleva o número de áreas reformadas para 24 e a quantidade de famílias assentadas para 744.

A relativa reestruturação fundiária ocorrida nesse processo elevou, por consequência, o número potencial de crianças e adolescentes em idade escolar vivendo no campo, no município de Goiás. Isso resultou, também a partir da luta dos movimentos sociais, na criação de novas escolas e/ou a agregação de escolas multisseriadas, constituindo-se 4 escolas polo no município, majoritariamente em áreas de assentamentos rurais ou em suas proximidades (mapa 1). Devemos ressaltar, no entanto, que a mudança nas escolas no campo do município ocorreu basicamente do ponto de vista estrutural, não havendo reflexo nos parâmetros curriculares ou no calendário escolar, que se mantiveram como espelho daqueles adotados nas escolas situadas na área urbana (Mapa 1).

A mudança na matriz produtiva, por outro lado, tem mudado de forma mais lenta e enfrenta maiores desafios. A Agroecologia tem sido adotada como modelo produtivo em casos pontuais, em alguns dos assentamentos rurais. Por outro lado, o número destes casos tem, gradativamente, se elevado nos últimos anos. A horticultura orgânica, as agroflorestas, os cultivos de sementes crioulas de milho, entre outras práticas agroecológicas, vêm avançando no município. No mesmo passo estão avançando os processos educativos em agroecologia. Entre cursos de especialização (*lato sensu*) e cursos de formação de agricultores, diferentes espaços tem se consolidado na educação agroecológica.

A interface entre a Educação do Campo e a Agroecologia adquire, cada vez mais, importância central na transformação do modelo produtivo. Isto deve ocorrer, contudo, desde o território do campesinato, desde os assentamentos rurais e comunidades camponesas tradicionais, desde as escolas no campo. Este debate, sobre as relações entre a Agroecologia e o ensino básico no campo, tendo como área de análise o município de Goiás, compõe o objetivo geral do texto aqui apresentado.

Mapa 1 – Assentamentos rurais e localização das escolas polo no campo, Goiás/GO, 2017.



Fonte: INCRA, 2018.

As reflexões dispostas aqui são resultantes das ações desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no decorrer do projeto *Agroecologia e educação do campo: pesquisa, ação e reflexão a partir das escolas do campo no município de Goiás*¹, vigente entre 2011 e 2013. As ações deste projeto foram desenvolvidas em diferentes espaços e com diferentes sujeitos e grupos do município de Goiás. O foco, no entanto, foi direcionado às escolas situadas no campo: Escola Municipal Holanda (P. A. Holanda), Escola Municipal Olímpia Angélica de Lima (P. A. São Carlos), Escola Municipal Vale do Amanhecer (Distrito Calcilândia), Escola Municipal Terezinha de Jesus (Distrito Buenolândia) e Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO). As escolas polo atendem, em média, 400 estudantes de ensino fundamental (Tutora das Escolas Polo, Informação Verbal, 2018), e a EFAGO possui atualmente matriculados 45 estudantes de ensino médio/técnico, de acordo com a direção da escola (Diretora da Escola, Informação Verbal, 2018).

As atividades, a partir das quais as análises aqui apresentadas foram realizadas, tiveram como base de interpretação e ação a abordagem participante de pesquisa e popular de extensão (BRANDÃO, 1999). Especificamente, a proposta metodológica levada a cabo foi baseada no instrumental do Diagnóstico Rural Participativo/DRP. Foram utilizados, em diferentes locais e momentos, os instrumentos metodológicos: Desenhos Temáticos, Mapeamento Participativo e Caminhada Transversal (SOUZA; PESSÔA, 2009), que permitiram estabelecer, para além da coleta de dados, um processo de reflexão sobre os problemas vivenciados cotidianamente. Pontualmente, utilizamos ainda informações de levantamentos posteriores realizados pelo Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ).

Neste texto, especificamente, realizamos inicialmente uma discussão teórica em torno das temáticas Educação do Campo e Agroecologia e, posteriormente, trazemos elementos da experiência

1 Projeto aprovado no Edital MDA/SAF/CNPq nº 58/2010, com objetivo de desenvolver ações de pesquisa e extensão em Agroecologia nas escolas situadas no campo no município de Goiás, com duração entre 2011 e 2013.

vivenciada nas escolas situadas no campo no município de Goiás, a partir do projeto referido. Esperamos que nossas reflexões contribuam com o necessário debate da Agroecologia no ensino básico e na educação de forma geral.

A educação do campo e a agroecologia como processos educativos

No modo de produção capitalista, a educação é um dos instrumentos de poder e dominação. Sob essa perspectiva, o sistema educacional se estruturou a partir da ideologia das classes dominantes e, conseqüentemente, a educação oferecida para a massa trabalhadora teve como objetivo a preparação para o mercado de trabalho. Consideramos, contudo, que no território brasileiro, o campo foi a área onde esta educação, a *educação para o capital*, foi mais excludente, pois além de assumir a tarefa de ensinar ao povo sua função no âmbito da sociedade capitalista (SOUZA, 2009), contribuiu na expropriação de sua base material e simbólica de vida.

Isso ocorreu porque, sobretudo a partir de 1960, na esfera da modernização conservadora no campo, que se caracterizou pelo aumento da concentração da posse da terra e a padronização das práticas agrícolas com a Revolução Verde, a população do campo foi direcionada massivamente para os centros urbanos, visto que, na nova ordem, já não havia espaço para a agricultura camponesa. Nesse contexto, o ensino nas escolas localizadas no campo passou a atender, ainda mais intensamente, as necessidades do Capital, no que se refere às poucas vagas de emprego nos latifúndios modernizados ou ao crescimento do exército de reserva nas cidades.

Por estar a serviço do Capital, a educação formal nas escolas localizadas no campo não valorizou, e ainda não valoriza, os conhecimentos e a vivência camponesa, aplicando proposta de ensino semelhante àquela das escolas urbanas, sobretudo em relação à matriz curricular e ao livro didático. Nessa concepção educacional foram negadas as especificidades socioculturais dos camponeses e seus conhecimentos socialmente construídos. No mesmo processo, a natureza passou a ser vista como recurso disponível para a exploração

capitalista e não como um bem comum importante para a sobrevivência da humanidade.

A modernização da agricultura tem intensificado, a cada dia, uma perspectiva urbanizante e desestruturante da educação no campo, que tem sido conformada, política e ideologicamente, aos moldes da educação urbana. Por outro lado, em termos de infraestrutura, as escolas no campo estão longe de se enquadrarem nos parâmetros das escolas situadas nas cidades, visto que são poucas as políticas públicas que atendem minimamente as necessidades específicas de tais escolas. E, por isso, as escolas rurais não têm conseguido formar trabalhadores, nem para a cidade e nem para o cotidiano vivenciado no campo, como reflete Marlene Ribeiro:

Toda a política para a educação rural tem-se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que, nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos. (RIBEIRO, 2000, p. 3)

Esta situação é resultado, especialmente, do modelo construído pelo avanço das relações capitalistas no campo brasileiro. Este processo definiu, basicamente, duas formas de relação com a terra. Uma hegemônica, o *agronegócio*, e outra supostamente em processo de extinção, o *campesinato*, historicamente preterido no estabelecimento dos rumos político, econômico e cultural dados ao país, como destacam as reflexões apresentadas pela Articulação Nacional de Agroecologia/ANA:

[...] existem dois modelos de desenvolvimento para o meio rural em disputa, com reflexos diretos no meio urbano. Um preconiza a agricultura camponesa, o outro aclama o agronegócio. Não se trata de modelos complementares, nem tão somente diferenciados. São modelos que nascem com interesses políticos distintos. Enquanto o agronegócio foi estimulado, apoiado, financiado, protegido e defendido, ao longo da história brasileira, a agricultura camponesa foi por diversas formas bloqueada, impedida, reprimida e inibida. (ANA, 2007, p. 262)

A educação, no âmbito do processo de modernização conservadora, seguiu, recorrentemente, as demandas definidas pelo agronegócio, ou seja, se restringiu a fornecer conhecimentos técnicos básicos e específicos, que pudessem formar tratoristas, vaqueiros, entre outros profissionais demandados pela agropecuária desenvolvida em larga escala. As necessidades e características camponesas, por sua vez, foram ignoradas no processo educacional. Isto resultou, entre outras questões, em um intenso processo de perda da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais acumulados pelas populações camponesas.

O projeto de desenvolvimento dominante do campo, que nasce com uma lógica de mercado, tirou das comunidades o controle dos processos intimamente relacionados às suas vidas. Desconsiderando seus saberes, levou ao abandono dos métodos tradicionais de cultivo que garantiam a grande diversidade e a proteção dos solos, rios, nascentes, vegetações e animais silvestres. Enfim, provocou o fim do respeito ao meio ambiente. Foram erodidos os recursos genéticos, ao desaparecerem cultivares e raças de animais adaptadas pelo trabalho camponês durante milhares de anos. Os camponeses e as camponesas perderam sua autonomia, favorecendo interesses econômicos de poderosos grupos internacionais, além de serem levados a trazer prejuízos ao meio ambiente e risco a sua saúde e dos consumidores. (ANA, 2007, p. 263)

Nas últimas décadas, contudo, tem sido construído um movimento amplo de resistência camponesa, que promoveu um processo relativo de democratização do acesso à terra e apresentou uma nova proposta de educação para o campo. A partir da luta pela terra nasceu um movimento de luta também pela educação, libertadora e emancipadora, para os trabalhadores e trabalhadoras camponesas. Esta proposta de Educação *do* Campo foi construída na esteira da luta pela terra e levada a cabo por milhares de camponeses e camponesas sem-terra, por todo país, desde meados da década de 1980.

A Educação *do* Campo, na forma como propomos pensá-la na atualidade, resulta de um contexto social e político da luta pela terra e da territorialização camponesa nos assentamentos rurais, tratando-se, portanto, de uma proposta em construção. As palavras de Roseli Caldart refletem muito bem os princípios a partir dos quais nasceu tal proposta:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2007, pp. 2-3)

A Educação *do* Campo prevê, portanto, um processo amplo de transformação social, com o resgate/valorização dos conhecimentos socialmente construídos pelos agricultores camponeses em sua relação cotidiana com a terra e a natureza. Esta proposta compreende, ao mesmo tempo, que para além da valorização dos conhecimentos camponeses, estes saberes devem ser considerados no processo educacional e devem integrar os currículos, não somente das

Universidades como também da escola básica da cidade e do campo, como destaca Miguel Arroyo:

A grande luta hoje não é apenas pela escola, nem pelo saber socialmente construído, é a luta por recuperar os paradigmas, as formas de pensar, de ver e interpretar a realidade, que sempre foram marginalizadas e ignoradas, e que coincidem com as formas de ver a realidade, de interpretar o mundo, interpretar a terra, interpretar o campo, dos povos do campo e das cidades. Essas formas de pensar e os saberes que vocês [camponeses] acumularam nestes anos ainda não estão nas universidades, nem no ensino médio, nem fundamental. As escolas têm de legitimar todos os saberes e todas as formas de pensar. Têm de legitimar, também, sua cultura e o pensar popular. (ARROYO, 2005, não paginado)

Estas formas de pensar, a que se refere Miguel Arroyo, compõem uma gama infinita de conhecimentos construídos pelo campesinato. O camponês territorializado nas diferentes regiões do país aprendeu a conviver com o ambiente, a identificar os tipos de solos e suas características, a conhecer a vegetação e o que ela indica em cada momento e local. Aprendeu também a utilizar, de forma equilibrada, os bens naturais. Estes conhecimentos, no entanto, não têm sido valorizados no processo educativo das populações do campo. Esta valorização é o que a proposta da Educação *do* Campo vem procurando estabelecer, tendo como base de renovação a Agroecologia.

A agroecologia é a contradição interna no mote da “agricultura moderna”, a qual tem esterilizado produtiva e culturalmente o campo que, por sua vez, se transformou em simples substrato para desenvolvimento de uma agricultura ambientalmente destrutiva e socialmente excludente:

A Agroecologia sugere alternativas sustentáveis em substituição às práticas predadoras da agricultura capitalista e à violência com que a terra foi forçada a dar seus frutos. A Agroecologia, como reação aos modelos agrícolas depredadores, se configura

através de um novo campo de saberes práticos para uma agricultura mais sustentável, orientada ao bem comum e ao equilíbrio ecológico do planeta [...]. (LEFF, 2002, p. 37)

Para Caporal e Costabeber (2002), a Agroecologia é uma concepção de agricultura que refuta os elementos direcionadores do modelo de agricultura intensiva e sob forte influência do capital, quais sejam: uso intensivo de recursos financeiros, energia e recursos naturais não renováveis, agressão ao ambiente, exclusão social e dependência econômica. No sentido de suplantar este modelo, propondo alternativas sustentáveis ao agronegócio, a proposta agroecológica busca resgatar práticas e saberes tradicionais dos agricultores camponeses e de populações tradicionais, integrando-os aos conhecimentos cientificamente construídos no âmbito das diferentes ciências.

A transição para uma agricultura agroecológica pressupõe, em primeiro lugar, a valorização e a utilização dos conhecimentos camponeses. A comprovação do paradigma agroecológico também deve ocorrer a partir do contexto concreto do território, onde e para o qual é desenvolvido.

As práticas agroecológicas resultam culturalmente compatíveis com a racionalidade produtiva camponesa, pois se constroem sobre o conhecimento agrícola tradicional, combinando este conhecimento com elementos da ciência agrícola moderna. [...] Ao contrário dos paradigmas científicos que são contrastados e provados em espaços restritos de experimentação científica, a Agroecologia se prova nos campos de produção agrícola. Seus saberes não se validam ou refutam no laboratório científico, porém nas práticas de cultivo de indígenas, camponeses agricultores. Por isso, a Agroecologia desafia o conhecimento, mas este se aplica e se testa no terreno dos saberes individuais e coletivos. (LEFF, 2002, p. 39 e 41)

A proposta agroecológica, no entanto, somente nos últimos anos passou a ser aceita e inserida no processo educativo institucionalizado. No Brasil, especificamente, apenas nos últimos anos os primeiros

estudantes de agroecologia, em nível técnico e universitário, vêm sendo formados. Os Cursos Técnicos e Superiores de Agroecologia, assim como a proposta da Educação do Campo, resultam da luta e reflexão de movimentos sociais.

Para além da inserção da Agroecologia nos currículos escolares, destacamos também a não valorização do contexto social, político e ambiental no qual os alunos das escolas no campo vivem e convivem. As contradições inerentes ao campo brasileiro não têm sido tratadas no conteúdo das escolas. Da mesma forma, os conhecimentos dos alunos do campo, nascidos de sua relação mais próxima e equilibrada com o ambiente, não são considerados na educação escolar. Estes conhecimentos são a essência da agroecologia e sua valorização poderia contribuir com uma educação mais conectada com a realidade do povo do campo e, portanto, com a construção de uma escola libertária.

Para além dos limites escolares, a escola do campo, em nossa compreensão, tem função central na inserção territorial da Agroecologia como modelo de produção.

Temos que imaginar possíveis tipos de processos de Agroecologia a nível territorial, e pensar como cada tipo de educação e formação pode incidir em âmbito territorial. As crianças e os jovens são muito importantes para construir a territorialidade da Agroecologia, portanto, formá-los com uma visão diferente, agroecológica, e com conhecimento da Agroecologia, pode ter diferentes efeitos multiplicadores no território. Por exemplo, eles representam um ponto de entrada em quase todas as famílias camponesas, uma maneira de gerar questionamentos sobre o modelo de produção que adotam. A escola deve assumir o desafio de difundir a Agroecologia entre as crianças, jovens, mães e pais de família, e na sociedade em geral, no entorno de seu território. (ROSSET, 2017, p. 124)

A Agroecologia, portanto, é conteúdo, movimento e prática central no processo de transformação territorial no campo. E a escola do campo deve assumir essa responsabilidade.

A partir desta compreensão, as reflexões apresentadas a seguir buscam discutir e apresentar, a partir de práticas participativas de educação desenvolvidas em escolas no campo do município de Goiás, as percepções e os saberes de alunos camponeses, especialmente em sua conexão com o ambiente.

A agroecologia no processo educativo: memória, trabalho e ambiente

A construção do paradigma agroecológico parte, em primeira instância, do acúmulo histórico na luta do povo do campo em sua relação de sobrevivência com a natureza. Partindo dessa premissa, com a utilização de metodologias participativas (desenho temático, mapeamento participativo e caminhada transversal), realizamos atividades nas escolas situadas no campo no município de Goiás, em diferentes momentos, que permitiram uma reflexão sobre a percepção do território, a questão ambiental e a agroecologia entre estudantes, professores e comunidade. O diálogo estabelecido durante essas atividades participativas nos permitiu contextualizar o cotidiano vivenciado pela comunidade escolar, levantando aspectos ambientais, sociais, culturais, econômicos e políticos.

Os *desenhos temáticos* foram elaborados por estudantes de duas escolas envolvidas no projeto, ambas situadas em áreas de assentamento rural no município de Goiás, a saber: Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima e Escola Municipal Holanda. A partir dessa atividade, procuramos identificar elementos que nos possibilitassem responder, pelo menos, dois questionamentos: Como os alunos visualizam o território em que vivem? Como entendem a atividade agropecuária praticada por seus pais ou os trabalhos realizados por eles?

Na Escola Municipal Holanda, as representações tiveram como tema “o campo e a escola” e, em linhas gerais, evidenciaram o entendimento dos alunos de um campo intensamente modificado pela atividade agrícola (figuras 1 e 2). Na figura 1 tem-se o registro do desmatamento do Cerrado e na figura 2 o reflexo de uma agricultura

Figura 1: Representação do Campo por aluno do ensino fundamental.
Escola Municipal Holanda, 2011.



Autor: Renato

Figura 2; Representação do Campo por aluno do ensino fundamental.
Escola Municipal Holanda, 2011.



Autor: Lucas

mecanizada, com uso intensivo do solo, irrigação e emprego de maquinários pesados.

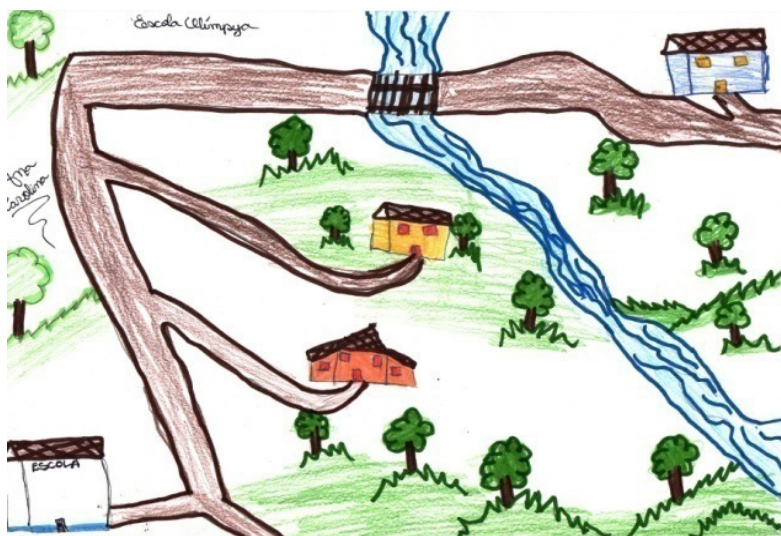
Nas duas figuras, portanto, mas principalmente na última, há elementos indicativos de uma agricultura intensiva e sob forte influência do capital, com uso expressivo de recursos financeiros, energia e recursos naturais não renováveis, agressão ao ambiente, exclusão social e dependência econômica (CAPORAL; COSTABEBER, 2002).

As representações demonstram a visão unilateral a respeito do campo, qual seja, aquela em que a atividade agrícola é conectada diretamente com o mercado e atende aos interesses do sistema capitalista de produção, o que foi estabelecido no Brasil desde a década de 1950, intensificado posteriormente em meados de 1960, com a Revolução Verde, e consolidado a partir de 1990, com o advento do Agronegócio. Portanto, a visão dos alunos camponeses não difere daquela fortemente difundida na sociedade rural e urbana.

Esses elementos podem ser um indicativo de que a escola não tem discutido suficientemente os valores do trabalho e da cultura camponesa, assim como os princípios de uma agricultura que vá de encontro a esses valores, que coloque em prática o conhecimento acumulado através das gerações e que respeite o ambiente natural. As perspectivas diferenciadas de campo e a quem elas atendem devem ser questões refletidas criticamente com os estudantes, pois são problemas vivenciados cotidianamente por eles. Nesse contexto, a observação da natureza e de sua transformação também é essencial. Os desenhos temáticos podem ser, nesse sentido, uma excelente atividade para a inserção do debate sobre a Agroecologia e a educação para os sujeitos do campo.

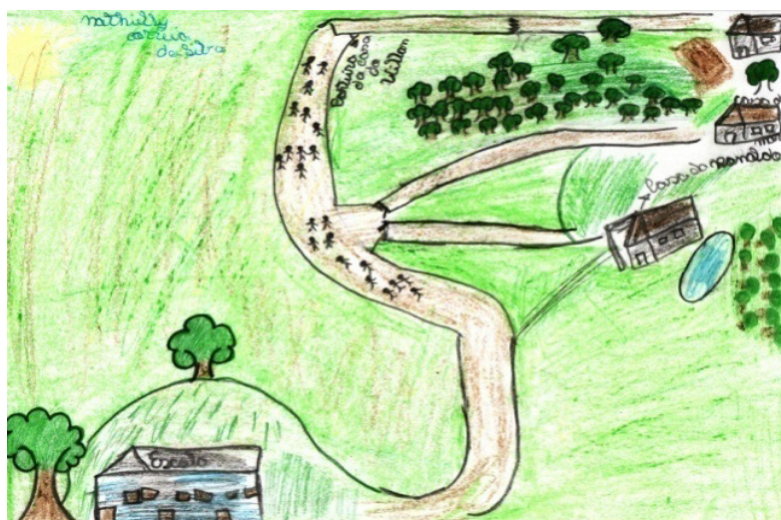
Os estudantes da Escola Olimpya Angélica de Lima, quando estimulados a desenhar a partir da temática “escola do campo”, representaram-na inserida em um contexto onde são valorizados os aspectos ambientais (figuras 3 e 4). Isto demonstra, a princípio, que os alunos guardam uma percepção que valoriza a natureza e visualizam a escola como espaço agradável, por estar inserida no campo, com representação de rios, lagos, entre outros elementos. O que nos permite compreender, a partir das representações construídas, que há uma

Figura 3: Representação da Escola no Campo por aluno do ensino fundamental. Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, 2011.



Autora: Ana Carolina

Figura 4: Representação da Escola no Campo por aluno do ensino fundamental. Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, 2011.



Autora: Nathielly

identificação com o espaço de vivência e o conhecimento sobre tal espaço. Também estes conhecimentos podem e devem ser utilizados no processo de formação em Agroecologia nas escolas do campo.

De forma geral, os desenhos refletem perspectivas diferenciadas de entendimento da sociedade, modelos de desenvolvimento que assumem ideologicamente rumos políticos diversos, que são transmutados também em projetos educacionais diferentes. Especialmente em relação à questão ambiental, os processos educativos, embora tenham assumido em discurso uma leitura crítica, tem mantido uma ação conservadora com relação à natureza.

Na sociedade, diferentes projetos educacionais elaboram visões de mundo que podem ser conservadoras ou críticas. Neste aspecto, os conservadores são aqueles que, estando comprometidos com a manutenção do modelo societário, produzem visões de mundo que conservam o modelo. Como perspectiva crítica compreende-se aqueles projetos que perseguem o rompimento com o sistema vigente em direção à transformação do modo como a sociedade produz sua riqueza. (LAMOSA, 2017, p. 107)

Em outra atividade realizada nas escolas, com a metodologia do *Mapeamento Participativo* (figuras 5 e 6), foi possível acessar uma diversidade de informações e conhecimentos, assim como debater temáticas relevantes para a comunidade escolar. Destacamos, a princípio, entre os elementos que vieram à tona neste processo, a questão da memória coletiva, que tem sua base na prática histórica das populações tradicionais e do campesinato.

Em todas as escolas ficou evidente o desconhecimento dos estudantes a respeito do histórico de ocupação da região e da estruturação do espaço agrário. Essas informações foram fornecidas basicamente por assentados que participaram do processo de luta pela terra. Esse desconhecimento diz respeito, sobretudo, ao histórico de luta pela terra com a criação dos assentamentos. A aproximação dos estudantes de

Figura 5: Aplicação de técnica de Mapeamento Participativo, Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, 2011.



Autor: SANT'ANNA, T. (2011)

Figura 6: Mapa produzido durante técnica de Mapeamento Participativo, Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, 2011.



Autor: SANT'ANNA, T. (2011)

conhecimentos de luta da comunidade é essencial para consolidar uma educação libertadora e uma pedagogia histórica. A construção de uma pedagogia histórica,

[...] brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade. [...] Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. (CALDART, 2008, pp. 103-104)

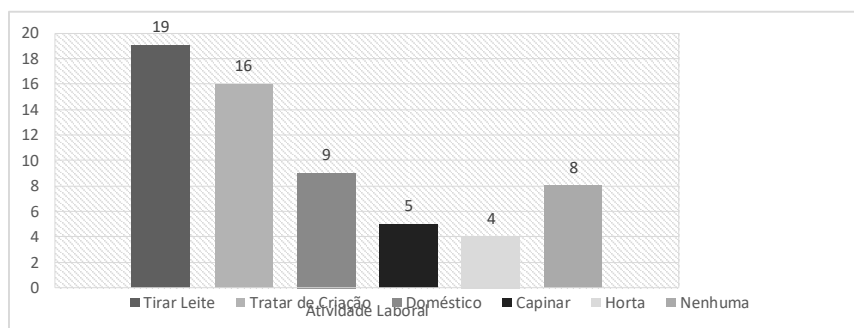
Sobre a questão da memória da luta pela terra, é importante lembrar que das quatro escolas acompanhadas, apenas a Escola Municipal Vale do Amanhecer não se localiza dentro ou no entorno de assentamento rural, o que torna mais preocupante a deficiência na formação dos estudantes de todas as escolas parceiras do projeto. A inserção da história dos assentamentos e do contexto atual da questão agrária regional no currículo escolar e na prática docente das escolas do campo, pode fortalecer nos estudantes camponeses o sentido de classe social, possibilitando uma leitura mais crítica sobre o campo e o apoio a ações de transformação desta realidade.

Outro elemento identificado, a partir das informações levantadas/discutidas durante aplicação da técnica de Mapeamento Participativo, se relaciona à *questão do trabalho*. Os estudantes participam nas atividades produtivas da família e, em alguns casos, trabalham em outras atividades fora da parcela ou da pequena propriedade em que vivem. Este é o caso de alguns alunos da Escola Municipal Vale do Amanhecer, que trabalham em fazendas e no carregamento de cal para a construção civil, em grandes empresas de extração de calcário, localizadas no entorno da escola.

De forma geral, nas escolas pesquisadas, os estudantes relataram que trabalham em atividades como: ordenha de gado de leite, plantio de

lavouras, trato de pequenos animais (galinhas, porcos, etc.), além do trabalho na casa. No gráfico 1 podemos conferir as diferentes atividades laborais desenvolvidas pelos estudantes da Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima. Estas atividades não são uma exceção nas comunidades camponesas e são realizadas, geralmente, a partir de poucos recursos tecnológicos e com o emprego de força física.

Gráfico 1: Tipo de trabalho exercido pelos alunos em casa, Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, Goiás/GO, 2015.



Fonte: GWATÁ, 2015.

Os estudantes da Escola Municipal Holanda, por exemplo, relataram que, se houvesse na propriedade dos pais condições de obtenção de renda, sem que fosse “puxando enxada”, eles não mudariam para a cidade. É essencial, portanto, que as condições de vida e trabalho no campo sejam qualificadas.

Durante o desenvolvimento da metodologia *Caminhada Transversal* levantamos elementos sobre o espaço de vivência dos estudantes, especialmente sobre questões sociais e ambientais locais. Durante a realização de Caminhada Transversal na Escola Municipal Holanda, por exemplo, os estudantes relataram que a principal forma de uso do solo na região são as pastagens cultivadas. A predominância dessa forma de uso do solo se deve ao fato de que a principal atividade, à qual se dedicam os assentados dos Projetos de Assentamento Holanda (onde

localiza-se a E. M. Holanda), São Carlos (onde localiza-se a E. M. Olympia Angélica de Lima) e Mata do Baú (nas proximidades do distrito de Buenolândia, onde localiza-se a E. M. Terezinha de Jesus), é a pecuária leiteira.

A atual configuração pode ser entendida como uma herança da reestruturação socioespacial ocorrida no município, durante o período da modernização do campo brasileiro que, nesse território, ocorreu a partir da pecuária. Assim, ao analisar o histórico das áreas de assentamentos rurais, temos que considerar que os mesmos foram antigos latifúndios pecuaristas e que advém, desse período, alguns traços socioeconômicos, mas também problemas ambientais, especialmente relativos ao solo, à vegetação e aos recursos hídricos.

Na fala de um agricultor assentado, sobre as famílias assentadas no Projeto de Assentamento Holanda, durante a Caminhada Transversal, transpareceu a contradição entre o desenvolvimento do processo produtivo e a preservação ambiental.

E essas família basicamente todas tira seu sustento aqui de dentro. E lógico que nessa coisa que vocês tão falando é importante porque nós tamo trabalhando pra tirar o nosso sustento sem ofender o meio ambiente porque esse é um objetivo nosso. Hoje pra você faz um pasto você tem que pensar duas vezes antes de fazer uma derrubada, antes disso você tem que pensar nas nascentes, você tem que pensa em muitas coisas. (Informação Verbal, Sr. Divino, P. A. Holanda, Goiás/GO, maio de 2012)

Ainda sobre as atividades produtivas a que se dedicam os assentados, além do leite, há outras atividades que são desenvolvidas para garantir o sustento das famílias. Nos Projetos de Assentamento São Carlos e União dos Buritis, onde está localizada a E. M. Olimpya Angélica de Lima, as técnicas de DRP e os depoimentos dos alunos possibilitaram identificar uma produção bem variada. Nas três parcelas visitadas, a partir da Caminhada Transversal, observamos que: a primeira se dedica à agricultura de autoconsumo; a segunda, à criação de frangos e também a um pequeno comércio próximo à escola, cuja clientela é a vizinhança;

a terceira produz mel, que é vendido às margens da rodovia ou na cidade de Goiás.

Na construção dos mapas participativos, levantamos também atividades como a produção de pimenta, vendida para as fábricas de tempero, como a Arisco em Goiânia/GO, ou para intermediários de Nerópolis/GO e Imperatriz/MA, e plantações para o consumo, como milho, mandioca, banana, arroz, abóbora, feijão, hortaliças em geral etc. Identificamos, ainda, que as mães criam frangos, bordam, fazem crochê e vendem esses produtos para ajudar nas despesas da casa. Uma moradora ensina a fazer flores para sandálias, atividade desenvolvida no sistema de cooperativa, porém sob a coordenação da Igreja de Cristo.

Um outro morador cultiva hortaliças para vender na feira da cidade de Goiás e, inclusive, faz doações de alimentos para a merenda escolar. Essa variedade produtiva é uma característica inerente à agricultura camponesa. Os dados levantados são, portanto, altamente valiosos e devem ser utilizados no processo educativo.

Nos arredores do Distrito de Calcilândia, onde está localizada a E. M. Vale do Amanhecer, as atividades são um pouco diferenciadas daquelas que são realizadas nos assentamentos, excetuando-se a produção do leite, que ainda se configura como a principal atividade. A extração de calcário e a produção de eucalipto, milho e soja são fortes no cenário produtivo do distrito, sendo que alguns desses cultivos se utilizam de técnicas modernas, como os pivôs de irrigação. Entre os alunos, houve também o relato do pai de um aluno que se dedica ao plantio de hortaliças, para vender em Itaberaí/GO, visto que o distrito é muito próximo à sede desse outro município.

O tipo de atividade não é suficiente para compreender a matriz produtiva, embora forneça alguns indícios. Assim, para identificarmos a persistência ou não de práticas agroecológicas tradicionais, procuramos levantar informações sobre a relação das pessoas com o ambiente em que vivem, investigando se elas produzem para o sustento da família, se elas utilizam ou não produtos químicos, entre outras questões.

Em relação ao manejo do solo, identificamos, a partir da conversa com os alunos das quatro escolas, que as pastagens são plantadas com a utilização de tratores, mas a manutenção é feita a partir de roçados com foice. Quanto ao plantio agrícola, nos assentamentos, a capina é manual, com enxadas. Nos arredores de Calcilândia também identificamos essa prática entre os pais dos alunos, mas é preciso lembrar que a agricultura tecnificada está muito presente nesse espaço, e seria necessária uma investigação mais aprofundada para saber realmente como o solo é manejado. No P. A. São Carlos foi registrado que os assentados, com acompanhamento do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), fazem o combate das pragas com venenos inseticidas, o que pode contaminar o ambiente e gerar riscos de intoxicação.

Além do manejo do solo, os integrantes das escolas parceiras e pessoas da comunidade possuem noções básicas sobre as questões ambientais, conhecem alguns exemplares da flora e fauna do Cerrado e reconhecem a necessidade de preservar o ambiente em que vivem. Na E. M. Vale do Amanhecer e na E. M. Terezinha de Jesus Rocha, os alunos apontaram que a destruição do Cerrado ocorreu para o plantio de pastagem, revelando uma leitura do processo de apropriação e transformação do espaço.

Na E. M. Olimpya Angélica de Lima, um dos camponeses presentes ressaltou que não há mais a prática das queimadas na região e que todos têm consciência dos riscos e prejuízos que as mesmas causam. Ele enfatizou que, quando é necessário recorrer a essa forma de manejo da pastagem, é feito um controle com a ajuda dos vizinhos. Esse posicionamento dos camponeses, de não fazer queimadas ou usar o fogo controlado, revela uma relação de respeito ao ambiente e, mais, revela uma relação que demonstra os limites na apropriação do espaço e, além disto, que é possível produzir sem destruir.

A necessidade de preservação das matas ciliares foi outro aspecto levantado, através do Mapeamento Participativo, pelos alunos da E. M. Olimpya Angélica de Lima. Eles disseram que muitos córregos pequenos secavam na época da seca e que, para ter água para o gado, era necessário construir represas. Também ressaltaram que ficavam sempre sem água

no período seco, mas depois que a vegetação cresceu nas margens dos rios, isso não mais ocorreu. Os alunos dessa escola observaram, ainda, que há muitas erosões na beira das estradas e que são os moradores que fazem a manutenção das estradas, cobrindo os sulcos formados pela água da chuva. Esse fato revela, por um lado, a necessidade de práticas conservacionistas e de manejo no solo e, por outro, a ausência do poder público na manutenção das estradas vicinais.

Na E. M. Holanda, através da Caminhada Transversal, observamos a ocorrência de erosões (em sulcos) às margens das estradas, as quais carreavam sedimentos para um curso d'água. Nesse momento, construímos um diálogo com os alunos e aproveitamos para averiguar quais informações eles tinham sobre o manejo e a conservação do solo. Percebemos que os alunos possuíam noções sobre os processos erosivos, mas pouco sabiam sobre a conservação e o manejo do solo.

Nas quatro escolas, os alunos conhecem muitas espécies arbóreas do Cerrado. Entre as mais citadas estão pequi (*Cariocar brasiliense* Camb.) e a aroeira (*Myracrodruon urundeuva* Fr. All.), além de outras espécies que fornecem frutos comestíveis, dentre as quais a cagaita (*Eugenia dysenterica* DC.), o murici (*Byrsonima crassifolia* (L.) Rich.) e o cajuzinho (*Anacardium humile* A. St. Hil.).

As conversas com os alunos revelaram que esses frutos fazem parte da alimentação da família, todavia, percebemos que outros hábitos alimentares menos saudáveis também fazem parte do cotidiano dos mesmos. Isso ficou evidente entre os alunos da E. M. Holanda, que admitiram gostar mais do refrigerante de uma determinada marca do que do refresco à base de frutos do Cerrado: “*Esse suco de murici pode até ser bom, mais eu gosto mesmo é de Coca-Cola*” (Informação Verbal, Aluno Escola Municipal Holanda, Goiás/GO, maio de 2012).

Além do aproveitamento dos frutos do Cerrado para alimentação, na E. M. Holanda, uma das participantes, Sra. Suely, que é funcionária da escola, demonstrou ter um grande conhecimento sobre as plantas medicinais do Cerrado, iniciando uma discussão sobre o assunto. Ela destacou a importância cultural da manutenção das práticas de saúde, a partir das plantas medicinais desse bioma,

além de dialogar com os alunos sobre várias plantas que podem ser utilizadas como medicamentos. Apesar da impossibilidade das escolas administrarem chás caseiros para as crianças, a discussão sobre esse tema é importante, pois é um dos caminhos para resgatar os valores culturais dos camponeses e o conhecimento das pessoas sobre o Cerrado.

Em outra escola, na E. M. Vale do Amanhecer, os alunos demonstraram conhecimento sobre plantas medicinais cultivadas no quintal de casa e utilizadas pela família. As mais citadas foram o hortelã-verde (*Mentha spicata*) e o boldo-brasileiro (*Plectranthus barbatus Andrews*)². O conhecimento sobre as plantas medicinais é uma importante alternativa para a família dos alunos participantes do projeto, especialmente porque o atendimento médico não ocorre com frequência nos assentamentos.

Nas escolas do campo também constatamos que os alunos possuem certo conhecimento sobre a fauna do Cerrado. A maioria cita o lobo-guará (*Chrysocyon brachyurus*), o cachorro-do-mato-vinagre (*Speothos venaticus*) e pássaros variados. Todavia, a retirada da vegetação natural, em função sobretudo das pastagens, tem dado origem a alguns desequilíbrios ambientais, conforme pudemos comprovar no P. A. Holanda. Nesse assentamento, os camponeses que participaram da Caminhada Transversal nos relataram que algumas espécies, especialmente as manadas de catitu (*Tayassu tajacu*), têm atacado as plantações e causado prejuízo na produção. Como as roças ocupam pequenas áreas, essa ação dos animais compromete a produção de alimentos para a subsistência da família.

Por fim, as informações originadas da aplicação das técnicas metodológicas nos possibilitaram fazer algumas leituras sobre o espaço de vivência dos alunos das escolas do campo no município. Há, de forma geral, uma percepção apurada sobre a natureza e sobre o campo.

2 A nomenclatura utilizada pelos camponeses para identificar estas duas ervas medicinais foi, respectivamente hortelã e boldo, sem a especificação dos nomes complementares que caracterizam as diferentes variedades.

O processo de trabalho no campo, as agressões ao ambiente etc., são, objetivamente, compreendidos pelos alunos. Permanece, contudo, uma supervalorização da cidade, sobretudo como espaço para melhores oportunidades de trabalho. É imprescindível que o campo camponês seja valorizado como espaço e elemento central no processo de ensino das escolas do campo, como ressaltou um professor da Escola Família Agrícola de Goiás:

Acho que a educação do campo devia resgatar essa qualidade e excelência da vida e ajudar o jovem do campo a perceber que ele tem uma contribuição que é única, pra transformação da sociedade, da realidade e do mundo. Sem ele a humanidade tá perdida [...] você vê as grandes cidades [...] nas periferias de Goiânia [...] em pouco tempo você vê tudo arborizado, planta, manga, mangueiras, bananeiras [...] o pessoal tem uma relação com o campo que tá na alma. Mas uma alma machucada, desprezada, ferida e eu acho que a educação deve sarar, deve sanar esta ferida, costurar esses elementos todos e sarar, a ferida do desprezo que o agricultor, o camponês receberam. (Informação Verbal, Padre Celso, Escola Família Agrícola de Goiás, Goiás/GO, 2012)

Entendemos, portanto, que somente a partir de uma educação que valorize o campo como espaço de produção e de vida, que valorize o camponês como produtor de conhecimentos essenciais para a sobrevivência humana, é que poderemos pensar uma sociedade mais justa. A educação deve exercer uma função destacada neste processo, valorizando os conhecimentos dos alunos e da comunidade camponesa na construção do currículo escolar, aproximando a escola do cotidiano concreto das famílias camponesas.

Considerações finais

Entendemos que é possível valorizar e resgatar os conhecimentos tradicionais camponeses, aproximando os alunos do campo de seu cotidiano e valorizando a Agroecologia nos currículos escolares. Os

conhecimentos sobre o espaço em que vivem podem fornecer elementos para a construção do currículo específico das escolas do campo, fortalecendo a função da escola, vista como libertadora e formadora de seres humanos conectados criticamente com sua realidade. Isto, certamente, possibilitará a construção de territórios socialmente mais justos e ambientalmente equilibrados. A Agroecologia é um elemento presente no cotidiano dos alunos das escolas no/do campo, mas precisa ser efetivamente inserida no ensino. Isto deve ser feito, entendemos, a partir de um processo contínuo de aproximação da escola com as comunidades onde estão imersas. Os pais dos alunos e os camponeses de forma geral devem participar de forma efetiva no ensino das escolas do campo. Este é um caminho que devemos construir participativa e cotidianamente.

Referências

- ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA. Construção do conhecimento agroecológico: novos papéis, novas identidades. **Caderno do II Encontro Nacional de Agroecologia**. Junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Constru%C3%A7%C3%A3o_do_Conhecimento_Agroecol%C3%B3gico.pdf>. Acesso em: 30/06/2013.
- ARROYO, M. **Que educação básica para os povos do campo?** 2005. Disponível em: <www.nre.seed.pr.gov.br/.../Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf>. Acesso em: 09/06/2012.
- TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales**. Barcelona: Icaria Editorial, 2008.
- CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. 2007. Disponível em: <www.ce.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/ii_03.html>. Acesso em: 09/06/2012.
- _____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.. Agroecologia: enfoque científico e estratégico. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 13-16, abr./jun. 2002.

FERREIRA, I. M. **Bioma Cerrado**: um estudo das paisagens do Cerrado. [200-?]. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/ceget/paisagens.pdf>>. Acesso em: 14/04/ 2012.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LAMOSA, R. A. C. A educação ambiental em disputa: a luta de classes na escola pública. In: RIBEIRO, D. S.; TIEPOLO, E. V.; VARGAS, M. C.; SILVA, N. R. (orgs.). **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologias. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 107-115.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan./mar. 2002.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

PRIMAVESI, A. M. Agroecologia: práticas e saberes. In: MENDONÇA, M. R. **Agroecologia**: práticas e saberes. 2 ed. Catalão, GO: Modelo, 2012. p. 09-35.

RIBEIRO, M. **Educação básica do campo**: um desafio aos trabalhadores da terra. Disponível em: <www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf>. Acesso em: 09/06/2012.

SILVA; A. S.; FAGUNDES, L. F. Agroecologia e educação do campo. **Boletim Data Luta**, Presidente Prudente, n. 41, p. 01-13, maio 2011.

SOUZA, M. M. O. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 8, p. 64-75, jan./dez. 2009.

SOUZA, M. M. O.; PESSÔA, V. L. S. Diagnóstico Rural Participativo (DRP): um instrumento metodológico em geografia. In: RAMIRES, J. C. L.; PESSÔA, V. L. S. (Orgs.). **Geografia e pesquisa qualitativa**: nas trilhas da investigação. Uberlândia, MG: Assis, 2009. p. 199-220.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: exemplos de escolas no município de Goiás

Dinalva Donizete Ribeiro; Dorcelina Aparecida Militão Moreira

Refletimos aqui sobre a construção de projetos e práticas pedagógicas de Educação do Campo que assegurem a participação dos estudantes como atores no processo educativo. Serão dispostos alguns elementos e algumas concepções de educação, cujas propostas pedagógicas são voltadas ao campesinato e vão na contramão do modelo de educação convencional, já que partem da realidade dos estudantes e das comunidades onde vivem.

A análise empírica contempla práticas pedagógicas das escolas do campo no município de Goiás-GO, com base nas contribuições teóricas de Queiroz (2011), a fim de averiguar se contribuem com a produção material e imaterial do campesinato. Foram investigadas práticas pedagógicas nas seguintes escolas polo do município de Goiás: Escola Municipal (E. M.) Holanda, E. M. Vale do Amanhecer, E. M. Terezinha de Jesus Rocha, E. M. Olimpya Angélica de Lima, em 2015¹.

1 Pesquisa desenvolvida entre 2014 e 2016 pela primeira autora, sob orientação da segunda, no nível de mestrado (Programa de Pós-graduação em Agronegócio/Universidade Federal de Goiás – UFG), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), por meio de bolsa de estudos.

Educação do campo e identidade

A elaboração de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo, a respeitar a especificidade camponesa, está assegurada no inciso II, parágrafo 2º, do decreto Nº 7352, de 2010:

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (BRASIL, 2010)

No entanto, romper com o sistema tradicional de ensino e assegurar o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1), não é algo simples, pois exige da escola e da comunidade escolar uma série de elementos e conhecimentos que, usualmente, não são fomentados.

Antes mesmo de se refletir sobre o projeto de Educação do Campo, é importante não perder de vista a configuração agrária, econômica e social que caracteriza o campo brasileiro, em que convivem: (a) o modelo do agronegócio, que se ampara na concentração de terras, estimula a produção de *commodities*, a exportação de produtos primários, a mercantilização da natureza, a exploração e a precarização do trabalho e (b) o sistema de produção familiar camponesa, cujas relações sociais e de produção não são guiadas, essencialmente, pelo capital e assalariamento, mira a diversificação e o mercado interno e os processos produtivos são mais coerentes com a natureza (CALDART, STEDILE e DAROS, 2015).

A compreensão do antagonismo destes dois projetos é necessária para esclarecer o contexto do campesinato no Brasil, bem como os embates e os entraves que estão postos à Educação no Campo. A partir daí, é possível se dedicar a concepções de metodologias, de currículos, de perfil de professores, de espaços escolares etc., os quais são necessários

para efetivar a educação do campo, o que não parece ser possível sem integrar o conhecimento, a identidade e a cultura camponesa ao conhecimento científico e escolar, conforme já disposto nos “Princípios da Educação do campo” (inciso IV do art. 2º):

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (BRASIL, 2010, p. 1)

Tais Princípios têm origem em experiências anteriores de educação, pensadas e efetivadas em outros tempos e espaços, com vistas à emancipação da classe trabalhadora, como a *Educação popular/libertadora*, a *Educação omnilateral*, a *Educação e trabalho ou educação politécnica*².

De acordo com estas e outras concepções emancipatórias de educação, têm sido criados e recriados diferentes projetos educacionais, feitos por trabalhadores, por movimentos sindicais e sociais e pelas universidades que se dedicam à Educação do Campo.

Nesses termos, Queiroz (2011, p. 42) propõe quatro temas/problemas que considera fatores essenciais na construção da educação do campo:

A nosso ver, precisam estar presentes e nortear todos os conteúdos escolares, bem como serem contemplados na metodologia de trabalho de cada uma e de todas as escolas do campo: *Terra e Trabalho*; *Os Povos do Campo: suas identidades, suas lutas e suas organizações*; *O Desenvolvimento sustentável e a Construção da cidadania*.

2 Para mais detalhes sobre estas e outras experiências de educação que visam a emancipação dos sujeitos, ver Freire (1996,1999, 2014), Frigoto (2012) e Pistrak (2009, 2013).

Para este autor, os problemas envolvendo terra e trabalho, a exploração e expropriação de famílias camponesas, são ontológicos à constituição e à ocupação do território brasileiro e à formação do Brasil, enquanto Estado-Nação.

Martins (1979; 1991; 1994) elucida como os colonizadores desrespeitaram indígenas e camponeses, se utilizaram de mão de obra escravizada, constituíram as bases desiguais de acesso à terra por meio dos sistemas de sesmarias e das capitanias hereditárias, abriram os precedentes para a grilagem de terras e criaram as bases políticas para o coronelismo. Esses acontecimentos (além de outros) construíram o amálgama que resulta na questão agrária, que segue tendo lugar de destaque no Brasil ainda hoje, no século XXI.

Desse modo, a concepção de Dom Tomás Balduino (POLLETO, 2012), de que “terra é mais que terra: terra é vida, é produção, é reprodução humana!” e, por isso, ela não pode pertencer a uns poucos que exploram todos os demais, é algo a compor os processos educativos e escolares, de modo a chamar todas as gerações à militância, não só pela terra, mas também pelas condições de se viver nela.

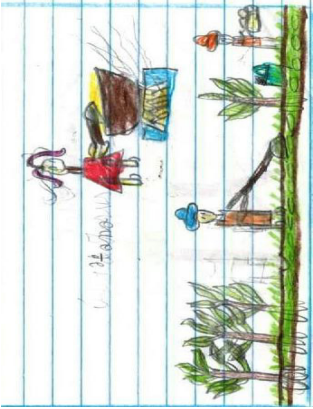
Para Queiroz (2011, p. 43), à escola cabe tratar desta realidade junto aos estudantes, sobretudo àqueles camponeses, para “compreenderem e perceberem a realidade da terra no Brasil e na sua região; as características agrárias da sua região; a propriedade da terra na sua região; como tem se dado a Reforma Agrária no Brasil e na sua região”.

A seguir serão apresentadas práticas pedagógicas desenvolvidas junto a estudantes das escolas do campo no município de Goiás, consideradas importantes para a consolidação da educação e o fortalecimento da agricultura camponesa.

Experiências pedagógicas em escolas do campo no município de Goiás

Dentre os vários temas geradores nas escolas pesquisadas, “terra” e “trabalho” são categorias importantes nos processos educativos, conforme se verifica nos textos apresentados a seguir.

Quadro 1: Textos produzidos por estudantes do 2º ano da E. M. Vale do Amanhecer (Município de Goiás-GO, 2015)

Saberes e fazeres do campo: Nós, alunos do 2º ano, moramos no campo. A professora trabalhou com a gente os produtos plantados pelos nossos pais. Então, ela resolveu trabalhar com a gente sobre os produtos da mandioca. Cada aluno copiou uma receita de bolo feito de mandioca. Com essas receitas, trabalhamos leitura, escrita, desenhos e probleminhas de matemática... Resolvemos fazer um bolo em sala de aula, onde todos ajudaram a fazer o bolo, com ajuda de uma mãe de alunos, Dona Constância. Saboreamos com muito carinho, afinal foi feito por nós. (Estudantes do 2º ano, E. M. Vale do Amanhecer)	Farinha lisa Descascar bem a mandioca. Lavar e ralar a mandioca. Preparar a massa. Coar a massa prensada. Levar para ser torrada colocando aos poucos até secar no forno. Peneirar, separando a farinha fina da grossa. Levar ao forno novamente para corar.
Bolinho frito de mandioca Ingredientes: 1 prato de mandioca crua ralada 1 ovo Sal e tempero a gosto 1 pitada de pó Royal Modo de fazer: esconda a água da mandioca, misture o ovo e os temperos, se ficar mole acrescente farinha de trigo até firmar a massa. Coloque a massa com a colher de sopa para fritar, em óleo quente. (Estudante do 2º ano, E. M. Vale do Amanhecer)	 (Estudante do 2º ano, E. M. Vale do Amanhecer)
Vaca atolada Ingredientes: 1 Kg. de costela bonita; 500 gr. de mandioca crua em cubos; Tempero e sal a gosto. Modo de fazer: frite a costela até dourar bem, junte a mandioca. Coloque água e deixe cozinhar até engrossar o caldo. (Estudante do 2º ano, E. M. Vale do Amanhecer)	Torta de Mandioca (Estudante do 2º ano, E. M. Vale do Amanhecer) Ingredientes: Um quilo de mandioca cozida em pasta. Recheio a gosto (frango, carne moída, legumes). Queijo fresco. Tempero a gosto. Modo de fazer: unte a assadeira com margarina e ponha a mandioca em pasta espalhada na assadeira. Coloque o recheio, polvilhe com queijo fresco, leve ao forno para aquecer até o queijo derreter na assadeira e sirva quente. (Estudante do 2º ano, E. M. Vale do Amanhecer)

Fonte: Livroreto apresentado em mostra pedagógica das escolas do município de Goiás em 2015¹. Organização das autoras (2015).

1 Os textos estão transcritos conforme constam originalmente na fonte.

No exercício descrito acima, as receitas vão além do roteiro de um prato culinário. Elas carregam valores camponeses, como o trabalho familiar, a produção do alimento, a execução coletiva de atividades. O desenho retrata o trabalho da família: a lida na terra e o processamento da alimentação. Quanto à escola e ao professor observa-se um esforço de interdisciplinaridade, de contextualização da realidade e de participação da família na escola.

A “vida no campo” compõe outros temas e a produção de textos por estudantes de outras escolas, conforme pode ser observado a seguir.

Quadro 2: Textos produzidos por estudantes do 5º ano da E. M. Terezinha de Jesus Rocha (Município de Goiás-GO, 2015)

A VIDA NO CAMPO

Texto 1 – Eu levanto cedo. Levantei cinco horas da manhã pra tratar de galinha, porco, vaca e coelho, colocá quirela pros canarinhos amarelinhos... trato de cachorro, pintinho e ajudo meu pai trabalhar furando buraco de cerca. Em horas de descanso ele brinca comigo de bola e meu tio joga bola comigo até minha mãe joga bola. Nos divertimos quando no domingo nós vamos pra casa da minha vovó, meu pai fura cerca todo dia e corta cana. Ele fica o dia inteiro e mexe com boi no domingo pro patrão vê os bois e no sábado nós vamos em Goiás comer X salada com o vizinho que de vez em quando ele ajuda o meu pai. Esse é o dia-a-dia da minha vida na fazenda... (Estudante do 5º ano, E. M. Terezinha de Jesus Rocha)

Texto 2 – Moro em um lugar que se chama projeto de assentamento Mosquito, um lugar muito conhecido, tenho 10 anos e me chamo “Kauany Claudino Campos” e sou uma menina muito estudiosa e trabalhadeira, nasci em Goiânia e cresci na fazenda Mosquito. Gosto de ajudar minha mãe lavando vasilhas, roupas, limpando casa e etc. Minha mãe é uma mulher muito trabalhadeira e meu pai também, gosto de ajudar ele fazendo polvilho e muito mais. Sou uma menina muito extrovertida e alegre. (Estudante do 5º ano, E. M. Terezinha de Jesus Rocha)

Fonte: Caderno dos estudantes da E. M. Terezinha de Jesus Rocha. Organização das autoras (2015).

O texto do primeiro estudante explicita que ele é filho de camponeses assalariados, os quais trabalham em terras de terceiros (“mexe com boi no domingo pro patrão ver os bois”); na família e na comunidade há reciprocidade (“no sábado nós vamos em Goiás comer

X salada com o vizinho que de vez em quando ele ajuda o meu pai”, “gosto de ajudar minha mãe, ... gosto de ajudar ele”).

Já o segundo texto evidencia a vida de uma estudante assentada, a qual destaca “ser trabalhadeira” como a principal qualidade dela, da mãe e do pai; trabalhar parece ser algo prazeroso e a ser realçado, evidenciando o *caráter familiar do trabalho* como elemento central do modo de vida camponês (WOORTMANN, 1990).

Para Woortmann (1990), a reciprocidade é um *valor camponês* que se opõe ao individualismo da modernidade, que vai além da troca entre objetos concretos e ocorre entre pessoas que são iguais em honra. A menina, por exemplo, é igual em honra aos pais dela, pois ser “trabalhadeira” lhe faz ser honrada como os próprios pais o são. Nota-se que o trabalho está presente no cotidiano dos estudantes, integrando-os à família.

Nessa ótica, Frigotto (2012) propõe uma formação integral do ser humano, vinculada ao trabalho enquanto elemento essencial na vida. O autor afirma que “desde os povos coletores e caçadores até o presente, e enquanto o ser humano existir, o trabalho constitui-se [...] na atividade vital imprescindível pelo simples fato de que é por meio dele que o ser humano se reproduz ou se recria permanentemente” (FRIGOTTO, 2012, p. 273).

Observa-se que as escolas citadas buscam identificar elementos passíveis de serem usados nas práticas pedagógicas, partindo da realidade dos estudantes, sobretudo o trabalho da família, elementos a se articularem com os conteúdos demandados pelos currículos formais.

Caldart (2015) propõe *o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história* como matrizes formadoras fundamentais da Educação do Campo. Do contrário, se a escola do campo desconsiderar a história do campesinato (principalmente se for situada em assentamentos), ela estará negando a identidade dos estudantes. A autora afirma que:

Além de garantirmos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo, precisamos nos desafiar e pensar em práticas que ajudem a

educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes e jovens a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança [...]. (CALDART, 2011, p. 99)

O quadro 3 apresenta textos desenvolvidos por estudantes, tratando da luta das famílias pela terra e da história do lugar onde vivem.

Quadro 3: Relatos de estudantes da E. M. Olimpya Angélica de Lima sobre a história de dois assentamentos (Município de Goiás-GO, 2015)

O ASSENTAMENTO BURITI QUEIMADO

Texto 1

Surgiu através de um grupo que estavam acampados lá no ranchão do índio, como a demora era tanta, o grupo foi para a fazenda de Miguel Lobo que resolveu vender a fazenda para o INCRA então a partir daí nasceu o assentamento buriti queimado. A divisão das propriedades foi feita através de sorteio. As primeiras coisas produzidas nas terras foram: arroz, milho, mandioca, banana, hortaliças. Os homens de cada família tinham que trabalhar para colocar comida na mesa como fazem até hoje.

(Estudante do 2º ano, E. M. Olimpya)

O ASSENTAMENTO SÃO CARLOS

Texto 2

O assentamento são Carlos surgiu de um grupo de pessoas que não tinha sua própria terra pra morar e cultivar. Era um grupo de pessoas que moravam em barracas. Depois de morarem muito tempo nesse agrupamento de gente (acampamento), o INCRA veio e desapropriou esta terra, então partiu em pequenas parcelas e dividiu entre os assentados. Logo que foram divididas as parcelas, as pessoas plantaram frutos nas propriedades, mantimentos como feijão, arroz, milho... Os alimentos eram produzidos pela comunidade que eram bem unidas. Um ajudava o outro a plantar o que ele podia.

(Estudante do 3º ano, E. M. Olimpya)

Texto 3

O surgimento do assentamento fez uma reunião em Goiás escolheu um líder teve um dia D e tinha reunião todo sábado só entrava pessoas que queriam terra mas não esparramou a notícia para não tumultuar um sabia falava para o outro no cochicho...

(Estudante do 7º ano, E. M. Olimpya).

Texto 4

No início do assentamento foi uma fase difícil e as vezes bom. Difícil por que no começo tinha que andar muito longe para pegar ônibus. Não tinha energia e todos moravam em rancho de palha e nem estrada tinha direito. Depois quando passando o tempo e as coisas foi melhorando, e saindo o benefício, para as pessoas, ai todos foi construindo as colocando energia... Quando começou ser assentamento, vinha os padres para rezar, e fazia e novenas, também tinha os cultos com os evangélicos. Também gostavam de se reunir, uma turma todos os sábados para jantar em uma casa. Cada sábado era em uma casa e também faziam surpresas para os aniversariantes.... Também quando começou o assentamento, as pessoas plantavam roças de arroz, feijão e milho, amendoim etc.
(Estudante do 6º ano, E. M. Olímpia)

Texto 5

O nosso assentamento começou no ano de 1990, com reuniões em galpão que todos chamavam de “Angar”. A organização foi feita pela igreja católica, pelo MST e pela CPT, Que formavam estas entidades a diocese de Goiás. O organizador disso foi Dom Tomás, o bispo. Naquela época não havia festas por ter um regime de um estatuto rígido no período de ocupação nos acampamentos. Havia somente o grupo de oração e um grupo de jovens muito grande que reunim aos sábados, que era de costume de ordenar disciplinas e segurança, fiscais, que era comissões: cantinas, horta, serviços de roça etc. A convivência no acampamento era complicada, tinha gente de vários lugares. As ideias as vezes não batiam, mas mesmo assim tinha que ser decidido pela assembleia, era decidido por votos, quando tinha a maioria dos votos essa era aceita. Era também feito arrecadações pela Diocese de Goiás em todas as cidades e paróquias/comunidades onde recebíamos muita ajuda da diocese e da CPT. Fato interessante, quando as doações que recebíamos, a igreja evangélica tirava desses irmãos 10% de que ganhavam. A comissão organizadora para o culto dessa forma entrava com pedido de alimentos nessas igrejas e foi negado 100% era tempo injusto. Tudo que ganhava era repartido por igual. O transporte era de carona até o asfalto ou a pé... O povo de antigamente gostava muito de histórias como essa que eu vou contar. Era uma vez um roçador que estava no roçado e os jagunços da fazenda estava cariano o roçador e o Luiz Alves era um segurança deste dia para fazer ronda a frente dos trabalhadores e deram um tiro nele. Deus pôs a mão sobre ele e não deixou que o tiro lhe acertasse.
(Estudante do 6º ano, E. M. Olímpia)

Fonte: Textos coletados em exposição realizada na E. M. Olímpia Angélica de Lima em 2015. Organização das autoras (2015).

Os textos do quadro 03 expõem as estratégias de organização das famílias, seus desafios e suas conquistas, os grupos colaboradores, a ausência do poder público e a importância da solidariedade (no

acampamento e no assentamento). Tal exercício avivou nos estudantes a memória coletiva de luta e resistência, além de fazê-los protagonistas no processo educativo articulado ao conhecimento e às vivências de suas famílias. Esta é uma prática pedagógica oposta à *educação bancária, domesticadora e opressora*, que tende a ser estéril no que diz respeito à história e à identidade dos estudantes.

Algo equivalente pode ser observado no quadro 4, que apresenta textos a expressar valores e costumes regionais.

Quadro 4: Textos produzidos pelos estudantes da E. M. Olímpya Angélica de Lima sobre tradições, costumes, histórias e lendas (Município de Goiás-GO, 2015)

A GARRAFA D'ÁGUA

A garrafa de água era meio uma brincadeira que era real, que todo final de semana era celebrado com trabalho e festa. A garrafa de água era passada para frente cada final de semana, e quem recebia a garrafa ganhava ajuda de todos em um enorme mutirão de roçar pasto e o casal que pegava a garrafa teria que dar uma janta com forró a cada final de roça. Cada final de semana era na casa de um dos companheiros. O exemplo de dois companheiros que participaram foi o meu avô Miguel Daúde e o senhor Leontino. (Estudante do 8º ano, E. M. Olímpya)

A lenda do Morro Graças a Deus

Certa vez na São Carlos morava um jovem chamado Arthur, com sua tia Elvira, perto do morro “Graças a Deus” e toda vez que ele saía de casa com os amigos, sua tia preocupava e ia logo pedir ajuda aos santos de devoção para guarda-lo, enquanto tivesse na estrada. Elvira era uma senhora trabalhadora, cheia de superstições e alguns vizinhos diziam que ela era feiticeira, só porque ela benzia as pessoas de espinhela caída, quebrante, mau olhado, entre outros...Arthur era um jovem de 18 anos, que adorava sair com os amigos a noite, beber, fazer racha em estrada de chão, que na maioria das vezes se dava mal, caía e voltava todo esfolado, isso quando não inventava de levar os amigos pra casa, e a tia, tinha que se virar pra fazer comida pra todos.

Uma noite dona Elvira teve um pressentimento e pediu a Arthur:— Arthur meu filho, por favor! Não saia hoje, meu coração está pedindo pra você ficar longe daquele morro Graças a Deus. E se você for temo até pela sua vida, é sério meu filho fica!? E Arthur com o jeito brincalhão disse:— Na boa tia eu vou! E não se preocupe se eu morrer, a senhora também morrerá, e irá junto comigo e se eu morrer, prometo voltar em forma de um sapo gigante e assombrar aquele morro. No mesmo instante Elvira fez o nome do pai e pediu

aos seus santos de devoção, para desviar aquele mau que ela pressentia. Mas de nada adiantou, pois quando Arthur estava no alto do morro com seus amigos, toparam com uns bandidos furtivos da cadeia que roubaram suas motos e atiraram neles. Um amigo de Arthur que chegou ao local do crime viu a cena e foi correndo contar a Elvira, mas ela já estava passando mal e quando ficou sabendo da notícia, não aguentou, sofreu um infarto e morreu.

E com a morte de Arthur e sua tia, muitas pessoas começaram a ver o tal sapo gigante, à noite no morro Graças a Deus que depois virava um rapaz jovem acompanhado por mais dois rapazes e uma senhora, que acreditavam ser Arthur, sua tia e mais dois amigos.

(Produção coletiva e apresentação teatral na E. M. Olímpya, projeto FolkOlímpya, 2015).

Fonte: Textos coletados em mostra pedagógica da E. M. Olímpya Angélica de Lima em 2015. Organização das autoras (2015).

Os textos foram produzidos pelos estudantes durante a realização de um projeto denominado FolkOlímpya. Para coletar informações sobre lendas e costumes das suas comunidades, os estudantes visitaram famílias e/ou as convidaram à escola para contar suas histórias. Esta prática criou espaços de criatividade, interação e diálogo, a partir da premissa de Freire (2014), para o qual a dialogicidade é a essência da educação libertadora.

No encerramento do projeto realizou-se uma exposição aberta à comunidade, apresentando-se os trabalhos publicamente. Observa-se, neste caso, que a Escola tem buscado atuar na perspectiva freireana, com o entendimento de que o trabalho escolar deve partir da realidade concreta do educando para então chegar à teoria, à reflexão, à construção do conhecimento e à conscientização de sujeitos (PALUTO, 2010).

Outro tema abordado pelas escolas, em consonância com a cultura camponesa, é “família”. Esta é a instituição que, junto com a terra e o trabalho, está na base da vida camponesa. As ilustrações e poemas a seguir apontam os sentimentos dos estudantes por suas famílias.

Quadro 5: Produções dos estudantes das Es. Ms. Holanda e Vale do Amanhecer sobre família camponesa (Município de Goiás-GO, 2015)

MINHA FAMÍLIA  (Estudante da Educação Infantil, E. M. Holanda)	AMADA FAMÍLIA Família é a maior riqueza Que temos na vida. Não a escolhemos Mas quando nascemos Aprendemos amá-la. Família é tudo pra mim Ela está comigo nas horas alegres e Também nas tristes. Minha família tem muito amor E sempre terá um lugar especial no meu coração! (Estudante do 6º ano, E. M. Holanda).
--	--

O TRABALHO DA FAMÍLIA



(Estudante do 2º ano, E. M. Vale do Amanhecer)

MINHA MAIOR RIQUEZA

Minha família
 Palavra de grande significado
 Sei que todos tem
 Mas cria de amor é a minha.
 Sempre está do nosso lado
 Nunca nos deixam
 Ensina-nos a viver, sempre com atenção.
 É coisa muito importante
 Sem ela não sei viver
 Na minha eu tenho tudo, para ser sempre feliz.

(Estudante do 9º ano, E. M. Holanda).

Fonte: Textos e desenhos coletados em mostra pedagógica das escolas do município de Goiás em 2015. Organização das autoras (2015).

De acordo com Woortmann (1990), a ética camponesa se constitui entre terra, trabalho e família, sendo que estes valores são morais e inter-relacionados. Nos desenhos anteriores esta inter-relação é demonstrada, indicando que o trabalho pedagógico naquelas Escolas contempla a realidade vivida pelos estudantes junto as suas famílias e comunidades.

Na agricultura camponesa, que não visa única e exclusivamente o lucro, a concentração de riqueza, de terra e de renda, estão implícitas as noções de justiça social e de respeito à natureza. Na perspectiva de Altieri (2012), a agricultura camponesa é definida como “*patrimônio ecológico planetário*”, como “*chave para a soberania alimentar*” ou ainda como “*santuário da agrobiodiversidade*”. Portanto, o campesinato pode ser observado, também, como categoria essencial à proteção da natureza, pela sua simples existência e por sua resiliência.

No entanto, muitas práticas da agricultura capitalista atingiram a agricultura camponesa, mesmo porque a pouca assistência técnica que chega às comunidades é orientada pela agricultura intensiva em insumos químicos e em capital, inclinada ao aumento de produtividade à custa da profunda exploração da natureza. No caso dos assentamentos, ao serem constituídos, suas áreas já estavam desmatadas, os cursos d’água agredidos e os solos empobrecidos.

Por isso, tratar a relação da agricultura como um todo, e especificamente da agricultura camponesa, com a natureza, observando a espécie humana também enquanto natureza, tem sido objeto das práticas pedagógicas das escolas do campo. O que é feito, usualmente, com a mediação da categoria território, a conduzir os estudantes, camponeses que são, a (re)pensar os seus territórios de vida e todas as relações ali constituídas. Sobre isso, Queiroz afirma que:

Portanto, para o trabalho com este tema nas Escolas do Campo, é imprescindível tratar o Desenvolvimento Sustentável de maneira historicamente situada (na realidade local, territorial, nacional e mundial), tendo como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo, levando-se em conta um desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável. Assim, nessa perspectiva de Desenvolvimento Sustentável se faz necessária a radical crítica ao processo de desenvolvimento em curso, nos vários aspectos: sustentabilidade econômica, ecológica, sócio-política e cultural. Vale lembrar que estes aspectos não podem ser tratados de maneira fragmentada e isolada, mas no conjunto, mesmo que didaticamente se faça necessário uma abordagem própria. (QUEIROZ, 2011, p. 44)

Nesse sentido, as escolas têm desenvolvido atividades para valorizar o território camponês, sobretudo o assentamento, como um espaço de vida, primeiro em função da conquista e da partilha da terra (antes concentrada e improdutiva) e, segundo, em função da identidade que se reforça e da continuidade da vida no campo que se recia. Fernandes (2011, p. 137, 138) afirma que o campo é um lugar de vida e educação, no qual “... as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. Portanto, a visão de campo, de vida, só pode ser construída a partir da luta pela terra e pela resistência para ficar na terra”. Ao se ter consciência do assentamento como território de vida, o respeito à natureza passa a se dar de forma natural e permanente.

O quadro 6 apresenta entendimentos convergentes com esta premissa, por parte dos estudantes.

Observa-se que, em todos os poemas, está expresso o sentimento de pertença do lugar em que vivem: “aqui no meu lugar”, “Eu amo morar no campo”, “Eu gosto de morar aqui”. Da mesma maneira, está presente a dinâmica da *vida em movimento* no território de vida, das plantas, das flores, dos frutos, dos pássaros, rios e córregos, das pessoas, das borboletas, dos animais, das árvores, dos remédios, da vida da família, das brincadeiras de criança.

Dessa forma, a escola auxilia o fortalecimento da identidade das/dos jovens camponeses. Talvez este seja um dos principais papéis de uma escola do campo, já que um dos grandes desafios, posto atualmente, é o de garantir que os jovens camponeses mantenham sua autoestima diante de uma sociedade de cultura urbana-industrial, que percebe o campo como lugar atrasado, estereotipado, fora dos padrões da modernidade.

Articulando-se a território, identidade e natureza, as escolas têm criado práticas pedagógicas que abordam, também, o uso de agrotóxicos, tendo-os como um dos piores inimigos da natureza e da vida humana, partindo da evidência de que não são de uso exclusivo da agricultura capitalista, mas que as famílias camponesas também os usam regularmente.

Quadro 6 – Textos de estudantes sobre o território de vida
(Município de Goiás-GO, 2015)

HOJE SÃO FLORES Antes aqui no meu lugar Era triste e sem vida Hoje vejo a transformação Que plantamos. Aqui é tudo mais bonito São flores e frutos O canto dos passarinhos Tudo isso nos encanta. (Estudante do 8º ano, E. M. Holanda) O LUGAR ONDE VIVO Eu gosto de morar aqui na barra, porque tem muito espaço pra brincar e também porque tem muita gente pra conversar e é mais calmo, eu gosto de morar aqui porque tem jeito de criar as coisas, tem espaço para jogar bola, tem lugar de brincar e até de pegar frutas e também eu gosto de plantar plantinhas, todo o tipo de plantas. As plantas gostam de água como a gente, eu gosto de plantar e aguar as plantas da minha mãe, na horta tem um monte de remédio e plantas diferentes. Lá em casa tem um pé de coqueiro e o pé de abacate, quando a minha prima vai lá em casa, nos brincamos debaixo dele.... (Estudante do 5º ano, E. M. Terezinha de Jesus Rocha).	A VIDA NO CAMPO A vida no campo é legal maravilhosa. A gente anda de cavalo, banha no rio, sai de casa e brinca a vontade, a gente fica à vontade no campo, é maravilhoso. Eu amo morar no campo. A vida no campo é protegida pela natureza no meio das árvores, tem sombra no campo, ar para respirar... tem frutos laranja, goiaba, caju, mamão, uva, melão, cajá, tamarindo, manga e jabuticaba. (Estudante do 4º ano, E. M. Holanda). MEU PARAÍSO MEU LUGAR Lá onde eu moro A gente não fica triste Lá só existe alegria Lá é o meu recanto Que sempre me encanta A onde eu moro parece Mesmo um paraíso Nos lábios só vê sorriso Os olhos não sentem pranto Quando amanhece o dia Cantam as cigarras em grande alvoroço Na beira da estrada as borboletas Nas suas variadas cores Vão beijar as flores Já de manhã desabrochando. Ouvir o som do canto dos passarinhos... No lugar onde eu moro É assim cheio de felicidade Esse é o meu paraíso Que escolhi pra viver! (Estudante do 8º ano, E. M. Holanda)
---	---

Fonte: Textos coletados em mostra pedagógica das escolas do município de Goiás em 2015. Organização das autoras (2015).

Quadro 7: Textos sobre agrotóxicos, produzidos por estudantes da E. M. Olímpia Angélica de Lima (Município de Goiás-GO, 2015)

AGROTÓXICO

Hoje em dia quase todos os proprietários de plantações estão usando agrotóxicos. Quando vemos uma fruta grande bonita... mas quando comemos ela é aguada, sem graça. Os agrotóxicos podem até matar pessoas, existem pessoas que intoxicam com veneno se não forem para o hospital.

Onde moro não usamos agrotóxicos, usamos esterco, as frutas e os legumes ficam bem mais gostosos, com um sabor bem melhor.

As vacinas para o gado também é um tipo de agrotóxico, só que tem a quantidade de tempo para matar o gado, mas as pessoas não respeitam esse tempo e matam os animais e as carnes saem contaminadas com as vacinas.

(Estudante do 8º ano, E. M. Olímpia).

A PREOCUPAÇÃO DO AGROTÓXICO

No mundo de hoje em que estamos vivendo nós brasileiros estamos sendo muito prejudicados com a saúde por conta da alta taxa de agrotóxicos que nós estamos consumindo. Em média um milhão de pessoas são contaminadas por agrotóxicos, e então vem na mente, porque isso acontece? A resposta é simples e muito complexa são por causa das compras em supermercados que a maioria dos produtos que consumimos foram usados agrotóxicos desde a cultura.

Temos certeza que o uso do agrotóxico não poderia existir porque essa porcaria faz muito mal para a saúde da população. Portanto pensamos, como nós seres humanos iremos viver mais tempo e levar uma vida mais saudável uma vida cheia de saúde e sem preocupação?

(Estudante do 8º ano, E. M. Olímpia).

Fonte: Textos coletados em exposição das escolas do município de Goiás em 2015. Organização das autoras (2015).

O uso de agrotóxicos foi um dos pilares da modernização da agricultura e eles seguem sendo usados de forma indiscriminada. Segundo Pignati (2014, p. 1), “neste processo agroquímico dependente, os fazendeiros contaminam a lavoura, o produto, o ambiente, os trabalhadores rurais e a população, com o objetivo de atingir o alvo, as ‘*pragas*’, da lavoura”. O autor afirma, ainda, que o Brasil é um dos maiores produtores de alimentos, porém é o maior consumidor de agrotóxicos em nível mundial, tendo consumido, em 2013, 1,05 bilhões de litros (produto formulado) do veneno utilizado nas lavouras.

Esses dados mostram como é extremamente preocupante o modelo de agricultura praticado no Brasil. Por isso, compreende-se que os temas e as ações no âmbito das escolas do campo, direcionadas à agricultura orgânica agroecológica, são o contraponto à agricultura de veneno, com a atenção voltada ao desenvolvimento sustentável.

Torna-se urgente inserir as categorias território e natureza nas reflexões cotidianas das escolas, sobretudo em tempos de crises diversas (política, econômica, ecológica, hídrica), que, no fundo, evidenciam um único problema: a agudização da questão agrária, a manter brechas para a exploração agressiva das terras, das águas, do subsolo, de homens e mulheres na sanha da reprodução do capital por meio do agrohídromíneronegocio.

Se ampliarmos a escala de observação, para tocar na reprodução do capital que se faz a partir da questão agrária, notaremos que questões como cidadania e justiça caminham junto à luta pela terra. Nas escolas do campo do município de Goiás estes também são temas geradores, usados nos processos de ensino-aprendizagem.

A palavra cidadania é derivada de “cidadão” que, na antiga Grécia, era aquele sujeito com direitos políticos, com direitos de participar das decisões da vida na *pólis* (cidade), direitos, estes, restritos a poucos homens da classe dominante.

Na sociedade moderna, a concepção jurídica de cidadania não exclui nenhum sujeito, todos são “cidadãos”, com direitos políticos, civis e sociais (QUEIROZ, 2011). Para Marshall (1967), *apud* Pereira (2008, p. 96), “os direitos civis são aqueles necessários às liberdades individuais: direito de ir e vir, de imprensa, de pensamento, de fé, o direito à propriedade e o direito à justiça”. Os direitos políticos são aqueles que permitem “participar do exercício do poder político, como autoridade política ou como um eleitor dos membros de tais organismos” (PEREIRA, 2008). Já os direitos sociais são os direitos coletivos, como o acesso à saúde, à educação, ao trabalho, ao salário justo, à previdência social, ao repouso e ao lazer. Os direitos sociais só se efetivaram após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1940 (MARSHALL, 1967 *apud* PEREIRA, 2008, p. 96).

Compreende-se, então, que a cidadania é historicamente construída e a luta pela garantia de direitos é contínua, principalmente entre os grupos que tiveram seus direitos negados ao longo da história, como é o caso dos camponeses. Nesse sentido, as escolas do campo se configuram em espaços de vivência, prática e construção da cidadania, buscando articular os direitos políticos, civis e sociais dos grupos camponeses. O quadro 8 apresenta atividades dos estudantes abordando o tema “cidadania”.

Quadro 8: Textos produzidos por estudantes da E. M. Olímpya Angélica de Lima (Município de Goiás-GO, 2015)

Terra prometida Na beira da estrada Acampado fiquei a espera Esperando fiquei Por um pedaço de terra. Me chamo de sem terra Justamente quem não tinha terra Me mandaram trabalhar De preguiçoso me chingaram. Até que um dia eu encontrei Uma terra que me foi doada Para uso fruto da terra A terra é para ser uso do assentado. (Estudante do 4º ano, E. M. Olímpia). Posseiro Os posseiros são assim. Gente que luta pela terra Pelo trabalho digno. Como uma pessoa qualquer. Os posseiros são gente que trabalha muito Pela sua dignidade, terra conquistada... (Estudante do 4º ano, E. M. Olimpya)	Meu Patrão Eu vou cuidar da minha fazenda Sim, eu vou cuidar das plantações. Nossa, eu tenho muito o que fazer Eu tenho que começar. E levou um tempo para terminar Agora vou cuidar dos cavalos Dar comida para vocês E água para beber. Agora eu vou limpar a casa Para ficar limpinha. Minha terra Minha posse. Trabalharei pra mim mesmo Serei meu patrão. (Estudante do 4º ano, E. M. Olimpya)
--	--

Fonte: Textos coletados em exposição na E. M. Olimpya Angélica de Lima. Organização das autoras (2015).

No primeiro poema nos deparamos com a expressão do sofrimento daqueles que participam da luta pela terra, sobretudo quanto aos

julgamentos e aos preconceitos dos quais são vítimas. Para os camponeses a terra significa direito à vida, ao trabalho, à (re)produção material e imaterial de suas famílias, por isso é essencial à cidadania; seus direitos não poderiam ser alcançados se não por meio do acesso à terra.

Nos demais poemas observamos a noção de liberdade, que é a expressão da cidadania alcançada/desfrutada, o desempenhar do trabalho liberto: “batalharei pra mim mesmo”, “serei meu patrão”. A dignidade aparece como algo essencial a todos os seres humanos, enquanto a terra aparece como sendo essencial para os camponeses: para eles não há possibilidade de dignidade se eles não tiverem a terra para trabalhar e viver. De acordo com seus textos, os estudantes camponeses afirmam que ter consciência de si, consciência de classe, dizer a *sua palavra*, é viver a cidadania.

Nestes termos, Arroyo (2013) aponta para a necessidade de a escola ir além das habilidades e competências e colaborar com as grandes questões sobre a vida, as inquietações e as frustrações que permeiam a vida das crianças e dos adolescentes das classes populares, dos campos e das periferias.

Este é o caminho para reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos e proporcionar a eles a condição de atores ativos e afirmativos do que querem, do que pensam sobre si mesmos e sobre a sociedade (ARROYO, 2013).

Por fim, expomos aqui os escritos dos estudantes sobre amor, confiança e amizade, por meio dos quais observamos os anseios de solidariedade que permeiam suas projeções, para a si e para a sociedade humana.

Quadro 9: Poemas produzidos por estudantes da E. M. Holanda (Município de Goiás-GO, 2015)

QUERIA MAIS AMOR Queria que mais amor Houvesse no meu mundo Mais alegria menos miséria Que tudo fosse diferente. Queria mais igualdade E mais solidariedade Entre as pessoas de todas as raças Mais respeito, mais união e respeito. Queria que houvesse Mais amor e amizade Pois sei que só assim surgirá Um novo mundo sem ódio e Desigualdade. (Estudante do 8º ano, E. M. Holanda) SONHO MEU Acredito na paz infinita, Onde as pessoas possam viver Sorrindo, onde não haja maldade, Onde as árvores florescem E a simplicidade da vida Aconteça. Onde a beleza esteja na alma Das pessoas Onde todos no mundo Possa ser o que querem ser Cada um com seu jeito próprio de viver. (Estudante do 7ºano, E. M. Holanda).	O AMOR É ESPECIAL Se houver alguém especial em sua vida E essa pessoa for importante para você Não deixe que esse sentimento se vá Faça o possível para que todos Os minutos vividos seja como se fosse o último. Entenda que a vida é a dádiva Deve ser vivida intensamente Não ignore a sua felicidade Reflita todos os dias Lembre-se que cada minuto que passa É um tempo a menos pra viver Com a pessoa que te faz feliz. Assim faça com que tudo que viver Seja dedicado ao amor Não importa a quem, mas assim Como você vai viver esse sentimento! (Estudante do 8º ano, E. M. Holanda) O MELHOR AMIGO Pessoa especial é meu melhor amigo solidário e companheiro nunca me abandona! Quem tem um amigo tem tudo na vida! Ajuda-te a todas as horas! Amigo carrega segredos! Quando temos amigos contamos sempre com eles, mesmo na distancia nunca acaba o sentimento! O verdadeiro amigo é para a vida inteira! (Estudante do 6º ano, E. M. Holanda).
--	---

Fonte: Textos coletados em exposição das escolas do município de Goiás em 2015. Organização das autoras (2015).

Os poemas acima mencionados expõem valores caros e essenciais à sociedade humana, como a igualdade, o respeito à diversidade, a liberdade e a coletividade, a partir dos quais pode-se educar para a cidadania, em conjunto e solidariamente, conforme apontado por Freire

quando afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: as pessoas se libertam em comunhão” (FREIRE, 2014, p. 71).

Considerações finais

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo no município de Goiás demonstram haver um fazer pedagógico que dialoga com a realidade dos estudantes e das comunidades camponesas.

Quando inseridos no currículo escolar, os temas geradores advindos do cotidiano das famílias, tais como o trabalho na terra e a produção a partir de ações da família, as histórias de lutas e conquistas vividas no assentamento, a natureza e o fazer sustentável, o direito à cidadania, vemos que a escola propicia aos estudantes o lugar de atores ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao elaborar metodologias de trabalho que assegurem aos estudantes a possibilidade da pesquisa, da reflexão e da produção do conhecimento, a partir dos elementos constituintes das suas vidas, das suas famílias, bem como da agricultura camponesa (nos seus recortes produtivo, social, econômico e cultural), a escola colabora com a formação intelectual dos estudantes, ao mesmo tempo em que possibilita a afirmação da identidade camponesa, constituindo-se, assim, a vida da escola e a escola da vida.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Fauna e Flora**. Disponível: www.mma.gov.br/biomas/cerrado/fauna-e-flora. Acesso em: 22/05/2014.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7352, de 2010**. Brasília, novembro de 2010.

CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

- CALDART, Roseli S. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel. G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CANUTO, Antônio. Dom Tomas doutor da terra e do povo. In: POLETTO, Ivo (Org). **Solidário mestre da vida**: celebrando 90 anos de Dom Tomás Balduino. São Paulo: Paulinas, 2012.
- FERNANDES, Bernardo. M. Educação do Campo e desenvolvimento territorial rural. **Nera**. Ano 14, nº 18, pp. 125-135, Jan./Jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação *Omnilateral*. In: CALDART, Roseli. S. *et al.* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- HERBERT, Pedro S. Cidadania. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- MARTINS, José de S. **O poder do atraso**: ensaios de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MARTINS, José de S. **Expropriação e violência**: a questão política no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARTINS, José de S. **O cativo da terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MENDONÇA, Roberta. C. et al. Flora vascular do bioma Cerrado: *checklist* com 12.356 espécies. In: SANO, S. M.; ALMEIDA, S.P. & J.F. Ribeiro (org.). Cerrado: ecologia e flora. Volume 2. Brasília: Embrapa Informação e Tecnologia, 2008.
- MENDONÇA, Marcelo R. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**. 443 f. Tese (Doutorado em Geografia). Presidente Prudente: UNESP, 2004.
- PEREIRA, Potyara A. P. **Política social**: temas e questões. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIGNATI Wanderlei. A. *et al.* **Dossiê II**: Agrotóxico e ambiente 2012. Disponível em: www.abraco.org.br. Acesso em: 14/08/2014.
- PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

QUEIROZ, João Batista P. A Educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **NERA**. Presidente Prudente. Ano 14, nº 18, pp. 37-46, jan-jun./2011.

WOORTMANN, Klaas. “Com parente não se negueia”: o campesinato como ordem moral. In: **Anuário Antropológico 1987**. Brasília: Editora UnB/Tempo Brasiliense, 1990.

ESCREVER E DESENHAR GÊNEROS NA ESCOLA MUNICIPAL HOLANDA NO MUNICÍPIO DE GOIÁS

Thiago F. Sant'Anna; Osmarina Kedna C. Ferreira

Investigar a educação do campo no município de Goiás: um desafio transdisciplinar

Movidos por uma perspectiva transdisciplinar e interinstitucional, nós, um professor do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Goiás – UFG/*Campus* Cidade de Goiás e uma aluna da graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Goiás – UEG/Unidade Goiás, desenvolvemos as atividades do projeto *Gênero e Educação do Campo: a construção da diferença de gênero nas escolas do campo do município de Goiás* (2010-2011).

Dentre as preocupações principais, no desenvolvimento das atividades do projeto, estavam realizar levantamento de dados, por meio de pesquisa de campo com descrição etnográfica e analisar a construção da diferença de gênero nas escolas rurais de ensino básico no município de Goiás. Também lançamos mão de pesquisa em materiais e atividades didático-pedagógicos, alguns deles construídos em oficinas desenvolvidas pela equipe executora do projeto, além de questionários aplicados aos/às alunos/as do 8º Ano da Escola Holanda, escolhidos aleatoriamente.

Nesse texto, investigaremos as estratégias e as técnicas discursivas e visuais que, mobilizadas no cotidiano escolar, podem funcionar para

construir a diferença de gênero. Na análise aqui realizada, utilizaremos conceitos e perspectivas do pensamento da diferença, particularmente de Michel Foucault, bem como da teoria das representações sociais e da epistemologia feminista. Trata-se de abordagem interdisciplinar, mas também transdisciplinar, no esforço de mostrar como se deu a confecção de representações sociais de gênero na Educação do Campo praticada na Escola Municipal Holanda, no município de Goiás.

Primeiramente, é importante ressaltar que o presente projeto é oriundo de um encontro de expectativas, advindas da experiência no ensino superior na Cidade de Goiás, no que tange à pesquisa em Educação do Campo. O mesmo foi construído e inscrito em um projeto de pesquisa maior, em formato de guarda-chuva, intitulado “Agroecologia e Educação do Campo: Pesquisa, Ação e Reflexão a partir das Escolas do Campo no Município de Goiás – GO”, registrado no CNPq pelo Edital n. 58/2010, sob a coordenação geral do Prof. Murilo Mendonça Oliveira de Souza, professor do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás UEG/Unidade Goiás. Dentre as suas preocupações, encontra-se a resposta a um objetivo principal que é o de “constituir e promover núcleo interdisciplinar de pesquisa e extensão, aproximando a universidade das escolas do ensino básico no campo, das Instituições de extensão rural e das entidades representativas da agricultura familiar, tendo como princípio gerador os preceitos teóricos e práticos da agroecologia” (UEG/UnU Goiás. Projeto Agroecologia e Educação do Campo: Pesquisa, Ação e Reflexão a partir das Escolas do Campo no Município de Goiás – GO).

Atualmente, o município de Goiás tem uma população estimada, segundo dados do Censo (IBGE, 2011), em 27.120 habitantes, dos quais 50,4% (13.665 hab.) são do sexo masculino e 49,6% (13.455 hab.) são do sexo feminino, o que indica uma diferença insignificante entre homens e mulheres. Trata-se de uma população predominantemente com vivências no campo, apesar do intenso processo de êxodo rural que ocorreu nos anos 1970, fruto de uma política de modernização agrícola, pautada pela importação de uma matriz tecnológica estrangeira, da qual se derivou o uso de produtos bioquímicos vindos de países já

desenvolvidos, cuja base ideológica estava assentada em princípios sociais excludentes (UEG/UnU Goiás. Projeto Agroecologia e Educação do Campo: Pesquisa, Ação e Reflexão a partir das Escolas do Campo no Município de Goiás – GO).

Tal modelo de importação gerou um duplo efeito social nas relações das pessoas com o campo, pelo que, por um lado, as relações tradicionais de vivência das pessoas com o meio rural viu-se comprometida e, por outro lado, grupos herdeiros das famílias tradicionais, que teriam usado o trabalho escravo como forma de manutenção do seu poder econômico, ascenderam politicamente, concentrando terras em suas mãos e dando início aos primeiros conflitos agrários na região.

Diante desse conflito, a constituição de escolas do campo no município de Goiás pode ser aqui entendida como parte de uma estratégia de enfrentamento por parte das comunidades rurais, que ficaram à deriva desse poder exercido pelos antigos coronéis, haja vista que os/as filhos/as desses grupos oligárquicos jamais estudaram em escolas que não fossem urbanas, quando não pertencentes à capital. Seriam as práticas e as experiências construídas no contexto da Educação do Campo, no município de Goiás, uma expressão do fortalecimento da identidade camponesa? Em várias circunstâncias, as escolas do campo surgiram como parte das reivindicações dos camponeses que buscavam facilitar o acesso dos seus filhos e filhas às escolas, já que havia dificuldades no deslocamento até o perímetro urbano do município de Goiás. Atualmente, essas escolas atendem todos os 23 assentamentos de Goiás e as comunidades locais.

A Escola Municipal Holanda, onde realizamos a nossa pesquisa, foi criada em 2005 e está localizada na comunidade do assentamento denominado Holanda, no meio rural, distante 23 km da área urbana do município de Goiás. Sabe-se que ela atende sete assentamentos, sendo eles: Holanda, Engenho Velho, Baratinha, Vila Boa, Paraíso, Dom Tomas, São João do Bugre. Essa escola compreende o Ensino Infantil (Jardim I, II e III) e o Ensino Fundamental (1º ao 9º anos). Ali, pudemos colher dados referentes aos instrumentos pedagógicos, por meio de descrição etnográfica, os quais perfazem, basicamente: quadro,

giz, aparelhos de DVD, televisão, vídeo, retroprojeto e livros didáticos, muitos conseguidos por meio de doações.

Diante do exposto, realizamos atividades de pesquisa nessa escola, voltadas para promover e disseminar as reflexões oriundas dos Estudos de Gênero, alicerçados em uma epistemologia feminista (RAGO, 2000), na esfera da educação primária do campo, na busca por pensar o potencial transformador das relações sociais, das experiências com as representações ali operadas. Como a função da educação primária, nesse contexto, é o de constituir os sujeitos ali existentes, tornam-se profícuas quaisquer ações dirigidas às meninas e aos meninos da escola primária, no sentido de mapear as representações sociais de gênero que ali existem, como são produzidas, para em seguida, propor estratégias de reflexão sobre elas.

Nossos referenciais estiveram, portanto, inscritos em um campo de conhecimento voltado para proceder a uma análise das representações de gênero que presidem as relações sociais. A nossa acepção do gênero é feita e pensada como um “saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p. 12), ou seja, é visto como um processo que sinaliza de que modo as características sexuais são compreendidas e representadas no processo histórico, enquanto produto e processo de relações de poder. Ou seja, não se vê o gênero como “uma propriedade de corpos nem algo existente a priori nos seres humanos”, mas como “conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais” (LAURETIS, 1994, p. 208). É a partir dessas concepções que pensamos a educação de meninas e meninos no campo na sociedade goiana. Nessa relação entre meninos e meninas são produzidos mulheres e homens, o feminino e o masculino, ao se marcar a experiência de gênero como “efeitos de significado e as auto-representações produzidas no sujeito pelas práticas, discursos e instituições socioculturais dedicados à produção de homens e mulheres” (LAURETIS, 1994, p. 229). A experiência aqui é tomada não como “um evento lingüístico”, que “não acontece fora de significados estabelecidos”, mas “não está confinada a uma ordem fixa de significados”. Experiência em que o sujeito está “sujeitado a condições de existência definidas, condições de designação de agentes e condições de exercício”.

Condições estas que “possibilitam escolhas, apesar de não serem ilimitadas”. De acordo com Scott (1999, p. 42), a experiência “é coletiva assim como individual”. A experiência “é uma história do sujeito” (SCOTT, 1999, p. 42).

Como efeitos de poder na construção de gêneros, a educação e as escolas do campo e, não há como negar, as da cidade também, funcionam como “tecnologias de gênero”, entendidas na acepção de Teresa de Lauretis (1994, p. 204), como “técnicas e estratégias discursivas por meio da qual o gênero é construído”. O gênero é entendido, portanto, como produto e processo de tecnologias sociais que operam com um mecanismo de alimentação de representações sociais que, ao serem disseminadas e internalizadas pelos indivíduos/grupos, naturalizam-se como um dos efeitos daquelas, inscrevem-se nos corpos, comportamentos e relações sociais, torna-se constitutivo destes (SANT’ANNA, 2010).

Entendemos “representação social” como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Funcionando como “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros” (JODELET, 2001, p. 22), ela orienta nossas ações no mundo e confere sentidos aos mais diferentes aspectos da realidade social. É ela que nos permite interpretar este mundo, tomar decisões e posicionar-nos na realidade social. Ela é social e culturalmente produzida, está presente nas práticas e discursos educacionais e seu objetivo é justamente o de instituir o real em seus aspectos social e individual, orientando comportamentos e práticas sociais¹.

Nosso objetivo, a partir de agora, é analisar as imagens/representações sociais de gênero que emergiram no decorrer das atividades realizadas na pesquisa de campo. Nesse percurso, acreditamos que as convenções de gênero de nossa sociedade nos aparecem através

1 Ao longo do texto, o/a leitor/a perceberá que operaremos o conceito de “representação social” para tratar de alguns aspectos. Mas, em outros aspectos, como por exemplo, na análise de fonte visual, descartaremos o conceito de representação por considerá-lo limitado demais para tratar das visualidades.

das representações sociais, pois o gênero, segundo Joan Scott, “significa saber a respeito das diferenças sexuais”. Ou seja, trata-se de

compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres. Tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo. [...] O saber não se relaciona apenas a idéias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, já que todos constituem relações sociais. O saber é um modo de ordenar o mundo e, como tal, não antecede a organização social, mas é inseparável dela. (SCOTT, 1994, p. 12)

É importante ressaltar que, durante a pesquisa, delineamos o trabalho em partes. Criamos um Grupo de Trabalho voltado para fazer reuniões, discutir teorias de gênero e suas interfaces com a educação. Neste grupo de trabalho, pudemos construir também as estratégias de intervenção, tais como o mapeamento da situação posta no cenário em questão e a montagem das oficinas. Depois, realizamos uma pesquisa exploratória sobre as escolas, por meio de visitas, e a partir disso mensuramos a receptividade das mesmas para a realização de oficinas voltadas para promover as questões de gênero. Em seguida, fizemos um levantamento sobre o material didático-pedagógico utilizado pela escola para fins de identificação e análise das representações de gênero que ali são produzidas, acionadas e reforçadas pelas técnicas e estratégias discursivas. Na sequência, realizamos oficinas pautadas pelas questões de gênero nas escolas, para fins de identificação das representações de gênero que são ali produzidas e acionadas por meio de inúmeras tecnologias sociais e, desta maneira, possibilitar a reflexão sobre elas. Partimos da noção de que uma vez conhecido o processo de fabricação das representações de gênero, torna-se possível repensá-las e transformá-las. Por último, antes de chegarmos à produção científica sobre o assunto, efetivamos a aplicação de questionários aos/as alunos/as das

referidas escolas². Tendo-as em mãos, convidamos o/a leitor/a para debruçar-se sobre as análises a seguir.

As representações de gênero através das palavras

Em agosto de 2012, aplicamos um questionário no 8º Ano da Escola Holanda, para alunos cuja variação de faixa etária estava entre 13 e 15 anos. Ali, baseamo-nos no mesmo instrumento de coleta já utilizado em outras pesquisas em educação do campo (CARVALHO, SANT'ANNA, DA MATTA, 2010). De forma geral, o questionário buscava estimular alunos e alunas a emitir respostas sobre questões que estabeleciam características, práticas e relações diferentes entre homens e mulheres. Como as representações de gênero foram construídas nas respostas aos questionários? Como as experiências constituíam sujeitos? Teriam sentidos comuns? Como dialogavam entre si? Como conferiam significados às diferenças de gênero? Como essas representações teciam as identidades camponesas?

O que é ser mulher? De que mulher gosta? O que é ser mãe? Eis algumas, entre outras, perguntas estimuladas. Um sentido, que emergiu nos questionários, foi o de que a definição, as práticas e as relações estabelecidas pela palavra “mulher”, estava associada a características como “propriedade”, “sinceridade”, “carinho”, “amor”, “dependência”,

2 O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, sob o protocolo n. 427/11, onde tomamos as seguintes precauções: os sujeitos de pesquisa selecionados eram menores de 18 anos, e foram selecionados em um montante de 45 pessoas contatadas. Tais sujeitos cursavam à época o 7º e 8º ano da Escola Municipal Holanda e foram escolhidos aleatoriamente, de acordo com o interesse voluntário de participação, porém, obedecendo ao critério de pertencerem à mesma escola. O consentimento foi obtido por meio de envio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais, através da própria escola. A proposta apresentada não ofereceu risco algum aos/as participantes desde que foi garantida a privacidade, a confidencialidade e a assinatura do TCLE, pelos sujeitos responsáveis. Os benefícios poderão ser colhidos a médio e longo prazo, sempre que pudermos apresentar os resultados de pesquisa focados na construção e no funcionamento das representações de gênero no interior das escolas, ao público escolar, bem como à sociedade da Cidade de Goiás em geral, por meio de publicações, produção midiática (jornal) e apresentação de trabalhos em eventos.

“ser companheira”, “ser educadora”, “gostar dela mesma”, “gostar de homem”, aquela que “não abandona os seus filhos” e é “batalhadeira” (sic), “sempre esta ao lado de seus filhos e de seu marido” (sic), “gostar de ser mãe”. Aliás, como algum/a disse, “a maior vantagem de ser mulher é ser mãe”, “estar bem vestida”, ser “reparadeira”, como alguém que “repara demais”, ter “calma”, fazer “comida”, ser mãe é “gratificante”, é ser “boa”, “aquela que sabe conquistar os seus sonhos”, “que faz muitas coisas boas”, ser mãe é como “virar uma mulher completa”.

Dentre as atividades femininas, escreveram que a mulher sabe “limpar casa, fazer comida, lavar roupa, lavar vasilhas e outras coisas”, alguém que faz “tarefas melhor que os homens” (sic). Um/a aluno/a enumerou atividades consideradas femininas como sendo “ser dona de casa, cuidar da família, lavar, passar, cozinhar” (sic).

Interessante notar uma resposta à pergunta sobre como as meninas aprenderam a realizar as atividades femininas, tais como “fazer comida, lavar roupa”, ao que a respondente justificou aprender por meio de “alguns puchões de orelha mais nada demais, mais aprendemos”.

Conforme podemos elucidar, as representações de gênero mobilizadas pelas respostas de alunos e alunas aos questionários tecerem imagens sobre as experiências de gênero as quais constituem subjetividades atribuídas às mulheres tal como apreendidas no discurso hegemônico, que associa o gênero feminino, exclusivamente, à prática de cuidar da casa, das crianças e do marido. Ao lado dessas, a ancoragem das representações femininas à sensibilidade e afetividade também marcaram o lugar social construído discursivamente para as mulheres, distanciando-as de atividades consideradas racionais e daquelas laborativas fora de casa.

De certa forma, não há como negar que tais representações significavam a confecção de uma identidade camponesa e a manutenção dos laços sociais ali presentes desde há muito tempo, haja vista que estas imagens iam ao encontro daquelas localizadas em pesquisas sobre a educação em Goiás no passado (SANT’ANNA, 2010). Por meio das representações tradicionais do feminino, as crianças mantinham, mesmo que questionáveis aos olhares de hoje, elementos culturais que

atravessam os tempos. O que se fazia por meio de processos violentos em práticas de educação familiar, haja vista os puxões de orelha sofridos.

Outras características, porém, eram dissonantes a esse sentido, tais como as respostas que associavam as atividades femininas ao “trabalho com mecher com mandioca e tear com minha mãe”. Some-se a enumeração de outras características segundo as quais a maior vantagem de ser mulher seria ter “o corpo”, jamais aceitar “um beijo” de outra mulher, jamais aceitar a “traição” e não aceitar homem com “mal cheiro”, a quem nunca teria passado pela cabeça não ser o sexo que é. Não há como negar que as representações ali mobilizadas estavam alicerçadas no paradigma heterossexual dominante e que, quando estabeleciam relações entre as mulheres, estas se davam no campo do trabalho na comunidade e, nunca, no campo do exercício da sexualidade. A homo-afetividade deveria ser, veementemente, combatida!

Ao lado destas, as representações que acercaram a noção, as práticas e as relações de “homem” perfizeram imagens como a de o “homem” ser “um ser especial e soberano por Deus”, “chefe de família”, “ser trabalhador”, aliás, como disse um, “gostar de trabalhar e de mulher”, “ser machista”, “não chorar”, aquele que “fazem tudo correto” (sic), aquele que faz “de tudo um pouco”, que faz “muita bagunça”, ser pai “responsável”, “ser humano e saber ser onesto” (sic). Quando um/a enumera atividades masculinas, é claro: “tirar leite, roçar, capinar, fazer caregamento, fazer cerca, capar porco, cuidar da fazenda” (sic).

Além disso, as atividades masculinas incluem “lavar a terra”, ser “trabalhador” e ser aquele que faz “tudo que é de bom para ele”. Em outras respostas, encontramos a vantagem de ser homem como aquele que tem “força”, e que é “forte nos momentos mais difíceis” e que nunca aceitaria mulheres de “short curto” ou de “safadeza” e jamais aceitariam “um beijo”, sequer “uma cantada” de outro homem. Outro é taxativo e diz que “eu jamais aceitaria como homem, um homem bater em uma mulher”. Dentre outras atividades masculinas, enumeraram “tirar leite de vaca, tratar dos animais, limpar o quintal e outras coisas”. Ser pai foi assinalado como “poder brincar com seu filho(a) e ser feliz com uma família”.

Ao lado das representações tradicionalmente atribuídas às mulheres, os homens também eram representados na perspectiva hegemônica e dominante, segundo a qual os mesmos eram pensados como dominadores, fortes, viris, pais de família, trabalhadores, chefes das mulheres e repudiando qualquer experiência homoafetiva. As representações de gênero ali acionadas, ao estabelecerem uma lógica inteligível para aquele grupo social, instituíam imagens de experiências diferentes e desiguais de homens e mulheres, constituindo-os enquanto sujeitos.

Mas se essas representações atravessam os tempos, quais procedimentos contribuíram para se manterem tão fortes? A resposta talvez possa ser mapeada quando foram perguntados sobre quando e onde aprenderam as atividades masculinas e/ou femininas. Encontramos as respostas: “vendo os meus colegas”, “eu aprendi quando eu estudava na cidade de Prof. Jamil”, ou aprendi “muitos anos atrás no recreio fora da escola” (sic), “na sala de aula, debate com os colegas e vendo em casa”. Percebamos que o sentido mobilizado acena para que as práticas de constituição de subjetividades masculinas deram-se principalmente através das relações que os homens estabeleciam com eles próprios e por meio de instituições disciplinares como a escola e a família. A identidade camponesa resistia ao longo do tempo por meio das identidades de gênero apreendidas e fortalecidas nas relações familiares, escolares e de sociabilidade.

Interessante apontar que, entre as imagens de homens e de mulheres, entre as práticas atribuídas a uns e outros, existe o “sexo”. Como as representações do “sexo” foram constituídas discursivamente nos questionários aplicados, quando perguntado a eles e elas o que era o “sexo”? As definições de “sexo” para meninos e meninas da escola não foram menos interessantes. Para muitos/as, sexo é “um conjunto que envolve amor”, “um meio de gravidez”, “vida, por que ele gera vida” (sic), “nem bom, nem ruim”, algo “bom mas na hora certa em momento certo”.

Como foi construído um sentido para o sexo e para o ato propriamente sexual? Não há sinais de que o sexo era apreendido por um discurso proibitivo, mas sim delimitado quanto ao momento certo para a sua prática. As associações do sexo ao amor, à gestação, a uma

leitura apolítica e neutra (“nem bom, nem ruim”) sugerem-nos que o sexo assumia a condição de mecanismo voltado para estabelecer harmonias e consensos, comprometidos com a ordem heterossexual e cristã. Ao lado do sexo, o amor e a gestão, a vida! Longe de ser proibido, pecado ou sinônimo de perigo, o sexo era construído discursivamente como um acontecimento social (mas não político), heterossexual, e também cristão, em conformidade com os desígnios da maternidade e da proliferação da humanidade.

Não podemos deixar de ressaltar como o sexo perfazia acordos com as representações de gênero mapeadas na escola do campo Holanda. A lógica de atribuição de sentido ao sexo estava ancorada na ordem discursiva que estabelecia os gêneros. Longe de serem naturais, foram construídas e naturalizadas discursiva e socialmente por meio das relações estabelecidas entre as pessoas, pela operação das instituições, pelas práticas sutis e evidentes de violência familiar e pelos consensos forjados na prática discursiva do exercício da sexualidade. Silenciado muitas vezes na ordem do discurso oficial escolar, o sexo é elemento forjador de consensos e harmonias dentro de uma ordem heterossexual e cristã. É o construto social do natural que situa, no lugar das desigualdades entre homens e mulheres, o equilíbrio social e harmônico. Constituído e constitutivo de amor, da prole e da vida, o sexo atenua, discursivamente, as desigualdades nas diferenças entre os gêneros. Mas não faz o mesmo quanto às relações homoafetivas que continuavam a ser alvo da violência praticada pelo silêncio. Entretanto, como esses conceitos, operados discursivamente pelas crianças, funcionavam em relação a outros aspectos do cotidiano da vida delas, tais como as relações familiares e o exercício dos trabalhos? Outros sinais puderam ser colhidos em outras fontes.

Olhando com lupa: as tecnologias de gênero no cotidiano laborativo da vida do campo e as representações de gênero nas redações escolares

Outra atividade de pesquisa realizada foi uma solicitação para que alunos e alunas da Escola Municipal Holanda fizessem uma redação

que narrasse o cotidiano delas, estabelecendo relações entre a vida pessoal e a vida escolar. Algumas imagens foram significativas. Vejamos a Aluna 1:

[...] eu acordo 8 horas da manhã escovo dentes depois tomo café da manhã depois arumo casa lavo vasilha do milho para as galinhas depois faso tarefas de casa depois faso comida depois vou tomar banho e pego onibus para chegar na escola antes eu paso numa estrada vejo umas arvores.

Depois que eu chego da escola tiro mochila da costa vou tomar banho depois eu vou jantar eu morro com meu avos mas minha mãe morra berando de mim eu nunca vi meu pai mas eu tenho vontade de conhecer.

Minha mãe trabalha de diarista e ela vai de a pé mais e perto eu tenho um padrato tenho duas irmã meu avô tem a perna quebrada. Vai fazer 3 anos que ele não anda [ilegível]. Assisto televisão e vou dormir lá para 12 meia noite a minha casa e azul em casa tem vários pés de fruta tem pé de micherica de laranja de caju de [ilegível] tem pés de guariroba tem o quintal grande chego na escola 1:00 hora eu estudo no 7º Ano.

(Redação de aluna 1 da Escola Municipal Holanda, 24 de maio de 2012)

A redação sinaliza-nos a construção discursiva da narrativa de uma diversidade e fragmentação do cotidiano da referida aluna. A realização das atividades escolares, bem como o próprio deslocamento à escola, subsume em meio a inúmeras outras atividades do dia a dia, em destaque as laborativas. A relação com a educação não está, portanto, desvincilhada da relação com o cotidiano, com os trabalhos e com a relação com a natureza, haja vista a aluna destacar em seu texto até mesmo os pés-de-fruta em seu quintal.

Essas representações também se ancoram nos desafios que ela encontra na vida, como a situação de não morar com a mãe, que trabalha como diarista, e a de não ter o pai presente. Interessante destacar, com

isso, como a instituição familiar, observada com lupa no texto da aluna, não é necessariamente um bloco monolítico e homogêneo. Enquanto as respostas aos questionários indicavam-nos relações estabelecidas entre homens e mulheres, casados, unidos pelo sexo, a redação da aluna sugere outra forma de organização social familiar, em que a aluna mora com os avós, apesar de a mãe estar por perto. Outras dissonâncias são também passíveis de destaque, pois o não conhecimento do pai nos dá indícios de que as relações afetivo-sexuais nas relações de gênero nem sempre são harmônicas, consensuais e asseguradas, garantindo uma vida segura à prole, haja vista a menina nem ao menos saber quem era o seu pai.

Observemos agora a redação da Aluna 2:

Meu nome é (...) tenho 11 anos estudo na escola municipal Holanda fasso a 7 Serie. Bom eu acordo as 08:00 horas da manhã tomo café da manhã e vou fazer os deveres de casa depois vou limpar a casa mais minha mãe e as 09:00 eu vou tomar banho e me arrumo e depois que eu me arrumo vou almoçar as 10:00 horas e as 11:00 horas abraço meu pai e meu irmão minha mãe me leva mais meu irmão para o ponto de ônibus quando e lá pras 12:15 chego na escola e fico la ate os professores chegar.

Quando os professor chega já 01:10 por ai e vou para sala [ilegível] e todo meus colega lanchã as 03:00 horas lamchamos e as 03:15 voutamos para sala e vamos embora as 17:00 horas quando chego no ponto minha mãe já esta lá quando chego em casa já é 18:15 assisto novela e vou tomar banho janto e vou dormi as 22:30 horas esse e meu cotidiano.

Meu pai acorda as 04:00 horas para tirar leite quando termina já e 08:00 horas ele termina e vai tratar dos animais e vai trocar de ropa para tomar café da manhã e depois vai cuidar de suas coisas.

Minha mãe levanta as 07:00 horas para cuida de fazer os deveres que temos como mulher de casa e mãe e as 09:00 horas ela vai fazer almoço e ajudar a nos a se arrumar para ir para a escola e leva a gente para o ponto e a gente vai para a escola para aprender.

(Redação de aluna 2 da Escola Municipal Holanda, 22 de maio de 2012)

Quem acha que o parcelamento do tempo é coisa da vida urbana, percebe-se enganado ao ver como essa aluna organiza o seu tempo com precisão, às vezes para descrever o seu cotidiano. As horas são marcadas quase com exatidão para descrever o seu cotidiano pessoal e familiar. Ao lado dessa descrição, podemos perceber como as representações de gênero são operadas na divisão de tarefas estipuladas ao pai, que busca o leite e trata dos animais, e à mãe, que cuida dos deveres de casa, das crianças e da alimentação da família. São representações, que convergem e reforçam aquelas mencionadas nas respostas dadas aos questionários, ancoradas na concepção da mulher vinculada às atividades dentro da casa e aos homens ao labor fora da casa. Não há como não reconhecer que o tempo relacionado às atividades do trabalho circunscreve as práticas sociais destacadas pela aluna, tanto em relação àquelas relacionadas ao gênero quando aquelas relacionadas à vida escolar. O trabalho com as atividades do campo e da casa são matrizes que norteiam todas as outras atividades. O sentido atribuído ao trabalho opera a lógica de organização das demais atividades e das representações de gênero. Lógica esta também presente na redação do Aluno 3:

Eu acordo 6 horas da manha tomo café, vou para o cural fecho a vaca no cural, fecho o bezero no cural pego o balde pego o latão ponho leite no tanque de leite depois eu (...).

Depois eu molho as plantas lavo o latão os baldes banho almoço vou para o ponto pego a vam e venho para escola.

Depois que eu chego eu estudo no final e ai vou embora chego lá em casa quando o quintal esta chujo eu capino e rastelo e depois que os matos secam eu ponho fogo.

A minha casa não e muito boa mas eu não tenho outra ela tem o chão vermelho as paredes azul quatro sofás duas mesas um monte de cama e o caminho de ir par a escola e cheio de arvores.

A minha mãe lava as vasiaas a casa faz comida e todo dia agente ajuda arumar as camas e as roupas.

(Redação de aluno 3 da Escola Municipal Holanda, 22 de maio de 2012)

Uma linha tênue marca a diferença entre os trabalhos praticados pelo garoto que elaborou esta redação e os trabalhos dos homens adultos no campo. São trabalhos que se assemelham, fora da casa, associados ao uso da força e ao domínio da natureza. O mundo laborativo dos meninos se confunde com mundo laborativo dos homens. O trabalho opera, aqui, como uma tecnologia de gênero, como uma tecnologia social que, ao produzir experiências, forja sujeitos meninos e homens. As mulheres, por outro lado, circunscrevem as suas atividades, novamente, às atividades da casa e da higiene da família. Reiteradamente, o tempo das atividades do trabalho centraliza e organiza as atividades escolares. Trata-se de matriz acionada tanto por meninos quanto por meninas, pois as redações em análise revelam-nos que as atividades laborais demarcam o tempo das atividades escolares e fazem funcionar as relações de gênero nesse processo. Os trabalhos realizados no campo são, portanto, tecnologias de gênero. Organização essa que também opera para o Aluno 4:

Lem casa nós acordamos cedo ai eu mais meu irmão vamos para o curral tirar o leite ai meu pai toma um café e come um biscoito e espera eu e meu irmão tirar o leite para ele levar quando nao acaba ele amarra no mato e vai ai ele larga o leite no tanque e vai para o serviço.

Eu bebo um leite com bolo e vou capinar o quintal e eu começo 6 e termino 8:30 ai eu vou fazer a tarefa 9:20 banho e aumço e vou para o ponto a pé ai ando eu vou andando eu vou estilingando os passarim ai quando jgo do ponto de ônibus e espero como meus amigos nos brinca de corer e lem casa minha mãe lava a casa lava pasa e vai ver novela ai eu vou para escola e fim da escola nos esta e vai embora para casa. Fim.

(Redação de aluno 4, do 7º. Ano da Escola Municipal Holanda, 22 de maio de 2012)

Segundo as fontes consultadas, no campo, os alunos e as alunas que frequentam escolas do campo, como a Escola Municipal Holanda, tem as suas atividades escolares organizadas, pensadas e dadas a ler a partir das atividades laborais no campo, sendo que, normalmente, as mulheres realizam estas atividades dentro da casa e os homens fora da casa. As convenções de gênero, ali presentes, se encontram com alguns tons dissonantes, como os já mencionadas nos questionários. São atividades laborais que, no processo de construção, manutenção e transformação das representações de gênero, instituem tonalidades de uma identidade camponesa, associada às representações hegemônicas de gênero, no movimento de subordinação das atividades escolares às atividades laborais. Enquanto as respostas aos questionários e as redações sugerem-nos a construção de uma identidade camponesa ancorada em representações de gênero convencionais e no processo de domínio das atividades laborais sobre as atividades escolares, o que poderiam nos sinalizar as imagens?

Dos desenhos ao gênero: um caminho para a expressão visual do social

Ao lado das respostas ao questionário e das redações, os desenhos sobre o cotidiano escolar e a vida nos assentamentos foram bastante sugestivos acerca da mobilização das representações de gênero, operadas discursiva e também visualmente pelas crianças nas escolas. A imagem a seguir é um exemplar, dentre outras, e suscita-nos leituras singulares:



Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS/UnU GOIÁS. Projeto Agroecologia e Educação do Campo: Pesquisa, Ação e Reflexão a partir das Escolas do Campo no Município de Goiás – GO. Arquivo de Imagens. 2011.

A predominância do verde, em destaque, esparramado entre o capim e a copa das árvores, instiga qualquer observador a associar a imagem desenhada ao campo e ao meio rural. As cores diversificadas, com os tons de vermelho, laranja e amarelo, acenam para os artefatos artificiais, compreendidos pela casa, as cercas, as roupas e o ônibus. Um colorido que não deixa escapar quase nada da brancura do papel, acercado pela invenção de uma moldura pelo aluno do 7º Ano da Escola Municipal Holanda, João Fernando (nome fictício) na expectativa de valorizar a produção, vale ressaltar, assinada³. Moldurar e assinar a produção revela-nos uma prática de acionar estratégias de atribuir autoridade e valor ao desenho. A distribuição espacial dos elementos que compõem o desenho – o homem, a mulher, a criança, a casa, o ônibus – busca não desperdiçar espaço, sugerindo-nos ocupações tão próximas, tão distantes.

A sugestiva inexistência de um elemento gráfico, espacialmente identificado, no centro do desenho não significa, porém, que não haja

3 Optamos por criar um nome fictício para atender aos requisitos éticos mencionados na nota 4 deste artigo.

um elemento principal. Distribuídos, João dispõe no seu desenho uma casa em cima, um homem com enxada (provavelmente o pai) à esquerda, uma mulher (a mãe ou a irmã?) abaixo e quase à direita, enquanto no canto superior direito um jovem (possivelmente o aluno João?) está a adentrar o ônibus que o levará à escola. Tais elementos visuais são interligados pela estrada que atravessa o desenho, quase como se ocupasse a posição de personagem principal. Seria um caminho, uma estrada, uma via que estabelecesse relações entre a vida cotidiana e laborativa do campo, a vida escolar e as experiências de gênero, quase como a linearidade de um texto?

Mas como analisar a referida imagem, frente às análises dos textos anteriormente elaboradas? Como traçar relações entre palavras e desenhos, entre escrever e desenhar? Seria a imagem desenhada uma ilustração do texto? O desenho representaria a distribuição de atividades femininas e masculinas, circunscrevendo e subordinando o tempo das atividades escolares ao tempo do trabalho? O desenho condensaria e sacramentaria as representações hegemônicas e desiguais de gênero? Eis um desafio para os leitores dessa imagem, caso se sintam confortavelmente cooptados pelas palavras presentes nas respostas aos questionários e nas redações, capazes de reduzir a criatividade do aluno e do/a leitor/a à tradicional imposição do texto sobre as imagens, em um mundo em que as “sagradas escrituras” subordinaram e perseguiram os “adoradores de imagens”! Pensemos um pouco sobre esses desafios dentro de uma analítica do visual, a partir da qual não existe um receituário metodológico acabado para análise de imagens, mas em que as ferramentas podem ser confeccionadas no mesmo movimento em que são realizadas as interpretações (SANT’ANNA, 2012)⁴.

4 As análises aqui tecidas sobre as imagens se ancoram na produção de Thiago F. Sant’Anna acerca de uma “analítica do visual” e da “expressão visual de si”, como parte das reflexões desenvolvidas em Estágio de Pós-Doutoramento, no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, vinculado à Faculdade de Artes Visuais/Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2011 e 2012. Neste período, Sant’Anna realizou pesquisas através do projeto “História e Cultura Visual: a construção dos corpos e a experiência da fotografia na Cidade de Goiás (1833-1900)”, onde buscou entrecruzar uma perspectiva pós-moderna de Histó-

Tomada enquanto signo, circunscrita aos procedimentos da semiótica, poderíamos enxergar a imagem enquanto ícone, símbolo ou índice. Seria o desenho uma *mimese* ou ícone, o qual poderia estar associado ao princípio da semelhança, fazendo com que o desenho fosse visto como uma representação perfeita ou verossímil da realidade? Mas, seria possível tangenciar esse “olhar” para observar o desenho como mecanismo de transformação do real, isto é, se contrapondo ao discurso da *mimese* e da transparência e considerando o desenho como uma alteração do referente (DUBOIS, 2004)? Por último, tomaríamos a imagem como índice de uma realidade possível, compreendendo o desenho como um traço de uma realidade possível, a conduzir-nos a uma proposta metodológica preocupada com as condições de possibilidades de uma realidade possível, discursiva e imagetivamente construída. O nosso percurso analítico não será o de operar a metodologia tripartite da semiótica, em uma perspectiva “ou, ou”, e sim a possibilidade de lidar com esses conceitos em uma perspectiva do “e, e”.

Ao lado dos cuidados com a semiótica, recusamos aqui quatro metodologias de leitura de imagens: o viés marxista e a tentativa de encontrar o contexto socioeconômico que teria produzido o desenho; o viés hermenêutico e a procura por um significado interior presente nos signos constituintes; o viés fenomenológico e a revelação da motivação pessoal e a intencionalidade do desenhista e, muito menos, o viés positivista e a busca pela descrição fiel da realidade ali representada. Optaremos por outra via de análise, ancorada nos estudos sobre a imagem fotográfica de Rouillé (2009), alicerçados na perspectiva de uma analítica do visual (SANT’ANNA, 2012).

De acordo com os estudos de Rouillé (2009, p. 71-72) a imagem e, em específico, a fotografia, “fabrica o mundo”, “ela o faz acontecer”. E o faz de forma a reconhecer que “entre o real e a imagem sempre se interpõe uma série infinita de outras imagens, invisíveis, porém operantes, que se constituem em ordem visual, em prescrições icônicas, em esquemas estéticos” (ROUILLÉ, 2009, p. 19). Percebamos, com isso, como o

ria, os Estudos de Gênero e os Estudos de Cultura Visual, sob uma abordagem foucaultiana/deleuziana.

desenho pode ser apreendido sob enfoque ao abranger inúmeras outras imagens que compõe o imaginário social em que vive João.

O imaginário social, assim como o definimos, é “a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é”, em suma, é “a capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem” (CASTORIADIS, 2000, p. 154), em um processo de produção, circulação e transformação (DURAND, 2003) de imagens no cotidiano. Intrinsecamente ligado ao simbólico, o imaginário social usa o simbólico não só para “exprimir-se”, mas “para existir”, enquanto, inversamente, “o simbolismo pressupõe a capacidade do imaginário”. As relações sociais, socialmente sancionadas, “só podem existir no simbólico, são impossíveis fora do simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica” (CASTORIADIS, 2000, p. 142).

Nessa direção reflete Navarro-Swain (1994, p. 55) ao assinalar que o imaginário encontra-se “em toda formação social como solo elementar de sua construção, traçado simbólico que organiza as forças constitutivas de um sistema histórico determinado”. Mas como o imaginário funciona no desenho do aluno? Como ele opera?

O imaginário social, em nossa apreensão, não cobre sentidos, não esconde os significados e não oculta uma causa profunda que, decisivamente, o teria produzido. Mas o imaginário emerge em meio a uma rede de sentidos constituída e constitutiva dele. O desenho, enquanto operador de um imaginário, reúne em uma unidade, uma multiplicidade, um todo em fragmentos. Nossa analítica do visual, sobre o desenho, requer não reconhecer uma realidade, mas desconstruí-lo na direção da produção de novas visibilidades (SANT’ANNA, 2013, p. 296). O desenho do aluno João, longe de representar um referente, uma realidade anteriormente existente, possui uma potencialidade que é a de criar o mundo a sua volta. Um desenho pode fabricar “o” mundo, ou, “um” mundo. No desenho, inúmeras imagens se interpõem as outras imagens. Em um desenho emanam expressões visuais possíveis.

O desenho de João é constituído e constitui, em um mesmo movimento, uma ordem visual, compreendida como rede de imagens que articula “imagens de referência, recorrentes, catalisadoras,

identitárias” (MENESES, 2005, p. 35), sob o suporte de instituições de sistema visuais. Constituído e constitutivo de uma ordem visual, o desenho compreende aquilo que é possível ver e dar-se a ver em determinado grupo social, em um determinado momento histórico. O visual é aquilo que Meneses (2005, p. 35) chamou de iconosfera, como um “conjunto de imagens-guia de um grupo social ou de uma sociedade num dado momento e com o qual ela interage”. Em outro lugar, o autor definiu a visualidade como um “conjunto de discursos e práticas constitutivas das distintas formas da experiência visual em circunstâncias historicamente específicas” (MENESES, 2003, p. 28). O visual, constituído e constitutivo do desenho, como um saber que produz visibilidades, como um dispositivo de visibilidades (DELEUZE, 2006, p. 60), expressa e constrói, deste modo, relações sociais que fazem com que os sujeitos sejam inconcebíveis fora delas.

O desenho de João, sob o sol iluminado do município de Goiás, a fazer sombras nítidas atrás dos personagens desenhados, a expressar corpos, gestos, comportamentos, arquiva possibilidades de existência. O desenho expressa e produz um evento, cria um acontecimento, estabelece, por meio de uma estrada, uma lógica que ordena os corpos. Ali, as atividades do trabalho, as relações de gênero e as atividades escolares estão associadas não na perspectiva de subordinação de uma às outras. Mas convivem e coadunam. Ultrapassam hierarquias, operam em uma lógica de funcionamento, simultânea, na qual não existe fronteira entre trabalhar dentro e fora de casa, e o trabalhar não subordina as atividades escolares. Enquanto nas redações o deslocamento para a escola e as atividades escolares ficam subsumidas na descrição, com destaque das atividades laborais, no desenho a viagem à escola é tonificada, é parte esteticamente central, chamando a atenção até mesmo do pai de João, que suspende sua atividade de trabalho e abana a mão para o garoto em sinal de despedida. O desenho forja outra realidade possível, outras subjetividades, associadas à importância atribuída à educação do campo.

Enquanto uma tecnologia visual, o desenho opera uma ordem visual, um saber que organiza uma visibilidade, que aciona uma prática social atravessada por relações interindividuais, trocas, comunicações e

instituições. Uma ordem visual que proporciona “certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber”, pois “tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas” (FOUCAULT, 2005, p. 50). O desenho de João aciona uma prática do “cuidado de si” ao ser um caminho possível, povoado por exercícios como o cuidado com a disposição e exibição dos corpos, com a ausência de gestos extravagantes, que não sejam os rituais familiares, operados quando pai e filho se despedem. A ausência de toques entre umas e outras, no entanto, não revela-nos uma solidão, mas o caráter social da prática do “cuidado de si” (FOUCAULT, 2005, p. 57). Ali, a mãe se ajoelha, na busca de alcançar a melhor posição para acomodar a planta a ser depositada na cova, mas, o que não pode passar ingenuamente despercebido, diante da imagem do pai em tamanho maior, que ergue o braço e segura a enxada com a outra mão. O desenho do garoto João, em um mesmo movimento, subverte as representações hegemônicas (a mulher trabalha no campo e as atividades escolares não ficam subsumidas nas atividades laborais) e as aperfeiçoa, as lapida, torna-as mais claras e, ao mesmo tempo, disfarçadas. Ao dispor um fino véu de imaginação da subordinação cristã sobre pesada materialidade da realidade, o desenho desloca para fora de casa as relações de subalternidade entre homens e mulheres.

Capaz de funcionar como uma tecnologia visual, voltada para normatizar as condutas consigo e com os outros, o desenho é uma “expressão visual de si” que produz aquilo que visibiliza (SANT’ANNA, 2013), um “inventário do real” (ROUILLÉ, 2009, p. 97) que acumula, fragmenta, agrupa, gera coerência, lógica e unidade. O desenho é um “acontecimento visual” no qual as várias leituras admissíveis sobre a fonte nos apontam para uma *história visual do possível* e não uma *história impossível das representações*. Nessa visualidade, novas visibilidades são visualizadas, construídas, inventadas. No desenho, as subjetividades são criadas, inventadas, visualizáveis, com algumas doses de indefinição, já que tecidas simultaneamente à análise.

O lugar do pai, em tamanho maior, acenando para o filho que vai em direção ao ônibus para a escola; o lugar da mãe, ajoelhada em uma ação de plantar uma árvore; o lugar do garoto João a caminho da escola, em conjunto expressam características sexuais possivelmente concordantes e, ao mesmo tempo, dissonantes com aquelas emanadas dos questionários e das redações. Ali as mulheres não são estão circunscritas às atividades domésticas, atuam na lide do campo ao lado do marido, mas o fazem em uma disposição corporal, desenhada pelo garoto, em uma posição que simboliza a de subserviência. Ajoelhada, ela se posiciona para colocar a planta na cova, como se também se dobrasse à natureza. Mas estaria ela se dobrando às relações diferentes e desiguais que estabelecem lugares subordinados às mulheres em relação aos homens? Sutilmente, o desenho de João produz visibilidades e a realidade em um mesmo movimento.

O pai de João, por outro lado, ocupa um lugar central, em tamanho maior do que os outros personagens. Constituído e constitutivo de uma ordem visual, o desenho produz para nós uma realidade, cria um acontecimento por meio do qual uma formação social foi capaz de veicular representações sociais de gênero e construir sujeitos homens e mulheres, no interior desse processo. Tal disposição traduz o funcionamento do gênero, compreendido por Teresa de Lauretis como um movimento que se dá “dentro” das representações sociais de gênero, e também, ao mesmo tempo, “fora” dela, já que, no desenho, as mulheres também trabalham com os homens na lide do campo, mesmo que ali, também, houvesse relações de opressão e de violência.

A visualidade do desenho de João sugere-nos posições visuais ex-cêntricas, que acontecem às margens da posição hegemônica, segundo as fontes consultadas, graças à capacidade do sujeito para movimentar-se e deslocar-se, ao questionar e subverter as representações sociais dominantes, inclusive as de gênero (LAURETIS, 1990, p. 139). O desenho ao expressar, produz sujeitos “dentro” e “fora” do sistema representacional daquele grupo social ligado às relações entre cotidiano do campo e educação.

Sob a perspectiva de contrariar as imagens emanadas dos questionários e das redações, a visualidade emergida através do desenho cria relações de gênero, cria os gêneros, constrói homens e mulheres, inventa as relações que se dão entre as atividades de trabalho e as atividades escolares. Neste processo, o desenho constrói o gênero e o corpo não como uma instância “dada” pela “natureza”, mas como um construto sócio simbólico, inventado dentro de uma lógica heteronormativa e binária.

Considerações finais: identidade camponesa?

A pesquisa sobre as representações e as experiências de gênero na educação do campo, realizada na Escola Municipal Holanda, dá-nos indícios sobre as possíveis existências ali presentes. Longe de revelar-nos a realidade sobre as interfaces e entre as relações de gênero e a educação do campo, a análise dos dados constrói e inventa as relações entre ambas. Dessa forma, inexistente uma identidade camponesa *dada a priori* pois ela é um construto, uma “celebração móvel”, na acepção de Hall, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2002, p. 13). No processo de fortalecê-la, os processos móveis identitários atuam com a manutenção e subversão das representações de gênero, ora atualizando-as, ora criando-as. E qualquer exercício voltado para interpelá-las, torna possível pensá-las, repensá-las e transformá-las...

Referências

- CARVALHO, M. M.; SANT’ANNA, T. F.; DA MATA, E. Gênero, Educação e Trabalho. In: COSTA, A. A. da *et al.* **Práticas, desafios e proposições:** para uma educação do campo no município de Goiás. Goiânia: Vieira, 2011.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Renaud. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- DELEUZE, G. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

- DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o cuidado de si. Tradução de Maria Theresa da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu e Silva & Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LAURETIS, Teresa de. Eccentric Subjects: Feminist Theory e Historical Consciousness. **Feminist Studies**. Vol 16, n. 01, 1990.
- LAURETIS, Teresa de. Tecnologias do Gênero. Tradução de Suzana Funk. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org). **Tendências e Impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes Visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.
- MENESES, Ulpiano. Rumo a uma “História Visual”. In: MARTINS, J. S.; ECKERT, C.; NOVAES, S. C. (Orgs.). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. São Paulo: Edusc, 2005.
- NAVARRO-SWAIN, Tânia. Você disse imaginário? In: SWAIN, Tânia Navarro (Org.). **História no plural**. Brasília: Editora da UnB, 1994.
- RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: GROSSI, M. e outras (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2000.
- ROUILLÉ, André. **A fotografia entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.
- SANT’ANNA, Thiago F. A Fotografia como Expressão de si: uma história visual do possível. In: MONTEIRO, R. H.; ROCHA, C. (Orgs.). **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: UFG, FAV, 2013.
- SANT’ANNA, Thiago F. **Gênero, história e educação**: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889). Tese (Doutorado). Brasília: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, 2010.
- SANT’ANNA, Thiago F. **História e Cultura Visual**: a construção dos corpos e a experiência da fotografia na Cidade de Goiás (1833-1900). Relatório (Pós-Doutorado). Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, 2012.

SCOTT, Joan. A gender of politics of history. In: **Revista Caderno Pagu**. v. 3, 1994.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da e outras (Orgs.). **Falas de gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Ed. das Mulheres, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UNIDADE GOIÁS. Projeto Agroecologia e Educação do Campo: Pesquisa, Ação e Reflexão a partir das Escolas do Campo no Município de Goiás – GO, 2011.

UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA REALIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE MINAÇU – GOIÁS

Edson Batista da Silva; Joyce de Almeida Borges

Este texto objetiva analisar a realidade escolar do campo no Município de Minaçu, em— Goiás, a partir das três escolas municipais presentes nos assentamentos da região e, também, a partir da Escola Municipal Salomão Bezerra Coelho, localizada a 18 km da cidade, no Povoado do Vicente, às margens da Rodovia GO 241. Este estudo é fruto de dois projetos de pesquisas, realizados na UEG/ Câmpus Minaçu, cadastrados na Universidade Estadual de Goiás (UEG), entre 2011 e 2013, cuja realização se efetivou com a participação de estudantes e professores.

Para iniciarmos as reflexões teóricas, partimos do pressuposto de que a Educação do Campo, proposta por Caldart (2004), é uma luta que se inicia nos Movimentos Sociais, em busca do direito a uma educação a partir da realidade das populações que habitam o campo. Partimos do princípio de que as crianças, os jovens e os adultos do campo precisam ter o direito de escolha de estudar e permanecer no campo. Entendemos que o projeto de campo, implantado no Brasil, historicamente não tem permitido ou contribuído para a opção de permanência no campo (MARTINS, 1986).

Em relação aos caminhos metodológicos de construção da pesquisa, nos amparamos em Vendramini (2010), que nos sugere alguns pressupostos básicos para os estudos em Educação do Campo, tais como: estar ciente da contradição social, tendo como ponto de partida a diferença entre classes sociais e entender o movimento social como precursor da Educação do Campo. Neste sentido, verificamos que as escolas de Minaçu estão pouco conectadas aos movimentos sociais presentes neste município¹.

As principais ferramentas metodológicas utilizadas para a realização do Projeto de Pesquisa em Educação do Campo, referido inicialmente, foram: visitas a campo, realizadas em 2012/2013 no Patrimônio de São Vicente e em três escolas de Assentamentos (Escola Municipal São Lucas, Escola Municipal São Salvador e Escola Municipal Beira Rio); registros fotográficos; pesquisa em dados da Secretaria Municipal de Educação sobre as escolas do campo do município de Minaçu; reflexões acerca da atual configuração das escolas rurais pesquisadas e informações obtidas a partir da realidade econômica e cultural dos moradores da região.

Este texto é gestado pelas seguintes etapas: a primeira parte trata de uma reflexão teórica e histórica acerca da Educação Rural e popular no Brasil e a situação atual das escolas brasileiras. No segundo momento, discutimos os dados atuais referentes à Educação do Campo em Goiás. Por último, o foco é na realidade escolar dos estudantes do campo no município de Minaçu.

Pressupostos teóricos e reais da educação do campo: uma abordagem histórica e atual da educação no Brasil

Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, e

1 Em Minaçu, o processo de luta pela Terra inicia-se a partir da década de 1980, com o MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra), o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), e continua na década de 1990 com o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), a partir da chegada do lago de Cana Brava e a CONTAG (confederação dos Trabalhadores Agrícolas de Goiás).

justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (Paulo Freire)

A *Pedagogia do Oprimido*² surge no Brasil com Paulo Freire. O professor que queria aprender, mais do que ensinar, por meio da *práxis* mostra que o saber poderia ser construído a partir da realidade vivida, das palavras do cotidiano, das práticas coletivas e da cultura popular. O que resulta em um Movimento da Educação que se espalha no Nordeste e na América Latina, a partir de 1950 e que se prolonga até os anos de 1960. Porém, com a implantação da Ditadura Militar (1964-1985), essa metodologia política de ensinar é abafada pela força dos poderes dirigentes.

Contudo, a partir da década de 1980, a Luta por uma Educação do Campo ganha força com a ascensão dos Movimentos Sociais do campo no Brasil, os quais repolitizam a ideia da Pedagogia do Oprimido. Entretanto, a gênese da Educação do Campo emerge do processo de exclusão social vivenciada por crianças, jovens, mulheres, homens, idosos e idosas, do campo. Ela é, ao mesmo tempo, uma proposta de esperança e uma denúncia ao tipo de educação destinada às populações do campo, além de revelar os aspectos negligenciados também em relação à moradia, à posse da terra, à cultura e saúde etc. Podemos afirmar que a Educação do Campo é um projeto político de Educação Popular, o qual intenciona ações coletivas que visam à transformação social.

Entretanto, na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mesmo com o *slogan* “não pule a cerca” e em meio às privatizações e outras políticas neoliberais, há ações voltadas para a educação, tais como: a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases/1996), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, em 1998, o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), com propostas metodológicas educacionais específicas, que levem em consideração a diversidade dos

2 Paulo Freire usava os termos “sujeitos opressores” e “sujeitos oprimidos” para revelar as classes sociais antagônicas e o papel da luta política para a transformação da realidade.

alunos do campo, um programa que foi fruto da luta dos Movimentos Sociais por uma educação no/do campo.

Hoje, o PRONERA atende 30 mil estudantes, com 3 mil educadores, por meio de convênios com 50 universidades (RIBEIRO, 2010). Este programa é resultado de uma árdua luta dos trabalhadores do campo e foi importante para visualizar a realidade das escolas do campo. De acordo com os dados do PRONERA (2005), verificou-se que as condições dessas escolas são extremamente precárias: elas não possuem hortas, pomares, são construções provisórias, inadequadas e há, ainda, a presença de salas multisseriadas. Em resposta a essa realidade ocorre, em 1998, a Primeira conferência de Educação Básica do Campo, com o intuito de discutir novas propostas que possam transformar tal realidade.

No Governo de Luís Inácio Lula da Silva foi criado um Departamento de Educação do Campo no PRONERA, que obteve força e apoio político. No Ministério da Educação foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com estrutura para a Coordenação Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC). Além disso, outras ações como estabelecimento de linhas de pesquisas nas graduações e pós-graduações de universidades brasileiras, pesquisas junto as CEFFAS (Centros Familiares de Formação por Alternância), o GPT (Grupo Permanente de Trabalho por uma Educação do Campo), em parcerias com os movimentos sociais, além de seminários de divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais, fortaleceram o embate em direção a uma Educação do Campo e não no campo.

No entanto, Meszáros (2008, p. 11) avalia que a educação no Brasil, e consequentemente a Educação do Campo, não tem desempenhado sua tarefa. E não tem contribuído para a construção de um pensamento livre, autônomo e crítico dos estudantes. A Educação do século XXI está em crise, inclusive na América e na Europa. No Brasil, é visível a reprodução das desigualdades sociais a partir de um modelo educacional aplicado comumente em escolas urbanas e rurais, em práticas que revelam o extremo descaso político e a única preocupação em obter números de acesso à escola:

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social – mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (MESZÁROS, 2008, p. 11)

A mercantilização da educação e dos sujeitos envolvidos nela precisa ser repensada. Assim, podemos refletir sobre alguns desses elementos, importantes no processo ensino-aprendizagem, tal como nos alerta Freitas (2010, p. 155):

Ao longo de séculos de capitalismo, a escola aprisionou o conteúdo estudado pelas ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro de salas de aula. As classes dominantes necessitavam de uma instituição que monopolizasse e homogeneizasse a formação da juventude, colocando-a em sintonia com a sociedade que a cerca – como consumidores e como força de trabalho, submetida à lógica do capital.

Prova destas análises podem ser confirmadas pelo fato de que o estado brasileiro tem incentivado o fechamento de escolas no campo. De 1977 a 2009, foram fechadas 65 mil escolas rurais³, somente no Ensino Fundamental. Por quê? Para a redução de custo e pelo fato do transporte escolar de crianças para a cidade ser uma prática de custeio mais barata e que pode ser até terceirizada (CALDART *et al*, 2012).

Além dessas reflexões, podemos acrescentar que a maioria das escolas do campo no Brasil encontram-se nas regiões mais pobres do

3 O FUNDEB (Fundo Nacional para a Educação Básica) não permite que funcionem salas de aula com menos de 10 estudantes.

país. As classes multisseriadas ainda fazem parte deste quadro real e 43% das escolas do campo possuem apenas uma sala de aula (MEC, 2006). Diante desta realidade, encontra-se a falta de professores habilitados, principalmente para as áreas de Ciências Exatas, Biológicas e Humanas. Por fim, o investimento em educação no Brasil não ultrapassa, atualmente, 7% do PIB (Produto Interno Bruto).

Hoje, a *práxis* da Educação do Campo evidencia a necessidade de um novo modelo de ensino, em que sejam valorizadas as reais necessidades dos sujeitos do campo. Até agora podemos observar, nos discursos políticos, uma visão retrógrada em relação à Educação do Campo, conforme depoimentos de um governador de Minas Gerais (ARROYO, 2004, p. 07): “para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras”. Essa ideologia se torna real e se confirma na compreensão dos dados e depoimentos de atores sociais envolvidos nesta pesquisa. Deste modo, no próximo item, daremos importância à forma como a Educação do Campo tem sido tratada em Goiás.

Entre os caminhos da roça: dados e análises acerca da Educação do Campo em Goiás

De acordo com os dados do IBGE (2010), a população total do Estado de Goiás é de 6.004.045 habitantes. A população urbana é de 5.421.069 e a população rural de 582.976 habitantes. De acordo com os dados do INCRA (2009), existem 368 assentamentos em Goiás, somando um total de 21.733 famílias. Dessas famílias, quantos são jovens? Sabemos que os assentamentos brasileiros têm se tornado “asilos rurais”, como afirmam os próprios assentados. Pela inexistência da reforma agrária, os assentamentos criados atendem aos interesses do agronegócio.

A luta pela terra, em Goiás, coincide com o processo de luta pela Educação do Campo. Ela se inicia pelo município de Goiás, com o apoio da Teologia da Libertação⁴ e seus primeiros resultados são a

4 A Comissão Pastoral da Terra, representada por um de seus líderes e fundadores, Dom Tomás Balduino, teve papel fundamental na luta pela terra em Goiás.

conquista dos Assentamentos do Mosquito, em 1986, com 43 famílias, e o assentamento Acaba Vida, no município de Niquelândia. Hoje, só na cidade de Goiás existem 22 assentamentos (SOUZA, 2010).

As Escolas Famílias Agrícolas também desempenharam, historicamente, um papel importante para os jovens do campo. Essas escolas têm como princípio a Pedagogia da Alternância⁵ e são atreladas aos movimentos sociais. Atualmente se territorializam em 4 municípios de Goiás: Orizona, Cidade de Goiás, Uirapuru e Padre Bernardo. Nestas escolas estão matriculados 230 alunos. As mesmas recebem ajudas financeiras de ONGs (Organizações Não Governamentais) estrangeiras e pouco apoio do Estado brasileiro (JESUS, 2010).

Quanto à situação do trabalho no campo, no Brasil foram notificados 192 casos de empresas que exploram a mão de obra escrava, inclusive com crianças e adolescentes de 5 a 17 anos. São 8 milhões de jovens, nesta faixa etária, trabalhando e 77% delas estão em atividades ligadas à agricultura (VENDRAMINI, 2010), ou seja, nega-se a elas o direito à educação. Os dados da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE/GO, 2011), mostram notificações em 22 propriedades, com a presença de trabalho em condição análoga a de escravidão no Estado de Goiás, enquanto houve 246 casos no Brasil.

Isso significa que ainda temos um número significativo de crianças e jovens que estão vivendo em condições análogas a de escravidão ou em semi-escravidão de trabalho no campo. São, aproximadamente, mais de 500 pessoas só em Goiás, em produções de álcool, cana de açúcar, sementes de capim, açúcar, soja, na colheita de batatas, nas plantações de cebolas, e, principalmente, em carvoarias. Os jovens, além de excluídos do direito a Educação do Campo, sem dúvida estão sujeitos a situações trabalhistas exploratórias.

5 A Pedagogia da Alternância foi fundada na França, em 1935 e tem sido aplicada em Goiás a partir de 1990. Ela tem como proposta a permanência dos estudantes do campo no período de 15 dias na escola e de 15 dias na propriedade, para melhor aplicação daquilo que se aprende na escola a partir de conteúdos e práticas ligadas ao plantio, cultivo e ao cotidiano do campo. (QUEIROZ, 2006)

De acordo com Souza (2010), as Secretarias Municipais e a Secretaria Estadual de Educação registraram, no ano de 2008, 93 unidades escolares do campo em Goiás, em um total de 13.479 alunos. Essas escolas estão localizadas em 59 municípios. Comparando-se com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010) percebemos que o número de escolas no campo vem diminuindo, pelas ações do agronegócio, por políticas municipais que incentivam o transporte para cidade e o não investimento em escolas nas áreas rurais. O resultado disto é a diminuição das famílias em áreas rurais, atendendo assim o imperativo do agronegócio, de um campo vazio porém produtivo.

As margens do hidronegócio: a realidade escolar do campo em Minaçu

O município de Minaçu está localizado no extremo norte do Estado de Goiás, na Mesorregião Norte, a qual é considerada, a partir dos dados do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), como a mais pobre do estado. Em contrapartida, o município em estudo, localizado na região apontada, é conhecido pelas atividades econômicas como de mineração com o Amianto Crisotila, extraído pelos trabalhadores da SAMA, e pelas empresas hidrelétricas, como as Centrais FURNAS LTDA e TRACTEBEL, que formam, juntas, um verdadeiro mar de água doce no Brasil central, por meio do reservatório de Serra da Mesa e Cana Brava.

Neste contexto, podemos classificar a região como fruto de uma disputa pela terra, existente desde a presença dos indígenas Avá-canoeiros que foram praticamente dizimados. Conhecemos histórias brutais de extermínio deste grupo, em que os moradores relatam que *“os índios aqui até pouco tempo atrás era matado igual bicho”*. Dos Avá-canoeiros restam 6 indígenas atualmente no município, protegidos pela FUNAI.

Neste âmbito de luta pela terra, podemos citar ainda, na década de 1960, o conflito de Trombas e Formoso, ocorrido cerca de 100 km distante de Minaçu. Durante a ditadura militar, o líder do movimento dos posseiros, “José Porfírio”, foi preso, torturado e está “desaparecido” até hoje. Além disto, há todo o histórico de coronelismo reinante no Estado de Goiás, com latifúndios improdutivos, posses ilegais

convertidas em latifúndios, monoculturas de exportação, produção de gado em alta escala, trabalho escravo infantil em fazendas e carvoarias, dentre outras aberrações naturalizadas nas terras goianas, assim como em grande parte do território brasileiro (PESSOA, 1999).

Em Minaçu, destacam-se economicamente o comércio local, a monocultura de rebanho bovino de corte, assentado em grandes latifúndios, além do turismo predatório da pesca, nos lagos acima mencionados. Contudo, devemos considerar a existência de sete Assentamentos de Reforma Agrária como importantes tributários da economia do município. A população total do município é de 31.149 habitantes, de acordo com os dados do IBGE (2010). A população urbana é de 26.546 habitantes e a população rural é de 4.603. Até 1989 havia, regularizadas, 53 escolas em funcionamento em Minaçu. Em 2013, restam apenas 4 escolas rurais, que são: E. M. (Escola Municipal) São Salvador, E. M. Salomão Coelho Bezerra (no Patrimônio do São Vicente), E. M. Beira Rio e E. M. São Lucas.

A partir da consulta a dados da Secretaria Municipal de Educação de Minaçu, em entrevista realizada no dia 25 de Novembro de 2013, junto a Coordenação de Educação do Campo, constatamos a quantidade de estudantes matriculados nas 4 escolas municipais do campo em Minaçu. Os dados estão apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Listagem das escolas rurais de Minaçu presentes em assentamentos e no Povoado do Vicente.

Nomes das Escolas Rurais Municipais de Minaçu	Quantidade de estudantes por escola
Escola Municipal São Salvador.	240
Escola Municipal Salomão Coelho Bezerra.	123
Escola Municipal São Lucas.	62
Escola Municipal Beira Rio.	37
TOTAL DE ESTUDANTES	462

Organização: BORGES, Joyce de Almeida (2013).

Podemos iniciar a análise da realidade da Educação do Campo em Minaçu com a entrevista, aplicada a um dos alunos do 8º Ano da Escola Municipal Salomão Coelho Bezerra, em 2012. Na entrevista, foi perguntado, como o estudante queria que fosse sua escola: *“Eu gostaria que minha escola fosse conservada, o melhor dizendo se eu tivesse uma escola. Porque o que eu tenho não é uma escola, é um monte de taba que só de encostá tá caindo. Nós não merece uma escola assim nós também tem direito de um bom ambiente para estudar.”*. Esse depoimento demonstra uma crítica bem elaborada de um dos alunos do Ensino Fundamental que consegue fazer uma leitura do espaço em que estuda e de seus direitos negligenciados.

Nas entrevistas, os alunos mencionaram que suas famílias vivem da agricultura e da pecuária. A origem dos seus entes familiares é a região Norte de Goiás, bem como os estados da Bahia, de Minas gerais, do Maranhão etc. Nas 6 famílias entrevistadas, descreveu-se que os principais motivos da ocupação do município de Minaçu, são por migração forçada e a busca por terra e trabalho. No Povoado do Vicente e nos assentamentos há a prática da policultura, com a produção de abóbora, milho, plantas medicinais, bananas, hortaliças, pimentas, feijão, arroz, galináceos, suínos etc.

Chama atenção a presença, neste povoado, da Escola Municipal Salomão Coelho Bezerra. Nela, foram entrevistados 45 alunos das seguintes séries: 2º Ano da primeira fase do Ensino Fundamental; 6º, 7º e 8º Anos da segunda fase do Ensino Fundamental, além dos professores do turno vespertino e da coordenadora pedagógica. A escola é municipal, o que significa que alguns jovens do povoado terminam apenas o Ensino Fundamental, pois teriam de se deslocar até a cidade para cursar o Ensino Médio. A escola em estudo possui alunos provenientes das famílias que moram no Patrimônio do Vicente e da região do entorno deste Distrito. Esta escola não possui material pedagógico diferenciado e segue os mesmos moldes das escolas urbanas.

A Escola do Povoado do Vicente foi criada no ano de 1978, com a nomenclatura de Escola Rural São Vicente. Em 1986, ela é regularizada por meio da autorização de funcionamento nº 394/86, recebendo o

nome de Escola Municipal Salomão Coelho Bezerra, em homenagem ao filho de um fazendeiro da região, o Sr. Demétrio José Coelho, e de Dona Izidoria Bezerra da Conceição. Em 1994 torna-se Escola Polo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2013).

Em 2012, verificamos que os pais dos alunos haviam feito manifestações no povoado exigindo melhorias para a escola. Com a realização da pesquisa, constatamos, como demonstra a figura 1, que a infraestrutura da escola é extremamente precária e urge a necessidade de uma reforma geral no prédio escolar, antes que ela cause algum dano físico aos professores, funcionários e estudantes.

Figura 1: Condições físicas da E. M. Salomão Coelho Bezerra no Povoado do Vicente.



Autora: BORGES, Joyce de Almeida, 2012.

Além da Escola do Povoado do Vicente, buscamos compreender a realidade das escolas dos assentamentos. A Escola Municipal Rural São Lucas surgiu em 1988 e teve a sua autorização de funcionamento em 1989. Esta escola funcionava em um dos Núcleos do Assentamento Noite Negra. O nome da escola foi dado por uma moradora da região. No início esta escola era um barracão coberto por palhas, não havia paredes, nem cadeiras ou merenda, sendo que a construção foi improvisada pelos próprios moradores. Em 1997 foi construída a estrutura física da escola em alvenaria, com uma única sala multisseriada, da primeira até a quarta série (ARAÚJO, 2011).

Em 1999, a escola foi transferida para outra área com uma centralidade que permitia o acesso para a maior parte da população da região, e iniciou-se o funcionamento da segunda fase do ensino fundamental. Em 03/03/2000 foi inaugurada a nova estrutura da escola, com salas equipadas com ventiladores, energia elétrica, mobiliários, cantina e sala dos professores. A partir de 2005, a escola passou a oferecer a Educação Infantil no turno vespertino e a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Em 2009, sob a ação do Ministério Público, foi proibido o transporte de alunos para essa escola nas carrocerias de camionetas, sem a segurança adequada. A partir deste ano, a frota de veículos passou a ser composta de ônibus, micro-ônibus, vans e Kombis escolares. Em 2010, foi realizado um mutirão, formado pelos pais, a direção escolar, a Secretaria Municipal de Educação e a UEG (Universidade Estadual de Goiás) para a construção de um galpão para a escola. Ou seja, o papel que deveria ser assumido pelo Estado terminou sendo realizado também por outros atores.

A escola contava, em 2011, com 06 salas de aulas, 01 sala de apoio/biblioteca, 01 sala de informática, 01 sala da coordenação/direção. Ou seja, os espaços, apesar de conquistados após vários anos de luta, ainda são compartimentados e pensados para dividir as atividades a serem realizadas. E, o mais grave, a escola apresenta uma sala de informática, mas não possui acesso à internet, ou seja, os alunos não a utiliza como instrumento pedagógico e de pesquisa.

Quanto ao transporte dos professores, 05 deles moram no centro urbano de Minaçu e são transportados na segunda-feira, retornando para a cidade na sexta-feira após as aulas. No total há 10 professores atuando na escola, sendo que apenas um possui origem direta no campo. Dois deles são concursados e os demais são contratos temporários. Existe uma casa para a permanência dos professores. O calendário escolar, regido pela Secretaria Municipal de Educação, e o currículo disciplinar são os mesmos das escolas urbanas.

Foram entrevistados 8 dos professores da escola. No que se refere à discussão da realidade dos alunos durante as aulas, uma das professoras tem um depoimento que chama atenção: “Muitos

conteúdos ficam fora da realidade dos nossos alunos, muitas vezes tem que ser trabalhado somente com a teoria, pois a prática não está no alcance”. Ao indagarmos a uma das professoras se ela já tinha tido contato com a proposta de Educação do Campo, a mesma respondeu: “Sim. É uma proposta que valoriza o trabalho do campo, cultivando suas origens para que não haja a necessidade de mudança para a cidade”. No que se refere à questão de como a professora de Geografia relaciona a realidade do campo ao ensino de Geografia, ela destacou: “Na minha disciplina trabalho com o intuito de motivar os jovens a continuar o trabalho no campo de forma sustentável, no que diz respeito ao manejo do solo e a preservação ambiental”.

Na entrevista com o diretor da escola, perguntado sobre como consolidar o debate da Educação do Campo na *práxis* ele afirma: “Para se ter ou desenvolver essa prática educativa, a educação do campo, precisa-se de investimento por parte dos governos estaduais e municipais, pois toda a escola deve seguir um parâmetro curricular que é o caso dos PCN’s que norteia o trabalho educativo, para se trabalhar com educação do campo em si necessitaria modificações na grade curricular, com isso gerando mais investimentos humanos e financeiros”.

A Escola Municipal São Lucas possuía 68 alunos no ano letivo de 2011. Eles ressaltaram que as maiores dificuldades para estudarem na escola estão ligadas a distância em que moram, associadas às estradas ruins. Afirmam que participam de rezas, folias, mutirões e forrós, além de utilizarem de chás e remédios caseiros para o cuidado de doenças, demonstrando assim a presença de traços da cultura camponesa. Para eles os temas que são abordados na escola, que estão relacionados com o campo são: “a colheita, a plantação, a preservação do meio ambiente”.

Sobre como veem o campo, e perguntados se sentem esperança em permanecer neste local, eles afirmam: “é muito difícil morar no campo”, “quero mudar para a cidade”, “pretendo morar na cidade em busca de emprego, estudos e desenvolvimento”. Essa última afirmação é emblemática, pois revela que os jovens enxergam o urbano como sinônimo de progresso e o campo como atraso. Enfim, estão aprisionados na ideologia do capitalismo monopolista financeiro que prega o urbano

como a redenção, contudo, subsumido a este discurso está a construção de um campo para o agronegócio e não para a vida.

Com o intuito de verificar como está a educação destinada aos filhos de assentados, visitamos a Escola Municipal Beira Rio, localizada a Noroeste da cidade de Minaçu, a qual foi criada no ano de 1988 para atender aos filhos de trabalhadores rurais em processo de assentamento. O ensino, nesta escola, é ministrado na primeira e segunda fase do Ensino Fundamental. Ela possui salas multisseriadas devido à quantidade de alunos, dispostos assim: os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental estão juntos; os 3º e 4º anos estão juntos; os 6º e 7º anos estão juntos e os 8º e 9º anos estão juntos. Os pais destes alunos vivem da agricultura camponesa e são originários dos assentamentos Dom Roriz, São Salvador, Mocambo e Roberto Martins de Melo.

Quanto a infraestrutura da escola, pode-se destacar a presença de 05 salas de aula em alvenaria, 01 sala de vídeo junto a sala de professores, 01 cantina, 04 banheiros, 01 alojamento, 01 pátio, 01 barracão de eventos, água de poço artesiano, 05 computadores, 02 impressoras, 01 máquina fotográfica, 01 mimeógrafo, 01 televisão, 01 vídeo e antena parabólica.

Um dos problemas graves da escola é o fato de não possuir espaço para a biblioteca e nem acesso à internet. A escola desenvolve atividades em tempo integral devido à distância da casa dos alunos. A equipe docente é composta por 10 professores, dos quais seis possuem Ensino Superior. O calendário da escola é emitido pela Secretaria Municipal de Educação, e as teorias pedagógicas são as mesmas das escolas urbanas, seguindo Piaget e Vigotsky. Em nenhuma das escolas houve referência as ideias de Paulo Freire ou as de teóricos que pensam a educação do campo.

Também analisamos a Escola Municipal São Salvador, localizada no Assentamento São Salvador. Esta é a que possui o maior número de estudantes do campo no Município. As famílias vivem das seguintes atividades agrícolas: plantações de bananas, pimenta e mandioca. Alguns estudantes desta escola comercializam fertilizantes naturais na “Feira do Apito”, no centro urbano de Minaçu. O ensino na escola é ministrado na primeira e segunda fase do Ensino Fundamental. As

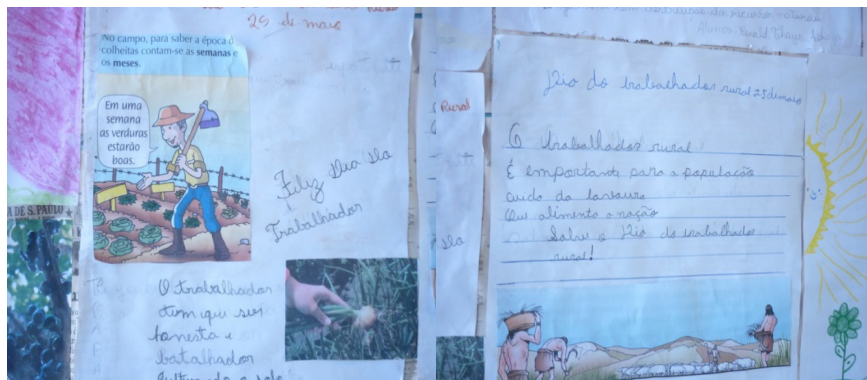
condições físicas desta escola podem ser observadas na figura 2, que mostra imagem da garrafa térmica dentro da sala de aula, para os alunos beberem água, em vez de filtros ou bebedouros.

Figura 2: Espaços didáticos e pedagógicos da Escola Municipal São Salvador



Autor: SILVA, Edson Batista da, 2011.

Quanto à presença de equipamentos eletrônicos e tecnológicos, notamos um número muito pequeno de computadores para a quantidade de alunos, além da falta de local adequado para sua instalação, como pode ser visualizado no suposto “laboratório de informática” da figura 2. No que se refere à realidade do campo, a mesma é inserida nas discussões de trabalhos em sala de aula. E pode-se observar, na figura 3, um trabalho desenvolvido pelos professores na comemoração do Dia do Trabalhador Rural na Escola São Salvador, em que se materializa essa preocupação na formação dos alunos.

Figura 3: Atividades escolares ligadas à realidade do campo.

Autor: SILVA, Edson Batista. 2011.

Considerações finais

Concordando com Martins (1986) ao discutir os conceitos de terra de trabalho e terra de negócio, afirmarmos que em Goiás o campo tem sido palco de maior investimento estatal para as “terras de negócio”, o que enfraquece a luta “Por uma Educação do campo”, uma vez que o modelo político, econômico e agrário do Brasil não tem se preocupado com a permanência de jovens e crianças no campo.

A Educação do Campo propõe que objetivos, currículos e metodologias se voltem para a realidade do campo. A Educação do Campo no Brasil se fortalece por meio do apoio de Universidades, dos movimentos sociais e de ações coletivas e individuais de professores do campo. Porém, se não houver o respaldo do Estado com maiores investimentos, a adaptação de calendários, o aumento do número de EFAS e as mudanças urgentes no sistema educacional, a Educação do Campo não se territorializa.

A partir das entrevistas e dos diálogos com a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação do Campo de Minaçu, ficou claro que apenas a E. M. São Lucas e a E. M. Beira Rio possuem livros didáticos diferenciados para os estudantes. A E. M. São Salvador, que possui um maior número de alunos, não possui este material específico para os alunos do campo. Entre os principais problemas levantados nestas escolas,

destacamos a falta de água como um dos mais graves, fato presente na E. M. São Lucas, em que os estudantes estão repondo aulas no sábado, porque houve períodos sem aulas por conta da falta de água.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez *et al* (Orgs.). **Por uma educação do campo**. RJ: Vozes, 2004.
- ARAÚJO, Benaia Gomes. **As transformações ocorridas na educação do campo em Minaçu-GO: a partir da realidade vivenciada pela Escola Municipal Rural São Lucas**. Monografia. Graduação em Geografia. Minaçu: UEG, 2011.
- BORGES, Joyce de Almeida. **A contribuição da Escola Família Agrícola (EFAGO) na valorização da identidade cultural camponesa no município de Goiás – 2006**. Monografia. Graduação em Geografia. Goiás: UEG, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes operacionais para a Educação básica das Escolas do campo**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2002.
- BARBOSA, Maria Doralice. **Minaçu: sua história, sua gente**. Goiânia: Asa, 2002.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____*et al*. (Orgs.) **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012.
- CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- CARVALHO, Celso. O desafio da unidade dos trabalhadores frente à metamorfose do capital. In: ORSO, Paulino José *et al* (Orgs.). **Educação, estado e contradições sociais**. São Paulo: Outras expressões, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- JESUS, José Novaes. As Escolas Família Agrícola no território goiano: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa. In: SOUZA, Francilane Eulália de (Org.). **Geografia e educação do campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?** Goiânia: Vieira, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Dezembro de 1996.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Expropriação e violência.** A questão política no campo. São Paulo: Hucitec, 1980.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa. São Paulo: Nova cultural, 1985.

MESZÀROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

PESSOA, Jadir de Moraes. **A revanche camponesa.** Goiânia: UFG, 1999.

QUEIROZ, João Batista Ferreira de *et al.* **Pedagogia da alternância:** construindo a Educação do Campo. Goiânia: UCG, 2006.

RIBEIRO, Marilene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão popular, 2010.

SOUZA, Francilane Eulália de. O papel das escolas no campo para o fortalecimento do campesinato no Estado de Goiás. In: COSTA, Auristela A. C. *et al.* (Orgs.). **Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás.** Goiânia: Vieira, 2011.

VENDRAMINI, Celia Regina. A educação do campo na perspectiva do Materialismo Histórico dialético. In: MOLINA, Monica Castagna (Org.) **Educação do campo e pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
a experiência da Escola Família Rural
25 de Julho no Triângulo Mineiro/MG**

*Jaqueline Peixoto Vieira da Silva; Lucimeire de Fátima Cardoso;
Raphael Medina Ribeiro*

Introdução: cenário atual da Educação do Campo no Brasil

A trajetória trilhada pelo movimento da Educação do Campo traz à tona os desafios, as conquistas e as novas perspectivas de luta aos atores sociais que encampam a construção desse território teórico e político, o qual vem ganhando espaço na sociedade brasileira desde a década de 1990, como alternativa de educação e de sociedade. Os principais responsáveis dessa caminhada, desde o início, são os movimentos sociais rurais e demais organizações populares do campo, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), além de centenas de Escolas Familiares Agrícolas (EFA's), Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) e Casas Familiares Rurais (CFR's). Algumas dessas organizações civis desenvolvem experiências educativas no meio rural brasileiro desde a década de 1960. Com o tempo, esses atores construíram importantes alianças e ganharam apoio de setores do meio acadêmico, do poder público, da sociedade política e de outras entidades da sociedade civil em âmbito nacional e internacional.

A realização de diversas experiências educativas, em nível formal e não-formal, em comunidades rurais espalhadas pelo país contribuiu, nos últimos anos, para a construção do que se chama hoje de *Educação do Campo*, a exemplo das experiências ocorridas em acampamentos e assentamentos rurais, reunindo crianças, jovens, adultos, educadores populares, representantes de movimentos sociais, sindicatos, pastorais, núcleos acadêmicos, entre outros agentes sociais.

A partir desse acúmulo de experiências, somado à trajetória histórica de mobilização dos trabalhadores do campo, tornou-se possível a elaboração de propostas e projetos políticos mais abrangentes. Pode-se entender, então, o posicionamento daqueles agentes que colocam em movimento a Educação do Campo, enxergando-a sob uma perspectiva emancipatória e de transformação social, assim como ocorre na própria caminhada dos movimentos sociais. Do ponto de vista desses sujeitos, a educação ganha lugar importante num projeto popular e de desenvolvimento mais justo e democrático à sociedade brasileira, especialmente aos que vivem do/no campo.

Ao longo da década de 1990, também a partir de mobilizações, reivindicações e negociações, tornou-se possível a abertura de espaços de articulação política entre sociedade civil e Estado, apontando a realização de políticas públicas de apoio à Educação do Campo, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), executado desde 1998 pelo poder executivo federal, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2004, foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, vinculada a esta, a Coordenação Geral de Educação do Campo, o que também representou uma conquista política no interior do aparelho estatal. O desafio atual é o do fortalecimento desses espaços institucionais e o da criação de outros, os quais traduzem em aumento da capacidade de execução dessa política pública, de seu orçamento e de atendimento de seu público alvo.

Para Munarim (2006), algumas ações do governo são prioritárias para o fortalecimento da Educação do Campo, ao passo que o principal

seria alcançar a universalização da educação básica no meio rural. Outros eixos estratégicos são apontados pelo autor, tais como o financiamento público adequado às necessidades da educação escolar do campo; o aporte de infraestrutura nas escolas rurais, como a construção ou reforma de salas e a disponibilização de equipamentos e, ainda, o investimento na formação de educadores do campo, a ser viabilizado pelas instituições de ensino superior e nível médio.

Nesse cenário, cabe-nos indagar quais são os valores e práticas construídos pelo movimento da Educação do Campo? Quais são seus elementos teóricos e concretos? De que forma posiciona-se a respeito de alguns dilemas da realidade na qual estão envolvidos, em especial, o modelo de desenvolvimento almejado, a situação do campo brasileiro, a forma de realização dessa política pública, as ações concretas e propostas que os diferenciam dos sistemas educacionais tradicionais?

A questão agrária e a realidade do campo brasileiro, a forma como opera o desenvolvimento capitalista, os modelos em disputa e as alternativas e projetos possíveis têm sido uma tônica de ação e reflexão dos sujeitos e organizações envolvidas na Educação do Campo. Esses temas contribuem para revelar a origem e a raiz desse movimento, segundo Caldart (2008, p.70), na medida em que devem ser buscadas a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação, e na relação, muitas vezes tensa, entre essas três esferas. Certamente, a tríade da qual trata a autora demarca a trajetória da Educação do Campo no país e apresenta o que essa educação enfrenta no plano teórico e prático. Nesses termos

(...) há então quem prefira tratar a Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. [...] E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas

do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo (CALDART, 2008, pp. 70-71. Grifo da autora).

Este é, portanto, um dos principais desafios do movimento da Educação do Campo no país, ou seja, o de não se distanciar dessas três dimensões: Campo – Política Pública – Educação, e acioná-las de maneira indissociável (não fragmentada) por meio de propostas políticas, estratégias de ação e atividades educativas cotidianas, em seus diferentes espaços e tempos.

Dessa forma, a questão agrária coloca-se como o pano de fundo desse debate, na medida em que se propõe enxergar a realidade do campo brasileiro a partir de suas contradições e assimetrias. Um exemplo seria pensar na maneira como se realiza a apropriação, a distribuição e o uso da terra no país. A lógica desigual do desenvolvimento capitalista revela modelos distintos de desenvolvimento que se reproduzem no território: a agricultura capitalista/agronegócio e a agricultura camponesa/familiar, o primeiro hegemônico e dominante, o segundo subalterno devido à sua condição de exploração e expropriação no interior do modo de produção capitalista.

O movimento da Educação do Campo volta-se para essa questão, pois como se observa no tripé Campo/Política Pública/Educação, a categoria campo refere-se especialmente à realidade do campo brasileiro, à trajetória histórica de desigualdade e exclusão sofrida pelos trabalhadores rurais, posseiros, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades camponesas, bem como à realidade de denúncia, contestação e luta contra o monopólio da terra, do poder e da riqueza, produzido sobretudo a partir do desenvolvimento de modelos econômicos excludentes, como ocorreu na agricultura brasileira. Em razão desse elemento político essencial e fundante, o qual lança luz sobre o mundo agrário, seus impasses e contradições, é que se estabelece um vínculo entre campo e educação, entre projeto de campo e projeto de educação, como informa Caldart:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2008, p.71-72)

Assim sendo, diversas categorias sociais de trabalhadores da terra, designados também por povos do campo, bem como as suas organizações políticas (movimentos sociais, sindicatos, entidades, cooperativas, associações etc.) almejam um novo modelo de desenvolvimento e um projeto de campo para o país. As diversas ações encaminhadas por esses atores sociais, a exemplo de ocupações de terras realizadas por todo o país, os encontros nacionais, os eventos de formação, o desenvolvimento de projetos nas comunidades rurais, além das estratégias de resistência e permanência na terra, traduz objetivamente a caminhada desses militantes pela construção desse projeto/modelo de campo.

Na luta para efetivar direitos coletivos, as mediações entre Sociedade Civil e Estado configuram-se enquanto caminho essencial, entendendo-se que o Estado representa um dos atores centrais, a fim de viabilizar melhores condições de vida e de reprodução social às populações rurais. Nessa direção, converge a realização de políticas agrárias e de desenvolvimento territorial, a exemplo do acesso à terra, do fomento à produção agrícola e à transição agroecológica, o estabelecimento de programas de assistência técnica e extensão rural, o incentivo à comercialização, as ações de preservação e recuperação

ambiental. As políticas públicas de Educação do Campo somam-se, então, a essas demandas sociais, entre várias outras que incluem saúde, lazer, cultura e inclusão tecnológica, que devem também ser garantidas às populações rurais.

A questão da natureza formativa do trabalho assinala também um dos focos da Educação do Campo, num contexto em que a educação vincula-se aos processos produtivos e o ensino dialoga com as experiências do mundo do trabalho, vivenciados pelos sujeitos: os educandos.

A proposta da Pedagogia da Alternância, realizada em muitas escolas e projetos de Educação do Campo, reflete justamente esse direcionamento, ao organizar o processo de aprendizado dos alunos em tempo-escola e tempo-comunidade. No tempo-escola, o principal são as atividades teóricas e práticas, a presença de professores, de instrutores e dos demais integrantes do corpo administrativo da escola, além de atividades de leitura na biblioteca, de atividades culturais e esportivas.

No tempo-comunidade, os sujeitos-educandos buscam integrar e aproximar os conhecimentos trabalhados na escola ao cotidiano de trabalho na comunidade rural onde vivem (assentamentos, acampamentos, pequenas propriedades). Assim, as práticas produtivas (culturas agrícolas, pecuária e várias outras) e as de manejo dos recursos naturais (água, solos, vegetação) podem ser repensados e readequados à luz de princípios como os da agroecologia e da sustentabilidade, aliados a parâmetros de ganho de produtividade e competitividade.

A seguir, o presente texto aborda alguns dos desafios da Educação do Campo, assim como o contexto social e político no qual ela se insere, ou seja, o da luta pela terra, da ação política dos movimentos sociais rurais, das ações do poder público de implantação e desenvolvimento de assentamentos rurais. Isso será relatado a partir da trajetória de organização da Escola Família Rural 25 de Julho, pelo Movimento Terra Trabalho e Liberdade na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais.

Histórico de ocupação e desapropriação da fazenda são domingos

A ocupação da Fazenda São Domingos, localizada no município de Tupaciguara, aconteceu no ano de 1997, após uma vistoria solicitada pelo Movimento de Libertação dos Sem-Terra (MLST) junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A partir da vistoria, o INCRA declarou a fazenda improdutiva, ou seja, não atendia a função social da terra, conforme o Estatuto da Terra de 1964. Dessa forma, a terra estava passível de ser desapropriada para fins de reforma agrária. Entretanto, devido ao alto valor solicitado pelo proprietário da fazenda, o processo de criação do assentamento foi encerrado naquele momento, uma vez que o INCRA não concordava em pagar mais do que os preços tabelados para a compra das terras.

Após esse acontecimento, a fazenda não foi mais ocupada e a área foi “esquecida” pelos movimentos de luta pela reforma agrária. No entanto, no ano de 2003, o Movimento Terra Trabalho e Liberdade (MTL) ocupou a fazenda com aproximadamente 400 pessoas, entre adultos e crianças. Porém, o proprietário conseguiu um mandado de reintegração de posse, obrigando a desocupação da área. Posteriormente, outras ocupações tornaram-se frequentes, bem como as reintegrações de posse. Então, no ano de 2004, após nova reintegração de posse, os ocupantes da São Domingos foram levados para alojamentos montados no aterro da cidade, resultado do acordo feito entre o INCRA e a prefeitura local. Essa ação foi aceita como alternativa para as famílias instalarem-se, até que o INCRA encontrasse uma localidade para alojá-las.

No alojamento do aterro da cidade, os manifestantes viviam em situação precária e decidiram abandonar a área, afim de continuar suas manifestações em outras localidades. Assim, os militantes foram divididos em dois grupos, o primeiro grupo foi enviado para ocupar a Fazenda Água Viva e o segundo para ocupar a Fazenda Taperão. É importante salientar que, nessa última ocupação, houve intensos embates ocorridos ente os manifestantes e a polícia, responsável pela segurança da propriedade, porém os manifestantes conseguiram ocupar a área.

Pouco tempo depois, alguns integrantes da ocupação da Fazenda Água Viva foram deslocados, juntamente a outros militantes do MTL para uma nova ocupação da Fazenda São Domingos. Porém, como a fazenda possuía um mandado de segurança judicial, que impedia a ocupação da terra, os militantes montaram acampamento às margens de estradas próximas à fazenda. O processo de conquista da terra não se deu nesse momento, pela ocupação da área, mas pelo posicionamento do MTL junto ao Ministério Público Federal e a Justiça Federal, com a proposta de projetos de implantação de cooperativas de produção comunitária, coordenadas pelo movimento.

Nesse contexto, o INCRA sentiu-se compelido, pelo Ministério Público Federal e pela Justiça Federal, a acelerar o processo da compra das terras para a implantação do projeto de cooperativa. O MTL solicitou, junto às entidades, que o projeto ocorresse na Fazenda São Domingos. Dessa forma, o INCRA intensificou suas ações de negociação para a aquisição da terra e, finalmente, em 25 de maio de 2006, foi cedida ao MTL a posse da Fazenda São Domingos, logo repassada à cooperativa do movimento, nomeada de Cooperativa Agropecuária Mista de Empreendimento Rural Comunitário do Assentamento São Domingos (COERCO).

A escola família rural 25 de julho

Estrutura física da escola

A Escola Família Rural 25 de Julho, fundada pelo MTL, foi bastante expressiva para esse movimento social. A escola iniciou suas atividades no assentamento da Fazenda Tangará, no município de Uberlândia (MG), onde funcionou de 2004 até o ano de 2006. Posteriormente, a escola foi transferida para o assentamento São Domingos no município de Tupaciguara (MG).

Algumas lideranças do MTL buscaram parceria com o INCRA, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para que fosse construída a Escola Família Rural 25 de

Julho, portanto, o recurso financeiro que manteve a escola foi assegurado por verbas do Governo Federal.

No período em que esteve em funcionamento na Fazenda Tangará, a direção passou por situações de conflitos e de questionamentos realizados pelos acampados, os quais reivindicavam um curso de alfabetização para jovens e adultos e outro de nível fundamental para as crianças. Entretanto, a escola optou por oferecer somente o curso de nível médio, com formação em técnica agrícola, um curso com duração de três anos letivos que seguia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acrescido das disciplinas de técnica agrícola, oferecido para jovens de acampamentos e assentamentos do MTL que já tivessem concluído o ensino fundamental. Então, os moradores da Fazenda Tangará não se sentiram satisfeitos com essa escolha, já que reivindicavam uma escola que atendesse principalmente as suas necessidades imediatas de alfabetização para jovens e adultos.

A direção da escola argumentava que, com a estrutura de nível médio, poderiam oferecer suporte técnico para as famílias dos acampamentos e assentamentos organizados pelo MTL e que essa escola seria importante para a formação de pessoas capacitadas para contribuir para a estrutura de produção de diversas famílias rurais.

Então, devido à discordância de objetivos a serem alcançados, houve a mudança da escola da Fazenda Tangará para a Fazenda São Domingos, o que foi permeado por diversos fatores, os quais influenciaram essa transferência. O principal deles refere-se ao fato de que na Fazenda São Domingos foi implantado um modelo cooperativista de gestão do assentamento e, assim, o apoio que a escola Família Rural poderia dar a ela geraria pontos fundamentais para o desenvolvimento da comunidade assentada, bem como o crescimento do projeto da escola.

A escola foi formada para atender, primeiramente, os filhos dos trabalhadores envolvidos na militância e na luta pela reforma agrária do grupo MTL. Os estudantes da escola vinham de vários acampamentos e assentamentos, organizados pelo movimento MTL, de diversas regiões do país. Os diretores e organizadores iam até as casas das famílias para

falar sobre a escola e explicar todas as vantagens que alcançariam ao participarem desse projeto escolar.

A estrutura física da escola foi organizada de forma adaptada e com pouquíssimos recursos financeiros. A escola foi montada na casa que pertenceu aos antigos donos da Fazenda São Domingos (aqueles que moravam na fazenda antes da ocupação das terras). Uma casa grande, com muitos quartos, salas e banheiros. Os cômodos foram transformados em salas de aula, biblioteca e laboratório de informática. Tudo era muito simples e funcional. A biblioteca foi formada com livros que foram doados ao MTL, com livros didáticos de várias disciplinas, livros da literatura clássica brasileira, tais como os de Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, José de Alencar, entre outros e, ainda, livros de curiosidades e temas diversos. Havia um único computador na escola, também proveniente de doação.

Próximo ao prédio da escola havia os alojamentos para meninas e meninos, e alguns professores também dormiam nesses alojamentos. Os diretores, alguns professores e trabalhadores ficavam na escola durante todo o período escolar, entretanto, a maioria dos professores ministravam suas aulas e retornavam às suas casas ao final do dia.

Em frente à escola havia uma quadra para a prática de voleibol e outros esportes, uma quadra que foi preparada por professores e alunos, feita rústicamente: um espaço retangular em chão de terra e uma rede no centro da quadra. Era uma boa quadra, e ali os estudantes jogavam quase todos os dias, no final da tarde.

Tudo na escola era rústico e improvisado. Havia estantes para guardar livros, feitas pelo diretor da escola, os quadros que utilizávamos em aulas também foram feitos por eles, com material de construção civil e tinta. Então, sabíamos que as funções dos diretores e organizadores da escola iam além da organização burocrática e, ainda, eles eram militantes do MTL.

Na escola, tudo estava em construção e os estudantes sabiam disso e vivenciavam todas essas situações, entretanto alguns se envolviam mais intensamente nos desafios cotidianos da escola. Diariamente

aconteciam reuniões coletivas para falarem sobre os trabalhos realizados, e neste momento não faltavam críticas e sugestões para a melhoria do projeto escolar.

Dentre as questões cotidianas, o que não estava bom era apontado e eram cobradas as responsabilidades. Notávamos um campo de disputa constante entre diretores, professores e estudantes. As ordens políticas passavam por todos, linearmente, mas o consenso nem sempre era linear. Certa vez ocorreu uma disputa entre o diretor vigente da escola e o ex-diretor. Eles acusavam um ao outro de negligência no trabalho. Foi uma situação delicada, as opiniões dos estudantes se dividiram e tudo terminou após uma tensa reunião interna. Os diretores da escola também eram professores e atuavam em sala de aula.

A limpeza da escola era feita pelos próprios estudantes. As tarefas eram divididas por grupos que se revezavam. No fundo da escola havia uma horta que era cuidada pelos estudantes e os alimentos colhidos compunham as refeições diárias. Havia alface, couve, repolho, cenoura, cebolinha, salsa, pimenta e algumas ervas medicinais.

As cantineiras preparavam o almoço, jantar e lanches. Geralmente comíamos arroz, feijão, macarrão e saladas nas refeições principais. No café da manhã e no lanche da tarde, servia-se bolos, pães, biscoitos, sucos. Tudo era preparado na própria escola. A comida era simples, variada e gostosa, feita em um fogão a lenha. Geralmente havia duas cantineiras na escola e elas se revezavam no trabalho. As cantineiras, que cuidavam da cozinha, eram mulheres da comunidade, eram trabalhadoras em luta pela terra, acampadas ou assentadas na Fazenda São Domingos, que recebiam um salário referente a essas atividades. As relações sociais entre todos pareciam ser de muita proximidade, frequentemente conversavam e trocavam experiências cotidianas.

O projeto pedagógico

Como já mencionamos brevemente, o projeto pedagógico compreendia a formação de jovens e adultos em nível escolar médio seguido de formação técnica agrícola. Os estudantes tinham todo o

conteúdo formal de nível médio, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, acrescido das disciplinas de ensino técnico.

O projeto aplicava a pedagogia da terra, com ênfase em Agroecologia. Entre as disciplinas de técnica agrícola, havia o estudo para a agricultura orgânica, familiar e de subsistência, entre outras. Esses estudos eram importantes para a formação dos jovens e adultos que, posteriormente, iriam retornar às suas famílias e poderiam contribuir para o desenvolvimento rural das mesmas. Esperávamos influenciar na melhoria de vida das famílias dos acampamentos e assentamentos do MTL, que eram famílias rurais pobres, com poucos recursos financeiros para sobreviverem. Então, pretendíamos oferecer condições educacionais para a produção rural familiar com dignidade e essa era a chave central do projeto.

Essa proposta era instigante e com potencial surpreendente para aquela comunidade. A escola propunha formar cidadãos capacitados para influenciar no cotidiano rural e social das famílias acampadas e assentadas em áreas de reforma agrária, valorizando as atividades produtivas da comunidade. E cada estudante formado poderia se tornar um agente multiplicador na sua comunidade, repassando conhecimentos adquiridos às outras famílias. O conhecimento necessário para o cultivo de hortas orgânicas, o cultivo de grãos, tais como milho, feijão, soja, sorgo, enfim, o que quisessem produzir de acordo com suas capacidades estruturais. Os estudantes aprendiam a identificar a estrutura de solo, prepará-lo para o plantio, aprendiam sobre o combate de pragas e conheciam como fabricar alguns inseticidas naturais, conhecimentos básicos e necessários na produção rural familiar.

Para o projeto pedagógico, podemos lembrar o autor Delors, que afirma que: “(...) à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 1996, p. 89 *apud* MOITA, 2003, p. 07).

A vida dos estudantes também era bastante considerada para a elaboração das atividades em aula. Suas realidades, anseios e sentimentos eram acolhidos e trabalhava-se na tentativa de transformar o meio social

com diálogos que pudessem contribuir para o crescimento pessoal de cada um. Durante os intervalos de aula os professores conversavam com os estudantes, trocavam experiências, risos e histórias. A convivência social era muito próxima.

Os estudantes se esforçavam e estavam bem inseridos no cotidiano da escola, eles tinham aulas no período da manhã e da tarde com intervalos para as refeições, o que era uma carga de estudos intensa. Eles ficavam, consecutivamente, por 15 dias na escola e depois passavam 15 dias em suas casas, com seus familiares, em um sistema escolar de alternância. A proposta era a de que os estudantes não se afastassem de suas famílias e pudessem compartilhar o que aprendiam. Os familiares desses estudantes moravam em municípios diversos: na área rural, em acampamentos e assentamentos do MTL.

As turmas eram pequenas, com poucos estudantes: entre 5 a 10 estudantes por sala. A direção da escola tinha a pretensão de ter turmas mais numerosas, mas não conseguiam aumentar o quadro de estudantes, pois nos acampamentos e assentamentos do MTL não havia muitos jovens em idade escolar regular e as famílias eram compostas principalmente por adultos e idosos.

Acontecia que as pessoas mais jovens não queriam permanecer nos acampamentos e assentamentos, elas preferiam morar nas cidades, onde acreditavam que encontrariam melhores condições de vida e mais oportunidades de trabalho. Já os mais velhos, na maioria, relatavam que estavam nos acampamentos e assentamentos devido ao gosto pela vida no campo e por desejarem ter um espaço conquistado na luta pela reforma agrária, alguns já eram aposentados e quando jovens foram trabalhadores no campo e na cidade.

Na escola, os estudantes eram cuidados diariamente para que não sofressem nenhum transtorno físico ou psicológico, afinal eram jovens, entre 14 e 20 anos, e estavam sob os cuidados daquele sistema escolar. Cuidar e educar eram funções da escola, e os diretores assumiam esse compromisso com as famílias dos mais jovens. Também havia regras adequadas de comportamento e horários rígidos a serem cumpridos:

horário para sair dos alojamentos pela manhã, para as refeições, para o banho, para o lazer e para o descanso.

Era uma rotina bastante saudável e os estudantes cumpriam-na sem transtornos ou grandes dificuldades, embora algumas vezes ouvíssemos reclamações sobre provas com muito conteúdo de estudo ou trabalhos escolares longos para fazer, mas eram reclamações compreensíveis, de uma rotina de estudos que exigia dedicação e envolvimento.

Dentre os professores que trabalhavam na escola, havia graduandos em fase final de curso, outros já graduados e ainda outros pós-graduados. Havia professores que ministravam aulas para diversas áreas do conhecimento: História, Geografia, Matemática, Português, Língua Estrangeira (Inglês), Sociologia, Filosofia, Física, Química, Biologia e Educação Física. Não havia um professor específico para cada área do conhecimento (com graduação específica). Um único professor ministrava aulas de biologia, física e química; outro trabalhava com filosofia e sociologia; o restante atuava em suas áreas de graduação. Isso se dava principalmente à dificuldade em contratar professores, dentre outros fatores internos daquela gestão escolar. Já as disciplinas técnicas, eram ministradas por agrônomos: a escola contava com o trabalho de dois agrônomos, sendo um mestre e outro especialista.

Durante o período em que a escola funcionou no município de Tupaciguara, quase todos os professores residiam em Uberlândia, apenas um morava em Tupaciguara, mas ele não trabalhou na escola por muito tempo. Os professores deslocavam-se de Uberlândia para Tupaciguara de ônibus¹, e depois ainda percorriam mais um trajeto até a região rural onde estava situada a escola. O gasto com o transporte era pago com os recursos financeiros da Escola Família Rural. Não era fácil encontrar professores dispostos a trabalhar, por diversos motivos: os salários não eram satisfatórios, a distância até a escola rural era considerável e as escolhas políticas do movimento não eram atrativas

1 Entre Uberlândia-MG e Tupaciguara-MG há aproximadamente 69,8 km de distância. Disponível em: <<http://maps.google.com.br>>, Acesso em: 31/05/2011.

para muitas pessoas. Sendo assim, havia a dificuldade em conquistar apoiadores e trabalhadores para o projeto.

O projeto teórico revelou-se muito importante para aquela comunidade, entretanto a prática apresentou conflitos internos e de ordem pessoal, somados às grandes dificuldades materiais e financeiras enfrentadas pela escola. Havia dias em que a comida escolar chegava ao fim, os salários dos professores atrasavam dias e meses, a dificuldade para se chegar à escola era constante, pois faltava transporte adequado.

Experiências idealizadas e vividas: olhares e práticas na educação do campo

Esse texto tem também interesse em apresentar os relatos e as reflexões pessoais das professoras (e autoras desse artigo) que trabalharam na Escola Família Rural 25 de Julho.

Relato da professora Lucimeire de Fátima Cardoso

Fui docente em Geografia na EFRU 25 de Julho entre os anos de 2007 a 2009. Ministrei aulas para duas turmas, sendo uma de 2º ano e outra de 1º ano do Ensino Médio. Comecei a trabalhar na escola por convite do diretor e de professores que já estavam na escola. Meu primeiro contato se deu a partir de um projeto de extensão rural desenvolvido pelo Laboratório de Geografia Agrária (LAGEA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que foi desenvolvido na Fazenda São Domingos no ano de 2007.

Com a visita da equipe na escola, eu conheci os coordenadores e fiquei sabendo que os alunos estavam sem professor de Geografia. Nesse momento me convidaram para assumir as aulas que estavam paralisadas. Aceitei a proposta, com o intuito inicial de obter experiência docente na área, que até então não possuía, e também o de participar de uma escola que apresentava uma abordagem diferenciada de Educação no Campo, com a qual me identificava, principalmente por dedicar minhas pesquisas à questão agrária brasileira.

Percebi que o conteúdo trabalhado no Ensino Médio, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ia além da expectativa de prepará-los para o vestibular ou outros concursos formais. Pude constatar que o diretor e os coordenadores da escola tinham como objetivo a formação de cidadãos conscientes e críticos do seu papel na sociedade, especialmente no contexto da luta pela terra e da questão agrária.

Entretanto, pude concluir ao longo do tempo de trabalho na escola, que nem todos os alunos tinham essa proposta como prioritária. O objetivo principal deles parecia ser apenas a aquisição do diploma de Ensino Médio e o de prosseguir com suas vidas. Salvo algumas exceções, a maioria dos alunos não compreendeu ou participou ativamente do projeto de transformação social proposto pela escola.

Relato da professora Jaqueline Peixoto Vieira da Silva

Fui professora de História na escola EFRU, na Fazenda São Domingos. Trabalhar nessa escola foi uma experiência única, devido à oportunidade de convivência com pessoas envolvidas em projetos políticos para a reforma agrária.

Durante meu período de graduação em História me interessei por movimentos sociais e política, e certo dia, de forma inesperada, uma amiga que conheci na faculdade comentou sobre a escola: disse que estavam precisando de professor da minha área de formação, e que o diretor dessa escola esteve no núcleo de pesquisa onde ela trabalhava a procura de pessoas que quisessem atuar neste projeto. Ela ainda me contou, brevemente, sobre a estrutura da escola e do movimento de luta pela reforma agrária em que eles estavam envolvidos.

A partir de então, fiquei curiosa por conhecer mais de perto o movimento e, além disso, coincidentemente, por aquela ocasião, eu estava justamente procurando trabalho e queria uma atividade ligada a Educação. Assim, fui motivada duplamente: conhecer uma experiência política nova e adquirir prática profissional como educadora em História. Então, preparei meu currículo e fui até a secretária da EFRU 25 de Julho. Tudo isso aconteceu no início de 2007.

Quando conheci a Fazenda São Domingos percebi que havia, por parte das famílias, uma expectativa grande para a consolidação do assentamento. Por vezes, eu ouvia alguém comentar sonhos e projetos que realizariam ao adquirir as terras: alguns falavam em plantar hortaliças, outros pretendiam criar animais. Era bom ouvir sobre os sonhos e desejos de cada um, eu quase visualizava o espaço da fazenda tomado por todos aqueles projetos. Apesar das inúmeras dificuldades, a escola poderia oferecer formação transformadora na vida de muitos assentados rurais pois era uma escola gratuita para os estudantes.

Foi assim que a EFRU 25 de Julho foi apresentada a mim, em conversas com a comunidade, os diretores e outros professores. Logo fiquei envolvida com o projeto e prossegui como professora de História. Durante o ano em que estive na escola, tive uma aluna que casou e foi morar com o marido na cidade, o casal não teve interesse em continuar no campo como seus pais. Apesar da crescente luta pela reforma agrária é possível perceber que o êxodo rural continua, devido à ausência de melhores condições de vida para aqueles que são mais pobres.

O meu trabalho em sala de aula era bastante livre, com possibilidades de elaboração da programação de aula conforme a minha escolha, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Médio. Mas eu percebia que tudo o que fazíamos em aulas chegava ao conhecimento dos diretores. Os estudantes comentavam sobre as aulas e logo todos sabiam quais temáticas e assuntos estávamos abordando. Desta forma, tudo estava de certa maneira sob o olhar dos diretores, mas durante a minha prática como professora não percebi nenhum agravante quanto a isso e as atividades corriam normalmente.

Em conversas com os diretores, eles falavam sobre a importância em aproveitar as vivências e realidades dos estudantes em nossas atividades regulares o que me parecia positivo e, particularmente, me levou a elaborar um trabalho sobre “comércio sustentável” e “economia solidária”. A ideia era que cada estudante elaborasse teoricamente um projeto econômico e apontasse as possibilidades práticas de ação. Cada estudante deveria pensar em como aproveitar o espaço da escola e também seus espaços rurais familiares, aliados aos seus conhecimentos

técnicos, para desenvolver um trabalho econômico sustentável para si e para seus familiares e amigos. Então, alguns estudantes elaboraram projetos de criação de galinhas com a construção de um galinheiro, outros pensaram na produção de doces caseiros, outros pensaram na produção de artesanatos.

Os projetos foram escritos pelos estudantes, com apontamentos do início ao término do processo de produção da mercadoria. Orientei que escrevessem sobre os gastos financeiros que teriam, as possibilidades de lucros e ganhos, o tempo de trabalho diário que dedicariam à realização das atividades, o local que escolheriam para realizá-las, se teriam a colaboração de outros trabalhadores ou se realizariam todo o processo sozinhos. Todos os detalhes que eles conseguissem identificar em observações cotidianas deveriam ser descritos no projeto e eu, enquanto professora, iria orientá-los para a elaboração dos mesmos.

Foi uma atividade escolar importante que estimulou o pensamento para a produção de mercadorias a partir da realidade e vontade de cada estudante. Uma atividade apenas teórica sobre economia sustentável, mas que rendeu boas discussões entre estudantes e professores.

Também percebi que, quando eu estava trabalhando temas ligados a movimentos sociais e as revoluções do século XX, os diretores da escola ficaram bastante satisfeitos. Por exemplo, quando estávamos tratando da Revolução de 1917, na Rússia, como tema de aula para o 3º ano, o diretor fez comentários positivos sobre esse acontecimento histórico, bem como quando tratamos sobre a Revolução Cubana de 1959, em conteúdo para o 2º ano. Os líderes históricos desses movimentos sociais eram exaltados como pessoas que foram capazes de transformar a realidade. Assim como ocorreu no passado, o ideal de revolução perpassava o imaginário daqueles que compunham o MTL e eles acreditavam que mudanças profundas também aconteciam ali. Os militantes se reconheciam como sujeitos desse processo, afinal aquela fazenda, e também outras, foram conquistadas em luta pela reforma agrária motivada pela ideia de transformação revolucionária.

Ouvi muitas vezes frases de professores e diretores sobre a revolução que pretendiam realizar. E, às vezes, eu pensava que tudo poderia ser

ilusão diante do quadro de realidade rural no Brasil: mas não importava se era ilusão, a luta cotidiana persistia.

Já os estudantes não estavam afinados com o discurso revolucionário. Eles sabiam que a escola, juntamente à comunidade em que estavam, ofereciam uma proposta que tentava ser transformadora, mas eles falavam sobre o desejo de conclusão escolar no nível médio e sobre a possibilidade de conquista de uma vida melhor no âmbito do trabalho. Estavam dispostos a mudar suas próprias vidas e não necessariamente mudar um estado de relações sociais. Os estudantes eram jovens e estavam vivendo os seus anseios pessoais e não tinham os mesmos desejos dos diretores da escola.

Fiquei na EFRU 25 de Julho por um ano e quatro meses, e mais tarde soube que a mesma fechou sem garantir a conclusão do nível médio escolar aos estudantes que estavam matriculados. Também começou a faltar verba financeira para a manutenção estrutural: pagamento de professores e funcionários, aquisição de alimentos e produtos de higiene, despesas com transporte para conduzir os professores à escola. Dois fatores foram decisivos para o fechamento da escola: questões políticas internas e falhas quanto a gestão escolar. Contudo, é importante considerar os desafios gerados pela opção política do Estado brasileiro, que não visualiza na Educação do Campo um instrumento de transformação social, o que resulta na falta de apoio para estas experiências.

Considerações finais

Ao final de 2009, formou-se a última turma de Ensino Médio e por falta da demanda de alunos e alguns problemas financeiros e de gestão, a escola não pôde dar continuidade ao projeto. Os diretores alegavam atraso no financiamento governamental, impossibilitando o pagamento adequado dos gastos normais da escola. Assim, alguns professores que não recebiam salários em tempo ágil não iam ministrar aulas, alguns salários demoravam meses para serem pagos e também faltava dinheiro para a compra de alimentos e material de higiene.

As dificuldades financeiras desmotivaram os diretores, os professores e os estudantes. Pouco a pouco, as pessoas foram abandonando a escola: saíram diretores, professores, funcionários e estudantes. O projeto de transformação no campo por meio da educação, nessa escola, não se consolidou, mas deixou marcas fortes em todos os participantes: marcas sociais, o aprendizado, o conhecimento e as amizades.

A experiência da Escola Família Rural 25 de Julho pode ser relacionada a vários outros projetos de Educação do Campo em todo o país, pois apresentou uma perspectiva de entendimento popular de educação, tendo como base o trabalho e a transformação social. No entanto, parte considerável destas ações não tem continuidade por serem minadas pela não opção política e pela negligência governamental.

Referências

- CALDART, Roseli Salete Caldart. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. [Coleção Nead Especial]
- MOITA, Filomena. **Currículo, conhecimento, cultura: estabelecendo diferenças, produzindo identidades**. Universidade Federal da Paraíba, 2003. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt >. Acesso em: 31/05/2011.
- MUNARIM. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castanha. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA., 2008. [Coleção Nead Especial]

**ESCOLA MUNICIPAL
OLYMPIA ANGÉLICA DE LIMA:
Educação no Campo e Agroecologia a partir
da experiência do Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação à Docência (PIBID)/Geografia**

*Uelinton Barbosa Rodrigues; Luiz dos Santos Neia;
Hygor Rafael Brandão Silva*

O presente texto tem como objetivo dialogar sobre a experiência desenvolvida, entre os anos de 2013 e 2018, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina), na Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, situada no campo, no município de Goiás, região noroeste do Estado de Goiás.

O PIBID, especificamente, tem como objetivo, de acordo com o MEC (2018), antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, estabelecendo uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino. Este programa contribuiu, no caso aqui relatado, com a imersão de estudantes de graduação em Geografia na realidade concreta das escolas e do ensino no campo, possibilitando a compreensão da dinâmica específica destes espaços educativos.

O Projeto PIBID/Geografia, na Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, teve como foco principal de ação, para além da discussão disciplinar, o debate da Agroecologia como modelo de produção e como processo educativo (PRIMAVESI, 2009), assim como

o processo de estudo e entendimento da questão dos agrotóxicos (CARNEIRO *et al*, 2015). O projeto buscou, nesse sentido, propor a reflexão sobre processos produtivos de alimentos mais saudáveis e conectados com a preservação da biodiversidade. Foram desenvolvidas, com essa perspectiva, ações práticas de produção de alimentos agroecológicos, o que iniciou a aproximação entre os estudantes universitários e os estudantes do Ensino Fundamental no campo.

O desenvolvimento das atividades do PIBID/Geografia foi realizado a partir de diferentes metodologias e estratégias. Destacamos, em primeiro momento, o processo de formação dos estudantes de Geografia envolvidos no projeto. O estudo de textos relacionados à Educação do Campo e à Agroecologia foi essencial para uma inserção mais sólida do grupo nas atividades da Escola Municipal Olympia Angélica de Lima. E, em segundo momento, focou-se nos processos pedagógicos realizados no território da escola, que envolveram desde a experiência em sala de aula até ações produtivas agroecológicas em diálogo com a comunidade local.

Esse processo gestou a formação sólida dos estudantes universitários e contribuiu na transformação do espaço escolar. No primeiro caso, porque a educação construída na *práxis* torna-se muito mais concreta e aprofundada e, no segundo caso, porque foram multiplicados para os estudantes da escola os momentos de formação, especialmente aqueles além da sala de aula. Esta relação foi construída com base na vivência cotidiana em variados momentos, como nas festividades, plantios coletivos, instalação e manejo da horta, eventos pedagógicos, entre vários outros.

Considerando este processo, apresentamos neste texto um pouco da história da Escola Municipal Olympia Angélica de Lima e sua relação com o PIBID/Geografia, assim como apresentamos as atividades desenvolvidas no âmbito deste programa e que buscaram contribuir com o ensino de Geografia em uma perspectiva ampla, que incluiu a Educação do Campo e a Agroecologia como bases fundantes.

A Escola Municipal Olympia Angélica de Lima e o PIBID/Geografia

A Escola Municipal (E. M.) Olympia Angélica de Lima, escola polo no município de Goiás, está localizada no Assentamento União Buriti (22 famílias assentadas), mas congrega em seu entorno, ainda, os Assentamentos São Carlos (155 famílias assentadas), Bom Sucesso (29 famílias assentadas) e Buriti Queimado (26 famílias assentadas) (INCRA, 2018). A E. M. Olympia, portanto, surge no processo de luta que mais de 200 famílias travaram, a partir de 1991, conquistando a terra com a desapropriação do latifúndio em 1995.

A Escola, que atende atualmente (2018) aproximadamente 90 estudantes de Ensino Fundamental dos assentamentos e filhos de trabalhadores das fazendas do entorno, iniciou seu funcionamento no ano letivo de 1993. Inicialmente, a Escola funcionava em sistema multisseriado, do Pré-Escolar à 4ª série do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental 2, entre a 5ª e 8ª séries, foi iniciado no ano 2002.

A Escola está localizada a 50 km da área urbana do município de Goiás, no núcleo do Assentamento União Buriti, e funciona em sistema seriado com turmas, englobando desde o agrupamento IV e V até o 9º ano do Ensino Fundamental 2. A partir do último ano (2017), passou a funcionar em modelo de alternância, atendendo de segunda a quarta-feira. Esta nova forma de funcionamento (alternância) é resultado de um diálogo prolongado: internamente, com o poder público municipal e com os pais e mães de estudantes.

A consolidação da proposta da alternância, no entanto, está ainda em fase de estruturação, desde que entendemos a necessidade de estabelecer um processo de comunicação com a comunidade, o que está, todavia, em processo. Mas, já é possível visualizar a melhoria no aprendizado dos estudantes que, entre outras questões, permanecem menos tempo no transporte escolar.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem sido desenvolvido no âmbito do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ), desde o ano de 2013, com atividades de ensino, extensão e pesquisa, fortalecendo as atividades já realizadas

na E. M. Olympia Angélica de Lima. Este núcleo já desenvolvia atividades nesta escola desde o ano de 2011.

A parceria estabelecida pelo PIBID/Geografia com a E. M. Olympia teve, como já destacado, foco nos diálogos relacionados principalmente à Educação do Campo e Agroecologia, visando a potencialidade/necessidade de fortalecimento das bases da agricultura familiar camponesa no município e, especificamente, no território onde está inserida a escola. O principal objetivo destas ações é buscar consolidar um território da Educação do Campo e da Agroecologia. Como vem discutindo Rosset (2017, p. 124),

[...] as Escolas do Campo poderiam funcionar como eixos de ação nos processos territoriais para elevar a escala da Agroecologia [...]. Temos que imaginar possíveis tipos de processos de Agroecologia a nível territorial, e pensar como cada tipo de educação e formação pode incidir em âmbito territorial”.

Esta é a perspectiva de atuação do PIBID/Geografia na E. M. Olympia, com o objetivo de contribuir nesse processo territorial de transformação na matriz produtiva e social de vida. Acreditamos que é a partir do diálogo com as escolas que poderemos iniciar o processo de transição agroecológica. A seguir apresentamos algumas ações práticas/pedagógicas desenvolvidas na escola no período de atuação do programa.

Agroecologia e educação: algumas ações práticas e experiências

No contexto de discussão do processo de transição agroecológica, no território onde se localiza a E. M. Olympia, o PIBID/Geografia, juntamente a diferentes parceiros, realizou diversas ações práticas e pedagógicas com o objetivo de debater temáticas relevantes para estudantes, professores e comunidade. Destacamos aqui, como relato, três atividades que entendemos serem importantes nesse processo, a saber: Trabalho de Campo no Parque Estadual da Serra Dourada; Horta Agroecológica; Campo com Sementes Crioulas e cultivo consorciado.

O *Trabalho de Campo no Parque Estadual da Serra Dourada* (Foto 1) teve como objetivo promover um espaço de diálogo interinstitucional (E. M. Olympia, UEG e EFAGO) sobre o Bioma Cerrado e a sua importância, em especial considerando os impactos socioambientais que tem avançado progressivamente, como ressalta Barbosa (2014). O debate sobre o ambiente natural e o Cerrado, em específico, é essencial para qualquer debate que seja realizado sobre a Agroecologia.

Foto 1: Roda de conversa na entrada do Parque Estadual da Serra Dourada



Fonte: Arquivo PIBID/Geografia, 2017.

O entendimento das relações sociedade-natureza é também uma das bases na construção do conhecimento agroecológico. Cada sociedade, cada grupo humano se territorializa em diálogo com o ambiente natural. Especialmente as populações que se estabeleceram no Cerrado, que aprenderam historicamente a viver na relação com este Bioma. Os conhecimentos culturalmente estabelecidos na relação com a Natureza compõem uma das bases da Agroecologia.

O *Trabalho de Campo no Parque Estadual da Serra Dourada*, nesse contexto, proporcionou aulas práticas e teóricas, em que os estudantes

tiveram uma visão mais ampliada em relação à fitofisionomia Cerrado e sua importância, proporcionando aos discentes uma maior perspectiva de preservação do bioma em questão, com identificação de espécies vegetais e animais. No mesmo sentido, foi possível, na atividade, dialogar sobre a questão da água pois, no município de Goiás, grande parte das nascentes estão situadas neste Parque.

A organização da *Horta Agroecológica* (Foto 2) foi também uma das ações importantes realizadas como parte do PIBID/Geografia. A produção de hortaliças já havia ocorrido em outros momentos na escola, mas, com a construção de uma estufa em projeto do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o processo produtivo teve novo impulso. Juntamente à estufa, foi construído um sistema de irrigação, o que facilitou os cuidados com a horta.

A instalação da horta agroecológica, além da produção de folhas (alface, couve, rúcula etc.) e de outros alimentos, foi a base pedagógica para a formação de estudantes. Partindo do debate da conjuntura do agronegócio e seus impactos (SHIVA, 2002) e alcançando a proposta agroecológica de produção, os momentos possibilitados para discussão, a partir desta atividade, foram bastante importantes. Os estudantes bolsistas do PIBID/Geografia, com acompanhamento do orientador e supervisor, realizaram esses processos de formação com os estudantes da E. M. Olympia.

Uma das atividades práticas, que também permitiram um processo pedagógico, foi a realização da Compostagem, que teve a orientação técnica da pesquisadora do PIBID/Geografia, Nayara Carolina Alves Rodrigues. A Compostagem é uma alternativa para reutilizar a matéria orgânica, a transformando em adubo, através da decomposição da mesma. Dessa forma, se reduz a quantidade de resíduos orgânicos, transformando-os em um produto comercializável, assim como em um recurso para o aumento da qualidade nutricional do solo e das plantas.

Foto 2: Horta Agroecológica, E. M. Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2017.



Fonte: Arquivo PIBID/Geografia, 2017.

O *Campo com Sementes Crioulas e Cultivo Consorciado* (Foto 3), realizado durante a Feira de Agrobiodiversidade e Plantio Agroecológico, teve parte do território escolar aproveitada para o plantio de sementes crioulas de milho, banana (de espécies diversificadas), mandioca dentre outros. O processo de plantio foi realizado em conexão com processos educativos, como minicursos, atividades teatrais, entre outras atividades pedagógicas. Participaram destas atividades, além dos estudantes da escola, representantes da comunidade, dos assentamentos e de outras organizações parceiras.

Destacamos, nesse processo de plantio, a realização de experimento com Sementes Crioulas, denominado Valor de Cultivo e Uso (VCU), projeto da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) em parceria com o Movimento Camponês Popular (MCP), no qual foram testadas 12 variedades de milho crioulo. Participaram também desta ação o Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ/UEG), o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/

UFG) e as Secretarias de Meio Ambiente, Educação e Agricultura do município de Goiás. O objetivo foi o de buscar identificar quais as variedades mais adaptadas para as condições edáficas e climatológicas da região onde está inserida a escola. A instalação do campo de sementes e do experimento (VCU) foi seguido de outros momentos de acompanhamento técnico e de capina da área (Foto 4).

A inserção do PIBID/Geografia, assim como a do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ), no cotidiano da E. M. Olympia Angélica de Lima tem contribuído com diferentes reflexões em torno da organização territorial na qual a escola está imersa. Destacamos que, em torno das atividades relatadas, se organizou um coletivo de pessoas e instituições que consolidam uma nova postura diante das funções da Escola na conformação territorial.

Darcy Ribeiro discute esse processo de desenho territorial a partir da ideia de bairros rurais, muito relacionado ao contexto paulista, mas que também se aplica, de certa forma, ao caso goiano, onde são estabelecidos “[...] grupos de convívio unificados pela base territorial em que se assentam, pelo sentimento de localidade que os identifica e os opõe a outros bairros, e pela participação em formas coletivas de trabalho e lazer” (RIBEIRO, 2006, p. 347).

Nesse contexto, tivemos bons resultados com a realização do programa PIBID/Geografia, da Universidade Estadual de Goiás (UEG/ Campus Cora Coralina), na E. M. Olympia. A Interação dos familiares de alunos com o âmbito escolar, a partir dos projetos acima citados, ocasionou uma troca de informação e conhecimento entre alunos, professores e camponeses da região, o que contribuiu para pensar e agir no fortalecimento do território que envolve a escola.

Foto 3: Plantio de campo de sementes crioulas de milho e frutíferas, E. M. Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2017.



Fonte: Arquivo PIBID/Geografia, 2017.

Foto 4: Capina do experimento do campo de sementes crioulas de milho, E. M. Olympia Angélica de Lima, Goiás/GO, 2017.



Fonte: Arquivo PIBID/Geografia, 2017.

Considerações finais

A E. M. Olympia Angélica de Lima vem avançando na reflexão e ação em torno da Educação do Campo e da Agroecologia no território onde está inserida. Mudanças no calendário escolar; relações escola, ensino e parceria familiar; abertura para pesquisa e produção/reprodução de mudas e sementes crioulas, o que tem auxiliado na preservação e impedido o desaparecimento de algumas espécies.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em seu projeto, a partir do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, está imerso nesse processo de transformação, que tem como base principal a dedicação e luta de professores e estudantes da E. M. Olympia. Com este projeto, e todos os outros realizados na escola, foi possível compreender importância da Escola no e do Campo, assim como a necessidade de lutar por sua autonomia e manutenção.

A Escola deve ser considerada como centro de referência para o território, desde que pode ser espaço de construção de conhecimento para além do Ensino Fundamental, abrindo diálogo com os agricultores e agricultoras camponesas, para que possam estar presentes fortalecendo a comunidade escolar. Esperamos que a escola possa desenvolver seus projetos produtivos e também esperamos ser parceiros no processo produtivo da escola, mas parceiros também no processo pedagógico. A Escola deve ser o coração do território, tornando-se centro de difusão da Agroecologia e de valorização/reprodução dos conhecimentos históricos camponeses. O PIBID/Geografia e o Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) tem feito parte e contribuído com este processo que, acreditamos, está em movimento.

Referências

ABRASCO. **Dossiê ABRASCO**: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Assentamentos em Goiás**. Disponível em: <https://incragoias.wordpress.com/distribuicao-dos-assentamentos-no-estado-de-goias/>. Acesso em: 29/03/2018.

MEC. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 01/04/2018.

PRIMAVESI, Ana. **Cartilha do solo, como reconhecer e sanar seus problemas**. São Paulo: MST, 2009. Disponível em: <http://reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Cartilha%20Inspe%C3%A7%C3%A3o%20do%20solo%20-%20Ana%20Primavesi.PDF>.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROSSET, P. A territorialização da agroecologia na disputa de projetos e os desafios para as escolas do campo. In: RIBEIRO, D. S.; TIEPOLO, E. V.; VARGAS, M. C.; SILVA, N. R. (Orgs.). **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologias. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

BARBOSA, Altair Sales. **O Cerrado está extinto e isso leva ao fim dos rios e dos reservatórios de água**. Jornal Opção, 04/10/2014. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-cerrado-esta-extinto-e-isso-leva-ao-fim-dos-rios-e-dos-reservatorios-de-agua-16970/>. Acesso em: 05/04/2018.

JUVENTUDE E AGROECOLOGIA: formação participativa de jovens em práticas agroecológicas

*Murilo Mendonça Oliveira de Souza; Verônica Ferreira Araújo da Silva;
Janiel Divino de Souza; Glória Patricia Piedrahita Sarmiento; Dagmar Olmo Talga;
Gleida Gutielle da Silva Melo; Eduardo Bonfim de Oliveira; Robson de Sousa Moraes*

Os processos educativos no campo têm sido estabelecidos em diferentes perspectivas políticas e ideológicas, desde a lógica hegemônica da “educação para o capital” até os espaços de resistência, como os da Educação Popular, da Educação do Campo e da Educação em Agroecologia. Estas experiências, no entanto, não conseguiram frear a evasão da juventude do campo, especialmente das jovens mulheres, que rumam para as cidades cada vez mais jovens. Tampouco conseguiram contribuir, efetivamente, no fortalecimento do campesinato como classe social central na transformação do campo brasileiro. Como construir a autonomia dos jovens no campo? Como contribuir com a permanência ou retorno da juventude rural ao campo? Estas são questões que nos são apresentadas nos últimos anos, para as quais visualizamos os processos de formação críticos e democráticos como principal resposta.

A experiência relatada e refletida neste texto resulta, também, da busca por respostas a estas questões, assim como para as demandas da população camponesa do Estado de Goiás e, destacadamente, do Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho. A partir do contexto de impactos promovidos pelo agronegócio ao campesinato goiano, mas também a partir das experiências de resistência a este processo, foi

construído um grupo de organizações que desenharam uma proposta à chamada pública “MCTI/MDA-INCRA/CNPq N° 19/2014 – FORTALECIMENTO DA JUVENTUDE RURAL” (Residência Agrária Jovem).

A proposta, apresentada e selecionada na chamada, foi “Juventude e agroecologia: formação participativa de jovens em práticas agroecológicas no Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho (2015-2016)”, construída pela Universidade Estadual de Goiás em parceria com a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), o Movimento Camponês Popular (MCP), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Instituto Federal de Goiás (IFG).

Esta é a experiência que relatamos e discutimos neste texto. A experiência teve como objetivo geral promover a capacitação técnico-profissional em Agroecologia de jovens rurais do Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho, e do Estado de Goiás de forma geral, contribuindo para a construção da autonomia econômica e social da juventude rural, na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

O projeto resultou na constituição de dois Cursos de Formação em Agroecologia: Curso Técnico em Agroecologia e Curso de Extensão Tecnológica em Agroecologia, atendendo 45 jovens rurais. As ações educativas ocorreram na perspectiva da Pedagogia da Alternância, com Tempos Escola de 15 dias, sendo que estes compuseram, ao final do curso, 12 etapas. As atividades foram realizadas na Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) e na Universidade Estadual de Goiás (UEG), além de outros espaços, no caso de atividades de campo e estágio supervisionado.

É a partir da vivência técnica e pedagógica nestes cursos que apresentamos a discussão e a reflexão neste texto. Portanto, ele tem como objetivo discutir o processo de formação de jovens rurais em Agroecologia, trazendo para o debate caminhos possíveis para a educação popular no campo.

Caminhos para a educação no campo: descrição e reflexão sobre a experiência

O apoio à agricultura familiar camponesa vinha, até 2016, aumentado gradativamente no país. A elevação de recursos para as linhas de financiamento produtivo e a busca pela estruturação de um sistema de assistência técnica e extensão rural eficiente são alguns exemplos deste processo. Por outro lado, persistem alguns desafios relevantes no caminho de construção de um projeto democrático e libertador para o campo brasileiro. Entre tais desafios, destacamos a necessidade de inserção/permanência produtiva da juventude rural no campo e o fortalecimento da Agroecologia como matriz agropecuária hegemônica.

Em função do privilégio fornecido, historicamente, a um modelo de agricultura com raízes na Revolução Verde, baseado na produção em larga escala e na monocultura, a última metade de século foi marcada pela migração campo-cidade. A população residente no campo passou de 80% a 20% do total (IBGE, 2014) em poucas décadas. Isto dificultou, ainda mais, a consolidação de elementos para o fortalecimento de um projeto focado na agricultura familiar camponesa e na agroecologia. Nos últimos anos, todavia, a migração campo-cidade tem sido mais intensa entre a população de jovens. E mais que isso, este movimento tem sido ainda mais intenso entre as jovens mulheres, promovendo, ao mesmo tempo, um esvaziamento e uma masculinização do campo brasileiro.

A migração, de jovens rurais para as cidades, tem sido intensificada pela construção da imagem de um “[...] jovem desinteressado pelo meio rural”, o que “[...] contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais” (CASTRO, 2009, p. 182). Esse falso desinteresse, contudo, é representado pela inexistência de um projeto de campo que tenha como protagonista o agricultor familiar camponês e, especificamente, os agricultores e agricultoras familiares jovens. No mesmo sentido, essa

lógica acaba por tornar de fato invisíveis os 8 (oito) milhões de jovens, entre 15 e 29 anos, que, segundo dados do PNAD (2006), ainda permanecem vivendo e trabalhando no campo.

É necessário, portanto, superar a imagem e a concretude de um campo que impulsiona a juventude rumo à cidade, articulando as políticas públicas existentes, e propondo políticas novas, na construção de um projeto “jovem” para o campo brasileiro. Abramovay (2007), por exemplo, indica, como função primordial dos serviços de extensão rural e assistência técnica, favorecer a criação e as oportunidades de emprego e geração de renda para atender os jovens da área rural, cuja possibilidade de realização profissional na agricultura é cada vez menor.

Da mesma forma, a seletividade da migração campo-cidade por idade e sexo pode ser explicada pela falta de oportunidades no meio rural para a inserção de jovens, de forma independente da tutela dos pais, pelo modo como se dá a divisão do trabalho nos estabelecimentos, assim como, pela relativa invisibilidade do trabalho executado por crianças, jovens e mulheres no campo (BRUMER, 2000). É demandada uma mudança de paradigma com relação ao projeto de campo que temos em desenvolvimento. É essencial, para esta mudança, que crianças, mulheres e a juventude, de forma geral, sejam incluídas como protagonistas em um projeto libertador de sociedade.

A juventude rural, por suas especificidades, deve ser entendida como uma categoria aglutinadora da atuação política no fortalecimento da agricultura familiar (CASTRO, 2009). Assim, processos de apoio à formação técnico-profissional para o campo, linhas de crédito específicas (como o Pronaf-Jovem e Pronaf-Mulher), políticas de comercialização (como PAA e PNAE), programas de apoio à produção agroecológica (como o PLANAPO), assim como políticas de acesso à terra, podem ter na juventude rural a base propulsora para a construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável para o campo brasileiro.

Nesse contexto, entendemos que a articulação de políticas públicas de formação técnico-profissional para jovens e aquelas relacionadas a alternativas sustentáveis de desenvolvimento do campo, destacadamente a Agroecologia, tem largo potencial de transformação

política e social. Daí a importância do protagonismo da juventude rural na estratégia de mudança do paradigma de ocupação produtiva para o meio rural do Brasil, tendo a Agroecologia como matriz de produção e vida. Esse processo deve partir, ao mesmo tempo, de experiências e ações já em desenvolvimento, tendo na perspectiva territorial um espaço privilegiado de ação.

É neste cenário geral que a experiência do Projeto Juventude e Agroecologia: formação participativa de jovens em práticas agroecológicas no Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho (2015-2016) foi construída e desenvolvida. Os cursos que compõem a proposta receberam educandos de diferentes municípios do Estado de Goiás. A princípio receberia apenas do território em questão, mas acabou ampliando-se o atendimento, no sentido atender uma maior diversidade de jovens do campo.

O território de onde veio a maior parte dos educandos da proposta é representado materialmente pelo Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho, que engloba 16 municípios (Buriti de Goiás, Carmo do Rio Verde, Córrego do Ouro, Goiás, Guaraíta, Itaguari, Itapirapuã, Itapuranga, Morro Agudo de Goiás, Mossamedes, Sanclerlândia, Taquaral de Goiás, Heitorai, Itaberaí, Itaguaru e Uruana), com população de 156.393 habitantes, dos quais 33.059 vivem na área rural, o que corresponde a 21,14% do total (IBGE, 2010). A outra parte dos educandos é da região nordeste do estado.

Esse território possui, ainda, 7.287 agricultores familiares e 1.080 famílias assentadas (INCRA, 2014). Com relação à Juventude Rural, o Território da Cidadania do Vale do Rio Vermelho possui, vivendo no campo, aproximadamente 9.000 jovens, entre 15 e 29 anos de idade, segundo dados do IBGE (2010). Somente no município de Goiás, que foi sede do desenvolvimento desta proposta, estão instalados 24 Projetos de Assentamento, com 720 famílias (INCRA/Goiás, 2014), fato que delimitou a escolha deste como sede da proposta. Tem, nesse sentido, uma demanda grande com relação à proposição de políticas públicas direcionadas ao campo e, especificamente, à juventude rural.

O território concreto/simbólico representado política e administrativamente pelo Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho foi dinamizado a partir de meados dos anos 1980, com a luta camponesa pela terra. Houve, como mostram os dados apresentados nos parágrafos anteriores, um relativo processo de democratização no acesso à terra. O fortalecimento da agricultura familiar camponesa, a partir dos assentamentos criados, permitiu o estabelecimento de relações políticas, sociais, econômicas e culturais diferenciadas, em uma região anteriormente controlada exclusivamente pelo latifúndio.

A criação dos assentamentos rurais, essencial para iniciar um processo de mudança no campo, possibilitou também o início da estruturação de um território baseado na perspectiva camponesa, projeto que entendemos estar em movimento. Em tal movimento as mudanças não têm sido exclusivamente relacionadas à estrutura fundiária da região. Têm ocorrido transformações nas perspectivas educacional, social, econômica, cultural, na saúde, entre outras. Esse processo fortalece o caminho de construção de um território agroecológico e com base na agricultura familiar camponesa.

Na educação, estão organizadas no território dezenas de escolas no campo. Somente no município de Goiás, sede da proposta, são 4 (quatro) escolas polo que, juntamente à Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), congregam mais de 500 estudantes de ensino básico e médio técnico. Todas estas escolas estão situadas em área de abrangência de assentamentos rurais e/ou comunidades tradicionais, tendo sido resultado direto da luta dos agricultores familiares assentados, pela educação de qualidade e alinhada às demandas do campo.

Destacamos, também no contexto educacional, a constituição, nos últimos anos, de cursos, institucionalizados (em diferentes níveis) ou não, que abordam diretamente a temática agroecológica. Entre estes destacamos: Escola Diocesana de Agroecologia (CPT/Goiás), Curso Técnico Integrado em Agroecologia (IFG/Goiás), Curso de Graduação em Educação do Campo (UFG/Goiás), Curso de Especialização (*latu sensu*) em Direitos Sociais do Campo (UFG/Goiás), Curso de

Especialização (*latu sensu*) em Educação e Agroecologia (UEG/Goiás), entre vários outros cursos de menor duração.

No mesmo movimento, que tem pautado o debate e a ação sobre a questão da educação, tem sido pensadas e implementadas também mudanças relacionadas à perspectiva cultural dos agricultores familiares territorializados, destacadamente, a valorização das manifestações culturais camponesas. Está em delineamento, portanto, uma proposta de Educação do Campo para o território.

No que se refere à saúde, embora tenhamos ainda o foco na medicina curativa, base do sistema consolidado no país, entre os agricultores familiares camponeses, situados na área de abrangência desta proposta, tem se fortalecido uma perspectiva de “Saúde do Campo”, com base no conhecimento tradicional dos agricultores e agricultoras e comunidades tradicionais. Esta perspectiva, de valorização da saúde preventiva e conectada com a realidade sociocultural da população, tem buscado, no último ano, se conectar à proposta da “Política Nacional de Saúde para as Populações do Campo, da Floresta e das Águas”, lançada em 2013 pelo Ministério da Saúde. Tem destaque em tal processo a “Casa do Agricultor Familiar e Pastoral da Saúde”, que atende a maioria dos municípios inseridos no território.

Com relação ao processo produtivo e de comercialização, com foco na Agroecologia, tem se fortalecido também o Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho, na busca por desenvolver uma matriz produtiva agroecológica e canais de comercialização mais justos para os produtores do município. Além da base educacional relacionada à formação em Agroecologia em construção, atividades de fomento à produção agroecológica tem sido apresentadas por diferentes organizações de apoio à agricultura familiar. Destacamos, nesse contexto, a Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares do Município de Goiás e Região (COOPAR) e a Cooperativa da Agricultura Familiar do Município de Itapuranga/GO (COOPERAFI). Os agricultores cooperados nestas duas organizações têm produzido, em contexto de transição agroecológica, uma grande variedade de alimentos, atendendo largamente a população local e regional.

Outras ações relacionadas à produção agroecológica têm sido desenvolvidas nos demais municípios do Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho. Uma das principais ações está relacionada ao estabelecimento de Quintais Agroecológicos em assentamentos rurais situados na maioria dos municípios incluídos na área de abrangência desta proposta. Os Quintais Agroecológicos, como projeto da Escola Diocesana de Agroecologia, têm possibilitado uma melhoria objetiva na alimentação das famílias assentadas e comunidades tradicionais, além de gerar excedentes para comercialização em feiras e outros espaços.

Quanto à comercialização, a partir do mesmo grupo, principalmente da COOPAR e COOPERAFI, têm sido fortalecidos os canais de comercialização da produção familiar, com destaque para o atendimento às feiras locais e o atendimento ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A COOPAR, especificamente, teve, recentemente, estabelecida uma Fábrica de Polpa de Frutas, que tem como objetivo atender o mercado local e regional e trabalhar com espécies nativas do Cerrado, valorizando a biodiversidade deste bioma.

Destacamos as ações desenvolvidas no Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho, no sentido de destacar que a experiência de formação aqui apresentada se realiza em uma base concreta, já em movimento de transformação, com resistências que buscam o processo de transição agroecológica. O processo de formação, assim, foi estabelecido, em primeira instância, a partir de um profundo diálogo com as organizações camponesas que apoiam a Agroecologia regionalmente. Pedagogicamente, ressaltamos na organização da experiência: a construção do currículo base, as parcerias com organizações de base e os projetos de vivência.

O primeiro destaque da experiência entendemos ser o processo dialogado e democrático, a partir do qual foi estabelecido o currículo base do curso. Os elementos que compõem o currículo privilegiaram, para além da perspectiva técnica da Agroecologia, conteúdos e práticas ligadas às humanidades, tais como: relações de gênero, a juventude, as artes e a cultura popular. A cultura popular, especificamente, foi

transversalmente trabalhada durante todo o transcorrer do curso. Os educandos trabalharam, neste sentido, com música, artesanato em argila, teatro, entre outras atividades. Esta linha pedagógica de ação foi construída coletivamente, com profissionais de áreas diversificadas e comprometidos com a formação em Agroecologia.

As parcerias locais e regionais estabelecidas, como já mencionado, foram essenciais para a consolidação do currículo e a formação crítica dos educandos. Acreditamos que a formação deve ocorrer em conexão com as demandas locais e regionais, contribuindo com a transformação e caminhando conjuntamente às organizações e movimentos sociais. Estes movimentos e organizações foram envolvidos diretamente nos processos de formação, acompanhando constantemente o caminho do curso e dos educandos. Ressaltamos que alguns dos educandos já estão inseridos no cotidiano de tais movimentos e organizações.

Por fim, ressaltamos os projetos de vivência que compuseram o curso. Cada um dos educandos ou grupo de educandos teve como atividade o desenvolvimento de um projeto (Projeto de Vivência) envolvendo a sua comunidade, o que os conectou com a realidade produtiva e, especificamente, com a Agroecologia em seus locais de vida. Entre estes projetos foram desenvolvidas lavouras comunitárias de frutas, recuperação de nascentes, lavouras de milho crioulo. Além de aprimorar a formação, os projetos também permitiram uma aproximação com as respectivas comunidades dos educandos.

Nesse contexto, o projeto Juventude e Agroecologia permitiu a formação crítica de jovens para atuar e fortalecer as experiências já em movimento. Importante, ainda, foi a realização do processo de formação na perspectiva da Pedagogia da Alternância, o que permitiu que cada educando pudesse vivenciar todos os elementos das experiências descritas anteriormente. Também a relação entre aulas teóricas e a prática diária da Agroecologia fortaleceu o processo de formação (Fotos 1 e 2).

Fotos 1 e 2: Aula teórica e atividade prática em agroecologia, projeto juventude e agroecologia, Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), Goiás/GO, 2016.



Fonte: Arquivo do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ), 2016.

O que mais fortaleceu o processo de formação, além da inserção no contexto concreto de desenvolvimento local e regional, foram as parcerias firmadas desde o início de sua execução. Foram congregadas experiências diferenciadas, porém convergentes, que possibilitaram consolidar o processo de formação, ligando o trabalho ao ensino. A partir daí, destacamos a conexão do projeto com os princípios e diretrizes da Educação em Agroecologia, com a Educação do Campo e com a Educação Popular.

A inserção do curso no cotidiano concreto de desenvolvimento do campo no território valorizou a vida, em sentido amplo, como elemento central no processo de formação. A diversidade, também em diferentes perspectivas, foi levada em consideração na construção do curso. Desde a abertura para diferentes projetos de vivência dos alunos até a diversidade formativa. A base primeira deste processo de formação está no pensamento dialético. A dialética (para além da complexidade) fortalece a Educação do Campo, permitindo, ao mesmo tempo, a transformação gradativa, sólida e crítica da sociedade de forma geral.

Considerações finais

O processo de formação deve permitir a inserção da juventude, tendo na Agroecologia a base para a transformação do campo. Entendemos, assim, que a Agroecologia se fortalece como base para o fortalecimento da juventude rural, contribuindo com a autonomia dos jovens. É certo, contudo, que é necessário o fortalecimento, ao mesmo tempo, de outras lutas, em especial da luta pela terra. O caminho construído na experiência de formação aqui discutida tem sido construído com uma base principal na valorização do pensamento e da ação dialéticas, tendo na *práxis* seu *modus operandi*. Isto permite o envolvimento concreto da comunidade local e regional nos processos de transformação.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar no Sul do Brasil: entre setor e território. In: BEGOA, José (Org.) **Territorios rurales: movimientos sociales y desarrollo territorial** em América Latina. Santiago: RIMISP; Ed. Catalonia, 2007.

BRUMER, A. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **XXII Congresso Internacional da Latin American Studies Association (LASA)**, Hyatt Regency Miami, março/2000.

CASTRO, E. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Rev. Latino-americana de ciências sociais niñez e juv.** 71 p. 179-208, 2009. Disponível em: www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

PESSOTTI, A. L. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. 194 f. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; IESAE. 1978.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA NA CIDADE DE GOIÁS/GO: atuações do Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

*Ana Cláudia de Lima Silva; Carlos de Melo e Silva Neto;
Diogo de Souza Pinto; Fabiana da Silva Andersson;
Iara Jaime de Pina; Viviane Evangelista dos Santos*

O curso Técnico Integrado em Agroecologia do Câmpus Cidade de Goiás está localizado em uma região estratégica e de fundamental importância para o fortalecimento dos agroecossistemas sustentáveis, oferecendo à comunidade visibilidade, reconhecimento social, político e cidadania, baseadas na valorização de formas de produção, vivência e convivência com o campo.

A concentração fundiária nas mãos do agronegócio e o retardamento da resolução das questões socioambientais despontam os atrasos para a estruturação e manutenção de qualidade de vida no território. É crescente a percepção científica, social e política dos efeitos deletérios da agricultura convencional para a conservação dos solos, dos recursos hídricos, da diversidade animal e vegetal e, conseqüentemente, da vida de agricultores e agricultoras familiares e da população local/regional.

A cidade de Goiás, o maior município de concentração de Assentamentos da Reforma Agrária do país, torna-se ambiente fértil e frutífero para o Trabalho da Agroecologia. Nesse sentido, a consolidação de um Território Agroecológico passa pelo desenvolvimento de estratégias que consolide diferentes frentes de atuação, com igualdade de importância, que possam estruturar uma região para a o

desenvolvimento de políticas públicas, de estratégias organizativas de respaldo produtivo e de caracterização socioambientais e, em especial o fortalecimento Educação pública e de qualidade para a formação, capacitação e sensibilização para a Agroecologia, concretizando a atuação indissociável da extensão, pesquisa e ensino.

O ano de 2013 foi determinante para as tratativas de implementação do curso de Agroecologia na cidade de Goiás. O Instituto Federal de Goiás (IFG) possui uma rede composta por 13 campi em diferentes municípios, com reconhecimento e tradição nos eixos de artes, licenciaturas e engenharias, não sendo nesta época possuidor de cursos pertencentes ao eixo recursos naturais do Ministério da Educação. A proposta de abertura de um curso, neste novo eixo para o IFG, surgiu por causa de diálogos intersetoriais que vislumbraram a importância de haver no município mais uma instituição capaz de valorizar a prática e o ensino em Agroecologia.

O Curso técnico em Agroecologia, integrado ao ensino médio, foi inaugurado em fevereiro de 2014, composto por uma turma de 25 estudantes. Em parte, eram estudantes oriundos do campo, dos assentamentos de reforma agrária, mas em sua maioria eram estudantes que residem no perímetro urbano. Neste primeiro ano as perspectivas eram de construção das ações institucionais, iniciando parcerias com o arranjo já constituído na cidade. Em 2015 tivemos a consolidação do curso, com a entrada de mais uma turma, totalizando 50 estudantes de Agroecologia no IFG, sendo este segundo ano marcado por uma série de atividades com a intenção de respaldar a Agroecologia em diferentes setores. Assim, o IFG estruturou-se, especialmente no ensino, para a cogitação de sistemas complexos, de produção agropecuária e extrativista, fundamentados em princípios agroecológicos. Nesta perspectiva, os docentes e discentes do Câmpus Cidade de Goiás pensam ações integradas, unindo a preservação e a conservação de recursos naturais à sustentabilidade social e econômica, e atuam no auxílio às demandas da agricultura familiar e das comunidades tradicionais, considerando a diversidade dos territórios e o sistema produtivo como um todo.

Em reflexões sobre a renda para a Agricultura Familiar e os passos para a concretização das práticas agroecológicas com os/as agricultores/as, a soberania alimentar, a economia solidária e as políticas públicas para o campo, os estudantes e professores dos cursos participaram da Feira Agro Centro-Oeste Familiar em 2015, 2016 e 2017.

No ano de 2015 a participação no evento veio a partir de uma aliança entre o IFG e o Movimento Camponês Popular (MCP). O estande trazia diferentes atividades realizadas pelo Instituto e dialogava com o trabalho de Sementes Crioulas do MCP. Em 2016 desenvolveram-se parcerias com os Agricultores locais do município, com venda de produtos agroecológicos nos estandes, e foram, ainda, promovidas Rodas de Conversa do Encontro de Técnicos de Goiás.

Na 15ª Feira Agro Centro-Oeste Familiar, em 2017, havia o estande com produtos produzidos no laboratório da Agroindústria Familiar do IFG e houve a realização de uma oficina sobre “Manejo de polinizadores para uma agricultura sustentável”, valorizando as abelhas sem ferrão nativas do Cerrado e destacando elementos naturais para a produção agroecológica. No evento, também foi possível notar maior envolvimento dos estudantes na preparação e exposição dos produtos. Os estudantes se sentiram responsáveis e representados no estande institucional, uma vez que foram apresentadas atividades, fotos, falas e histórias de um ciclo de trabalho, iniciando em 2014 e indo até 2017.

No ano de 2016, tivemos mais um momento relevante, este sobre a Memória da Agroecologia e da Agricultura Familiar, na III Feira de Artesanato do IFG. Para isso, possibilitou-se a pesquisa em arte e Agroecologia, com estudo e aplicação de diferentes metodologias para a construção de um percurso onde acontece o encontro transdisciplinar em Agroecologia, em que a experiência nos dá condições de ressignificar saberes, construir pontes e estabelecer novos vínculos com o conhecimento e a ecologia dos saberes, nos colocando aqui na condição de promovedores de diálogos ativos entre os diversos saberes.

Outro momento, protagonizado, coordenado e organizado pelo Campus Cidade de Goiás, foi o II Encontro de Técnicos, de 2016, que teve como objetivo promover a integração dos/as técnicos/as envolvidos/

as com as demandas da Agricultura Familiar e lógicas familiares de produção, com foco na valorização das práticas e vivências em Agroecologia. O intuito foi o de que o Encontro se tornasse um espaço de diálogo entre os conhecimentos científicos e práticos, construídos por todos os parceiros que realizam a discussão de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) para a Agricultura Familiar e camponesa, contemplando-se como pontos norteadores a juventude, a Agroecologia e a produção de alimentos saudáveis.

O II Encontro de Técnicos promoveu uma reflexão sobre os temas estratégicos para a formação e as novas possibilidades para os Técnicos de ATER e, ainda, possibilitou o diálogo entre estudantes de diferentes instituições, criando um espaço rico e fomentador de trocas de experiências, de novas possibilidades para os agricultores familiares. Esse encontro possibilitou que jovens formados para Assistência Técnica e Extensão Rural escutassem e conhecessem histórias de técnicos e jovens agricultores que têm adotado a Agroecologia como opção de vida e como norteadora das práticas dentro da agricultura.

Pode-se, ainda, determinar como um ganho para a formação do Técnico em Agroecologia da cidade de Goiás o diálogo interdisciplinar, que compõe uma trama de práticas agroecológicas, reveladas pelo Projeto de Ensino Integrador do núcleo técnico. Durante todas as terças e quintas do segundo semestre de 2016, os estudantes foram orientados e estimulados a criar projetos sustentáveis, a implantar horta mandala, composteiras, minhocários, meliponários, sistemas agroflorestais, plantio de adubos verdes, policultivos e a produção de mudas nativas na área verde do Câmpus Cidade de Goiás do IFG, localizado no Setor Bauman.

No exercício das atividades de ensino do Curso Técnico em Agroecologia é necessário desenvolver recursos que viabilizem a maturidade profissional e tecnológica, motivando o aprendizado. As visitas técnicas são importantes dispositivos pedagógicos, de papel investigativo e vivencial, que auxiliam os estudantes do IFG na compreensão de diferentes cenários para a atuação da Agroecologia, para que as questões se consolidem na experiência de conhecer diferentes realidades e, ainda, para a realização de atividades práticas. Durante os

anos de 2015 a 2017 foram realizadas atividades na Embrapa, em Assentamentos da Reforma Agrária, na Empresa de Produção com Certificação Orgânica, em Trilhas Ecológicas em Unidades de Conservação, em Institutos de Permacultura, em Estações de Tratamento de água, na Emater, em Viveiros Florestais, na Faculdade de Agronomia da UFG, além de visitas de intercâmbio no Instituto Federal de Brasília – Câmpus Planaltina, no Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres e Câmpus Urutaí. Houve a recepção, no Câmpus Cidade de Goiás, para troca de conhecimentos em Agroecologia, de estudantes da UFRRJ, do Núcleo de Estudo em Agroecologia da Universidade de Brasília, de estudantes do curso técnico Vigilância em Saúde do IFG – Câmpus Goiânia Oeste.

O contato com a Articulação Nacional de Agroecologia também constituiu-se momento formativo para os estudantes e servidores da instituição. A participação na organização do Encontro Goiano de Agroecologia, em abril de 2017, reuniu diferentes atores sociais que atuam no estado para a construção de uma rede de articulação. A participação no Congresso Brasileiro e Latino-americano de Agroecologia em Brasília, em setembro de 2017, se deu de diversas formas: com apresentação de trabalhos científicos, na participação da feira com produtos feitos pelos estudantes e na curadoria do Cine Agroecologia. O Encontro Nacional de Agroecologia, em 2018, também conta com o envolvimento do IFG com ação do Núcleo na articulação e apoio das ações que envolvem a construção desse evento.

Esta inserção, no contexto brasileiro da Agroecologia, fortalece a participação do IFG em uma rede com os núcleos de Agroecologia do Estado de Goiás e do Distrito Federal. Em 2016 houve a participação no I Workshop de Núcleos de Agroecologia do Brasil Central, organizado pela Rede do Centro-Oeste e Distrito Federal de Núcleos de Agroecologia, coordenado pelo Professor da UFG, Wilson Mozena, com o objetivo de conhecer, estabelecer e fortalecer as parcerias entre os Núcleos de Agroecologia de Goiás, de Mato Grosso, de Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal. O Encontro Regional de Grupos de Agroecologia em Urutaí, articulado pelo coordenador Milton Dornelles, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Agroecologia (NEPA/IFGoiano),

também foi um momento de conhecimento interacional para as ações dos estudantes e docentes do IFG.

Nos meses finais de 2016 elaborou-se o projeto para a criação do Núcleo de Agroecologia do Câmpus Cidade de Goiás, tendo sido criado em 2017 e registrado junto a instituição e ao CNPq. O objetivo do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Agroecologia e Agroecossistema (NEPAA/IFG) é potencializar diferentes propostas de pesquisa em prol da Agroecologia, no âmbito dos variados agroecossistemas (naturais e humanos) do Cerrado Goiano, considerando, para isto, as relações postas entre agricultores, produção agropecuária e ambiente.

Em janeiro de 2017 foi construída a imersão agroecológica, junto com um grupo de estudantes, técnicos e professores, em parceria com o Sítio Caminho das Águas do Espaço Cultural Vila Esperança, como a primeira atividade do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Agroecologia e Agroecossistema (NEPAA/IFG). Este grupo de jovens, motivados pela participação em várias outras atividades da Agroecologia no ano de 2017, realizaram, em janeiro de 2018, a Vivência Agroecológica da Juventude em Goiás, em parceria com um grupo de técnicos em agroecologia da UFRRJ e do Núcleo de agroecologia da UnB. Esta atividade, em parceria com outras instituições, contou principalmente com a discussão da juventude do campo através de uma vivência na escola Olympia, no Assentamento São Carlos, onde os estudantes conheceram a realidade da Educação do Campo e seus desafios na consolidação da Agroecologia.

Como opção, planejada junto ao coletivo, para concorrer ao edital para Núcleos de Estudos em Agroecologia do CNPq de 2017, o grupo elaborou um projeto para desenvolvimento de agroflorestas no Cerrado.

Após o resultado, iniciamos as atividades em 2018 planejando o Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Produtor Agroflorestal, com a previsão de implantação de Sistemas Agroflorestais junto aos agricultores do projeto, sendo as atividades programadas para 2018/2019. A formação de agricultores da região em Sistemas Agroflorestais, bem como a implantação das Agroflorestas, destacam-se como o primeiro projeto do NEPAA com financiamento externo, porém o núcleo já planeja

atuações com pesquisa e extensão voltados para estudos de processos ecológicos em agroecossistemas, plantas medicinais, plantas alimentícias não convencionais, agroextrativismo, soberania e segurança alimentar e agroindústria familiar, dentre outras atuações.

As parcerias estabelecidas, até então, são capazes de congregiar estratégias que consolidam o Coletivo Agroecologia na cidade de Goiás. A Universidade Estadual de Goiás, especialmente com Núcleo de Agroecologia Gwatá, o qual sempre realiza ações em parceria com o IFG, além da parceria estabelecida com o Mestrado em Recursos Naturais do Cerrado (RENAC/UEG), mostra uma harmonização e um compartilhamento de ideias, de ações e de propostas na busca de uma Agenda Agroecológica, juntamente a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Escola Família Agrícola (EFAGO)

No âmbito institucional, a reflexão e a promoção de ações em Agroecologia ocorrem também em parcerias com outros campi do IFG. Há uma relação entre diferentes núcleos de estudos em Agroecologia, com trocas de experiências do Câmpus Cidade de Goiás com os campi de Valparaíso e Anápolis, além de com o Programa de Pós-graduação em Tecnologias de Processos Sustentáveis do Câmpus Goiânia.

Nos Assentamentos da Reforma Agrária, na cidade de Goiás, é possível falar de marcantes parcerias no Assentamento Serra Dourada, no Assentamento Dom Tomás Balduino e no Assentamento Novo Horizonte. Estas relações são significativas para uma aproximação da comunidade escolar do curso de Agroecologia com a comunidade de assentados. A porta de entrada para o início da parceria com os assentamentos é sempre a promoção da Agroecologia nas parcelas produtivas. Desta forma, os agricultores e agricultoras partilham sua vivência e experiência, com trocas de saberes entre a família do campo e a comunidade do IFG.

Assim, como acontece em outros espaços, no IFG a construção do conhecimento agroecológico perpassa uma perspectiva mais integradora, do ponto de vista técnico. Do ponto de vista metodológico, a construção é direcionada para desenhos distantes de metodologias científicas

convencionais. Com perspectivas interdisciplinares e enraizadas na solução de problemas cotidianos e voltadas para a transformação positiva de envolvidos e do ambiente. Por isso, a proximidade com a comunidade rural, entendendo como se dá as relações, a assistência técnica horizontal, repleta de ferramentas participativas, a valorização das festividades, a tradição, o conhecimento acumulado do agricultor será sempre pautado dentro das ações.

O curso de Agroecologia também tem sido parceiro dos Movimentos Sociais que pautam a luta pela terra. Em 2015, além de participarmos da coordenação da II Jornada Universitária de Apoio à Reforma Agrária (JURA), recebemos a coordenação da mesa "Agroecologia e Reforma Agrária". O debate contou com a presença de professores do IFG do Curso de Agroecologia, representantes do Movimento Camponês Popular (MCP), do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e da Comissão da Pastoral da Terra (CPT). No ano de 2016 também contribuímos na organização da III JURA e do Grito do Cerrado. Em 2017 as parcerias refletiram na organização da Escola Diocesana de Agroecologia e no Encontro Goiano de Agroecologia.

No segundo semestre de 2017 as ações realizadas proporcionaram ao estudante da instituição atividades práticas contextualizadas, que atenderam às demandas do município, abrangendo o curso técnico de Agroecologia, na promoção de dois cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) e na realização de dois projetos de Extensão. Acredita-se que a junção destes processos seja capaz de proporcionar: a formação prática do técnico formado pelo IFG; a promoção de atividades de extensão da instituição e o estímulo ao desenvolvimento socioeconômico centrando arranjos produtivos locais. Foram desenvolvidas, junto a comunidades, estas quatro propostas, com temas pertinentes para o acúmulo de experiências e de investigações em Agroecologia, que são: plantas medicinais e fitoterapia; paisagismo e jardinagem; tecnologia Horta PAIS e diagnósticos para transição agroecológica de unidades produtivas.

Na ação de extensão Horta PAIS, buscou-se dar voz a memória do ato de cuidar de vegetais e animais a partir do ponto de vista da Mulher, inserida no contexto rural e educativo, de natureza geradora e criadora, que assume papéis e articula o trabalho coletivo nas famílias e comunidades de Projetos de Assentamentos, nas imediações do centro urbano da cidade. Este aspecto peculiar aproxima-se da ideia de valorização de práticas integradas da produção vegetal-animal e culmina na possibilidade do desenvolvimento de uma tecnologia social já consagrada, a Horta PAIS (Produção Agroecológica Integrada e Sustentável). A ação de extensão reuniu elementos fundamentais para a implementação de uma Horta PAIS no Câmpus Cidade de Goiás.

Explorou-se os cenários de produção de remédios naturais da cidade. Foi possível entender que o conhecimento da comunidade vilaboense acerca da etnobotânica constrói pontes sólidas, capazes de promover importantes processos atuais voltados para o assunto, tais como o Patrimônio Cultural Imaterial de Ofício de Raizeiras e Raizeiros no Cerrado. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da ação de extensão Plantas Medicinais e Fitoterapia, tratou-se de um processo de mobilização social, nos moldes de uma extensão, envolvendo atores sociais, com o objetivo de construir dispositivos que articulam estratégias de valorização e salvaguarda do conhecimento etnobotânico local. E trata-se de um processo investigativo, capaz de contribuir com a produção de pesquisas e um documentário, que oferece um espaço de interlocução de saberes. De maneira complementar, estas ações foram desempenhadas ao mesmo tempo em que cursistas participaram do curso FIC, de 160 horas, com o objetivo de propiciar qualificação profissional em processos Fitoterápicos, estabelecendo conexões necessárias para a elevação do entendimento e reflexões sobre plantas medicinais, meio ambiente, sustentabilidade e saúde. Além de dinamizar e valorizar as discussões e ações acerca das plantas medicinais no município de Goiás.

O curso FIC de Jardinagem e Paisagismo também foi importante, pelo público que reuniu nesta turma, composto por adolescentes, curiosos e pessoas inseridas nesse mercado de trabalho, o que possibilitou várias trocas de saberes. Neste curso também contamos com uma

discussão sobre a educação ambiental crítica e as possibilidades de um paisagismo que valorizasse as plantas de Cerrado. Esta atividade contou com práticas que deram ao espaço físico da instituição mais beleza e harmonia, com a composição de plantas alimentícias, ornamentais e medicinais. O curso teve grande procura e pretende-se realizar outras experiências posteriormente.

A ação de extensão Cultivando a Terra com Agroecologia e Conhecimento Popular construiu um processo de extensão rural nas unidades de produção familiar, a partir de metodologias participativas para a promoção da troca de conhecimentos, do diálogo entre a ciência e o saber popular, construindo um cenário, no curto e médio prazo, para a transição agroecológica. Foram realizadas visitas nas unidades de produção familiar, em que foram realizados diagnósticos participativos e a validação de dados preliminares se deu em um espaço coletivo, com todas as famílias. Por fim, foram realizados Planos de Transição Agroecológica para nortear as ações em cada família, no curto e médio prazo, nos aspectos produtivos e sócio econômicos. A ação foi construída, metodologicamente falando, a partir do método “De camponês a camponês”, que nasce na América latina e é sintetizada pela Associação de Pequenos Agricultores (ANAP), em Cuba, na década de 1990, durante o “período especial”, momento que iniciou o processo de transformação sustentável da agricultura nesse país. Trata-se de uma metodologia voltada ao protagonismo dos/as agricultores/as na identificação de obstáculos e propostas para sua superação, em que se exerce o papel de sujeitos transformadores da sua própria realidade. Ou seja, o papel dos agentes extensionistas é o de facilitar, impulsionar os processos, fazendo o uso dos conhecimentos científicos sempre que necessário, mas priorizando os conhecimentos historicamente acumulados pelos/as agricultores/as familiares.

Esse conjunto de atividades buscou fortalecer métodos dialógicos de extensão rural, facilitando a troca de saberes e impulsionando o processo de construção da agroecologia no território do entorno da cidade de Goiás.

Considerações finais

O curso de Agroecologia não se sustenta somente pelas ações institucionais. É inevitável a participação dos sujeitos e entidades que constroem este movimento de transição para uma produção de alimentos livre de venenos e que possibilite a vida no campo. Sendo assim, o IFG tem o compromisso social com o desenvolvimento da agricultura familiar da região, necessitando de sua expansão no quadro de servidores desta área e na estruturação de ambientes de pesquisas, vivências e unidades de experimentação agroecológica.

As políticas de acesso e permanência no âmbito da assistência estudantil são uma das questões que merecem maior destaque, pois se o curso foi criado para atender principalmente estes jovens das áreas de assentamentos, é indispensável que a instituição busque junto ao poder público as condições que viabilizam esta finalidade.

O curso técnico integrado apresenta, ainda, alguns desafios pedagógicos, ao passo que existe a necessidade de compreensão maior sobre a integração curricular com as disciplinas da educação básica. Porém, temos experimentado discutir essa questão na realização dos Projetos Integradores, que articulam temas do núcleo comum com o de formação específica.

A realização de pesquisas na área da Agroecologia pode auxiliar a comunidade a enfrentar os desafios técnicos produtivos, além de desenvolver tecnologias sustentáveis para o campo com foco na agricultura familiar. Sendo assim, o Câmpus tem o anseio de verticalizar seu eixo, com a consolidação do curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia nos próximos anos. Acreditamos que são fundamentais as ações de extensão para a articulação com a comunidade local e o aprendizado sobre suas necessidades através da troca de saberes, tendo a Agroecologia como princípio e o diálogo entre conhecimento científico e popular como fim.

EDUCAÇÃO CAMPESSINA: da profissionalização ao compromisso com a cidadania

Welson Barbosa Santos; Vitor de Almeida Silva

Reavivar as memórias que demarcam e demarcaram nossas trajetórias para a formação docente, hoje centrada na e para a educação do campo e suas dinâmicas, significa trazer à tona as inquietações que eram constantes para a subjetivação que nos tornaria professores e nos conduziram à condição de pesquisadores atualmente. Amplamente dirigida aos licenciandos dos cursos de Química e biologia ao qual fazíamos parte, é ainda fresco na memória o que nos era deixado saber. Nos era repassado que a docência seria uma escolha ruim e cheia de percalços e com significativa desvalorização. Isto porque estando em cursos de licenciatura – Química e Ciências Biológicas – haviam aqueles que negavam a docência e os outros que ignoravam a possibilidade de trabalhar em sala de aula. Mesmo assim existiam os que assumiam a postura docente como uma realidade premente a uma colocação imediata no mercado de trabalho. Isso porque os próprios contextos sociais de onde saíamos nos mostravam que tal conquista, em si, já seria algo valioso a nós, as nossas famílias e nossas histórias.

Assim, devido essas contradições que nos envolveu, nos colocávamos, enfaticamente, em duas posições: a de negar o ofício

docente e ignorar por completo a sala de aula e a possibilidade de uma profissionalização. Mas, o desespero e a negativa de ser professor sempre era lembrada pelas falas pontuais dos docentes que afirmavam: “Vocês serão professores”. O sentimento desesperador era consequência de um total desconhecimento da distinção entre o que era Licenciatura e Bacharelado. Mas estávamos ali, tínhamos diante de nós uma formação superior, uma possibilidade de profissionalização e isso em si já era uma conquista a ser celebrada, mesmo que temida, pelo local e formato em que se mostrava a nós. Passado os anos, profissionalização alcançada, o que temos hoje é o privilégio de ser formadores de professores, mais que isso, somos formadores para a Educação do Campo e nos debruçamos sobre o processo que envolve as dinâmicas campesinas escolares e seus enfrentamentos.

Ao redigirmos e considerarmos as linhas acima, os discursos¹ que elas trazem e que nos representam, pensamos que os mesmos nos remetem aos mecanismos de docilização e subalternização² que existem e persistem na educação. Nos referimos aqui às táticas e estratégias de controle de quem está nesse processo, considerando que fazemos parte dele de forma ativa e nunca imaginada. Afinal, somos docentes em um curso de formação de educadores para a escola campesina.

-
- 1 O discurso nesse trabalho, auxiliado por Fernandes (2012), é entendido como o que incide sobre o sujeito, tendo poder de subjetivá-lo. Como definição, o discurso não compreende somente o que é falado, mas também o silenciado e o silencioso; não se restringe à palavra, conversações, texto ou escrita, mas abarca o que pode ter sentido mesmo no silêncio, naquilo que por si só pode trazer significados. Discursos são capazes de moldar e edificar o sujeito, subjetivando-o por meio das verdades que o atravessam.
 - 2 A partir de Michael Warner (1991), subalternia refere-se aos processos sociais excludentes. Seriam os denominados de fora da norma, de subalternos, clandestinos, ilegais ou anormais. Miskolci (2009) refere-se aos processos que contribuem para classificar, e colocar na margem, aqueles que não estão dentro de um padrão hegemônico. É por estarem a margem que, por isso, são excluídos. Então, o termo aqui toma a conotação de um processo que, de uma forma ou de outra, contribui para delimitar os mecanismos de classificação e não reconhecimento, como Santos (2018) discute.

Desse lugar que falamos, e pensando numa perspectiva foucaultiana, é preciso considerarmos que a educação e o educar ocorrem envoltos por interesses nem sempre nobres ou bem-intencionados. Isso se torna perceptível dentro da escola, onde a interface que recobre os procedimentos de subalternizações e, principalmente de docilização, são perceptíveis nas práticas do ensinar e aprender, ou mesmo na forma como os currículos estão e são ajustados.

O desafio docente, engajado em uma perspectiva reflexiva, como caracteriza Perrenoud (2002), é propor e contribuir para o rompimento e o afastamento das práticas historicamente postas, para que assim se possa estabelecer um processo de ensino e aprendizagem centrados em uma identidade de Educação Popular, autônoma e cidadã. É assim que temos nos comprometido para com a formação na docência no e para o campo.

Consideramos também que há uma dimensão a ser discutida para além da escola, cujas regulamentações e valores éticos e morais impostos são disseminados socialmente e, geralmente, reproduzidos pela família. Ao ambientarmos o diálogo a partir desse enfoque, correlacionamos posicionamentos que também atuam sobre os indivíduos e instituições, inclusive na escola campesina.

Falamos de discursos bem estruturados que atuam sobre os corpos, que os forçam a ajustes e os tornam dóceis e aptos a corresponderem a múltiplas demandas. Quando nos referimos ao corpo, damos a ele um sentido amplo. Essa amplitude permite transpor o sentido de corpo para as delimitações sociais. A partir dessa analogia consideramos que,

Assim como a disciplina foi necessária na docilização do corpo produtivo fabril, o biopoder foi também muito importante para o desenvolvimento do capitalismo, ao controlar a população e adequá-la aos processos econômicos. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento. (FOUCAULT, 2007, p. 154)

A elaboração do entendimento que damos ao campo nos permite fazer uma reflexão que se estabelece a partir de um questionamento: até

que ponto não estamos replicando a postura de “docilização dos corpos” e assumindo o lugar perverso da e na educação, no que tange a formação de futuros educadores do campo?

Quando refletimos em relação a tal questionamento, consideramos que os processos de construção dos corpos, dos comportamentos e das relações sociais, mesmo que aparentemente desafiados a uma visão mais ampla do ensinar, nos impõe um atravessamento, um transpassar pelas redes de poder, presentes nesses espaços e contextos e que podem nos moldar de diferentes formas e, por ser assim, o faz.

Isso acontece porque a escola é um espaço onde os processos de desenvolvimento da suposta autonomia dos sujeitos se embrenham nas redes de poder e saber, e isso se configura como inevitável. Como afirma Foucault, (2007), estas são marcas das relações humanas, são tidas como produtivas e estão presentes de forma mais intensa nas micro relações de poder entre sujeito e sujeito, pais e filhos, professor e alunos etc. Dificilmente escapamos de tais micro relações de poder, independentemente de estarmos em uma escola urbana, campesina, na universidade, nas licenciaturas, ao lidar com os saberes científicos ou pedagógicos, ao sermos educadores ou educandos.

Nessa ciência social em que estamos envoltos, isto é, nas micro relações de poder imbricadas na sociedade, consideremos que os escapes são possíveis e ocorrem quando nos desviamos das normas e optamos por rotas de fuga³, como reforça Foucault. Compreendemos que é isso que nos têm direcionado e possibilitado outras experiências subjetivas no processo em que estamos inseridos, na Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade Federal de Goiás (UFG/Regional Goiás). Vale considerar que somos professores doutores da licenciatura citada, mas nossa aproximação para com as dinâmicas campesinas e a

3 Referenciado em Foucault (2004), as rotas de fugas fazem parte das estratégias do cuidado de si e podem ser bem entendidas a partir da obra *Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2011). Tratam-se de arranjos sociais, consequências das necessidades e vivências de cada um e nem sempre correspondem ao discurso divulgado e aceito. Seriam construídas em consequência dos difíceis ajustes.

escola do campo só ocorreram no momento em que adentramos a universidade como docentes.

O edital para a abertura dessas licenciaturas, em 2012, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura (SECADI/MEC), propiciou condições para aproximadamente cinquenta cursos voltados a tal formação no país. Isso nos possibilitou o acesso à realidade campesina.

Foi esse adentrar na universidade como professor formador que nos tem incitado um entendimento das dinâmicas e particularidades da escola do campo. Além disso, o esforço se intensifica ao nos depararmos com a necessidade de compreender as especificidades dos estudantes que ingressam na LEdoC, que apresentam toda subjetividade que esse público assume como identidade formativa. Configura-se, assim, uma demanda que vem ao encontro do compromisso que assumimos para proporcionarmos uma formação de professores a partir da perspectiva de profissionalização docente.

Essa realidade e as características subjetivas dos futuros professores do campo nos colocam diante de inquietações familiares. Isso porque o presente nos remete a nossa graduação, nos situa no tempo em que o cursar uma licenciatura já estava como questão marcada por conflitos, que contrastava com a docilização demarcada pelas estruturas das micro relações de poder, o que nos fazia negar e não aceitar a profissão docente.

O momento que vivemos, agora como formadores de professores, nos faz refletir sobre uma demanda ainda mais específica, ou seja, a formação docente para as escolas campesinas. A especificidade dessa formação realça uma afirmação da figura do sujeito, da escola e do professor do campo. Visualizamos a complexidade de um novo desafio, pois nosso conflito não é apenas com a negativa – contraditória – de nossos licenciandos em serem professores, mas a própria significação do sujeito do campo e todos os seus embates no campo das identidades, as quais também carecem de fortalecimento.

As objetivações e subjetividades⁴ edificadas em nós, como sujeitos culturais que somos, podem e produzem efeitos nos olhares e nas práticas dos/as outros/as e se propaga no contexto em que estamos inseridos na educação. Essas especificidades nos têm causado deslocamentos e, assim referenciada, a Educação do Campo tem se tornado nossa bandeira de luta por um ensino que reconheça o campesino e sua identidade⁵.

Mas, reforçamos que não estamos diante de um processo de luta sem reconhecimento ou conquista. Ao contrário, trata-se de processo que vem sendo legitimado. A regulamentação e criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, primou pela construção de políticas de valorização do povo que vive do e no campo.

-
- 4 Sobre a subjetivação, trata-se de reforços nas constituições de sujeitos e de mecanismos de poder e de vontade de verdade que atravessa cada um(a). É a ética enquanto constituição de si, como sujeito para si mesmo e de seus próprios atos. Ética que passa por tal vontade de verdade. Seria o saber de si para si, em uma procura de verdades centralizadas. A subjetivação refere-se ao processo constitutivo de cada um(a) e, como mecanismo, possibilita objetivação. Ao seu turno, seria, então, o conceito, o preconceito, aquilo que é descritivo de alguém, a partir do referencial dado por quem vê e observa. Nesse mesmo sentido, a objetivação é o conceito que se dá ao outro a partir dos referenciais de quem o classifica e o vê, sendo ato sempre comprometido pela superficialidade de quem avalia e emite conceituação (SANTOS, 2016).
- 5 Identidades são marcadas pela diferença, mas parece que algumas diferenças, algumas vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares. (WOODWARD 2014, p. 11). Ainda, Hall (1999) ressalta que o homem pós-moderno possui identidades múltiplas e diferentes, convergindo para contínuos deslocamentos. Portanto, ela é definida historicamente e não biologicamente. No mesmo sentido, Bauman (2005) afirma, as identidades, não são asseguradas para toda a vida, não são sólidas como uma rocha, mas podem sofrer alterações, sendo bastante negociáveis. Nessa direção, Hall (1999) ressalta que as antigas identidades foram afetadas, enfraquecidas e por sua vez questionadas, uma vez que o mundo pós-moderno, expõem as novas identidades de maneira constante e nítida, e isso confirma a fragmentação das identidades consideradas fixas, sólidas e inalteráveis.

Nesse sentido, a Resolução nº 2, de abril de 2008, Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que reconheceu a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, somando-se ainda a Educação Profissional Técnica de nível Médio integrada com o Ensino Médio, destinadas às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, também sinalizam essas conquistas.

E, por último, o Programa Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO), lançado em 2012, que buscou estabelecer um conjunto de ações articuladas para atender as regiões rurais do país, e assim formar docentes para o campo, foi o ápice das ações de regulamentação. Isso nos permitiu, assim como outros tantos indivíduos, a estar hoje nesse lugar de professores/pesquisadores da Educação do Campo. Tal deliberação viabilizou a abertura de 42 licenciaturas para o campo em 41 IES brasileira (BRASIL/MEC, 2012).

Diante do exposto, a questão que nos inquieta é que a formação de professores para uma escola do campo, pautada pela pedagogia da alternância, exige discussões sobre os aspectos políticos, econômicos e culturais das diferentes áreas de conhecimento. Isso se mostrou um desafio de considerado valor desde nossa chegada a universidade como professor formador. O ocorrido foi que, uma vez chamados a pensar essa educação, nos deparamos com o fato de que todo nosso processo de formação ocorreu longe de qualquer debate nesse sentido.

Ao buscar um encaminhamento para essa reflexão, pensando a nossa construção enquanto professores formadores para a educação campestre, reconhecemos na Educação do Campo o compromisso de contribuir para uma desconstrução e reconstrução de quem ensina e aprende, viabilizando relações de ressignificações do poder que sejam eficientes e produtivas a um processo formativo para docentes profissionais e para sujeitos que se apropriem do significado e da relevância campestre.

Referimo-nos a relação saber/poder e, ainda, a volatilidade dessas relações e sua eficiência, as quais balizam as discussões de Foucault (2007). Essas intrincadas relações de poder nos remetem ao nosso local de

ação, aos processos formativos de professores para as Escolas do Campo na Região do Rio Vermelho, na qual o município de Goiás – GO está inserido. Reforçamos que educar para as escolas dessa região tem sido nosso desafio e estímulo para uma formação significativa de professores.

Assim, embora nos pareça estarmos em uma luta que surge dos movimentos contra hegemônicos de nossa sociedade, vale considerar que qualquer conquista nesse campo é consequência de reivindicações feitas pelos movimentos sociais, em busca do cumprimento da LDBN de 1988, pois a lei reconheceu a educação como direito de todo cidadão brasileiro. A busca pela formação de educadores nessa localidade – o Vale do Rio Vermelho/Goiás – GO, pode ser entendida como o caminho para um melhor e mais ajustado desenvolvimento social e campestino, visando a qualidade de vida da população em questão. Ainda, a título de esclarecimento, enquanto localização geográfica, o Vale do Rio Vermelho é constituído por 16 municípios no noroeste do estado de Goiás.

Quanto à eficiência das políticas de ação pela educação campestina descrita nos parágrafos anteriores, ela pode ser referenciada em afirmativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de que, nos últimos anos, a região do Vale do Rio Vermelho tem apresentado um sensível crescimento na sua população rural.

Ao se pensar no desenvolvimento de uma Educação do Campo, capaz de atender as necessidades da região, percebemos que a primeira iniciativa a ser tomada, em relação a formação de professores, refere-se ao posicionamento que nós – como universidade – devemos assumir: balizarmos o tripé Ensino/Pesquisa/Extensão que reveste a universidade, para uma formação profissional capaz de desenvolver competências e significações identitárias para os professores em formação, no Vale do Rio Vermelho.

Motivados por essa postura, que se ajusta à caracterização da universidade, é que refletimos sobre a educação campestina e que lembramos parte das histórias que antecedem nossa trajetória acadêmica e os ideais pelos quais nos identificamos.

Especificamente, em relação ao nosso papel a ser exercido no campo, pensamos que o desafio é refletir como a Educação, enquanto processo de formação superior na modalidade de licenciatura, chegou a nós, nos envolveu e permite que, em um curto e breve espaço de tempo, já estejamos assumindo como nossa a luta, na LEdoC da UFG/Regional Goiás, um compromisso para um grupo social subalternizado historicamente.

Gostaríamos, ainda, de considerar que, independentemente da licenciatura em questão, se para o campo ou para o urbano, se de língua portuguesa, história ou biologia, tornar-se um profissional para a docência é um desafio, por tratar-se da construção de identidade de quem vai em direção a essa profissionalização.

Foi assim conosco, e será assim, persistindo com nossos alunos graduandos atualmente na universidade. Temos ciência de que é um processo que começa muito antes da universidade, como confirmam Tardif (2002) e Shulman (1986). Falamos daquilo que referencia o educar e os saberes que tal empreito exige e, nesse caminho, a identifico como prática e vivência que envolve habilidades, conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2018).

Os autores confirmam a nossa própria profissionalização e nos permitem experimentar, pois falamos de habilidades que iniciam a sua estruturação mesmo antes da nossa inserção na escola formal e continuam por toda a vida, mesmo depois de nos tornarmos profissionais. Foucault (2007) fala de saberes e poderes que nos atravessam e nos moldam, promovem subjetividades e, por serem de processo contínuo nunca vão se completar: jamais podemos ser considerados sujeitos. Isso só é possível quando morremos, porque aí o processo encerra-se. Neste mesmo campo de entendimento, Tardif (2002) se refere às marcas que nos ficam para sempre e que refletem no profissional de educação que nos tornamos.

Portanto, a educação, aqui pensada por nós enquanto prática, mostra-se constituída de relações e marcada pela subjetividade de quem ensina. Consideramos que os saberes escolares presentes na escola e os saberes acadêmicos disponibilizados nos cursos de graduação, como nas

Licenciaturas para o Campo, são somente parte do processo. É por isso que temos aprendido a defender que o conhecimento da cultura do aluno e do local de onde ele procede, é central para o sucesso da Educação do Campo. Pensamos que para a Educação do Campo essa não é uma opção ou caminho e sim uma condição para sua existência.

Krasilchik e Marandino (2004) têm sinalizado que a formação de professores, em geral, encontra diversas barreiras e limitações. Referenciados em Tardif (2004) e Cunha & Krasilchick (2000), afirmamos que o ensino ministrado nas graduações, nos cursos de licenciatura, é falho. Sendo assim, não basta dispor a Educação para o Campo, ela precisa ser de qualidade e esse tem sido o nosso maior desafio.

Ao buscar o caminho de amarrar tais reflexões, consideremos que, em nossa ação na formação de educadores para o campo, os desafios a serem superados são muitos, a começar pela urgência de um ensino das ciências da natureza que auxilie o aluno na resolução de questões relevantes para a sua vida, no sentido de identificar os problemas e buscar soluções para os mesmos. Confirmamos que essa inquietude tem nos deslocado e estimulado a buscar caminhos que nos auxiliem. Outro ponto relevante, em comum entre os desafios das ciências da natureza, onde atuamos como formadores, e a proposta da Educação do Campo que temos vivenciado são: o desenvolvimento de um pensamento lógico e relacional com a demanda de vida e de sobrevivência.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Agosto de 1971.

_____. Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 17/03/2017.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a Educação básica das Escolas do campo**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2002.

TERRITÓRIOS DA CIDADANIA. **Goiás:** Vale do Rio Vermelho. Disponível em: http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/valedoriovermelhogo/one-community?page_num=0. Acesso em: 11/12/2017

CUNHA, A. M. de O. e KRASILCHIK, M. A Formação Continuada de Professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. **XXIII Reunião Anual da ANPED**. Caxambú, 2000.

FERNADES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos** (volume IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

_____. **História da sexualidade:** a vontade de saber (volume I). Rio de Janeiro: Graal. 2007.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins e fontes. 2011.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes. 2008.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO. M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: O desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre: ano 11, v. 1, n. 29, 2009.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina:** entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária. São Paulo: Intermeios, 2016.

SANTOS, W. B. **O masculino e o feminino na escola:** as contradições da norma e da forma discursivamente imposta. Uberlândia: Navegando, 2018.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, AERA, p. 4-14, 1986.

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

WARNER, M. **Fear of a queer planet:** Queer Politics and Social Theory. London: University of Minnesota Press, 1991.

WOORWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA. Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2014.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS (EFAGO): transição agroecológica a partir da formação pelo Projeto Agente Jovem de Ater

*Lucas Figueiredo Machado; Luciana de Kássia Soares Campos;
Adriano Lúcio Ferreira; Iracélia Alves Ferreira; Vilmar da Silveira Pinto;
Edson Floro Silva; Douneto Ribeiro da Costa*

A educação no âmbito do modo de produção capitalista assumiu uma perspectiva positivista de formação, compartimentando as categorias de entendimento da realidade concreta e, conseqüentemente, fragmentando os caminhos para a leitura crítica e dialética do mundo. No campo, os parâmetros positivistas de educação e ciência atingem seu auge com a implementação da Revolução Verde, que em território brasileiro foi responsável pela segregação de larga parcela das pessoas que viviam na área rural. As ações educativas ligadas à política de extensão rural e assistência técnica tiveram papel central nesse processo, desde que classificaram os camponeses como atrasados e seus conhecimentos como dispensáveis.

Em contrapartida, diferentes propostas político-pedagógicas de educação popular construíam, *pari passu*, a contradição interna da educação positivista ligada umbilicalmente com o avanço do capitalismo no campo. Entre estas propostas, como descreve Nascimento (2005), foram constituídas as primeiras experiências educativas baseadas na Pedagogia da Alternância, que surgem em 1969, no município de Anchieta, Estado do Espírito Santo, sendo que existem em funcionamento no país em torno de 200 Centros Educativos em Alternância, entre os quais 112 Escolas Família Agrícola (EFA's).

As EFA's, em sua maioria, são resultado de processos da resistência camponesa, seja para permanecer no campo ou para retornar através da luta pela terra de trabalho. É exatamente nesse contexto que foi criada, em 1992, a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), tendo iniciado suas ações em 1994, com objetivo central de formar jovens da área rural em técnicas adequadas às atividades laborais no campo. É importante destacar que a base da criação e consolidação da EFAGO foi a luta pela terra de centenas de camponeses que conformam, atualmente, 24 Assentamentos Rurais, com mais de 700 famílias alocadas (INCRA, 2018).

A EFAGO construiu, a partir de uma conjuntura de luta pela terra e na terra, uma perspectiva libertadora de educação, calcada na Pedagogia da Alternância e reorganizando o ensino em sua relação com o trabalho e a vida no campo.

A educação pensada e refletida pela Pedagogia da Alternância, bem como, suas práticas educativas acontecem na escola, nas famílias, comunidades, ONGs, organizações sindicais, entidades de classes, nas igrejas e manifestações religiosas, nas formações dos movimentos sociais, nos acampamentos e nos projetos de assentamentos. (NASCIMENTO, 2005, p. 234)

A Pedagogia da Alternância foi essencial para romper com o isolamento promovido, pelas pedagogias regulares, aos jovens rurais e seu cotidiano de luta e trabalho. Por outro lado, essa proposta pedagógica não alterou o tratamento dispensado à matriz produtiva, que de forma geral se manteve seguindo a cartilha do pacote tecnológico introduzido pela Revolução Verde. A Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), por exemplo, que forma técnicos agropecuários, assumiu recorrentemente o currículo de formação tradicional das escolas técnicas, ou seja, baseado no paradigma consolidado como Agronegócio.

Nos últimos anos, no entanto, os processos pedagógicos e as ações práticas produtivas na EFAGO tem sido direcionada à perspectiva agroecológica de produção. Para além dos diálogos e atividades em parceria com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), na Escola Diocesana

de Agroecologia, o projeto *Agente Jovem de ATER* aprovado e desenvolvido pela Escola com apoio da Petrobrás, direcionou de forma contundente a proposta político-pedagógica ao alinhamento com o paradigma da Agroecologia.

Neste texto propomos apresentar a experiência da EFAGO com relação à formação em agroecologia a partir do projeto Agente Jovem de ATER, realizadas entre os anos de 2014 e 2017, na própria Escola e em parceria com as demais EFA's do Estado de Goiás. A aproximação entre a Pedagogia da Alternância e a Agroecologia perpassa os processos formativos que foram levados a cabo no projeto Agente Jovem, mas também a proposta pedagógica da EFAGO.

Experiências de formação em agroecologia: relato a partir do projeto Agente Jovem de ATER

Este relato apresenta as atividades de *Capacitação Prática em Agroecologia*, que se iniciaram em março de 2014 na Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), com recursos do projeto *Agente Jovem de Ater*. Participam 160 jovens estudantes do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, das Escolas Famílias Agrícolas de Goiás (GO), Orizona (GO) e Uirapuru (GO). São jovens da agricultura familiar camponesa, de comunidades tradicionais, assentamentos e acampamentos da reforma agrária, do município de Goiás e demais municípios do Território da Cidadania do Vale do Rio Vermelho.

O objetivo da formação foi de reestruturar as atividades produtivas da escola e resolver os problemas ambientais, construindo uma escola em processo de transição para a agroecologia. A metodologia de formação foi baseada na Pedagogia da Alternância e no princípio de *aprender a fazer fazendo*. Foram realizados diversos encontros de atividades práticas, com o objetivo comum de construir uma escola sustentável.

A capacitação foi cadastrada como projeto de extensão na Universidade Estadual de Goiás (UEG), através do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ). A Comissão Pastoral da Terra – Diocese de Goiás, o Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia de Goiás – IFG e a EMBRAPA Arroz e Feijão também foram parceiros das atividades.

Os encontros promoveram o intercâmbio dos estudantes das EFAs de Goiás, Orizona e Uirapuru, com a troca de experiências e confronto de realidades de regiões diferentes do Estado de Goiás. Foram realizadas duas oficinas iniciais, utilizando o Diagnóstico Rural Participativo – DRP. A primeira oficina trabalhou o tema *como estamos hoje?* A segunda oficina trabalhou o tema *cuidando do solo e integrando as atividades produtivas*. O objetivo era construir um diagnóstico da escola, e definir novas propostas, valorizando o conhecimento dos solos como base para iniciar o trabalho de transição agroecológica.

O ponto de partida para as atividades de formação ocorreu com as *semanas de atividades*, que foram encontros de 3 a 4 dias em que os estudantes se dividiram em grupos, nas diversas áreas da agropecuária, desenvolvendo as propostas das oficinas. Foram realizadas 5 (cinco) semanas de atividades, entre os meses de agosto e dezembro de 2014 (quadro 1).

Destacamos, entre as oficinas e ações realizadas: o processo de *recuperação de nascente e trilha ecológica*; e a *produção de insumos agroecológicos*. A construção da trilha ecológica foi pautada por um processo pedagógico amplo e criterioso. Sua estruturação foi iniciada com uma análise das diferentes possibilidades de caminhos a serem utilizados na EFAGO e no entorno da escola. Identificados os principais problemas ambientais, durante a formação foram realizadas atividades detalhadas no estabelecimento do trajeto da trilha, respeitando elementos como cachoeira, área produtiva, bosque, entre outros pontos.

A trilha foi estruturada e também foram produzidos materiais informativos em perspectiva turística para o trajeto. Os estudantes da EFAGO guiaram, em diferentes momentos, após finalização da trilha, estudantes de escolas situadas no município de Goiás e na região (foto 1). A trilha tornou-se um instrumento pedagógico tanto para os estudantes da EFAGO como para estudantes de outras instituições e para a população de forma geral. A trilha passou a permitir, portanto, a disponibilização de um instrumento pedagógico para o debate sobre a agroecologia, além da questão agrária e ambiental no Cerrado.

Quadro 1: Atividades de formação desenvolvidas no projeto Agente Jovem de Ater, Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), Goiás/GO, 2014.

Produção de insumos agroecológicos: composto, substrato e biofertilizantes	Recuperação ambiental da nascente que abastece a Escola, integrada à construção de trilha ecológica
Conservação de solo das áreas da Escola, com marcação de terraços com nível de mangueira e “figura A”	Construção de estufas para abrigo de insumos e para produção de hortaliças, com viveiro de mudas
Construção de uma nova área de suinocultura, que integra a criação ao ar livre com um galpão para terminação com cama sobreposta	Piqueteamento das pastagens, e recuperação de pastagens degradadas com aplicação de biofertilizantes
Fruticultura em quintal e corredor agroecológicos, plantio de bananal e áreas de maracujá e mamão	Plantio de culturas anuais: milho crioulo, consorciado com feijão, adubos verdes e abóboras; arroz de duas variedades
Apicultura: com revisão de caixas, colheitas, instalação de caixas-isca e divisão de enxames	

Fonte: Projeto Agente Jovem de Ater, 2014.

Foto 1: Realização de percurso da trilha ecológica da EFAGO, com estudantes de ensino médio da cidade de Goiás, 2014.



Fonte: Arquivo Agente Jovem de Ater, 2018.

O processo de *produção de insumos agroecológicos*, parte da experiência de formação no âmbito do projeto Agente Jovem de Ater, também representou parte importante no caminho de transição agroecológica na EFAGO. Um dos desafios na construção da Agroecologia está na disponibilização de insumos e processos alinhados à esta matriz produtiva. A recuperação do solo é a base estruturante, mas a existência de insumos para apoiar o processo de transição também é muito importante.

A formação direcionada à produção de insumos agroecológicos passou pela construção de infraestrutura para tal processo, mas também pelo acompanhamento pedagógico de monitores da EFAGO que acompanharam a produção dos insumos e sua utilização em lavouras e hortas da própria Escola. A formação ocorreu ainda com atividades,

após período inicial de produção de insumos, que integraram parceiros e pessoas da comunidade (foto 2). Esta atividade foi organizada e executada pelos educandos da EFAGO envolvidos no projeto Agente Jovem de Ater.

Foto 2: Oficina organizada e executada pelos estudantes da EFAGO sobre produção de insumos agroecológicos, Goiás/GO, 2014.



Fonte: Arquivo Agente Jovem de Ater, 2018.

As atividades práticas provocaram uma grande transformação na estrutura da escola, com muito envolvimento dos estudantes. Várias experiências foram realizadas pela primeira vez, iniciando um processo de construção de conhecimento agroecológico. A equipe de monitores que articulou as atividades era de técnicos egressos da EFAGO, jovens, com pertencimento em relação ao espaço. Por isso, a relação com os estudantes, participantes da capacitação, foi sempre de igualdade e troca, e em muitos casos os estudantes assumiram e articularam as atividades.

Considerações Finais

Diversas dificuldades foram identificadas, principalmente na construção do conhecimento técnico e na organização do trabalho coletivo na escola, dentro de uma visão agroecológica. Alguns resultados de plantio e colheita foram surpreendentes, outros apenas satisfatórios. Um desafio que aparece é encontrar meios de reduzir a demanda de mão de obra. Outro é o processo de equilíbrio dos agroecossistemas, para conviver melhor com plantas espontâneas, doenças e pragas. As atividades contribuíram para consolidar uma rede de agroecologia no município de Goiás, envolvendo o Núcleo de Agroecologia, a CPT e a EFAGO. Foram utilizadas sementes de bancos comunitários já consolidados na região, e houve participação dos vizinhos da escola, em diversos momentos, valorizando a integração da comunidade.

Referências

- INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Assentamentos em Goiás**. Disponível em: <https://incragoias.wordpress.com/distribuicao-dos-assentamentos-no-estado-de-goias/>. Acesso em: 29 de março de 2018.
- NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. (Dissertação de Mestrado). 2005. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2005. 318 f.

ESCOLA DIOCESANA DE AGROECOLOGIA: uma experiência de educação popular camponesa

*Aguinel Lourenço da Fonseca Filho; Carlos de Melo e Silva Neto;
Carlos Teodoro de Moraes; Célio Cosmo Ferreira; César David Rodríguez Pulido; Clare-
milda Sousa dos Santos; Dagmar Olmo Talga; Diogo de Souza Pinto; Douneto Ribeiro
da Costa; Eduardo Bonfim de Oliveira; Fábio José da Silva; Iara Jaime de Pina; Isaías
Rodrigues da Silva; Janiel Divido de Souza; Murilo Mendonça Oliveira de Souza*

A Agroecologia tem se consolidado em diferentes âmbitos e perspectivas: na produção, na política, na sociedade e na cultura. Essa matriz social e produtiva vem conquistando, nas últimas décadas, espaços de atuação nas Universidades e nos institutos Federais de Ensino, nas Agências de Assistência Técnica/Extensão Rural, nas Instituições Federais e Estaduais de Pesquisa Agropecuária, nas Organizações Não Governamentais (ONG's), entre os Movimentos Sociais, além de nas experiências isoladas, que tem se multiplicado.

Os espaços de formação em Agroecologia, da mesma forma, têm sido multiplicados e ampliados. Desde ações estritamente ligadas à perspectiva acadêmica até a formação de camponeses em Agroecologia, os processos de formação permitem o fortalecimento das experiências cotidianas no campo. É essencial que a formação em Agroecologia esteja conectada diretamente com estas experiências, partindo da compreensão da realidade concreta de cada território. E esta é a perspectiva de entendimento construída no âmbito da Escola Diocesana de Agroecologia.

A Escola Diocesana de Agroecologia, projeto da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Diocese de Goiás, promove a formação popular em

Agroecologia de agricultores e agricultoras camponesas desde o ano de 2010, com a realização anual de cursos. Os cursos são realizados em 4 (quatro) etapas durante o ano, sendo que, antes da primeira etapa e no período entre as demais, são realizadas visitas técnicas/pedagógicas para reconhecimento do território de cada grupo de participantes. Os participantes da Escola, entre os anos de 2010 e 2017, vieram de diferentes regiões dos municípios de Goiás, Itaberaí, Itapuranga, Itapirapuá e Heitorai.

Em 8 (oito) anos de realização, já participaram dos processos de formação na Escola mais de 300 pessoas, entre homens, mulheres e jovens. Embora não componham o principal público alvo, tem participado da Escola professores de Ensino Básico, estudantes ligados às universidades e institutos, entre outros sujeitos. Com relação à realização da Escola Diocesana de Agroecologia, esta tem sido realizada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), em parceria com outras instituições e grupos de apoio.

Entre estes parceiros, está o Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora coralina), que tem construído as suas atividades com o desenvolvimento de metodologias, com a promoção de inovações sociais e produtivas, além da realização de processos de formação continuada com agricultores camponeses, professores e estudantes universitários, professores e estudantes do Ensino Básico. Este Núcleo apoia a realização da Escola Diocesana de Agroecologia desde 2013.

Destacamos, ainda, a parceria com a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), que tem contribuído desde a primeira edição da Escola Diocesana, em 2010. Este espaço de formação técnica de jovens, em nível técnico agropecuário, com foco em Agroecologia, foi fundado em 1992 e, desde então, fortalece politicamente a luta pela terra, pela Educação do Campo e por modelos produtivos de base ecológica.

A partir do último ano de realização da Escola (2017), também o Curso Técnico Integrado em Agroecologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG), tem contribuído com a realização dos cursos e o acompanhamento dos participantes em seus territórios. Além do apoio técnico, o envolvimento de estudantes do

curso técnico em Agroecologia nos processos de formação permitiu a construção de diálogos importantes para a construção territorial da transição agroecológica.

A metodologia da Escola Diocesana de Agroecologia tem suas bases na Educação Popular e na Pedagogia da Alternância. Partindo de concepções situadas por Paulo Freire (1979), destacamos o processo de ‘extensão’, entendido não nos limites da palavra, ou seja, no sentido de estender um conhecimento de alguém que o detém (Universidade) para outro que não possui conhecimento (Camponeses). Entendemos as ações extensionistas como um processo dialético de “comunicação”, em que é estabelecido um ambiente de troca de conhecimentos, entre os extensionistas e o público alvo. Portanto, com a Escola Diocesana de Agroecologia, criou-se um contexto de aprendizagem que possibilita a troca de conhecimentos entre instrutores e participantes.

Ao mesmo tempo, situamos a Pedagogia da Alternância como perspectiva de ensino-aprendizagem para as atividades desenvolvidas. Esta pedagogia se distingue daquela da educação convencional, desde que possibilita ao educando uma visão de sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos nas atividades em sala de aula, buscando situá-los na integralidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica (LIMA, 2012). Afirma-se, nesse sentido, como um processo educativo dialético, conectado com a educação entendida de forma ampla e na relação dos sujeitos na sociedade, de forma geral.

Especificamente, a Escola Diocesana de Agroecologia está organizada em 4 etapas de 20 horas de atividades presenciais (Tempo Escola), totalizando 80 horas de atividades presenciais. Além disso, os educandos cumprem carga horária de atividades em suas comunidades (Tempo Comunidade), relacionadas às reflexões levadas a cabo no tempo presencial. Por fim, os educandos são acompanhados em suas atividades, no sentido de promover um processo de validação dos conhecimentos, construídos coletivamente, no âmbito da Escola.

No contexto da Escola, também são desenvolvidas ações práticas durante os períodos na comunidade, que são acompanhadas posteriormente, após a finalização dos momentos de formação presencial. São elas: quintais

agroecológicos, estufas para produção de hortaliças, campos de sementes crioulas, entre outras experiências instaladas e acompanhadas nas comunidades. Neste texto, apresentamos algumas reflexões e experiências construídas a partir da Escola Diocesana de Agroecologia.

Formação continuada popular em agroecologia

A Agroecologia constitui-se um novo paradigma produtivo e de vida, buscando produzir "com a natureza" (LEFF, 2002), combatendo, portanto, o pacote tecnológico (em que se inclui os agrotóxicos) que tem impactado fortemente o ambiente natural e os seres humanos. A construção do conhecimento agroecológico leva em consideração muitos outros aspectos, para além da superação deste pacote tecnológico, apresentado pela Revolução Verde e aprimorado no contexto neoliberal do agronegócio. Consideram-se questões políticas, sociais, econômicas, ambientais e culturais, o que compõe uma amplitude conceitual dialética que situa a Agroecologia como uma possibilidade de transformação paradigmática de sociedade.

Na Escola Diocesana de Agroecologia tem sido considerada, com destaque, a valorização dos conhecimentos populares em torno da Agroecologia. Como apresentado por Guhur e Toná (2012, p. 62),

[...] as populações do campo são portadoras de um saber legítimo, construído por meio de processos de tentativa e erro, de seleção e aprendizagem cultural, que lhes permitiram captar o potencial dos agroecossistemas com os quais convivem há gerações.

No processo de formação, realizado na Escola Diocesana de Agroecologia, os conhecimentos tradicionais dos participantes são parte essencial na construção do conhecimento. Especialmente, porque é em função de seus territórios que se desenvolvem, de fato, as práticas agroecológicas discutidas no Curso. Desta maneira, há um diálogo entre os conhecimentos camponeses, historicamente construídos, com aqueles consolidados nos espaços acadêmicos-científicos (fotos 1 e 2), por meio de parceria com instituições de ensino técnico e superior,

Fotos 1 e 2: Processo de formação, teórico e prático, com agricultores e agricultoras camponesas durante etapa da Escola Diocesana de Agroecologia, Goiás/GO, 2014.



Fonte: Arquivo GWATÁ, 2018.

destacadamente a partir dos Núcleos de Agroecologias (NEA's) estabelecidos nestas instituições.

As ações discutidas no período de tempo escola, como mencionado, são implementadas considerando-se as características locais, nas comunidades de cada um dos participantes. Levando em conta os últimos anos de desenvolvimento das atividades da Escola Diocesana de Agroecologia, muitos agricultores e agricultoras que participaram das atividades mudaram sua perspectiva produtiva, buscando adotar a Agroecologia como base produtiva e de vida. Em cada uma das comunidades que participou da Escola Diocesana de Agroecologia foram estabelecidos processos produtivos agroecológicos. As experiências consolidadas nos territórios partem das suas características e dos diálogos construídos durante os processos formativos. Os quintais agroecológicos, as estufas para produção de hortaliças agroecológicas e os campos de sementes crioulas destacaram-se entre as ações realizadas nos territórios.

O fortalecimento da produção a partir dos *quintais agroecológicos* considera a vivência preexistente nas comunidades, sendo em alguns casos um fortalecimento de quintais produtivos já estruturados e, em outros casos, a instalação dos quintais. Estas experiências têm permitido uma produção considerável e que resulta na elevação na diversidade comercializada (doces, polvilho, polpa de fruta, farinhas etc.) em feiras e outros espaços, como é o caso do grupo de mulheres da Comunidade da Barriguda, no distrito de Calcilândia, município de Goiás, e das mulheres no Assentamento São Bento, município de Heitorai (foto 3).

A *produção de hortaliças* tem representado um elemento estruturante em diversas comunidades camponesas e assentamentos rurais. A Escola Diocesana de Agroecologia buscou apoiar este processo em algumas comunidades, estabelecendo padrões agroecológicos para a produção de hortaliças (foto 4). A construção de estufas para produção de folhas (alface, rúcula etc.) em período de chuva elevou a renda de diversas famílias que participaram da formação no âmbito da Escola. Nos assentamentos rurais, em específico, a olericultura passou a representar uma das bases na produção e geração de renda.

Foto 3 – Grupo de mulheres beneficiando maracujá (preparando polpa da fruta), Assentamento São Bento, Heitorai/GO, 2014.



Fonte: Arquivo GWATÁ, 2018.

Os *campos de sementes crioulas* (fotos 5 e 6) constituem outro foco de desenvolvimento da Agroecologia a partir da Escola Diocesana. A garantia de autonomia com relação às sementes é essencial para a transição agroecológica e para a consolidação de um território agroecológico. Os campos de sementes crioulas têm foco na cultura do milho, porém já foram também desenvolvidos campos para produção de feijão e arroz, além das sementes direcionadas para a adubação verde, como feijão guandu, crotalária, feijão de porco, mucuna preta, entre outras variedades.

Foto 4: Produção de hortaliças agroecológicas, Heitorai/GO, 2014.

Fonte: Arquivo GWATÁ, 2018.

Os campos de semente foram plantados principalmente nos assentamentos do município de Goiás. Neste caso, houve também uma parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA/Arroz e Feijão), que contribuiu na instalação e acompanhamento de campos de sementes de milho, arroz, feijão e adubos verdes. Os campos de sementes vêm permitindo a consolidação de redes de agricultores camponeses, fato importante para a transição agroecológica.

Fotos 5 e 6: Campo de sementes crioulas, Assentamento Dom Tomás Balduino, Goiás/GO, 2014.



Fonte: Arquivo GWATÁ, 2018.

As experiências destacadas são parte do processo de formação da Escola Diocesana de Agroecologia. Esse processo é entendido a partir da educação popular e da formação em movimento, encerrando a alternância entre momentos de estudo teórico com a prática da experiência cotidiana da produção agroecológica. Como base para o processo de formação a Escola situa o Território, que deve ser entendido em suas diferentes nuances, em especial a política. Acreditamos que é a partir desta base que será possibilitada a transição agroecológica.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto de extensão, em diálogo com os diferentes parceiros, permitiram um processo de transformação nos processos produtivos e de entendimento da agricultura em várias comunidades do município de Goiás e região. A formação continuada em Agroecologia é um fator importante para a mudança nas práticas agropecuárias e de relações sociais no campo. Acreditamos que este projeto tem contribuído nesse sentido.

Referências

- LIMA, A. V. Educação do Campo e pedagogia da alternância: algumas considerações metodológicas. **Entrelaçando** Revista Eletrônica de Culturas e Educação, v. 2, n. 6, p. 46-60, Ano III, set.– dez, 2012.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012.
- LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v 3, n 1, p. 36-51, jan.-mar. 2002.

AUTORES

AGUINEL LOURENÇO DA FONSECA FILHO – Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina) e Especialista em Gestão de Cooperativas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Atua como Agente Pastoral na Comissão Pastoral da Terra (CPT/Diocese de Goiás).

E-mail: aguinel.fonseca@bol.com.br

ANA CLÁUDIA DE LIMA SILVA – Graduada em Agronomia e Especialista em Direitos Sociais do Campo pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre e Doutora em Agricultura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é Secretária de Meio Ambiente no Município de Goiás e atua na área de projetos e assistência técnica no Movimento Camponês Popular (MCP). Tem experiência na área de Agronomia, atuando com as temáticas: sementes crioulas, agrobiodiversidade, agroecologia, comercialização de alimentos agroecológicos, diversidade genética.

E-mail: analima.agro@gmail.com

AURISTELA AFONSO DA COSTA – Doutora em Geografia pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina).

E-mail: aurigeo16@hotmail.com

CARLOS DE MELO E SILVA NETO – Professor, pesquisador e orientador no Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais do Cerrado (RENAC) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e no Programa de Pós-graduação em Tecnologias de Processos Sustentáveis do Instituto Federal de Goiás (IFG). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Biodiversidade Vegetal e Doutor em Agronomia/Produção Vegetal pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: carloskoa@gmail.com

CARLOS TEODORO DE MORAIS – Atua como Agente Pastoral na Comissão Pastoral da Terra (CPT/Diocese de Goiás). Especialista na Assessoria em Agricultura Agroecológica, articulador da Escola Diocesana de Agroecologia. E-mail: ctmgo@hotmail.com

CÉLIO COSMO FERREIRA – Técnico em Agropecuária pela Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO). Atua como Agente Pastoral na Comissão Pastoral da Terra (CPT/Diocese de Goiás). Especialista na Assessoria em Agricultura Agroecológica. E-mail: celiocosmoferreira@gmail.com

CÉSAR DAVID RODRÍGUEZ PULIDO – Engenheiro com atuação em extensão e desenvolvimento rural sustentável, planejamento de sistema de energia renovável e processos educativos voltados à Agroecologia. Graduado em *Ingeniería en Mecanización Agropecuaria* pela *Universidad Agraria de la Habana* (UNAH/Cuba). Atualmente é bolsista do Núcleo de Agroecologia do Instituto Federal de Goiás (IFG/Campus Cidade de Goiás). E-mail: andinomio@hotmail.com

CLAREMILTA SOUSA DOS SANTOS – Agente Pastoral e Educadora Popular na Comissão Pastoral da Terra (CPT/Diocese de Goiás). Técnica em Agroecologia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). E-mail: claramusarara@gmail.com

DAGMAR OLMO TALGA – Graduada em Comunicação Social pelo Centro Universitário do Triângulo Mineiro (UNITRI). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola e Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) e Coordenadora do ESSÁ Filmes. E-mail: ddtalga@hotmail.com

DINALVA DONIZETE RIBEIRO – Professora Associada da Escola de Agronomia na Universidade Federal de Goiás (UFG), no Setor de Desenvolvimento Rural, sendo responsável pelas cadeiras de Sociologia Rural e Políticas de Desenvolvimento Rural. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP/Presidente Prudente) e Doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: dinalvadr@gmail.com

DIOGO DE SOUZA PINTO – Professor de Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Campus Cidade de Goiás). Técnico em Agropecuária pela Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho e Licenciado em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: diogomococa@yahoo.com.br

DORCELINA APARECIDA MILITÃO MOREIRA – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Mestre em Agronegócio pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é pedagoga da Secretaria de Educação e Desporto do município de Goiás, onde é responsável pela tutoria das escolas situadas no campo. E-mail: dorcelinamilitao@gmail.com

DOUNETO RIBEIRO DA COSTA – Agente da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e membro da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO). Tem experiência na formação popular na área ambiental, com foco principal em Agroecologia. Atualmente é estudante em

Educação do Campo pela Universidade Federal de Goiás (UFG/Regional Cidade de Goiás). E-mail: douneto@hotmail.com

EDSON BATISTA DA SILVA – Professor do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus de Itapuranga). Mestre e doutorando em Geografia pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: edson_bat_silva@hotmail.com

EDUARDO BONFIM DE OLIVEIRA – Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina). Mestre em Recursos Naturais do Cerrado (RENAC) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Membro do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Cerâmica, Desenho e Ilustração. E-mail: dududubarro@hotmail.com

FABIANA DA SILVA ANDERSSON – Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Cidade de Goiás. Graduação em Engenharia Agrônômica, mestrado e doutorado em Agronomia, pelo curso de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tem experiência de atuação nas áreas de Educação e Extensão Rural, Agroecologia e Meio Ambiente. E-mail: fabiandersson@gmail.com

FÁBIO JOSÉ DA SILVA – Coordenador da Comissão Pastoral da Terra (CPT/Regional Goiás). Possui curso técnico em agropecuária e graduação em Administração de Empresas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Sanclerlândia). Tem experiência em processos formativos em Agroecologia e Questão Agrária. E-mail: fabio_cpt@yahoo.com.br

GLORIA PATRICIA PIEDRAHITA SARMIENTO – Graduada em Licenciatura em Comunicação e Informação Educativa pela *Universidad Tecnológica de Pereira*/Colômbia. Mestre em Comunicação

pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisadora do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) e editora audiovisual do ESSÁ Filmes. E-mail: gloriap87@gmail.com

HYGOR RAFAEL BRANDÃO SILVA – Acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina). Membro do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) e do Grupo de Trabalho Águas do Cerrado. Bolsista pesquisador do Subprojeto Geografia do PIBID/UEG. E-mail: hygorrbs@gmail.com

IARA JAIME DE PINA – Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Campus Cidade de Goiás), no Curso Técnico Integrado em Agroecologia. Graduada em Engenharia Florestal e Licenciada em Ciências Agrárias pela Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). Mestra em Agroecologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: yarajaime@yahoo.com.br

ISAÍAS RODRIGUES DA SILVA – Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina) e especialista em Direitos Sociais do Campo pela Universidade Federal de Goiás (UFG/Regional Cidade de Goiás), no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Atuou como agente da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e atualmente é professor efetivo na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, no município de Faina/GO. E-mail: isaias.geo@bol.com.br

JANIEL DIVINO DE SOUZA – Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina). Membro do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) e Coordenador do ESSÁ Filmes. E-mail: dedelsolza@hotmail.com

JAQUELINE PEIXOTO VIEIRA DA SILVA – Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar pela Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim (UNIASSELVI). Mestrado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: vida.jaquelinepeixoto@gmail.com

JOYCE DE ALMEIDA BORGES – Professora do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Itapuranga). Mestre em Geografia e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

E-mail: joycealbo@yahoo.com.br

LUCIMEIRE DE FÁTIMA CARDOSO – Graduada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é docente na área de geografia da rede municipal de ensino em Uberlândia. E-mail: ludageo@yahoo.com.br

LUIZ DOS SANTOS NEIA – Professor da Escola Municipal Olympia Angélica de Lima da rede municipal de Goiás. Professor Supervisor do Subprojeto de Geografia/PIBID, da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina). Especialista em Educação para Diversidade e Cidadania e Direitos Humanos pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura. E-mail: luizlaile@yahoo.com.br

MARCELO CERVO CHELOTTI – Doutor em Geografia e professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: chelotti@ig.ufu.br

MARIANA SANTOS LEMES – Bacharel e Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus Três Lagoas), Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é professora do Colégio Delphos.

E-mail: marilemess@gmail.com

MURILO MENDONÇA OLIVEIRA DE SOUZA – Professor do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina) e do Programa de Pós-graduação (Stricto Sensu) em Recursos Naturais do Cerrado (RENAC). Coordenador do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ). E-mail: murilosouza@hotmail.com

OSMARINA KEDNA DA C. FERREIRA – Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina). Participou como bolsista do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ). E-mail: osmarina2001@hotmail.com

RAPHAEL MEDINA RIBEIRO – Graduado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Servidor do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA – SR/28), lotado no Núcleo de Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES). E-mail: raphatequila@yahoo.com.br

ROBSON DE SOUSA MORAES – Professor do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina). Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Especialização e Mestrado em Geografia pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisador do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) e Coordenador do Grupo de Trabalho Águas do Cerrado. E-mail: robsondesousamoraes@hotmail.com

ROSANA C. FERNANDES – Coordenadora Geral da Escola Nacional Florestan Fernandes. Licenciada Pedagoga pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UEMT), com especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (UnB) e mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: rosanamst@hotmail.com

THIAGO F. SANT'ANNA – Doutor em História pela Universidade de Brasília (UnB), com Pós-Doutorado em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde atua como professor colaborador. Também é professor do curso de graduação em Arquitetura da UFG/Regional Cidade de Goiás.

E-mail: tfsantanna@yahoo.com.br

UELINTON BARBOSA RODRIGUES – Professor do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Campus Cora Coralina. Coordenador de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/UEG. Mestre em Geografia pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: uelintonbarbosa@hotmail.com

VERÔNICA FERREIRA DE ARAÚJO SILVA – Graduada em Administração pela Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Campus Sanclerlândia. Especialista em Educação e Agroecologia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Campus Cora Coralina. Atuou como coordenadora pedagógica do Curso Técnico em Agroecologia, desenvolvido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Atualmente participa do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (GWATÁ) e da Rede de Comercialização Solidária do Centro de Desenvolvimento Agroecológico do Cerrado (CEDAC).

E-mail: veronica_pjr@yahoo.com.br

VITOR DE ALMEIDA SILVA – Graduado em Química – Licenciatura na Universidade Federal – UFG em 2006, mestrado em Ensino de Ciências e Matemática 2011, discutindo a aprendizagem colaborativa como método de apropriação do conhecimento químico. Doutor em Química pelo Instituto de Química da UFG – Ensino de química e o desenvolvimento da aprendizagem a partir da relação entre as TIC e a experimentação em sala de aula – 2016. Professor Adjunto na UFG no curso de Licenciatura em Educação do Campo desde 2014.

Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Aprendizagem Colaborativa, Formação de Professores, Ensino de Ciências, TIC. E-mail: vitor.almeida@ufg.br

VIVIANE EVANGELISTA DOS SANTOS – Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), no Curso Técnico Integrado em Agroecologia. Graduada em Engenharia Florestal e Mestrado em Educação e Ecologia pela Universidade de Brasília (UnB). Atua na área de Sistemas de Produção Vegetal, Jardinagem e Paisagismo, Sistemas Integrados de Produção, Cultivo Agroecológico e Orgânico de Hortaliças, Anuais, Plantas Medicinais e Fruticultura, Recuperação de Áreas Degradadas e Gestão Ambiental. E-mail: vivifloresta@gmail.com

WELSON BARBOSA SANTOS – Graduado em Ciências Exatas e Naturais pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, na Área de Concentração Educação Cultura e Subjetividades; e Pós-Doutorado em Educação Sexual pelo Programa de Pós-Graduação em Educação sexual da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – UNESP – 2018. Atualmente, é professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás/ *Regional* Cidade de Goiás. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

SOBRE O LIVRO

Formato:	16x22,5cm
Tipologia:	Minion Pro
Papel de Miolo:	Off-Set 90g
Papel de Capa:	Triplex 250g
Número de Páginas:	258
Suporte do livro:	E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181

2018
Impresso no Brasil / Printed in Brazil



A educação do campo deve ser construída de forma dialética e, acima de tudo, a partir da diversidade representada no povo do campo. Acreditamos que o conjunto de textos aqui dispostos carregam esta diversidade, ao mesmo tempo que são resultado de diferentes processos de luta na construção da educação libertadora. Desejamos uma boa leitura e uma digna luta pelo povo e pela educação do campo.

Murilo Mendonça Oliveira de Souza

Cidade de Goiás, abril de 2018.