

Organizadores

Célia Beatriz Piatti

José Roberto Rodrigues de Oliveira



EDUCAÇÃO DO CAMPO

EM MATO GROSSO DO SUL:

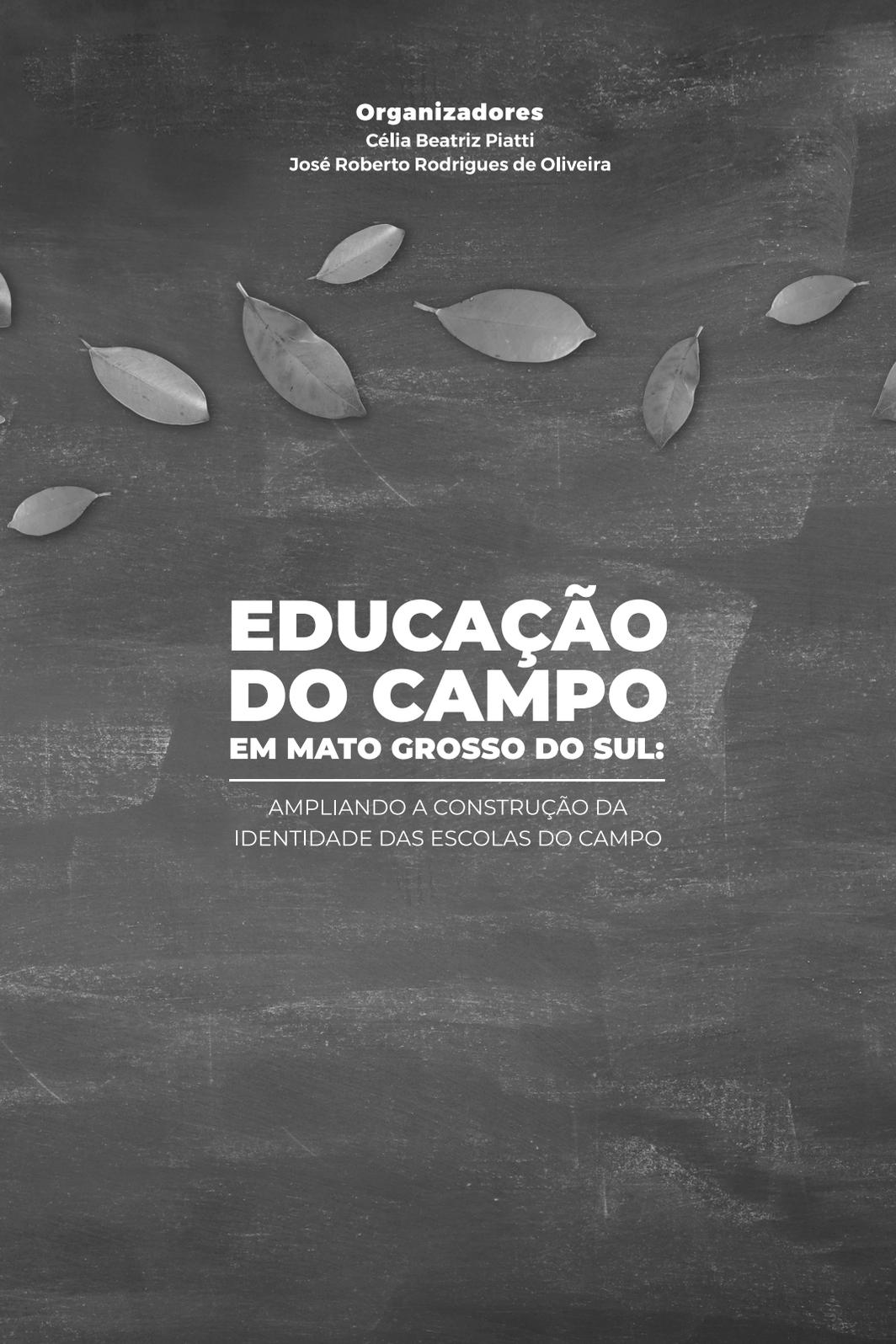
AMPLIANDO A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO

 **editora
UFMS**

Organizadores

Célia Beatriz Piatti

José Roberto Rodrigues de Oliveira



EDUCAÇÃO DO CAMPO

EM MATO GROSSO DO SUL:

AMPLIANDO A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Resolução Nº 35-COED/AGECOM/UFMS, de 06 de maio de 2021.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Ana Rita Coimbra Mota-Castro

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Alessandra Regina Borgo

Antonio Conceição Paranhos Filho

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Cristiano Costa Argemon Vieira

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elisângela de Souza Loureiro

Elizabeth Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Marcelo Fernandes Pereira

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Educação do campo em Mato Grosso do Sul [recurso eletrônico] : ampliando a construção da identidade das escolas do campo / organizadores Célia Beatriz Piatti, José Roberto Rodrigues de Oliveira. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2021.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-86943-52-8

1. Educação rural – Mato Grosso do Sul. 2. Escolas rurais – Mato Grosso do Sul. I. Piatti, Célia Beatriz. II. Oliveira, José Roberto Rodrigues de.

CDD (23) 370.91734098171

Bibliotecária responsável: Wanderlice da Silva Assis – CRB 1/1279

Organizadores

Célia Beatriz Piatti
José Roberto Rodrigues de Oliveira

EDUCAÇÃO DO CAMPO

EM MATO GROSSO DO SUL:

AMPLIANDO A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO

CAMPO GRANDE - MS
2021



© dos autores:
Célia Beatriz Piatti
Clarice Simão Pereira
Edinalva da Cruz Teixeira Sakai
José Roberto Rodrigues de Oliveira
Jucélia Souza da Silva
Lourdes Mendes da Silva Pereira
Luiz Alejandro Lasso Gutierrez
Mariana Esteves Oliveira
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães
Rosana Carvalho

1ª edição: 2021

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos
para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-86943-52-8
Versão digital: maio de 2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PARTE 1 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	16
1. FORMAÇÃO CONTINUADA E CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO Célia Beatriz Piatti.....	17
REFERÊNCIAS.....	27
2. O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL José Roberto Rodrigues de Oliveira	28
3. O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EM TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM Célia Beatriz Piatti.....	30
4. VENHO DO CAMPO... SOU DA EDUCAÇÃO... MEU DESAFIO É: COMO TRABALHAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO? Lourdes Mendes da Silva Pereira.....	32
1° Encontro presencial	35
2° Encontro.....	37
3° Encontro.....	38
4° Encontro.....	41
5° Encontro.....	42
5. O PORTFÓLIO: TRAJETÓRIAS, INQUIETAÇÕES, CONHECIMENTO E APRENDIZAGENS Rosana de Carvalho	46

Módulo I.....	46
Módulo III.....	49
Módulo IV	53
Módulo V.....	56

6. PROCESSOS DE PERSONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO: MOVIMENTOS FORMATIVOS

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai.....	59
1. Introdução	59
2. O papel da escola e a função social do professor do campo.....	64
3. Personalização do professor do campo: desafio identitário.....	69
4. Encontros, diálogos e parcerias: oportunidades formativas.....	74
4. Considerações	80
REFERÊNCIAS.....	83

PARTE 2 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....

7. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

José Roberto Rodrigues de Oliveira	86
Linha do tempo e apontamentos sobre pontos principais das legislações específicas da Educação do Campo	89
2002: Diretrizes Operacionais da Educação do Campo – Resolução n. 1/2002/CNE	89
2003: Diretrizes da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul - Resolução 7111/CEE/2003	89
2008: Diretrizes Complementares - Resolução CNE n. 2/2008.....	90
2010: Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.....	91

Art. 2º São princípios da educação do campo:	93
2014: “Novidade não tão nova” na Educação do Campo.....	94
REFERÊNCIAS.....	95

8. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

José Roberto Rodrigues de Oliveira	96
--	----

A Alternância como estratégia apropriada à formação a partir da
práxis..... 100

A estrutura do curso numa alternância integrativa..... 100

Os instrumentos pedagógicos permitem:..... 100

REFERÊNCIAS..... 103

PARTE 3 - EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO: MOVIMENTOS SOCIAIS, HISTÓRIA E LUTAS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO 104

9. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO: MOVIMENTOS SOCIAIS, HISTÓRIA E LUTAS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mariana Esteves de Oliveira.....	105
----------------------------------	-----

História e identidade em Mato Grosso do Sul 106

1.1. Por uma historiografia que vislumbre os campos
e os camponeses..... 107

1.2. Mato Grosso do Sul: uma viagem para dentro de si em busca
dos sujeitos..... 113

2 - Movimentos sociais e Educação do Campo 123

2.1 Faces contemporâneas do campo em Mato Grosso do Sul - opressão, resistência e a Educação do Campo	123
3. História e movimentos sociais construindo as identidades e o chão da escola.....	131
3.1 Docência, militância e prática educativa nas escolas do campo.....	132
REFERÊNCIAS.....	136

**PARTE 4 - TÓPICOS INICIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO
EM AGROECOLOGIA.....138**

10. AGROECOLOGIA: UM NOVO PARADIGMA PARA O CAMPO E PARA A CIDADE Luis Alejandro Lasso Gutiérrez.....	139
--	-----

Reflexões iniciais sobre ciência: complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.....	140
---	-----

Transpassando a barreira disciplinar no pensar e agir: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.....	144
--	-----

Agroecologia: compreensão e complexidade do meio rural mediante a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na escola do campo	146
--	-----

REFERÊNCIAS.....	152
------------------	-----

11. AGROECOLOGIA COMO CIÊNCIA, COMO PRÁTICA E COMO MOVIMENTO Luis Alejandro Lasso Gutiérrez.....	154
--	-----

Agroecologia como eixo estruturador de novas estratégias de desenvolvimento rural.....	155
---	-----

Ação social coletiva orientada à Agroecologia nas escolas e comunidades	169
Práticas em Agroecologia:alguns tópicos para vivenciar a Agroecologia na escola do Campo	172
REFERÊNCIAS.....	175

PARTE 5 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....177

12. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO

Célia Beatriz Piatti

Clarice Simão Pereira

Jucelia Souza da Silva.....178

REFERÊNCIAS.....183

13. A CONCEPÇÃO DE TRABALHO COMO CATEGORIA SOCIAL

Célia Beatriz Piatti

Clarice Simão Pereira

Jucelia Souza da Silva.....184

REFERÊNCIAS.....190

14. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Célia Beatriz Piatti

Clarice Simão Pereira

Jucelia Souza da Silva191

REFERÊNCIAS.....200

PARTE 6 - GESTÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS.....201

15. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PROCESSOS DE GESTÃO	
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães	202
REFERÊNCIAS.....	208
16. POLÍTICAS PÚBLICAS, SUAS CONSTITUIÇÕES E LIMITAÇÕES	
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães	209
REFERÊNCIAS.....	213
Dos Autores	214

APRESENTAÇÃO

Esta obra concretiza o sonho do encontro, na perspectiva do diálogo, nos matizes e no movimento do campo. São diferentes saberes com sentidos e significados que se atribuem às práticas político-pedagógicas das escolas do/no campo.

Embalados pelo mestre Paulo Freire (2007), entendemos que não há saber mais ou saber menos; há saberes diferentes. Mas que saberes são esses? São situações vividas, sonhadas, concretizadas, que levam professores/as pesquisadores/as a acreditarem em uma educação que não segrega, não sonega, não domina, mas que compartilha sonhos, vidas e lutas.

Essa educação é construída por ações concretas de sujeitos que podem chamar as temáticas do campo às análises para o debate socioeconômico e geopolítico, pois diferentes partícipes fazem parte desse processo marginal instituído pela ideologia dominante impregnada de representações simbólicas reproduzidas pelos discursos hegemônicos não condizentes com a vida e as práticas do/no campo.

A proposta, portanto, é fazer desta obra um espaço para que as vozes dos/as autores/as sejam ouvidas, uma vez que expressam o diálogo, as experiências vividas e compartilhadas que celebram o encontro de profissionais que sonham e que lutam por uma educação sem fronteiras, com marcas expressivas de cultura e identidade no interior de uma universidade pública, democrática, gratuita e laica.

Concordamos com Barros (2006) quando revela que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros, mas a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Esse encantamento é que conduz a vontade de garantir uma educação para os sujeitos do campo e pode orientar para a vida no campo e não fora dela.

Os diversos textos aqui apresentados refletem experiências e sugerem que a Educação do Campo não é um ato isolado, mas coletivo e contextualizado e que, na perspectiva da transformação social, está associada às vicissitudes coletivas de produção da vida, na direção da construção do que Freire (2007) aponta, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão.

É nessa palavra que se expressa o sentido da luta, a soma de todos os fatos que se desvelam no contexto do discurso, criando formas, vozes e tudo isso se misturando em realidades de interlocutores conhecidos e desconhecidos.

Talvez seja desnecessário – mas consideramos acertado dizer – que as discussões aqui apresentadas em cada texto não pretendem ser extensivas na perspectiva de esgotar o tema, mas podem ser lidas e ouvidas por pessoas interessadas e que desejam dialogar com as temáticas aqui desenhadas.

Nessa trajetória, a obra está organizada em módulos que representam os guias elaborados para serem trabalhados em cada etapa do curso de aperfeiçoamento “Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das escolas do campo.”

Esses guias representam a trajetória de elaboração de cada professor/a – pesquisador/a que participou do curso, cujo objetivo foi ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação nas escolas do campo, visando contribuir para a oferta de uma Educação do Campo contextualizada à realidade das suas populações, com qualidade, e em conformidade com as diretrizes para as escolas do campo, conforme a legislação educacional vigente.

O curso foi uma oferta de formação continuada advinda do Ministério de Educação no ano de 2017, e realizado em 2018, momento que provocou uma reflexão acerca de agregar conhecimentos dos professores e gestores que atuam em escolas do campo frente à prática concreta

no interior da escola e dos professores formadores que atuam na formação de professores no interior da universidade.

Esse momento de formação possibilitou aprofundar o debate em relação às diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; ampliar o acesso à formação continuada por meio das tecnologias da ação (*Moodle*); socializar as práticas pedagógicas de docentes e de sujeitos que atuam na Educação do Campo; reconhecer a função social das escolas do campo; bem como integrar questões singulares das escolas do campo às questões universais da sociedade para compreensão da prática social como práxis.

É, nessa perspectiva, que o livro apresenta na parte 1 – “A formação continuada de professores para as escolas do campo” – uma explanação geral acerca da obra e seu objetivo. Há também uma apresentação do portfólio como instrumento de avaliação em trajetórias de aprendizagem, uma vez que esse instrumento foi a possibilidade de registros do curso e um meio de avaliação. Os portfólios presentes na obra constituem-se em registros de duas cursistas e revelam a participação, a aprendizagem e a avaliação. Seu conteúdo explora duas questões: A primeira: “Venho do campo... sou da educação... meu desafio é como trabalhar a educação do campo. E, por fim: “O portfólio: trajetórias, inquietações, conhecimento e aprendizagens.” Também compõe essa primeira parte o texto “Processos de personalização dos professores do campo: movimentos formativos”, o qual traz possibilidades de reflexão sobre o papel da escola e a função social do professor do campo em diálogos, parcerias e oportunidades formativas.

Na parte 2 – “Concepção de educação do campo e a pedagogia da alternância” –, o autor expõe no guia 1 as concepções inerentes à Educação do Campo em relação à legislação e à Pedagogia da Alternância, ponto principal e necessário à formação de professores para atuação em escolas do campo.

A parte 3, intitulada “Educação do Campo como direito humano: movimentos sociais, história e lutas pela Educação do Campo”, a autora apresenta uma historiografia que vislumbra o campo e os camponeses, retratando a luta, a opressão, a resistência e a Educação do Campo, também trazendo à baila a questão da docência e da prática educativa em escolas do campo.

A parte 4 trata. “Tópicos iniciais para uma educação em Agroecologia”, e seu autor apresenta a Agroecologia como um novo paradigma para ultrapassar a barreira disciplinar, propondo o pensar e o agir constante movimento da ciência e da prática pedagógica em escolas do campo e comunidades rurais por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Na parte 5 – “Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho pedagógico” –, os autores tecem um debate referente às concepções de educação do campo e de escolas do campo e da importância de um Projeto Político Pedagógico construído em coletivo, com ações democráticas que evidenciem as singularidades do campo inserido nas condições e processos sociais que se vinculam na sociedade atual.

Finalizando, a parte 6 discute a Educação do Campo em relação aos processos democráticos referentes à gestão escolar vinculadas às políticas públicas, tendo em vista suas constituições e limitações.

Espera-se que a obra revele o trabalho realizado com os professores e gestores da Educação Básica que atuam em escolas do campo em regiões do estado de Mato Grosso do Sul, como também explicita a necessidade de recursos financeiros advindos do Ministério de Educação (MEC), com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e das Secretarias de Educação Municipal e Estadual, para ampliar as possibilidades de formação contínua dos professores e gestores que atuam nessas escolas.

Os organizadores.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PARTE 1

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

1. FORMAÇÃO CONTINUADA E CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

Célia Beatriz Piatti

A atividade docente traz reflexões sobre a formação de professores em duas perspectivas, a saber: ora considerada superficial, baseada meramente na prática, ora considerada demasiadamente teórica, sem vínculo com a prática. Frente a essas duas questões, cabe indagar: Quem são os professores que atuam nas escolas do campo? O que sabem sobre o ensino além de sua área específica? E, para além de saber sobre o ensino, outras questões: Como ensinar? Como planejar? Como conduzir uma aula? Como avaliar? Essas questões parecem simples e pressupõe-se que um professor deveria dominá-las, mas é preciso compreender que, ao discutir a formação docente, é necessário, antes de tudo, compreendê-la como processo contínuo de reflexão, por meio do qual teoria e prática se efetivam.

De acordo com Moura, Sforini e Lopes (2017, p.71), “[...] a atividade de ensino não existe com um *priori* às condições materiais nas quais será desenvolvida”. Para esses autores:

[...] o ensino com base em representações ideais do fenômeno educativo de forma impessoal, atemporal é independente das condições reais nas quais será realizado, como, por vezes, nos fazem agir as prescrições didáticas tradicionais. Tampouco, não se trata de deixar que as condições materiais presentes no cotidiano escolar sejam as únicas condutoras da ação docente. (MOURA, SFORINI; LOPES 2017, p.72).

Nesse sentido, entende-se que esse movimento entre as condições reais e materiais exige do professor um processo contínuo de formação e de aprendizagem. Exige objetivar a sua atividade, o ensino. Isso requer do professor um movimento que vai além de sua formação acadêmica, pois é necessário refletir sobre os processos, analisar e sin-

tetizar as ações, interagir com os estudantes, compreender os espaços e tempos de formação.

Importante ressaltar que a atividade pedagógica é compartilhada entre professores e estudantes no sentido de atingir um mesmo objetivo: “[...] a humanização no processo de ensinar e aprender que acontece na atividade pedagógica.” (MOURA, SFORNI; LOPES 2017,p.73).

Para Leontiev (1978), ao sistematizar o conceito de atividade, o autor alerta que o processo de humanização ocorre por meio das atividades principais (o brincar, o estudo e o trabalho), que são evidenciadas a partir do lugar que o homem¹ ocupa no sistema de relações sociais.

De acordo com o mesmo autor, a atividade é coletiva e origina-se de uma necessidade, a qual é condição interna, por isso é necessário um motivo para que ela aconteça. Assim, cada atividade realizada é uma ação que tem a sua necessidade, a qual pode originar outras ações. Logo, uma atividade é a interação entre o sujeito e o mundo. O autor segue afirmando que todo homem torna-se homem ao se apropriar da cultura produzida por outros homens e, nesse sentido, essa apropriação acontece como resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos, mediada pela comunicação.

Conforme nos aponta Leontiev (2004), a atividade humana se configura em elementos externos. O homem, ao nascer, precisa se apropriar dos instrumentos e signos que já estão postos na cultura. O autor considera que essa configuração é a humanização do homem, o que o torna um ser concreto, histórico e social. Dessa forma, a atividade humana estabelece uma ligação entre a ação (fim) e o gerador da atividade (motivo). O homem pode pensar uma ação, direcioná-la, com planejamento e possível transformação.

¹ Neste estudo, ao utilizarmos a palavra “homem”, nos referimos a “ser humano”.

Sob essa premissa, vale ressaltar que a educação que ocorre na escola tem um forte compromisso com os sujeitos na formação de aspectos necessários para a vida em sociedade, visto que o “[...] movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Depreende-se que

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada de passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo. (VIGOTSKI, 2003, p. 78).

Frente à complexidade do fenômeno educativo, o professor e os responsáveis pela educação escolar preocupam-se com os fenômenos mais aparentes em seu dia a dia, como as dificuldades no desempenho escolar dos alunos, a indisciplina, a violência em diferentes aspectos, a precarização estrutural das escolas/universidades e dos materiais didáticos, como também em relação à formação dos professores.

Nesse sentido, cabe refletir sobre a atividade principal do professor, que é o ensino e este inclui pensar os conteúdos, os objetivos, a avaliação, as ações educativas e os sujeitos que dele fazem parte. A atividade de ensino é uma relação mediada por instrumentos culturais, entre sujeitos e objetos. Atividade essa que se configura na escola/universidade como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

O professor, como sujeito histórico, está sempre em transformação, nunca pronto, uma vez que se constitui em confronto com a sua experiên-

cia, por meio de um longo processo de aprendizagem e desenvolvimento, aspectos que permitem reconhecê-lo na apropriação de seu fazer cotidiano.

Para Vigotski (2003), aprendizagem e desenvolvimento são dois processos distintos e independentes, mas cada um torna o outro possível. A aprendizagem aponta a importância que o conteúdo da atividade tem, pois exige do sujeito acionar capacidades que ele ainda não tem, mas que estão em formação e o desenvolvimento refere-se às funções que já estão em desenvolvimento ou, de acordo com o nível potencial² ou proximal, ainda estão em processo. Segundo o mesmo autor, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Portanto, cabe refletir sobre o papel do professor, pois é preciso compreender que, embora o processo de desenvolvimento esteja presente no sujeito, necessidade da intervenção de um outro sujeito mais experiente.

Assim, entende-se que o desenvolvimento humano se dá por meio da atividade que o homem exerce, a qual decorre da apropriação que transforma uma atividade que é externa em atividade interna. É dessa forma que o homem se apropria de mecanismos materiais e dos significados desses mecanismos que foram criados historicamente.

Cabe ressaltar que o processo de apropriação é “[...] resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana”. (LEONTIEV, 2004, p. 290). Essa relação é possível por intermédio da interação entre os seres humanos.

Entende-se que, por meio da educação, é que se dá a apropriação da cultura humana às novas gerações, portanto considera-se que

² ZDP - O nível de desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes) (REGO, 2007, p.73).

a educação é espaço de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. As aquisições e as apropriações não são inatas, elas estão postas no mundo e cada ser humano deve entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante por intermédio da mediação.

A mediação é o processo de intervenção de um elemento numa relação. Ressalta-se que essa relação não é direta, mas mediada por tudo que foi concebido na cultura por meio dos instrumentos e dos signos. Nesse contexto, Vigotski (2000) discute esses dois elementos básicos para a mediação: o instrumento, que tem o papel de regular as ações do objeto; e o signo, que regula as ações relacionadas ao psiquismo humano, esclarecendo que estão intimamente ligados ao longo da evolução humana.

Segundo Leontiev (2004, p. 287), “O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana [...]; o instrumento é ao mesmo tempo um objeto social” que liberou o homem das suas limitações biológicas e o colocou em um sistema social.

A superação do biológico acontece por meio da atividade principal, que é o trabalho. O homem, por meio do trabalho, transforma o meio e produz a cultura. O processo de trabalho é o que possibilita a relação homem/mundo. Podemos afirmar que os animais também criam instrumentos, mas quando o homem os cria, tem objetivos específicos, pois transmite a sua função a outros membros do grupo social, produz a cultura e a história. Portanto, o objeto usado pelo homem é um objeto social e mediador na relação que permite ao homem realizar a sua atividade produtiva.

³ A práxis é [...] a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático.” (VÁZQUEZ, 2007, p.117).

Ainda segundo Leontiev (2004), o processo educativo é essencial na vida do homem, pois ele não precisa inventar a cultura, mas se apropriar do que já foi produzido pela humanidade e transformá-la.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

A atividade pedagógica possibilita dois motivos inicialmente diferentes e, por isso mesmo constitutivos de atividades diferentes: a atividade de ensino, do professor, e a atividade de aprendizagem, do aluno. Entende-se que essa é uma atividade compartilhada na busca pela transmissão e apropriação de conhecimentos.

A atividade pedagógica é a relação que o homem estabelece com o mundo de forma a atingir um objetivo. Por atividade “[...] designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. (LEONTIEV, 1978, p. 68).

Ao compreender a escola/universidade como espaço social privilegiado para apropriação da cultura historicamente produzida, entende-se que a ação do professor é intencional. Portanto, na escola/universidade, a ação do professor recorre à articulação entre teoria e prática, o que constitui a atividade de ensino. “Essa atividade se constituirá como práxis³ pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p.103).

Todavia, essa ação, para tornar-se práxis, deve partir da reflexão teórica e da ação prática, que, juntas, possibilitam ao professor constituir-se por meio de sua atividade pedagógica. A atividade do professor está articulada à atividade do aluno e ambas criam motivos: estudar e aprender. É essa premissa que gera a intencionalidade do planejamento do professor, que inclui organização do ensino, organização dos conteúdos, a seleção de procedimentos e a avaliação.

A partir das concepções aqui ressaltadas e levando em consideração o Parecer CNE (2015) e a Resolução CNE (2015), que referenciam a formação de professores para a Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação refere-se à preocupação expressa no Plano Nacional de Educação (2014-2024) sobre a necessidade da formação continuada por meio de programas, projetos de extensão, entre outras situações que possam avançar para além da formação inicial.

De acordo com o CNE, a formação continuada tem por objetivo suscitar reflexões referente à prática docente, levando-se em consideração o aprimoramento pedagógico, ético e político do professor em exercício. Entende-se que a formação docente é considerada como um processo contínuo e também “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14).

Assim sendo:

Nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido

dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14).

É nesse sentido que se compreende a formação como processo contínuo, mas que não é isolado das condições materiais que estão postas na sociedade. É necessário refletir sobre as questões que a envolvem em seu cotidiano aliadas à universalidade, que se impõe frente às condições da profissão.

Gatti (2009) defende que não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem atividades coletivas para promover mudanças efetivas na escola e na prática pedagógica.

Os conceitos que são evidenciados para denominar a formação que se oferece aos professores já em atuação demonstram que há uma vertente que institui “um novo professor” que, ao se deparar com as formações, será diferente. Porém, é preciso considerar o contexto em que o professor atua, as condições em que efetiva a sua ação e quais os condicionantes dessa ação.

Aponta-se necessário refletir que:

Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas des-

sa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados (MARTINS; DUARTE. 2010,p.15).

Os autores seguem afirmando que:

Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados. (MARTINS; DUARTE. 2010,p.15).

Em se tratando de escolas que estão no campo, a formação se reveste ainda mais de questões necessárias a serem alvo de formação. É preciso assegurar que a formação desses professores não seja esvaziada de sentido, conferindo a essa formação uma ideia de local isolado da realidade, visando “[...] apenas um ‘pensamento reflexivo’, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal.” (MARTINS; DUARTE. 2010, p.23). Os autores afirmam que é preciso assumir uma formação que, entre outras questões, possibilite que o professor se aproprie do patrimônio intelectual da humanidade.

Nesse sentido, compreende-se que é preciso reconhecer a formação dos professores e o seu trabalho em toda a sua complexidade, condição sine qua non para a sua humanização. Porém, é importante visar que é possível ter o indivíduo particular como referência básica na construção do conhecimento, mas, de acordo com Martins e Duarte (2010, p. 30), “[...] é apenas pela análise dialética da relação entre o

singular e o universal, entre o indivíduo particular e a totalidade que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos.”

Assim, entre diferentes situações que possam oferecer ao professor uma formação continuada, estão os cursos de aperfeiçoamento (com carga horária mínima de 180 horas). Ressalta-se que esses cursos possibilitam provocar nos docentes a observação concreta do espaço onde estão inseridas as escolas, bem como as condições de trabalho e as possibilidades de mudança. Mas não se considera que apenas cursos como esses possam ser considerados como uma formação completa, mas como possibilidades de olhar para o singular sem perder de vista o universal.

Todavia, não se discute aqui um modelo de formação, mas possibilidades de uma formação que evidencie a escola do campo como objeto de estudo em toda a sua complexidade, distanciando-se das “velhas concepções” já cristalizadas e nas promessas de “metodologias modernas” que visam mudar a escola e transformá-la em toda a sua configuração.

O que se pretende é apresentar um curso de aperfeiçoamento como possibilidade de iniciar reflexões que se configuram em pensar a formação em sua especificidade nas dimensões políticas e sociais que envolvem o campo e os sujeitos que nele vivem, trabalham e estudam. O curso de aperfeiçoamento é uma modalidade diferente de cursos de especialização e essa questão está clara na Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007 (CNE, 2007), cujo Art. 1º, Parágrafo 2º aponta que esses cursos não estão vinculados ou são considerados como cursos de *lato sensu* de especialização e/ou Pós-Graduação, o que nos permite considerar que não seguem as mesmas regras.

Os cursos de aperfeiçoamento destinam-se a contribuir com profissionais em exercício, inclusive professores, auxiliando-os na compreensão de aspectos importantes da função que exercem. Dessa forma, o curso de aperfeiçoamento com os recursos destinados pelo Ministério

de Educação e Cultura (MEC) foi idealizado na perspectiva de apresentar aos professores, gestores e técnicos das secretarias de educação estadual e municipal as possibilidades de pensar a escola, considerando o modo de vida e de produção de quem vive e trabalha no campo. Assim, é preciso situar a escola nesse contexto na busca de vislumbrar um horizonte de direitos e, nesse sentido, cabe reconhecer o campo para compreender a escola e os sujeitos que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. <http://books.scielo.org>

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Consciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MOURA, M.O; SFORNI, M.S de; LOPES,V,L,R,A. A objetivação do Ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. (org.) **Educação Escolar e pesquisa na teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**, 2007.

VASQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKY, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

2. O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

José Roberto Rodrigues de Oliveira

O curso de aperfeiçoamento intitulado “Educação no Mato Grosso do Sul: ampliando a identidade das escolas do campo em Mato Grosso do Sul”, com recursos advindos do Ministério da Educação, iniciou-se no ano de 2018 e foi ofertado pela primeira vez na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Destinou-se a formar professores e profissionais que trabalham em escolas do campo nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Foi organizado em 180h, com 94h de curso a distância, utilizando a ferramenta *moddle* e 84h com atividades presenciais. O curso apresentou em sua organização seis módulos, a saber: 1. Conceito de Ead e ferramenta *Moodle*; 2. Educação do Campo; 3. Práticas pedagógicas e Educação do Campo; 4. Construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo e a organização do trabalho na escola; 5. Marcos normativos e gestão democrática da educação do campo; 6. Transformando o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo.

As atividades a distância foram organizadas por meio de guias elaborados pelos professores participantes com questões teórico-metodológicas que possibilitaram leituras fundamentadas e atividades articuladas à teoria e à prática. Todas as atividades realizadas foram avaliadas com o objetivo de compreender se o curso possibilitou uma reflexão aos professores, gestores e técnicos das secretarias de educação estadual e municipais que dele participaram. Essa reflexão se torna necessária aos profissionais em exercício para que possam rever a escola do campo em sua ação diária junto aos alunos.

Uma das atividades principais foi a elaboração de um portfólio com a narrativa de trajetória dos cursistas durante a sua participação nas atividades realizadas, o que permitiu a cada um a análise e autoavaliação de sua participação e dos resultados obtidos.

Foram disponibilizadas 50 vagas aos professores, gestores e técnicos das secretarias de educação das redes públicas de ensino para os municípios localizados no estado de Mato Grosso do Sul (Terenos, Sidrolândia, Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Campo Grande, Nioaque, Bodoquena, Ribas do Rio Pardo/MS).

Desses cinquenta cursistas, quarenta e dois finalizaram as atividades. Cabe ressaltar que as atividades realizadas estão registradas no *Ava Moddle* e são objeto de análise dos professores a fim de que eles compreendam como concebem as escolas do campo, seu entorno e suas condições de existência nas comunidades onde estão inseridas.

3. O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EM TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM

Célia Beatriz Piatti

Durante algum tempo, o portfólio foi usado por profissionais de diferentes áreas, tais como desenhistas, fotógrafos, arquitetos, engenheiros, dentre outros, com o objetivo de propagar a venda de produtos e da imagem de modelos para fins de criação de books para apresentação profissional. Nesse sentido, foi considerado como instrumento que apresenta uma visão geral e detalhada do que se pretende apresentar e expor em termos de qualidade e experiências profissionais.

Sua propagação se expandiu e surgiu na educação timidamente, principalmente na Educação Infantil. O portfólio, nesse estágio, chegou com o objetivo de registrar as atividades realizadas pelas crianças, mas, principalmente, valendo-se desses registros para analisar o desenvolvimento e aprendizagem apresentado por elas ao longo do ano letivo, portanto com cunho avaliativo.

Aos poucos ganhou força nos demais segmentos, sendo considerado instrumento de avaliação que possibilita uma visão geral do processo de aprendizagem do aluno, do seu desenvolvimento e das suas dificuldades. Portanto, esse instrumento não é apenas uma amostragem das atividades realizadas, mas um instrumento de avaliação e acompanhamento.

Nesse curso, o portfólio tem a função de acompanhar a experiência vivenciada, o percurso do cursista e sua apropriação do conhecimento, bem como suas dúvidas, incertezas e conquistas. Também é possível apontar as inquietações referentes às temáticas evidenciadas nos módulos elaborados.

Na Educação do Campo, um dos instrumentos da Alternância é o “caderno de campo e/ou da realidade”. No curso, denominamos de portfólio, o qual serviu como um diário de registros. Ao compreender que a

escrita é um processo, entende-se que esses registros servem para que o cursista releia sempre as suas anotações no sentido de autoavaliar-se. Por isso, ao iniciar o seu uso, algumas dicas foram evidenciadas:

“Inicie escrevendo sobre você. Quem é você? O que faz? Onde trabalha? Como se constituiu professor/a? Qual é a sua motivação para realizar esse curso? Quais são as suas expectativas? Atuar nas escolas do campo foi uma escolha? Quais são as suas experiências em escolas do campo? O que considera aprender mais sobre as escolas do campo?”.

Para dar continuidade à escrita, solicitou-se que descrevessem como foi seu contato inicial para se inscrever no curso e como foi o primeiro encontro. Os participantes deveriam detalhar o encontro com amigos, colegas, a mística apresentada, as orientações sobre o curso, a “fala” inicial referente à Educação do Campo, bem como descrever como foi o processo de estudo, de leituras, de encontro com as temáticas, as dúvidas, a análise do que leram, observaram, aprenderam...

O portfólio foi construído ao longo do curso e, ao final, o cursista evidenciou a sua trajetória de aprendizagem, inseriu sugestões e considerações finais, lembrando sempre que o estudo e a aprendizagem não chegam ao fim, ao contrário, são sempre o início da caminhada.

Para ilustrar o portfólio, cada cursista estabeleceu uma organização composta por fotografias, imagens, poemas, músicas, reportagens, excertos de livros, dentre outras ilustrações...Esse instrumento apresenta a responsabilidade pela construção do conhecimento científico e, nessa dinâmica, temo objetivo de reconhecer esse processo e tecer uma auto-avaliação. Portanto, o portfólio é, ao mesmo tempo, uma visão geral da trajetória do cursista, assim como instrumento que permite a compreensão desse percurso tanto para quem construiu (cursista) como para quem apresentou as atividades (docentes).

4. VENHO DO CAMPO... SOU DA EDUCAÇÃO... MEU DESAFIO É: COMO TRABALHAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Lourdes Mendes da Silva Pereira

Sou Lourdes Mendes da Silva Pereira, sou professora há 25 anos. Devo ressaltar que meu segundo ano de docência, em 1993, foi em uma fazenda com turma multisseriada da primeira à quinta série. A mim, era destinada a incumbência de trabalhar todas as disciplinas, zelar pela limpeza do local, fazer a alimentação para os 23 alunos no fogão à lenha da cozinha da minha casa, que era conjugada com a sala de aula/igreja. Isso mesmo: igreja! Pois todos os sábados, a maior parte dos estudantes se tornavam catequizandos e eu catequista. No último domingo do mês, pais/mães, moradores/as circunvizinhos e donos das fazendas preenchiavam a sala de aula, aliás, a igreja.

A reunião de pais, na maioria das vezes de mães, acontecia bimestralmente para assinar o boletim e saber notas e comportamento dos seus filhos/as. Os recursos pedagógicos se limitavam a livros didáticos, quadro de giz e brincadeiras no grande pátio. A linha teórica era pautada no tradicionalismo.

O resultado para o aluno deveria ser aprender ou aprender; e à professora cabia a função de ensinar ou ensinar, mas deveria ainda, conforme assegura a LDB 9394/96 no artigo V, “[...] prover meios para recuperar o aluno de menor rendimento”. A professora, no caso eu, também era avaliada pelo dono da fazenda, que observava a minha dedicação quase exclusiva, embora a prefeitura me pagasse somente por 20 horas. Mas, como meu esposo era funcionário da fazenda também, o custo de vida era baixíssimo. Usufruíamos da produção recebendo leite, carne, hortaliças etc. Contudo, todas essas situações nos condicionavam a ficar meses sem ir à cidade.

Porém, no ano de 1993, iniciou-se o curso “Magistério Parcelado de Férias Para Professores Leigos da Zona Rural” e contemplou os municípios de Dois Irmãos do Buriti, Anastácio, Aquidauana, Miranda, Bodoquena, Nioaque, Corumbá, Ladário, Bela Vista e Antônio João, todos localizados em Mato Grosso do Sul. Para tanto, em todo período de férias eu deixava a fazenda por vinte dias no mês de julho, mais vinte dias em dezembro e depois no mês de janeiro e fevereiro, para estudar.

Formação em serviço. Curso extraordinário! Socialização de experiências, transição do senso comum para o conhecimento científico. Retorno imediato para a prática, que contagiou alunos/as e até a família. Eis um grande passo para a formação de uma pessoa, eu, que tem suas raízes no campo, no cultivo da roça e, naquele momento, professora em uma escola no campo, estudando, se formando no contexto da Educação do Campo.

Depois de alguns anos, chegaram os transportes escolares e acabaram as “escolinhas e/ou salas de aulas das fazendas!”. Mas, isso foi bom ou ruim? Há controvérsias!

Atualmente, na função de Coordenadora Geral de Educação, meu grande desafio é ...:

Educação do Campo.

As salas multisseriadas, aos poucos, estão voltando! Diferentemente da estrutura citada no relato inicial, porém com qualidade aquém do ideal. A Educação do Campo é predominante, não só aqui no município, mas no contexto educacional brasileiro. Contudo, árdua ainda será a luta em prol ao desenvolvimento dessa modalidade, já que, de acordo com pesquisas, o insucesso atinge tanto na evasão quanto na distorção idade/série.

Diante de tal situação, por onde começar?... Com a proposta do curso da Universidade Federal Educação do Campo em Mato Grosso

do Sul: “Ampliando a construção da identidade das escolas do Campo”, logo acreditei na oportunidade em estudar as legislações vigentes e fazer valer os direitos em prol à melhoria da Educação do Campo, partindo das respectivas diretrizes:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 DOU 05.11.2010).

Diante disso, eis minha solicitação para participar do referido curso com o qual me encantei logo que vi a proposta: UFMS, professores renomados, legislação, metodologias, contextualização, enfim, tudo de que precisávamos. Então, assegurei ao Secretário de Educação que, se conseguisse minha participação, eu teria a oportunidade de, juntamente com as doze professoras daqui do município de Dois Irmãos do Buriti, buscar os conhecimentos e aprimorar a Educação do Campo. Fui convincente; consegui a vaga.

1º ENCONTRO PRESENCIAL

EDUCAÇÃO... EDUCAÇÃO DO CAMPO FORMAÇÃO... APERFEIÇOAMENTO... EXPECTATIVAS...

A madrugada, o nascer do sol pela janela do ônibus escolar barulhento, desconfortável, de onde, todos os dias nossos estudantes faticosamente vivenciam essa realidade.

Duas horas e meia... e... chegamos.

O espaço... sua caracterização... representações do campo, no anfiteatro do campus...

Osório, Mariuza, José Roberto e Savitraz

UFMS, FAED, LEDUCAMPO, MUNICÍPIOS

“Semeando sonhos, Cultivando Direitos”

Desmistificando o latifúndio, estranhando o genocídio, lutando pela receita do próprio pão.

Pão? E o café? Café com leite?

“Coffee break”

Ufa... que fraqueza... A língua portuguesa deveria predominar a estrangeira.

Entre o beber e o comer, o bate papo, a foto oficial...

E...hora de Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

A Voz do Conhecimento, a reflexão da experiência, o escutar, o ler, o (in)compreendera legislação, expressando a expressão do cansaço.

Movimentos estimulados, corpo reanimado e discussão aguçada. Nos bastidores fichas de dados pessoais, frequência... de corpo e alma... inspiração.... cântico da Terra, Coralina, Cora... cora a face e acelera o coração, impulsiona ação, nutre os pensamentos. Mas, o corpo precisa de alimento...

... vou! Vamos? É hora de comer, de prostrar...

Comer fora....

Mesas arrumadas, garçons... cardápio elaborado, sabor aguçado.

E com a presença da Voz da Experiência, aguça a curiosidade, entre uma colherada e outra, esclarecimentos... seguem as diretrizes...

Mas, agora é o momento? O momento é de almoço, de descanso, mas eu... eu nem me canso...

Então retornemos... Concomitantemente, conversas, músicas... harmonia?

Caipira de fato, Maria.

Uma Garotinha chamada mudança. Dinamizou, afastou, aproximou, modificou. Mas, logo normalizou.

E a Voz do Conhecimento predominou.... ressaltando a Pedagogia da Alternância.

... É hora de alternar, Profa. Dra. Célia Piatticom“O Portfólio como tessituras de Trajetória do Curso”

Trajetória... Enfatiza-se que o curso instituiu-se ontem (23/08/2018) ... não, assim não: O curso nasceu de um sonho, um desejo que se projetou em 2013 e hoje, em prática, precisa se configurar, vestir-se de características específicas...

Especifiquemos....

Nossas impressões, reflexões, desafios, dúvidas, sugestões, comentários, dificuldades, conquistas...

Registremos...

Nossas imagens, fotografias, livros lidos, leituras

Vivemos...

Músicas, poesias.

Poetizemos... sensibilizemos... o ônibus, o trajeto, o aluno... vivenciei e estudei. O que mudarei? Por mim, pelos meus alunos, pelos meus mestres, eu continuarei ... “Semeando sonhos, Cultivando Direitos.”

2º ENCONTRO

AUSÊNCIA

Encontro Presencial de Educação do Campo... dia tão esperado, mas... faltei. (Des)motivada por outro compromisso, não mais importante, mas com forças (hierárquicas) maiores para exigir minha presença. Analisei por várias vezes a programação e concluí que não foi só ausência, eu perdi...

Perdi:

A aula: devidamente planejada, dinâmica, interativa, democrática, contextualizada e esclarecedora.

Os Professores do curso: especialistas, mestres e doutores cintilantes de sabedoria, que contagiam entusiasmo, responsabilidade, persistência, companheirismo e segurança.

Os Conteúdos/temas: suporte teórico, conhecimento científico, consonância entre teoria e prática.

A mística: reflexão, expressão de sentimento (propagação), reivindicação, sensibilização, motivação.

O café, almoço e lanche: receptividade, momento de interação, socialização com professores de outros municípios (quem são, suas experiências e histórias de luta).

A viagem: a companhia no carro, as conversas, as risadas, as músicas que em casa eu não ouviria, as paradas, a estrada, a paisagem, o fluxo, um dia na capital, na Universidade, na Federal de Mato Grosso do Sul.

Cada encontro, uma programação regada de detalhes que visam garantir e assegurar não só a permanência, mas a participação. E... as ações descritas acima provam a essência dos encontros presenciais, pois não participar de um encontro não se resumia em receber uma falta na lista de frequência, mas privar-se de um dia singular de experiência e aprendizagem plural.

3º ENCONTRO

EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA

(Acróstico)

Trajetos com Vanessa: descoberta e emoção

Escola superior da vida informal “livre”

Rap, funk, sofrência... volume alto. Prioridade é o som e não o ar.

Chegamos bem!

Espera-nos um reencontro com café

Implementado de uma bela mística

Roda de capoeira e samba....

O amor à cultura, manifesto de repulsa à escravidão

Energizados, mas provocados

Nosso mestre, agora, é o Dr. Alejandro Gutierrez

Colombiano registrado e graduado

Orgulhosamente mestre e Dr. brasileiro

No MS é Federal, é Universidade, adjunto.

Tua jornada de formação está completa, Alejandro?

Resta-te algo a fazer?

Oh... “creo a marcondo capaz de todo despues de lo q He visto em lo q va corrido de este siglo”

Educação em Agroecologia é o tema

Debatemos: Que campo é esse que queremos?

Um dia quebraremos paradigmas impostos?

Como romper os tentáculos do capitalismo que nos oprime?

A Resistência e a luta são de poucos

Contudo, a emergencial necessidade é de muitos

A responsabilidade social deveria ser de todos

Organizemos: comece por mim, comece por você, formaremos o nós e construiremos o todo

Esperem! Intervalo para nos alimentar

Massa, só a popular, conscientizemos. Orgânicos, promovemos!

A tarde começa. É tarde sim! Mas, comecemos

Grite, expresse... cante... “Brasil, mostre a sua cara...”

Resista. A música é boa, o Professor é o baterista do Kasulo (Grupo de música)

Ostentemos com esta riqueza cultural

Então, vamos... o conhecimento teórico é essencial

Conteúdo sim... reflexão e prática

Ouvir, discutir, anotar

Ler, ler, ler... estudar para saber... “no meu café filosófico eu preciso ser biológico”.

O Meio Ambiente, a Agroecologia clama

Gente, somos nós.... soberania!

Insista.... atarde está terminando

Aqui, agora, façamos valer a nossa existência... logo, logo é hora de partir... Vamos?!?

4º ENCONTRO

ONDE ESTOU EU? COM QUEM? PORQUÊ PARA QUÊ??

PROJETO POLÍTICOPEDAGÓGICO: PROJETERMOS, POLITIZEMO-NOS E, PEDAGOGICAMENTE, AVANCEMOS!

O dia iniciou-se preguiçoso, é sábado, é o sétimo dia, dia de descanso, selado pela chuva... clima fresco e o corpo parece magnetizado à cama. A mente tem poder! Então, vamos... a estrada com maior probabilidade de incidentes de acidentes, situações adversas de tempo... Mas, cheguei em tempo... porém, um aviso: “O local será o anfiteatro de ciências, próximo ao banco”. Então, a referência é o banco e não o anfiteatro! Hummm... Observe o financeiro predominando mais uma vez. Então, cheguei ao banco!... E segui as pegadas da onça “pintada”... não seriam as capivaras, as reais? Seguem-se as marcas da fama. Mas, meus pensamentos são interrompidos por “bom dia” e abraço caloroso, prosa e café... e o aconchego do anfiteatro... anfiteatro de Ciências...lembranças de outros momentos, outras pessoas e outros conhecimentos. Mas, hoje este ambiente carinhosamente ornado pela Voz do Conhecimento, que une Aperfeiçoamento e Licenciatura, súditos e mestres, com um único foco “Educação do Campo”.

Abertura: Que fala! E eu? Eu não ouço. Eu fora do foco... pensamentos no espaço sideral... nem comecei a escrever... sem inspiração). Sono, cansaço... Estou cansada... Não! Nem tanto quanto alguém ao meu lado: sono que domina. Ou será que “de olhos fechados se absorve melhor o conhecimento”? Quem é ele? Quais suas expectativas? E eu? Porque estou aqui? EDUCAÇÃO DO CAMPO, proposta de melhoria, novos caminhos, mudanças, inovação. Eu acredito, Educação é persistência...

E se escola fosse poema? Indagou a Profa. Jucelia, que leu os renomados escritores Guillar e Raquel, que nos emocionaram, nos sensibilizaram. Nós somos escola, nós somos poema. Poema é vida. Há vida no Campo! Escola, Campo, Educação, Vida = Poesia. Trabalho, Homem, Ser Humano, Humanidade, Seus Luízes, Donas Jerusas, Jucelias, cada um de nós, as nossas histórias, as nossas raízes... Isso nos diferencia dos animais irracionais, Professora Célia?

Projeto Político Pedagógico: Projetemos, Politizemo-nos e Pedagogicamente avancemos!

Prioritariamente necessário é alimentar o corpo e a alma. Cardápio apetitoso, saguão transformado em restaurante requintado. Mas, apressemo-nos, o trabalho é em grupo. De volta ao Projeto Político Pedagógico... discussão, experiências compartilhadas, grupos à frente, em posição de mestres, falando com maestria. E, assim, o dia terminou, mas a coragem reavivou-se... cor(agem)... encorajemo-nos... lutemos... Educação do Campo... Povo do Campo... Qualidade e Valorização...

5º ENCONTRO

ENCERRAMENTO... COMEMORAÇÃO... PRINCÍPIO OU FIM?

Dezembro é o mês do encerramento... das atividades... e do ano... é um mês sem dias e sem tempo... marcado pelas correrias... e pelas comemorações.

Mas, para comemorar é preciso concluir... assim destaca a programação do último encontro presencial. Contudo, outro compromisso preponderante, mais uma vez impede minha participação... Conscientemente, perdi.

A angústia por saber o que de extraordinário já se conhecia, além da expectativa do que poderia ser a surpresa do encerramento. Misto de sentimentos de decepção, “eu não posso perder, porém eu não posso ir.” E... não fui! Mas, naquele dia, de vez em vez, meus pensamentos voavam para lá. Por fim, compreendi que, para mim, o último ENCONTRO já havia acontecido, o alento era a certeza de que cada momento foi produtivo.

O grupo do *WhatsApp* foi muito importante para a propagação de informações, bem como para a interatividade dos participantes. Mas, nessa etapa final as fotos compartilhadas inspiravam saudades...

Portanto, se contarem os encontros presenciais por dias ou horas parecem poucos..., mas, para cada cursista, o tempo foi desmedido pela intensidade dos conhecimentos e das emoções vividas, pois a Educação do Campo, na sua prática é... intensidade de trabalho, de luta e perseverança.

Dezembro é o mês de encerramento... mas, janeiro é o mês do início... iniciemos!

Início de ano requer reflexão e planejamento. Educação do Campo... realizações e perspectivas. A realização do Curso de Aprimoramento – “Educação do Campo no Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das Escolas do Campo” chegou como uma proposta promissora em nosso município. As vagas pareciam poucas diante da demanda que tínhamos, porém, da escola que se localiza no assentamento, somente dois participantes prontificaram-se a participar. Mas, sendo o curso uma formação em serviço, multiplicamos as informações.

Nessa perspectiva, realizamos nessa Escola do Assentamento o primeiro Simpósio de Educação do Campo com o empenho e participação do Secretário de Educação, dos diretores e coordenadores pedagógicos, os professores cursistas e os palestrantes: Professor José Roberto Rodrigues (UFMS/ Educação do Campo), Professora Ivone Nemer (Secretária de

Educação de Aquidauana), Professor Gilmar Veron (Membro do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e Coordenador Pedagógico da Escola Indígena). O curso, assim como o Simpósio, promoveu discussões significativas sobre a Educação do Campo no âmbito municipal.

Ressaltamos a excelência do Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*, embora ainda predomine a dificuldade dos cursistas no cumprimento das postagens das atividades com as seguintes justificativas: falta de acesso à internet, dificuldade em operar a tecnologia e falta de tempo. Diante do exposto, penso que não podemos avaliar os resultados do curso pelo acesso ao AVA..., mas sim por nossa presença, nosso empenho e pelos registros no portfólio.

As expectativas pós conclusão de curso são que continuemos a desenvolver, no município e nas escolas, as atividades estudadas, conforme a seguridade do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, DOU 05.11.2010, buscando efetivá-las em nível municipal. Para tal, propomos a realização de audiência pública municipal com a participação do Legislativo e Executivo juntamente com a comunidade e, por meio dessa audiência, criar o conselho Municipal de Educação do Campo; criar o Fórum Municipal de Educação do Campo e elaborar um calendário de eventos constando a realização de simpósios, feiras, festas típicas, entre outras manifestações culturais.

Ao que se refere à Educação Escolar, nos asseguraremos também na Deliberação CEE/MS nº 7111, de 16 de outubro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul a fim de promover grupos de estudos sobre Legislações que regem a Educação do Campo; fazer levantamento sobre números de estudantes, proficiência, fluxo geral do município e por escola;

Redigir o histórico da Educação do Campo do município;

Redigir o histórico da Educação do Campo por escola;

Cada escola re(escrever) seu Projeto Político Pedagógico em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, assegurando suas diversidades e especificidades locais;

Partindo de tais premissas, precisamos acreditar e acreditamos que será possível a uma pessoa ousar, a um grupo se manifestar, à UNIVERSIDADE sistematizar. É possível traçar metas a curto, médio e longo prazo e transformá-las em documento que será aprovado pelo poder legislativo e sancionado pelo executivo. Mas, em consonância com todos esses segmentos, a luta dos atores desse processo será na construção, efetivação e valorização de si (homem do campo) e da melhoria da qualidade da Educação do Campo.

Contudo, para a tão almejada qualidade da Educação do Campo, o município, em parceria com a UFMS, executou o primeiro grande passo, que foi a realização do Curso de Aprimoramento – “Educação do Campo no Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das Escolas do Campo”. Busquemos agora a mobilização dos segmentos e o envolvimento das autoridades públicas para a reflexão, discussão e desenvolvimento das ações pertinentes ao respeito e à valorização das pessoas do campo. Eu venho do campo, nós vivemos do campo... Eu sou da Equipe da Educação... Educação do Campo, o desafio de luta e trabalho é responsabilidade de todos. O solo está fértil. Precisamos cultivar!

5. O PORTFÓLIO: TRAJETÓRIAS, INQUIETAÇÕES, CONHECIMENTO E APRENDIZAGENS

Rosana de Carvalho

A Secretaria de Educação do município de Aquidauana fez uma reunião com os diretores das escolas municipais e um dos informes era sobre um curso sobre Educação do Campo, que seria realizado numa sexta-feira, em Campo Grande, com todas as despesas com transporte e alimentação por conta da Prefeitura, mas tinha um detalhe: era exclusivo para professores concursados e atuantes nas escolas dos distritos, aldeias e fazendas, sendo 12 vagas para o município de Aquidauana.

Ao chegar a proposta na escola onde atuo (sendo oferecidas duas vagas), somente um professor se disponibilizou a fazer o curso. Logo, me ofereci para completar a outra vaga, apesar de estar no cargo de coordenadora pedagógica.

Módulo I

No dia 24/08, saí 5 horas da manhã do distrito onde moro para ir até Aquidauana (18 km) para pegar o transporte que nos levaria para Campo Grande, na UFMS, local onde seria realizado o curso de Educação do Campo. Antes mesmo de começar a viagem de aproximadamente duas horas, a van que nos levaria passou por três pontos, recolhendo os professores que se inscreveram. Assim, estava formada a turma de Aquidauana.

Ao chegarmos à UFMS – Campus de Campo Grande – levamos um certo tempo para encontrar o auditório, pois não conhecíamos o local. Ali, tivemos o nosso primeiro encontro. O início se deu com a formação da mesa de autoridades, em que estava presentes todos os professores ministrantes dos Módulos (FAED), secretários municipais e convidados ilustres, além dos responsáveis em transformar um sonho

em realidade, que foi a luta de muitos anos de alguns ali presentes em realizar esse curso de aperfeiçoamento intitulado “Educação do Campo no Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das Escolas do Campo”. Após cada convidado explicar a sua satisfação e a real relevância desse curso, foram passados os informes com a entrega do folder que continha toda a programação do curso do início ao fim.

Após desfazer a mesa de autoridades, o professor José Roberto Rodrigues de Oliveira, coordenador do curso, chamou a primeira mística, “Confissões do Latifúndio”, de D. Pedro e Casaldáliga “Genocídio”, de Emmanuel Marinho, apresentada com veemência pela Prof^a. Jucélia Souza da Silva, que emocionou a todos os presentes e, ali, já iniciava a reflexão referente à Educação do Campo.

Houve uma pausa para um delicioso café da manhã servido em um dos espaços abertos próximos ao auditório. Ao retornar, cada participante do curso recebeu o módulo I impresso – “Concepção de Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância”. Esse módulo foi elaborado e ministrado pelo Prof. Me. José Roberto Rodrigues de Oliveira.

O ministrante apresentou os slides, enfocando a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo, como também os alicerces que deram base para a origem das Diretrizes Curriculares para Educação do Campo/2002, tendo como base jurídica:

- A Constituição Federal/1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996;
- As Leis que regem as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo:
- Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002;
- Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008;

Após as análises das leis que dão amparo legal à Educação voltada para o povo do campo e as discussões sobre a importância das lutas dos camponeses, foi tratado também sobre a Pedagogia da Alternância, um instrumento pedagógico na Educação do Campo que se adequa como uma estratégia para determinar que jovens que queiram continuar seus estudos não necessitem sair da comunidade onde moram para estudar na cidade, pois a maioria não voltava para o campo.

Finalizando com uma atividade de tempo e comunidade:

Construção Coletiva (grupos de professores por escola) das “Diretrizes” para a educação do campo do seu município.

Ainda no período matutino, foi passada a fala à Profa. Dra. Célia Beatriz, que explicou sobre o portfólio como instrumento de avaliação em trajetórias de aprendizagem, que deveria ser construído pelos cursistas e entregue no final do curso, contendo o registro de tudo o que foi proporcionado durante todo o curso, desde a saída de casa até seu retorno, bem como os momentos de viagem, o acesso ao ambiente *Moodle*, a hora da alimentação, a representação das místicas, dúvidas e aprendizagens.

Outra pausa, agora para o almoço, que foi impecavelmente servido no mesmo local do café da manhã, como se estivéssemos em um restaurante, diga-se de passagem, uma delícia.

No período vespertino, todos foram encaminhados para a sala de informática da UFMS para ter acesso ao sistema operacional *Moodle*, ambiente virtual em que cada cursista já se encontrava inscrito. Infelizmente, ao chegar no local, o espaço foi pequeno, não tinha computadores para todos e não foi possível utilizá-los, pois estavam sem internet. Mesmo assim, o ministrante Douglas Nantes Gualberto passou os slides do ambiente, mostrou passo a passo como acessá-lo, pediu para testar o fórum colocando o nome completo e a data de nascimento e aprendendo

enviar tarefas copiando no *Word* uma receita de bolo e postando. Muitos que tinham internet no celular já baixaram o aplicativo e acompanharam diretamente as explicações. Todas as dúvidas que surgiram foram prontamente esclarecidas e, se ainda houvesse alguma em casa, decidiu-se criar um grupo de *WhatsApp*. Uma pessoa chamada Júnior se prontificou em criá-lo, mas pediu que só fosse postado algo relacionado ao curso.

Para finalizar o dia, não podíamos deixar de registrar esse momento com um relato da Profa. Lurdinha sobre o primeiro dia de curso, além de uma foto linda na escadaria próxima ao auditório e um lanche da tarde antes de pegarmos a estrada de volta para casa.

Módulo II

Segundo encontro presencial do curso “Educação do Campo no Mato Grosso do Sul, dia 22/09: ampliando a construção da identidade das escolas do Campo”, contemplando as secretarias municipais de Aquidauana, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Itaquiraí e Terenos. Café da manhã reforçado para iniciarmos uma manhã de estudos muito bem-dispostos.

Esse encontro foi iniciado com a Mística apresentada pelos professores Jeferson, Verônica, Aline e Lara da cidade de Itaquiraí sobre um Poema de João Paulo A. de Lima: “Educação do Campo”.

Posteriormente, houve uma apresentação de Relato de Experiência – “Percursos na formação docente em uma licenciatura em Educação do Campo”, com o Prof. Alcemir, da escola Municipal 8 de Dezembro, que também é acadêmico da licenciatura em Educação do Campo – Leducampo. Nesse momento, ele foi apresentado aos cursistas, relatando as suas experiências em escolas pantaneiras e a fundamentação legal dessas escolas, além de iniciativas de organizações e movimentos sociais para construção da identidade das escolas do campo em que atua.

Esse módulo tratou da Educação do Campo como Direito Humano: Movimentos Sociais, Histórias e Lutas pela Educação do Campo e foi apresentado pela Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira, que iniciou com a música "Não vou sair do campo", de Gilvan Santos. Ela relatou sobre a historiografia que retrata os campos e os camponeses e nos fez refletir sobre ela.

A história do campo é feita por sujeitos negros, quilombolas, pescadores, posseiros, indígenas, seringueiros, entre outros, marcados pela história de opressão, de resistência, nunca deixando de lado sua cultura. Não se tratou apenas de retratar a história do Brasil e do mundo, mas de conhecer também a historiografia dos camponeses de Mato Grosso do Sul, de suas lutas e resistências contrárias ao pioneirismo trazido pelos fundadores das cidades através de escravização violenta. É preciso conhecer a história, descobrir o que está escondido, utilizar as brechas camponesas para, a partir delas, construir novas realidades.

Foi feita uma pausa nesse momento para uma dinâmica realizada pela Prof^a. Luana, de Aquidauana, para descontrair, relaxar e alongar os músculos.

A professora ministrante retornou trazendo algumas questões pertinentes sobre a Unidade1, encerrando com a explicação da atividade 1 obrigatória, que deveria ser feita pelos cursistas.

Pausa para o almoço, que estava magnífico. Descanso, por alguns minutinhos, e retorno no período vespertino com o estudo da Unidade 2: "Movimentos Sociais e Educação do Campo".

Retratou-se a importância dos movimentos sociais, as contradições do campo e as brechas encontradas, além das resistências iniciadas no MS através do MST. Foram trazidas algumas questões pertinentes e apresentou-se a atividade 2 obrigatória (relacionada a uma história de luta da escola), que deveria ser postada no ambiente.

A Unidade 3 “História e movimentos sociais: construindo as identidades e o chão da escola” retratou as sete dimensões relativas ao processo da educação. Foi abordado cada item dentro do seu contexto, chegando-se à conclusão de que cada professor da escola do campo deve tomar consciência da verdadeira construção da escola do campo, que também é de sua responsabilidade.

O Módulo foi finalizado propondo a atividade 3 obrigatória, em que os cursistas deveriam construir uma proposta pedagógica, incluindo pelo menos cinco das dimensões abordadas na unidade três.

Módulo III

Esse Módulo, “Tópicos iniciais para uma educação em Agroecologia”, elaborado pelo Prof. Dr. Alejandro Lasso, teve início no dia 20/10, como sempre com um café da manhã muito saboroso. Posteriormente, fomos encaminhados para uma sala de aula e, por meio da apresentação de slides, o professor expôs como o dia de estudo seria organizado. Em seguida, fomos convidados a ir ao pátio da UFMS, onde seria realizada uma intervenção artística e mística.

O professor responsável iniciou com uma homenagem ao Mestre Moa do Katendê⁴ através de uma Música e, logo a seguir, realizaram-se várias apresentações de capoeira e apresentou-se cada professor ali presente e seus respectivos alunos no comando do Professor Leandro.

No final, nos direcionamos de volta à sala, onde deram início a mais um dia de curso. O primeiro tópico retratado foi sobre os paradigmas, em que foi salientado que existe a necessidade de se adquirir conhecimento através da ciência para se confrontar paradigmas e quebra-los, sendo que o responsável por esse movimento são os camponeses.

Foram feitas reflexões críticas, análises e questionamentos, apontando que a Agroecologia pode vir a ser um caminho pedagógico de forma que a escola do campo seja um modelo de sociedade sustentável e não apenas lugar de meras práticas agrícolas alternativas. Pensar numa concepção inter e transdisciplinar é um princípio fundamental para uma construção pedagógica dentro da escola do campo.

Pausa para o almoço, descanso de uma hora para alguns e para outros uma fugidinha para ir ao mercado fazer umas comprinhas, retornando no período vespertino com uma grata surpresa: uma apresentação musical da banda de que o Prof. Alejandro é membro. Todos os presentes se divertiram muito e participaram cantando, aplaudindo e interagindo com a banda, com direito à coreografia.

A monocultura foi outro tema retratado com a tendência de imitar a indústria. Trouxe consigo uma série de intempéries como a mecanização, o uso de fertilizantes, agrotóxicos, sementes híbridas e transgênicas, irrigação, bancos e latifúndio. Aconteceu no Brasil uma modernização da agricultura no latifúndio, voltada para o agronegócio e perdendo a sociobiodiversidade.

Um alento para a agricultura familiar camponesa é a incorporação da sustentabilidade, cujo conhecimento ecológico poderia combinar com a cultura e a experiência. A Agroecologia está intimamente ligada com as transformações que os movimentos sociais geram, desde o sistema alimentar até a mesa.

⁴ Romualdo Rosário da Costa – Mestre Moa do Katendê – foi um compositor, percussionista, artesão, educador e mestre de capoeira na Bahia/Salvador. Foi assassinado com doze facadas pelas costas após o primeiro turno das eleições presidenciais de 2018, após declarar ter votado no candidato do partido PT, em contraposição aos ideais políticos do assassino.

Módulo IV

Esse módulo tratou do “Projeto Político Pedagógico e a organização do trabalho pedagógico” e teve a elaboração do guia pela Prof^ª. Dra. Célia Beatriz Piatti, Prof^ª. Me. Clarice Simão Pereira e a Prof^ª. Me. Jucelia Souza da Silva.

Ocorreu no dia 24 de novembro, iniciando os trabalhos com a Mística referente à leitura de “Cartas de amor”, que foram distribuídas entre os cursistas e, posteriormente, foi composta a mesa de autoridade pelas professoras que ministrariam o dia de curso.

A professora Jucélia foi quem iniciou a Unidade 1, falando sobre a diferença entre a Educação do Campo e a educação no campo. A educação no campo consiste no local onde se vive; já a Educação do Campo é pensada pelo povo do campo, com suas necessidades e sua cultura.

Conhecer as histórias, as culturas, as crenças, os saberes populares são imprescindíveis para que possamos saber a identidade do sujeito do campo, bem como suas lutas e organizações.

Foram feitas várias leituras de poemas como “Não há vagas”, de Ferreira Goulart, “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, “Mortos na Floresta” e “Campestre”, de Raquel Naveira.

Ressaltou-se também a importância de a escola dialogar com a associação de moradores, igrejas, cooperativas, clubes, entre outras entidades. Descobrir quem são os camponeses da região onde a escola está inserida e quais são os entraves pelos quais os estudantes passam para chegar à escola ajuda a afirmar os povos camponeses e sua diversidade sociocultural.

Para descontrair e levar-nos à reflexão, foi finalizada a fala da Profa. Jucélia com a música “Chega de Mágoa”.

A Unidade 2, “A concepção de trabalho como categoria social”, teve como ministrante a Prof^{ta}. Célia, que iniciou com algumas indagações para fazer provocações aos cursistas e levar à reflexão do real significado da palavra ‘Trabalho’.

O trabalho humaniza o homem e tudo começou com o aprimoramento de algumas técnicas rudimentares até chegar aos dias atuais. Em cada momento da história há uma forma de trabalho, e isso faz de nós um ser histórico e social. O homem cria a partir do vínculo com a natureza, passando suas conquistas de geração a geração.

O trabalho é singular porque está sendo feito no campo; esse campo não é só singular e particular, é de um todo, do mundo, numa mesma universalidade. A diferença entre o humano e o animal é que sempre o humano vai planejar, organizar, colocar em prática, tentar alterar, pensar em fazer novamente, fazer diferente, ou seja, ele se apropria de algo que já foi criado e, ao final, o transforma.

A escola é um grupo social, ou seja, está inclusa numa sociedade, pensa em todos para pensar no trabalho. Saber como a escola está organizada, onde ela está e como está o modelo de inclusão é romper a reprodução da sociedade, modificando a escola, construindo a identidade em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa unidade foi finalizada com um vídeo sobre “Vida Maria”, um filme curta metragem de Márcio Ramos para refletir sobre a importância de pensar o lugar onde a escola está inserida.

A Unidade 3 abordou “A organização do trabalho na escola – O Projeto Político Pedagógico” e foi ministrada pela professora Clarice. Para pensar na complexidade da organização do trabalho na escola, depende dos gestores, professores, pais e alunos.

Estando sempre em constante transformação, o PPP precisa ter evidenciado a estrutura administrativa e a estrutura pedagógica. É de

fundamental importância que esteja bem esclarecido o que é, para que serve e qual a importância do Projeto Político Pedagógico. Toda a organização do PPP deve ter amparo legal, ou seja, estar baseado no referencial escolar, na Constituição Federal, na LDB nº 9394/96, art.12 e elaborar e executar a Proposta Pedagógica.

A escola do campo tem que se preocupar primeiro com os seus sujeitos para, assim, construir um PPP com identidade do campo. E o primeiro passo para mudança é que os professores têm que querer fazer e constituir-se nessa identidade.

Encerrou-se o período matutino e fomos para o almoço, dando uma pausa de uma hora, retornando às 13h30. À tarde, os cursistas foram divididos em seis grupos, misturando todos os componentes dos variados municípios. Essa dinâmica foi feita para que os grupos fizessem uma proposta para construção de um esboço de um Projeto Político Pedagógico para a Educação do Campo.

Nessa proposta, cada grupo teria que colocar qual seria a missão da escola, a visão, os objetivos, a concepção de homem, perfil do professor, papel da escola em uma sociedade democrática e, por fim, a essência de uma escola do campo.

Posteriormente, um representante de cada grupo foi chamado até a frente e um por um foi lendo e explicando cada item selecionado pela professora. O que chamou a atenção foi que os grupos estavam separados e, mesmo assim, as respostas foram muito parecidas para a construção do PPP da escola do campo.

Finalizou-se esse módulo com a leitura da Profa. Lurdinha de uma síntese feita por ela de todo o dia de trabalho, como sempre, impecável.

Módulo V

No dia 14 de dezembro, o último dia de encontro presencial da Educação do Campo se iniciou com um café da manhã. O início do módulo se deu com uma apresentação da Mística feita pela Profa. Luana, de Aquidauana, com a música “É preciso saber viver”, dos Titãs, em libras na primeira parte, fazendo todos os presentes cantarem juntos.

Após a apresentação, foi passada a palavra à Profa. Dra. Mariuza A. Camillo Guimarães, ministrante do Módulo V, que trataria do tema “Gestão Educacional e Políticas Públicas”.

Antes de tratar do tema, a professora fez um breve resumo sobre as legislações vigentes sobre a Educação do Campo, tais como a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional art.22, art.23, art.28; a Resolução CNE CEB 1/2002; o Parecer CNE CBE 36/2002 relacionado às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CNE/CEB nº 5/97; o Parecer CNE/CEB nº 10/2005; e o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 aprovado em 1º/02/2006.

O módulo foi dividido em duas unidades: a primeira retrata a Educação do Campo e os processos de gestão e a segunda unidade é sobre as Políticas Públicas, suas constituições e limitações.

Ao iniciar a unidade, a professora apresentou o conceito de gestão, que significa o ato de gerir, mas a gestão da Educação seria o processo contextualizado, com eleição de dirigentes e dos conselhos de classes, garantindo a liberdade de expressão e facilitando a aquisição de equipamentos escolares e salários dignos.

A LDB garante uma gestão democrática como eleição de diretores; a própria LDB 9394/96, no art. 12,13 e 14, garante a gestão democrática para a participação da comunidade, educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais e populares e instituições do poder público para a elaboração da Proposta Político Pedagógica de ensino.

A Unidade 2, “Políticas Públicas: conceitos”, caracteriza-se por ações e intenções em responder às necessidades de diversos grupos sociais. É preciso redirecionar a parte jurídica para que as políticas públicas sejam implementadas.

Historicamente, as políticas públicas são de responsabilidade governamental. Há distinção entre Políticas Públicas e Políticas de Governo e, a cada eleição, a gestão abandona as políticas públicas da gestão anterior, causando um retrocesso.

A administração pública difere em princípios da administração privada, por isso os gestores precisam estudar e estão sendo punidos por ignorar a lei, que é o que respalda o seu trabalho. Eles devem planejar, governar, gerir e direcionar os recursos financeiros próprios da administração pública.

O período matutino foi encerrando com um excepcional almoço.

No período vespertino, o grupo de cursistas foi dividido em 3 grupos de 9 pessoas. Cada grupo recebeu um tema e este, por sua vez, se subdividiu em grupos de 3 pessoas. Cada um faria um resumo de seu tema que, posteriormente, seria discutido com os outros e transformado em um só.

O primeiro grupo falou sobre Práticas Públicas em Educação do Campo: PRONERA, Procampo e Pronacampo.

O grupo 2 relatou as Políticas Públicas para Educação do Campo: da necessidade aos limites.

E o grupo 3 retratou a Trajetória da Educação do Campo.

Cada grupo elegeu um orador para fazer a leitura e, posteriormente, fazer a explanação do que foi discutido entre os cursistas.

Para finalizar...aprendemos muito e nos reconhecemos nessa aprendizagem...somos escolas do campo!

A professora fez agradecimentos aos cursistas e encerrou o último dia de curso presencial convidando a todos para um lanche da tarde.

6. PROCESSOS DE PERSONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO: MOVIMENTOS FORMATIVOS

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai

1. Introdução

Enquanto síntese objetiva de múltiplas determinações, a personalidade humana não se encerra em si mesma, mas realiza-se em um constante processo de “autorrealização do indivíduo ante a estrutura histórico social que o sustenta” (MARTINS, 2001, p.115), o que significa dizer que a personalidade não é inata e tampouco estática, mas um produto da criação humana pelas suas relações com o meio.

Martins (2015) explicita que a *personalidade* resulta de relações dialéticas entre os fatores externos e internos sintetizados na *atividade*⁵ social do indivíduo, da luta dos contrários, indivíduos e sociedade, das atividades do indivíduo condicionada pela realidade objetiva. Partindo da perspectiva marxiana, a autora destaca que a atividade humana, em especial o trabalho, desempenha papel decisivo na constituição da personalidade, tendo em vista que “[...] o sentido da existência é mediatizado pelo sentido da atividade, pelo sentido do trabalho” (MARTINS, 2001, p. 10).

Nessa orientação, a personalidade é intrínseca ao sentido da existência, “[...] mesmo quando este sentido é dado de forma alienada” (MARTINS, 2001, p. 10), ou seja, constituída por um processo histórico social, o *processo de personalização*, que assume sua configuração à medida que:

⁵ A atividade humana, por ser objetivadora, social e consciente, realiza o processo histórico de constituição do gênero de humano, pelo qual e no qual o homem se apropria de todas as forças essenciais da natureza, constrói e significa os objetos atribuindo-lhes funções histórico-sociais a serem também apropriadas – promove a universalização humana (MARTINS, 2015, p. 44).

[...] a personalidade se desenvolve no transcurso das relações ativas indivíduo-mundo, tais relações vão firmando-se enquanto momentos organizados e transitórios, chamados de fases do desenvolvimento. Cada fase é representada pela predominância de dados-motivos e atividades e, ao longo desse movimento, vão firmando-se os vínculos hierárquicos entre os motivos que circunscrevem as características essenciais da personalidade (MARTINS, 2015, p. 104, grifo nosso).

Deriva-se também dessas pontuações que o processo de personalização acontece de forma distinta de um indivíduo para outro, visto que, esse processo “[...] depende das condições e circunstâncias sociais concretas, visto que elas guardam as possibilidades condicionantes do desenvolvimento da atividade dominante para cada indivíduo e cada momento de sua história” (MARTINS, 2015, p. 105).

Assim, tendo como base essas concepções, em nosso texto voltamos-nos ao processo de personalização do indivíduo histórico, o professor, mais especificamente o professor do campo, dado o contexto em que estamos inseridos, qual seja, a Educação do Campo.

A Educação do Campo é um segmento que, para além da dimensão educacional escolar, abrange em seus pressupostos as questões do direito ao bem-estar social dos sujeitos do campo, implicando na valorização dos seus “*espaços-modus-vida*”, ou seja, seu trabalho, sua cultura, seus saberes e conhecimentos.

Caldart *et al* (2011, p. 27) afirmam que “Educação do Campo é maior que a escola e abrange o conjunto de relações sociais e os variados espaços formativos que constituem as comunidades e os movimentos sociais”. Esta se realiza por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo, sendo, portanto, um direito de todos que ali vivem e trabalham. É, por sua essência, uma das bandeiras de luta pela ampliação das possibilidades de criação e recriação das condições de

existência do homem e da mulher do campo e, também, pela afirmação da agricultura familiar e da Agroecologia, como descreve Silva (2017):

A Educação do Campo nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil. O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agroecossistemas social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio (SILVA, 2017, p. 193).

Nesse contexto de notável complexidade, um Movimento⁶ se reafirma pela conquista de direitos e por políticas públicas que concretizem os acessos, em suas mais variadas formas, que historicamente foram negligenciados aos povos do campo.

Um dos sinais da força desse movimento foi traduzido pela implementação de políticas educacionais, visando a um fortalecimento da formação de professores e o reestabelecimento das escolas do campo. Dentre essas políticas que alçaram maiores destaques, podemos citar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, criado em 1998 e aprovado pela Portaria/Incra/Nº 282 de 16/4/2004. Esse programa, para além de viabilizar o acesso de jovens e adultos de assentamentos aos cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fun-

⁶ Conforme análise do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC, 2012), o período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com o período de transição (a partir de 1999), que tem sido compreendido como “da crise do latifúndio à consolidação do Agronegócio”. Foi, aliás, esse período, de certa fragilidade da aliança das classes dominantes, que abriu um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, possibilitando o crescimento e avanço das lutas pelos direitos no campo. O Movimento reconhece que seu crescimento àquela época foi possível em função de determinação da correlação de forças existentes no período (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2011).

damental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado), buscou também capacitar educadores para atuar como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Foi neste contexto que surgiu a Educação do Campo, primeiro pontuada e organizada pelos movimentos sociais e organizações populares do campo, e aos poucos integrando, em um movimento tenso e contraditório, a agenda da sociedade, de alguns governos, do poder público. Não é por acaso que se têm multiplicado as experiências que buscam dar tratamento específico à formação de educadores do campo, tal como acontece, por exemplo, nos cursos de “Pedagogia da Terra”, vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (CALDART *et al*, 2011, p. 130, grifo no original).

Um grande marco na história da educação do país, particularmente na Educação do Campo, foi a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/ 2008) e também a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (2007), cujo objetivo é promover cursos de graduação, visando à ampliação e à interiorização do ensino superior público, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo.

Assim, “[...] resultado de um longo processo de debates e interação entre movimentos sociais do Campo, Ministério da Educação e as Universidades Públicas”, impulsionado pelo Procampo, desencadeiam-se, em nível nacional, os processos de criação e implementação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (SILVA, 2017, p. 191).

A grande importância das Licenciaturas em Educação do Campo é que, para além de resgatar a formação daquele professor que atuava na escola sem a formação adequada, ou seja, a formação requerida pelos artigos 28 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2016), e de oferecer uma opção de continuidade dos estudos para os alunos concluintes do Ensino Médio que pretendem atuar na escola, também, se estendeu às Escolas do Campo, dando maior visibilidade às suas demandas e necessidades.

Nesse contexto, podemos afirmar que um dos instrumentos que possibilitou maior visibilidade das escolas localizadas na zona rural, nos assentamentos e lugarejos mais distantes dos municípios, foi o Tempo Comunidade.

O tempo/espço formativo Tempo Comunidade é proporcionado pela Pedagogia de Alternância⁷, metodologia predominante nas Licenciaturas em Educação do Campo ou Leducampo, como é denominada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, *locus* de referência dos movimentos formativos em destaque neste artigo.

Consideramos, portanto, que foi por meio da imersão nas comunidades e escolas do campo, viabilizada pelo Tempo Comunidade, que se possibilitou o reconhecimento dos sujeitos, seus espaços de vivências e suas necessidades. Desse envolvimento é que começaram a surgir no

⁷ A Pedagogia de Alternância é uma proposta educacional que visa promover o homem do campo no campo. Baseia-se numa atividade que, ao mesmo tempo em que difunde o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da comunidade campestre, “considera tempos e espaços de formação, permitindo assim ao acadêmico estudar e intervir no meio em que vive, sendo dividido em dois tempos, o Tempo Universidade (TU): momento em que os acadêmicos estão na Universidade em contato com as teorias metodológicas; e o Tempo Comunidade: em que os acadêmicos estão em suas comunidades e podem articular a teoria com a prática. Visa propiciar condições para o jovem do campo estudar sem ter que deixar o seu lugar de pertença, contribuindo com a permanência do jovem no campo (UFMS, 2018).

interior da Leducampo (FAED/UFMS) – com o coletivo docente das três áreas do conhecimento: *Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Matemática* – projetos de ensino, de extensão e curso de aperfeiçoamento, envolvendo os licenciandos, os docentes da Leducampo e a comunidade escolar de várias regiões de nossa abrangência.

Neste artigo, queremos destacar dois desses movimentos, em particular: o Projeto de Extensão intitulado *Apoio à formação de professores. Educação do Campo e Agroecologia* e o curso de aperfeiçoamento *Educação do Campo no Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das escolas do Campo*, ambos realizados em 2018.

Cabe destacar que, cientes dos desafios de se constituir uma formação de professores que pense na construção de uma escola vinculada à luta das populações do campo, buscamos, por meio dessas ações formativas, a personalização desse professor – o professor do campo – não apenas voltada para o ofício de ensinar os conteúdos historicamente acumulados, mas também para a conscientização do direito de produzir e reproduzir sua vida a partir do território onde vive e trabalha.

Assim, tendo em vista que os professores do campo são indivíduos concretos e historicamente situados, de tal forma que sua atividade estará sempre na dependência da realidade social objetiva na qual se inserem, é que buscamos, ainda que brevemente, descrever aqui a sua função social e o “espaço” maior de afirmação de sua prática: a escola.

2. O papel da escola e a função social do professor do campo

Como já dissemos, a “Educação do Campo é maior que a escola”. No entanto, cabe ressaltar que essa afirmativa não diminui, em absoluto, a importância do papel da escola e menos ainda a importância da sua função social, ou seja, a socialização do saber historicamente produzido

pela humanidade, do saber sistematizado, tendo como objetivo essencial a humanização dos indivíduos. Ao contrário, exalta ainda mais a sua contribuição nesse ideário formativo, compreendendo o tipo de ser humano⁸ que é preciso formar e como possibilitar essa formação aos novos sujeitos sociais quem vêm se constituindo no campo hoje (CALDART, 2004).

Essas primeiras proposições nos remetem à compreensão de Leite (1999), quando pontua que:

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99).

No entanto, em que pese a importância da educação escolar no processo de humanização do homem, cabe situar que a forma atual da escola,

[...] é produto de uma configuração histórica específica, inventada para atender as demandas de uma sociedade de classes, estruturada sob a égide do modo de produção capitalista, contribuindo, inicialmente, para criar este tipo de formação social e, posteriormente, para consolidá-lo a partir da reprodução do padrão de relações sociais que a constitui (CALDART *et al*, 2011, p. 46).

⁸ Marx considera que o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, com o social, no sentido cultural. Ou seja, ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e que está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade – o homem se torna humano. Dessa forma, assume uma concepção do ser humano em seu processo de desenvolvimento, o que significa compreendê-lo no movimento histórico da humanidade, tanto nas dimensões filogenética como ontogenética. Esse fundamento permite a realização de uma análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio-histórico (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

Nessa lógica, a função social da escola é desvirtuada, necessitando, portando, ser superada juntamente com o “processo histórico de superação da sociedade capitalista” (CALDART *et al*, 2011, p. 46). Nesse sentido, os autores postulam a urgente “desnaturalização” dessa forma escolar, para que se possam instigar práticas e reflexões de cunho emancipatório no interior da sociedade atual.

O processo de recriação da forma escolar não diz respeito apenas ou principalmente aos conteúdos de ensino, apesar de sua importância na tarefa educativa que é específica da escola, mas fundamentalmente se refere ao formato das relações sociais que acontecem no seu interior, que formam as pessoas que o vivem, e no rompimento do seu isolamento em relação à dinâmica da vida e das lutas sociais. Essa nova escola deve exercitar outro tipo de relações sociais e deve se abrir para vida, incluindo sua *articulação com outras fontes sociais formativas e educativas, tão importantes quanto a própria educação escolar* (CALDART *et al*, 2011, p. 46, grifo nosso).

Nesse sentido, visando a essa nova escola, o movimento *Por uma Educação do Campo* (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004) propõe que a educação escolar – como parte de uma ação educacional mais ampla, capaz de produzir teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos – assuma, nessa luta pela Educação do Campo, a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova escola, de uma nova sociedade.

Depreende-se dessa proposta que, para além da importância da escola se posicionar na luta pelos direitos ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente, essa escola deve estar vinculada ao mundo do trabalho e da cultura, ao mundo da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo, como contribuem Molina e Antunes-Rocha, (2014):

É, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

Nessa perspectiva, um importante documento elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo – GPTE (BRASIL, 2005) defende os seguintes princípios pedagógicos de uma Educação do Campo: 1) o papel da escola é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) é valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3) é valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) é vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) é ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (BRASIL, 2005, p. 35-40).

Incide, portanto, nesse processo, a figura imprescindível do professor e a sua personalização. Ao constatar a concepção originária e hegemônica da escola atual, a função social do professor deve assumir uma configuração revolucionária, devendo trabalhar pela transformação desse ideário educativo vigente, pois esse é o meio pelo qual poderemos

vincular a escola de forma orgânica ao projeto de emancipação humana e aos interesses sociais dos trabalhadores do campo.

É pertinente ressaltar que a emancipação humana aqui pretendida não pode ser tarefa exclusiva da escola, porém a escola desempenha um importante papel para sua efetivação, pois como Martins (2015) nos alerta:

É a finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista, uma vez que ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência, por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., de forma a poderem os homens intervir na realidade e tomar parte enquanto sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade (MARTINS, 2015, p. 22).

A autora complementa que, tendo em vista a finalidade emancipatória da educação, há que se considerar, portanto, o ato educativo enquanto atividade, por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens histórica e socialmente, como uma condição basilar para sua humanização e consequente emancipação.

Assim, ao superar uma formação escolar no campo que ultrapasse as esferas da cotidianidade, urge também uma formação de professores que reafirme “[...] a importância da mediação teórica como forma de apreensão do real, bem como do ato de ensinar enquanto efetivação da necessária transmissão de conhecimentos” (MARTINS, 2015, p. 22). Forjando, dessa forma, capacidades críticas que instrumentalizemos docentes teoricamente para que possam compreender e intervir objetivamente na realidade campestre.

Como parte indissociável da função social do professor do campo, as atividades desenvolvidas no processo pedagógico têm como objeto a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos

conhecimentos e saberes. Por meio dessa atividade – teórica e prática – é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

Nesse sentido, conferimos que, para promover mudanças qualitativas, a atuação do professor do campo deve ser carregada de um compromisso político-social identitário, instrumentalizado por teorias e práticas que possibilitem desconstruir as práticas já sedimentadas, que historicamente constituíram os espaços rurais e a escola do campo atual, para então transformá-la.

Dado o exposto, cabe reafirmar, conforme Martins (2001, p. 11), que a personalidade do professor é variável, interveniente no ato educativo, pois da atividade do professor pressupõe a ação intencional do educador que exige “um claro posicionamento político e pedagógico”, implicando permanentes tomadas de decisões.

A autora ressalta ainda que essa intencionalidade “[...] é um pressuposto da consciência e está, núcleo da personalidade, de onde deduzimos não existir ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador” (MARTINS, 2001, p. 11), o que nos leva a reconhecer a importância do processo de personalização do professor para sua atividade enquanto educador.

3. Personalização do professor do campo: desafio identitário

No âmbito acadêmico, a temática “formação de professores” tem sido recorrentemente foco de infindáveis debates. Uma gama de estudiosos, pesquisadores e, por assim dizer, especialistas no tema têm abordado essa questão e colocado para a comunidade educativa possíveis caminhos, visando equacionar as problemáticas dessa formação.

No que se refere à Educação do Campo, as discussões em torno dessa formação são mais recentes, porém ainda mais complexas, dada às especificidades que a constituem.

Mediante a sua especificidade pouco reconhecida, a formação de professores do campo, por vezes tem seguido a lógica corrente, furtando-se a um posicionamento teórico-prático que auxiliaria o professor apreender a realidade objetiva do campo e as reais implicações do seu ato educativo nesse “espaço”, enquanto ato contributivo para a transformação.

Nessa direção, Martins (2015) aponta que, nas últimas duas décadas, um novo ideário pedagógico tem-se configurado. As pesquisas que tratam da formação de professores têm exposto um cenário, em franca expansão, no que se refere à importância da reflexão, da subjetividade do professor e do papel de sua expressão tanto na formação inicial e continuada quanto no exercício profissional:

Afirmam-se novos pressupostos para a formação de professores fundados na promoção dos meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e no incentivo às estratégias de autoformação, onde grande ênfase é concedida ao desenvolvimento pessoal. As características pessoais, as vivências profissionais, as histórias de vida, a construção da identidade, etc., com maior frequência tornam-se objetos da investigação educacional, que aponta a impropriedade de se estudar o ensino sem levar -se em conta a subjetividade do professor (MARTINS, 2015, p. 7).

A autora pontua que, nessa nova ordem, a experiência pessoal e a história de vida tornam-se centrais, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica. Destacam-se o surgimento de “[...] estratégias de personalização e individualização educacionais, que sugerem a formação do professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor” (MARTINS, 2015, p. 9) e na sua própria experiência.

Nesse ideário, destaca-se também o paradigma do professor reflexivo. Essa concepção propõe uma formação voltada para a reflexão enquanto “instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação”. Nessa orientação, o professor assume “[...] a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional a ser promovido em unidade com o seu desenvolvimento pessoal” (MARTINS, 2015, p.10).

No entanto, a autora alerta-nos que, nessas proposições formativas, o que se tem preterido é que essas formas de conceber a personalidade do professor têm resultado em modelos explicativos essencialmente idealistas, em concepções naturalistas e deterministas, visto que, “[...] não estabelecem relações objetivas e precisas entres seus postulados e os efeitos na consciência dos professores e alunos e, por consequência, na organização político-pedagógica da escola” (MARTINS, 2015, p.10). A autora explicita ainda que:

As complexas relações entre educação e sociedade, que cada vez mais têm colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores, diluem-se em análises que colocam a escola e o professor enquanto vítimas do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada. Neste sentido, acaba por não conferir a devida ênfase à formação de indivíduos que possam modificar tais relações, bem como à construção e apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Deste modo, as mudanças aventadas no que tange à formação dos professores e ao trabalho docente correm um grande risco: converterem-se em estratégias de adaptação (MARTINS, 2015, p. 20).

Dessa forma, o alerta que se pretende é que, ao assumir essas concepções formativas de forma acrítica, – centradas na pessoa do professor, no seu desenvolvimento pessoal ou profissional, na subjetividade do pro-

fessor e em processos de autoformação – sem uma base teórica que possibilite uma apreensão da realidade objetiva, o professor pode se afastar do seu itinerário pedagógico, podendo incorrer num “esvaziamento do trabalho docente” (MARTINS, 2015, p. 23).

E, sendo o professor um ser social⁹, não pode, portanto, de forma isolada *formar-se em si para si*, tendo em vista que em “[...] cada estágio do seu desenvolvimento, o ser social é o conjunto de atributos e das possibilidades da sociedade, e esta é a totalidade das relações nas quais os homens estão em interação” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 57). E, dessa forma, não garante apenas a existência individual, mas de toda a sociedade que o sustenta.

Ademais, no que tange à subjetividade humana, cabe questionar sobre as reais possibilidades de desenvolvimento e de objetivação, visto que a fetichização imposta pela lógica do capital leva o homem a traçar falsas representações sobre si, sobre o que são ou sobre o que deveriam ser (MARX, 1987). Nesse sentido, Martins (2015) contribui ao ressaltar que:

Atender, portanto, a este novo ideário, implica preparar os indivíduos para suportar uma organização política e econômica que os aguarda estruturada sob a égide do capital e os desafia para uma “necessária” integração adaptativa. Usurpar os indivíduos das condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência transformadora, significa colocá-los sob imediata ação do meio, que tem como consequência a manutenção das estruturas sociais alienantes e das ações individuais alienadas, significa de fato, permitir que a “situação existente se imponha no que tem de pior”! (MARTINS, 2015, p. 23-24, grifos do original).

⁹ A respeito da constituição do ser social, encontramos um contexto breve, porém, bastante esclarecedor no capítulo I da obra “Economia política: uma introdução crítica”, de José Paulo Netto e Marcelo Braz, 2012.

Podemos depreender dessas considerações que o desafio a ser perseguido para os processos de formação de professores para atuar nas escolas do campo é a formação de uma consciência crítica e revolucionária, instrumentalizada para fomentar o caminho de superação da lógica agroindustrial¹⁰ imposta ao campo.

Nessa concepção, há que se concordar com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226), quando apontam que, para esse professor, o professor do campo, não cabe uma formação em uma perspectiva tradicional, sendo prementemente necessária uma “[...] formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e formativas presentes na tensa realidade do Campo na atualidade”.

As autoras ressaltam a necessidade do desenvolvimento de uma consciência transformadora, que possibilite a esse professor,

[...] compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo. [...] visto que o mesmo deverá necessariamente *organizar suas práticas no sentido de promover rupturas*, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226-227, grifo nosso).

¹⁰ GOMES, I.R. Difusão do agronegócio e novas dinâmicas territoriais. Terra Livre, São Paulo, ano 25, v.2,n.33, p. 47-66, 2009.

Para tanto, há que se promover uma formação que contribua para que esse professor seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias às escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo. Enfim, uma formação que não se molde numa lógica *adaptativa*, mas que coloque para esse professor o papel de agente de transformação da sua realidade pessoal e social (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Dessa forma, reafirmamos o pressuposto de que a personalidade do professor desempenha importante papel no ato educativo e na construção do caminho para a transformação. Portanto, parte desse entendimento a relevância de se fomentar um processo de personalização do professor enquanto variável interveniente no processo pedagógico.

Assim, pelo exposto e, partindo do pressuposto “[...] que a nenhum título pode ser preterido o papel político da educação, que apenas se efetiva quando sua finalidade maior, a socialização do conhecimento sistematizado é garantida” (MARTINS, 2015, p. 24), é que pautamos os movimentos formativos fomentados na e pela Licenciatura em Educação do Campo, situada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Leducampo (FAED/UFMS), explicitados a seguir.

4. Encontros, diálogos e parcerias: oportunidades formativas

A Leducampo – UFMS, enquanto campo de formação inicial de professores do campo, tem se expandido e alçado vários outros espaços formativos.

No ano 2018, ocorreram várias iniciativas visando ampliar a formação inicial dos alunos da Leducampo e, principalmente, alcançar os professores que já atuam nas escolas do campo e, com isso, ampliar a luta pelo fortalecimento dessas escolas, reafirmando suas relações com

as especificidades do campo. O quadro, a seguir, descreve dois desses movimentos que foram desenvolvidos pensando em uma personalização identitária do professor do campo:

Quadro 1. Oportunidades Formativas

Projeto de Extensão/Curso	Objetivo	Parcerias	Ações desenvolvidas
Programa: Apoio à formação de professores. Educação do Campo e Agroecologia	Consolidar um espaço interdisciplinar e permanente de apoio à formação de professores das escolas do Campo e de escolas Urbanas que queiram introduzir nos seus Projetos Político Pedagógicos aspectos sobre Meio Ambiente e Agricultura Urbana e Periurbana de uma forma interdisciplinária e inovadora.	- Leducampo/UFMS - Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Estadual de Educação SED/MS - Secretaria Municipal de Educação do Município de Dourados e Terenos - Centros de Referência em Tecnologias Sociais Agroecológicas estabelecidos nos municípios de Anastácio e Sidrolândia	4 Encontros Presenciais - Visitas a campo
Curso de Aperfeiçoamento "Educação do Campo no Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das escolas do Campo"	Ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação na educação do campo, visando contribuir para a oferta de uma educação do campo contextualizada às realidades das suas populações, de qualidade e em conformidade com as Diretrizes para as Escolas do Campo, conforme estabelecido pela legislação educacional vigente.	- Leducampo/UFMS - Secretarias Municipais de Educação do Município: Terenos, Sidrolândia, Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Campo Grande, Nioaque, Bodoquena, Ribas do Rio Pardo.	Carga horária total: 180h - 5 Encontros Presenciais (TU) com carga horária de 8h, totalizando 40 horas. - Ações formativas nas comunidades (TC) – Na realização dos instrumentos da Pedagogia de Alternância. (68h) - Atividades a Distância – Plataforma – AVA/UFMS. (72h)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das propostas elaboradas pelos coordenadores de cada ação.

O primeiro movimento trata-se do programa de extensão *Apoio à formação de professores. Educação do Campo e Agroecologia*, que surge a partir da demanda social pela ampliação dos projetos de extensão realizados em 2016 e 2017, os quais focaram a instalação e fortalecimento dos centros de referência em Educação do Campo.

Segundo o coordenador do Programa, Prof. Dr. Luís Alejandro Lasso Gutierrez, esses projetos de extensão evidenciaram uma grande demanda:

As redes municipal e estadual de educação têm altíssima necessidade e carência em relação à formação de professores, especificamente quando associadas à Educação do Campo e à Agroecologia no meio rural. De forma geral, as escolas que estão no meio rural tentam se adequar às diretrizes e políticas da Educação do Campo, entretanto, declaram-se com dificuldades e inexperiência a respeito (UFMS, 2018).

A partir dessas evidências, notou-se uma carência tanto teórica quanto prática das especificidades da Educação do Campo e, de forma ainda mais profunda, dos pressupostos da Agroecologia. Dessa forma, as ações do Programa foram desenvolvidas com vistas a dar o suporte necessário aos processos de formação que sustentem as ações de adequação e formalização das escolas do campo no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

O Programa contou com a parceria da Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), especificamente a Coordenadoria Regional de Educação (CRE5) do município de Dourados, que possibilitou a participação de um significativo grupo de 100 professores atuantes nas escolas do campo da região sul do estado, com a abrangência para mais 13 municípios da região sul do estado. E, também, com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Terenos, que permitiu a articulação desse programa com a totalidade dos professores de seis escolas do campo e suas extensões, além da Escola Estadual Antônio Valadares, que possui duas extensões que funcionam na zona rural em parceria com a prefeitura municipal de Terenos (MS). A primeira extensão funciona no período noturno, na Escola Municipal Salustiano da Motta, localizada no Assentamento Patagônia, distante do município mais ou menos 55 km e que atende os alunos residentes nos assentamentos da

região. A segunda extensão é na Escola Municipal Jamic Polo, distante em torno de 15 km da cidade, que funciona em período integral, oferecendo também o Ensino Médio.

Das ações formativas, buscou-se discutir: a articulação da Educação do Campo com a concepção de campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela, sem serem desligados dos direitos constituídos; o reconhecimento da diversidade do campo brasileiro e da importância da agricultura familiar; os pressupostos da educação em Agroecologia, evidenciando os impactos ecológicos sociais e econômicos da agricultura moderna, difundindo os conceitos e princípios da Agroecologia e de agroecossistemas; o fortalecimento das lutas e a organização dos diferentes tipos de movimentos sociais e organizações do campo, cuja agenda de reivindicações de direitos preveem o não fechamento das escolas do campo.

Para além das ações formativas com os professores das escolas do campo dos municípios de Dourados e Terenos, o Programa também desenvolveu ações com dois Centros de Referência em Tecnologias Sociais Agroecológicas já estabelecidos nos municípios de Anastácio e de Sidrolândia, visando a afirmação e o fortalecimento desses locais como polo de formação e referência das articulações interdisciplinares das escolas para a consolidação de uma verdadeira Educação do Campo no meio rural sul-mato-grossense.

Assim, sem um término previsto, o Programa continua fomentando e desenvolvendo ações com a finalidade de manter e fortalecer os processos permanentes de formação e pesquisa-ação em Agroecologia, juntamente com a comunidade escolar nos lugares já trabalhados, mas, principalmente, visando à multiplicação e à ampliação dos alcances logrados.

O segundo movimento é um Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, idealizado pela Secretaria de Educação Continu-

ada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-Secadi/MEC. Parte de um convite dessa secretaria feito a Leducampo (FAED/UFMS), que tinha em sua coordenação o Prof. Me. José Roberto Rodrigues de Oliveira, na posição de coordenador da Leducampo(FAED/UFMS), no ano de 2017, para a proposição de um projeto de curso.

Dessa forma, foi apresentado um projeto intitulado “Curso de Aperfeiçoamento Educação do Campo no Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das escolas do Campo”. Após tramitação dos processos de avaliação, o curso foi aprovado.

Dados os processos administrativos internos referentes ao recurso destinado pelo Termo de Execução Descentralizada (TED SI-MEC 6180 Vigência: 11/08/2017 - 31/12/2018), da constituição da gestão do referido curso e do corpo docente de formadores, bem como da divulgação do curso junto às Secretarias Municipais de Educação dos municípios de abrangência e matrícula dos cursistas, seu início somente se efetivou no ano seguinte, 2018, sob a coordenação do Prof. Me. José Roberto Rodrigues de Oliveira.

Inicialmente, o curso ofereceu 50 vagas a serem preenchidas preferencialmente por professores e coordenadores das escolas do campo, com a abrangência de 6 municípios: Terenos, Sidrolândia, Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Campo Grande, Nioaque, Bodoquena, Ribas do Rio Pardo. No entanto, tendo em vista a grande demanda de professores interessados, em conversa diretamente com o MEC, foi possível oferecer mais 10 vagas, que foram prontamente preenchidas.

As concepções que forjaram todo o escopo teórico e metodológico do curso partiram da compreensão de que a Educação do Campo não se restringe apenas às questões de escolarização, mas também e, principalmente, às questões circundantes dos modelos de desenvolvi-

mento agrário, cunhados na lógica do agronegócio, assim como à presença de um modelo de desenvolvimento societário hegemônico, que não reconhece a diversidade campesina.

Tendo em vista o reconhecimento de que a escola do campo é o resultado da luta dos trabalhadores do campo em conjunto com os movimentos sociais, o curso de aperfeiçoamento aqui representado abordou também as questões relacionadas ao caráter político de organização das escolas *no campo*, para que efetivamente sejam constituídas, de forma orgânica e estrutural, e escolas do campo. Nessa orientação, o direito à educação e a organização escolar não se configuram em dinâmicas isoladas ou desconectadas na materialidade conflitiva dos projetos educativos e agrário em disputa.

Partindo desse contexto, as ações formativas do curso aconteceram no formato de módulos temáticos por duas vias metodológicas: a Pedagogia da Alternância que, como já explicitado anteriormente, possibilita dois espaços de formação, o ambiente universitário (TU) e o ambiente de vivência do aluno/professor (TC), e ainda pela metodologia de Ensino a Distância pelo ambiente de integração da Educação a Distância da UFMS (UAB/UFMS).

Dessa forma, o Curso promoveu um debate formativo visando a uma formação ampla e crítica nos seguintes temas: Concepção de Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância; Educação do Campo como direito humano: movimentos sociais, história e lutas pela a Educação do Campo; Tópicos iniciais para uma educação em Agroecologia: Impactos ecológicos sociais e econômicos da agricultura moderna. Evolução do pensamento agroecológico. Conceitos e princípios da Agroecologia e de agroecossistemas; Projeto Político Pedagógico e a organização do trabalho pedagógico: Práticas pedagógicas em Educação do Campo; Construção do PPP das escolas do campo e Organização do trabalho pedagógico; gestão educacional e políticas públicas:

organização da educação nacional. Competências e responsabilidades dos entes federados com a Educação do Campo.

Cabe destacar que esses temas, com todas as suas propriedades, serão abordados integralmente nos capítulos dessa coletânea.

4. Considerações

Ao tecer essas considerações, é possível recordar que, quando chegamos na Educação do Campo, mais especificamente na Licenciatura em Educação do Campo – Leducampo (FAED/UFMS), não tínhamos ainda a consciência de todos os processos sócio-históricos que permeavam a identidade campesina. Isso foi se constituindo e se fortalecendo a partir das atividades desenvolvidas no coletivo de professores e alunos, em um movimento de muitas leituras, estudos sistematizados, diálogos, compartilhamento de saberes e conhecimentos e, o movimento mais impactante, a aproximação à realidade objetiva dos nossos alunos.

Esse movimento de “se tornar” educador do campo evidenciou, em nosso próprio processo, que a personalidade não é estática, mas se desenvolve mediada pela atividade e as relações sociais, configuradas no processo de personalização. Esse processo, condicionado por um movimento teórico-prático-social, foi constituindo a professora do campo que hoje se confere.

Como coparticipante dos movimentos formativos supracitados, a nossa atuação se firmou no entrelaçamento da Educação do Campo com a Educação Matemática.

O casamento entre esses dois campos de conhecimento foi proficiente, tendo em vista que a Educação Matemática, conforme Burak

e Klüber (2008) a descrevem, é uma composição de diferentes áreas, nas quais confluem os interesses da Matemática, Filosofia, Psicologia, Sociologia, História e outras áreas do conhecimento que subjazem à Educação, confluências também pertinentes à Educação do Campo.

Nesse contexto, nossa contribuição no processo de personalização dos professores do campo se deu mais especificamente na aproximação com os professores que ensinam matemática.

A partir das necessidades apontadas por esses professores, desenvolvemos um trabalho teórico-prático voltado para as metodologias de ensino da Matemática na educação básica, mediado pelo posicionamento teórico-crítico ao contexto da atual escola do campo.

Por meio dos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural, da Educação Matemática e da Educação do Campo, buscamos situar esse professor como um intelectual ativo e crítico, consciente das lutas político-sociais que imperam no campo e que afetam, fundamentalmente, os direitos à educação dos povos que ali vivem. Juntamente com esses professores, reafirmamos o nosso compromisso, enquanto educadores do campo, para com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem e a mulher do campo se objetivem social e conscientemente, tornando-se sujeitos da transformação.

Dessa forma, partindo dos pressupostos decorridos no exposto, a formação de professores para atuar nas escolas do campo que buscamos desenvolver por meio dos dois movimentos formativos supracitados foi a que mais se aproxima, intencionalmente, dos *motivos* e *atividades* que têm como objetivo promover transformação dos indivíduos e, por conseguinte, a transformação do seu meio.

Transformar sim. Adaptar não.

Por fim, cabe destacar que essa proposta informa a necessidade de formação permanente frente ao que nos aliena e nos distancia do projeto de humanização que se coloca à Educação do Campo na atual conjuntura política e social. Nesse sentido, o professor do campo tem um longo caminho a trilhar na busca pela afirmação e pelo fortalecimento dos espaços de proposição das escolas do campo e pelas condições básicas para a objetivação da sua atividade, visando a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castanha (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2016.

BURAK, Dionísio; KLÜBER, Tiago Emanuel. Educação Matemática: contribuições para a compreensão de sua natureza. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, p. 93-106, jul./dez. 2008.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde a prática da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. 2001. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (I Feuerbach)**. 6ªed. São Paulo, Editora Hucitec, 1987.

MOLINA, Mônica Castanha. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez., 2014.

RIGON, Algacir Jose; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Osvaldo. (Coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e políticas educacionais: avanços, contradições e desafios. In:URT,Sonia da Cunha (org.). **Políticas educacionais e formação**: produção, projetos e ações em Educação. Campo Grande: Editora Oeste, 2017.

UFMS. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação- Faculdade de Educação, 2018.

PARTE 2

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

7. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

José Roberto Rodrigues de Oliveira

Muitos estudos e pesquisas têm sido realizados em âmbito nacional sobre as escolas localizadas no campo, buscando evidenciar diferentes temáticas que apontam questões importantes e necessárias para pesquisadores da área de educação, interessados em conhecer e reconhecer as escolas do campo e suas necessidades para um funcionamento vinculado ao campo e suas especificidades. São estudos que evidenciam o que é a educação do/no campo, as políticas públicas, a formação docente, a gestão democrática, o direito à educação específica para quem vive e trabalha no campo, o constante fechamento das escolas e tantas outras temáticas que, somadas, revelam o campo e sua população em relação às escolas e à educação do campo.

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modo de se realizar educação no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, os indígenas, os negros e os trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois para estes, para desenvolver o trabalho agrícola, o letramento era desnecessário.

O modelo brasileiro de educação rural apresenta uma série de elementos os quais aparecem na legislação, nas instituições pedagógicas, no currículo e mesmo nas “recomendações” dos organismos internacionais, que possibilitam traçar um esboço da educação rural brasileira a partir dos anos de 1930.

De maneira geral, as influências do capital e a negação da educação para os povos do meio rural estiveram presentes em todos os mo-

mentos históricos, ora embutidos nas propostas para a *educação rural*, ora no movimento do capital para a desestruturação da produção camponesa. Os objetivos eram claros, tanto para a formação de força de trabalho para o mercado industrial emergente quanto para a constituição de condições para a modernização da produção agrícola, com o emprego de máquinas e o surgimento da grande empresa rural. O emprego de máquinas, de tecnologias e insumos, próprios dessa modalidade de produção, demandou o aumento das lavouras e, conseqüentemente, das propriedades rurais, fortalecendo o aumento dos latifúndios.

Outra conquista política a partir de então foi a inserção da pauta da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, por meio de duas grandes Conferências Nacionais de Educação do Campo, em 1998 e 2004, respectivamente, pressionando assim sua inclusão nos planos de governos municipais, estaduais e também nos planejamentos do governo federal.

Com esse amadurecimento, tem sido possível compreender que a educação passa a ser vista, cada vez mais, como um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes do país devem assumir junto a sua população, pois a educação pública e gratuita continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e da transformação social.

No que se refere ao ensino, a LDBEN, no Artigo 28, promove um espaço para uma outra forma do ensino no campo, em que se considere a adaptação e adequação necessária às peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares. Como podemos ver a seguir:

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

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

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

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.
(BRASIL, 1996)

A abertura dada por esse artigo da LDBEN possibilitou que fosse construído no país um processo de mobilização social em torno da construção de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nas quais, além de se retomar o debate sobre a situação da escola do campo, ainda possibilitou um aprofundamento fecundo sobre a concepção de espaço rural e de campo, possibilitando, a partir de várias experiências da sociedade civil e algumas do poder público, reafirmar a proposta de Educação do Campo que a sociedade deseja construir.

Nesse aspecto, avaliou-se que Educação Rural e a Educação no Campo não contemplavam as expectativas de educação que os povos como sujeitos construtores de conhecimento e de história desejam.

Mais do que espaço geográfico, o campo é espaço de vida e de construção e troca de saberes produzidos pelos sujeitos sociais a quem se destina a educação. Nessa perspectiva, o campo representa uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social: relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais.

As Diretrizes dão um salto de qualidade na forma de pensar a escola, relacionando-a à construção de sociedade e de desenvolvimento que se deseja concretizar para o cidadão e a cidadã que vivem no campo e/ou do campo, bem como para aqueles que vivem nas cidades.

Linha do tempo e apontamentos sobre pontos principais das legislações específicas da Educação do Campo

2002: Diretrizes Operacionais da Educação do Campo – Resolução n. 1/2002/CNE

Lei da Educação do Campo composta por 16 artigos com normas político-pedagógicas, administrativas e financeiras a serem observadas nos Projetos Político Pedagógicos. Conjunto de princípios e procedimentos – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional e Formação de Professores Nível Médio – identidade do campo; evidenciam construir novas territorialidades, novas identidades. As diretrizes regulamentam como a escola deverá funcionar e se organizar e qual o seu Projeto Político.

2003: Diretrizes da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul - Resolução 7111/CEE/2003

Art. 2º. A Educação Básica nas Escolas do Campo destina-se ao atendimento da população rural, sob a ótica do respeito à diferença e do direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso e da inclusão às especificidades.

Art. 3º. A oferta da Educação Básica para a população rural nas escolas do campo deve fundamentar-se em princípios e procedimentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas desse nível da educação escolar; nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Proposta Pedagógica da instituição de ensino.

Parágrafo único. Na oferta deverão ser promovidas as adaptações e adequações que se fizerem necessárias ao atendimento das peculiaridades da vida rural e de cada região.

Art. 35. O transporte escolar de alunos da zona rural é de responsabilidade do Poder Público, conforme legislação específica, quando necessário.

Parágrafo único. A responsabilidade prevista no caput pode ser estabelecida em forma de parceria.

Art. 36. O tempo destinado ao transporte escolar do aluno deve ser limitado, no máximo, a 50% em relação à carga horária escolar diária.

Art. 37. O atendimento escolar de alunos da zona rural pode ocorrer em escolas urbanas, desde que seja comprovada a impossibilidade de seu acesso em escolas do campo.

§1º. Este atendimento será excepcional e transitório, devendo o Poder Público adotar providências no sentido de viabilizar a inserção dos alunos nas escolas do campo.

§2º. As escolas urbanas recipiendárias de alunos do campo deverão fazer constar de suas propostas pedagógicas as especificidades próprias do atendimento dessa população.

Art. 38. Fica estabelecido que, no prazo de 05 (cinco) anos, a partir da publicação desta deliberação, todas as escolas em funcionamento estejam com estrutura física adequada ao prescrito nesta norma.

2008: Diretrizes Complementares - Resolução CNE n. 2/2008

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

2010: Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acor-

do com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político-pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

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;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos 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; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Parágrafo 2 do artigo 10:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

2014: “Novidade não tão nova” na Educação do Campo

Art. 1º O art. 28 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: “O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução CNE/CEB n. 1**. Brasília, 3 de abril de 2002.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução CNE/CEB n. 2**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto da Educação do Campo e Pronera**. Brasília, 2010.

8. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

José Roberto Rodrigues de Oliveira

A Pedagogia da Alternância¹¹ teve origem em Lauzun-França, em 1935, onde um grupo de pais agricultores, assessorados por um vigário, Pe. Abbé Granereau, organizaram um tipo de ensino em alternância para seus filhos, em que os jovens permaneciam um período na paróquia e outro período nas propriedades junto às famílias. Tal ritmo possibilitou a esses jovens estudar e trabalhar sem desvincularem-se da família e do meio sociocultural em que viviam.

No Brasil, o modelo foi adequado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), incentivado pelo Pe. Humberto Pietrogrande, pároco da região que incentivou a criação da primeira Escola Família Agrícola (EFA) brasileira.

O MEPES foi fundado em 1968 no Município de Anchieta e, com isso, foram estabelecidos contatos com as paróquias e instituições municipais de quatro municípios do Sul do Estado – Anchieta, Iconha, Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves –, dando início às primeiras ações para um trabalho de pesquisa – levantamento socioeconômico da região, onde seriam implantadas as primeiras Escolas Famílias Agrícolas. Concomitantemente a esse trabalho, um grupo de jovens agricultores brasileiros universitários realizou um intercâmbio na Itália com vistas a se formarem em Pedagogia da Alternância no Centro de Cooperação Agrícola de Trevisano. Assim, em 1969/70, possibilitou-se o início das atividades das Escolas Famílias Agrícolas de Olivânia, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Campinho em Iconha.

¹¹ Para saber mais: Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7315/16099>. Acesso em: 20 Dez.2019.

Em 1994, dois representantes, um do Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul (COAAMS) e outro da Comissão Pastoral da Terra (CPT), fizeram uma visita de estudo à Escola Família de Olivânia-ES, com o objetivo de conhecer a experiência pedagógica e buscar maiores esclarecimentos sobre a metodologia de trabalho. Após os trabalhos iniciais do COAAMS e da CPT, as comissões responsáveis dedicaram-se à feitura de projetos para a construção e adequação do prédio e do Projeto Pedagógico e, sendo assim, os trabalhos com estudantes iniciaram-se em 1996. A Escola Família Agrícola de Itaquirai iniciou seus trabalhos em 2004 e a Escola Família Agrícola de Sidrolândia, em 2008.

A Pedagogia da Alternância, além de ter uma metodologia diferenciada de ensino e aprendizagem, constitui-se numa proposta coerente de formação de cidadãos e cidadãs camponesas.

A surpreendente história das EFAs, conforme afirmações de Nové-Josserand (s/d), é mais que uma história de educação. É uma história que envolve as problemáticas relacionadas ao universo camponês nas suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais. Ela é o resultado de confluências de desejos, sonhos e esperanças de pessoas e organizações sociais, frente aos infortúnios comuns enfrentados no campo. Nesse sentido, a Escola Família é uma produção resultante de um longo e sofrido processo histórico de inspirações democráticas e cristãs.

A Pedagogia da Alternância, como uma metodologia para organizar a educação do campo, tem raízes nas lutas dos agricultores familiares franceses da década de 1930. Os jovens que “ficavam” no campo, geralmente não tinham acesso à formação escolar em níveis mais elevados. A tendência, sobretudo para quem queria continuar os estudos, era estudar nas escolas do meio urbano, sendo que a maioria dos que saíam para estudar na cidade não voltavam para o campo.

Muitas vezes, estudar na cidade era uma oportunidade para sair do campo. Por isso a iniciativa de uma escola diferenciada poderia reverter o processo e não precisar sair do campo para estudar e nem estudar para sair do campo. Desde a origem da Escola Família, os agricultores definiram a alternância como forma de organização escolar mais adequada aos ritmos do campo e um currículo com as seguintes finalidades: 1. Uma formação técnica, profissional, priorizando as aprendizagens práticas, as experiências, as observações no terreno, o livro natural da vida; 2. Uma educação geral para formar a personalidade, saber interpretar a realidade e poder transformá-la, enfim, formar para a cidadania; 3. Uma formação humanista com a finalidade de preparar para a vida e para o desenvolvimento pessoal e comunitário.

É notória a preocupação com uma formação integral, humana, centrada em valores e práticas advindas da história e das lutas dos povos do campo, além da ênfase numa formação profissional, em que o jovem deveria ter conhecimento dos porquês dos fenômenos para não praticar uma agricultura meramente rotineira, conforme muitos faziam, sem conhecimento profundo da terra, sem profissionalismo e sem tecnologias apropriadas.

Podemos afirmar que a Alternância é um sistema educativo em que a Pedagogia da Alternância é a sua base metodológica específica, e a associação constitui um dos princípios fundamentais da participação das famílias, pessoas e entidades afins na gestão e partilha do poder educativo. A experiência é fruto de uma longa construção histórica em prol de uma educação voltada para o contexto real do campo. Nessa construção, envolvem-se muitos atores, mas os agricultores protagonizaram essa iniciativa e deverão continuar como os sujeitos principais para garantir a identidade e o futuro do sistema de alternância.

Analisando as experiências brasileiras de Educação em Alternância, Paolo Nosella pergunta se a EFA não seria uma forma de invasão cultural. Ele conclui o seguinte:

É verdade que a experiência das Escolas Famílias Agrícolas nasceu da classe agrícola francesa e que, provavelmente, a classe rural europeia não é mais estrangeira à classe rural brasileira do que a burguesia urbano-rural, mesmo brasileira. Apesar do modelo da Escola Família ser de fora, ele ainda é mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural impondo a escolarização tradicional (NOSELLA, 1977, p.97.)

A metodologia da Pedagogia da Alternância tem como pressuposto teórico a perspectiva sócio-histórica da produção do conhecimento, objetivando romper com as dicotomias teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual, homem do campo/homem da cidade, urbano/rural, escola/empresa, emprego/formação, trabalho profissional/formação escolar, saber experiencial/saber acadêmico, etc., as quais colocam o acento ora no institucional, ora no cognitivo, ora no relacional ou em outras aprendizagens.

A proposta metodológica tem como desafio incentivar os jovens estudantes a se posicionarem como sujeitos. Sendo assim, deverão assumir e responsabilizar-se pelo próprio processo formativo.

Os pressupostos teóricos da Pedagogia da Alternância buscam raízes nas pedagogias ativas, críticas, no pensamento complexo e sistêmico que apresentam alternativas ao paradigma tradicional clássico racionalista, fundado numa epistemologia positivista, construindo o que se poderia chamar de “paradigma emancipatório”.

A Pedagogia da Alternância se coloca na dimensão de uma pedagogia complexa, ou seja, ela está para além das pedagogias ativas, por articular um conjunto de parceiros na formação, por alternar espaços e tempos distintos, mas de forma integrada no processo de formação; por alternar e integrar educação e trabalho, educação e engajamento social, educação e promoção do meio e por se colocar no paradigma emergente da formação...

A Alternância como estratégia apropriada à formação a partir da práxis

A Pedagogia da Alternância baseia-se na coerência com os pressupostos teóricos da formação a partir da experiência. Portanto, é uma das melhores estratégias pedagógicas e metodológicas apropriada à formação das pessoas que se encontram no mundo do trabalho ou a se preparar para ele.

A estrutura do curso numa alternância integrativa

Primeiro, é preciso compreender que Alternância possui um conceito polissêmico e não se reduz a uma mera justaposição de idas e vindas entre o meio socioprofissional e a escola em tempos alternados.

A Alternância é uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades em que se dão relações para uma alternância integrativa, para uma formação em tempo integral mesmo com escolaridade parcial, ou seja, os espaços e tempos diferentes: escola-meio socioprofissional constituem uma unidade integrada de formação. O tempo na escola é parcial, mas o tempo formativo na escola e fora dela é integral

Os instrumentos pedagógicos permitem:

Utilizar algumas estratégias didáticas que, do ponto de vista metodológico, facilitam ou instigam o aluno ao questionamento reconstrutivo, tais como: motivação lúdica, hábito da leitura, manejo eletrônico, apoio familiar e uso intensivo do tempo escolar;

Orientar o aluno permanentemente para expressar-se de maneira fundamentada, exercitar o questionamento, exercitar a formulação própria, reconstruir autores e teorias e cotidianizar a pesquisa.

A estratégia da Alternância utiliza instrumentos específicos que se diferenciam pelo formato, conceitos, finalidade e metodologia. Os

principais instrumentos metodológicos utilizados são o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade e as Visitas às Famílias.

O **Plano de Estudo** é o instrumento no qual o jovem registrará as atividades realizadas durante o período domiciliar com orientação do professor, em sala de aula. Nessa fase de estudos, é o momento em que os alunos contam com o auxílio da família e da comunidade para coletarem dados sobre questões ligadas ao seu meio socioprofissional.

Esses dados devem ser coletados a partir da realidade do aluno e planejados previamente na sala de aula, pelos instrutores e o coordenador do curso. Nos dias em que o jovem permanecer no ambiente familiar, deverá estar desenvolvendo atividades, utilizando materiais tais como: apostilas, questionários, trabalho em grupo, exercícios, entrevistas, relatórios e outros, unindo a teoria à prática, sob a orientação dos monitores.

O **Caderno de Realidade** é o documento que recolhe análises feitas com os pais, pessoas da comunidade, monitores e instrutores sobre os problemas, atividades da família e comunidades. Esse instrumento permite ao jovem “descobrir” aspectos novos de sua vida familiar e comunitária, como também auxilia na tomada de consciência e na particular percepção de vida cotidiana, na formação geral e no início para a discussão em família de realidade e orientação para elaboração do Projeto de Investimento. Em síntese, é uma pasta que recolhe, de forma sistemática: 1) os Planos de Estudos, ampliados, organizados, com esquemas, desenhos, croquis, fotografias, etc.; 2) aprofundamento dos Planos de Estudos, discussões realizadas em sala de aula, referente à realidade do jovem.

A **Visita às Famílias** é uma estratégia adotada para que os monitores levem até as famílias dos jovens alternantes as informações que condicionam o engajamento das famílias na reflexão do Plano de Estudo. As visitas estimulam compromissos de ambas as partes. Família e monitores programarão visitas às famílias com a maior frequência possível.

As visitas poderão ser em grupos ou individualmente e deverão ser realizadas observando o seguinte roteiro: preparação, realização, retorno da visita e avaliação.

REFERÊNCIAS

NOSELLA, Paolo. 1997. **Uma Nova Educação para o meio rural. Sistematização e Problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 1997.

NOVÉ-JOSSERAND, Florent. Criação da primeira Maison Familiale: desenvolvimento inicial. *In: A Surpreendente história das MaisonsFamilialesRurales.* Edições France Empire, Paris, p. 13 -17, s/d. Trad. Thierry de Burghgrave, 1998, (mimeo, circulação interna)

PARTE 3

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO: MOVIMENTOS SOCIAIS, HISTÓRIA E

9. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO: MOVIMENTOS SOCIAIS, HISTÓRIA E LUTAS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mariana Esteves de Oliveira

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares

Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa
Gilvan Santos

História e identidade em Mato Grosso do Sul

O trabalho forma/produz o ser humano. A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses (CALDART, 2004, p.32).

Prenunciada por Caldart, elegemos a busca pelas origens materiais, sociais e conceituais da escola do campo como plano geral deste texto. Discutir a identidade da educação e da escola do campo implica, primordialmente, discutir a história e, no plural, as faces históricas que delinearam os contextos do campesinato e da prática educativa escolar e não escolar dos lugares onde essa escola se situa, bem como das macro dinâmicas que se desdobram e se recriam nas experiências sociais do território, das comunidades e dos sujeitos de carne e osso. O reconhecimento da história e de seus jogos de escalas permitem identificar os fios invisíveis por detrás das dificuldades reais, das pequenas resistências antes vistas como atos isolados (ou de forma pejorativa), dos compromissos teórico-políticos renegados por um pretenso e inócuo discurso de neutralidade. Isso responde, em partes, à necessidade dos

agentes envolvidos na escola de conhecerem os processos históricos que contribuíram para que tivéssemos, ainda hoje, o desafio de defender a educação como direito de todos, incluindo aqueles que a tiveram negada, por um longo tempo, de forma maior que as demais camadas e grupos sociais.

Mas disso resultam ainda novas e determinantes questões: Que abordagens históricas podem efetivamente dar ensejo a uma contextualização renovada e substancial para seguirmos nessa defesa?; Quais experiências históricas precisam ganhar destaque em Mato Grosso do Sul para que os pobres da terra sejam reconhecidos como sujeitos de direitos? Essas duas questões norteiam a primeira parte das discussões aqui propostas e, a partir delas, podemos nos encorajar a somar outras narrativas, mesmo que subterrâneas, permitindo-nos uma viagem para o interior de nossas próprias identidades, ainda que coletivas. Seguimos em busca de respostas.

1.1. Por uma historiografia que vislumbre os campos e os camponeses

Aos historiadores de profissão, é notória a crítica à tradição positivista que, no século XIX, erigiu uma ciência histórica impregnada de compromissos nacionais e elitistas, expressa em manuais que continham elenco de datas, nomes e decretos. A História positivista enquadrou o passado do Brasil em grandes feitos, forjando heróis nacionais (geralmente homens ricos e brancos) que, para encadear uma narrativa do progresso, apesar da erudição, escondiam qualquer ambiguidade, subjetividade ou conflitualidade. As críticas operadas contra essa forma de escrever a história vieram sobretudo dos marxistas e historiadores vinculados à escola francesa dos *Annales*, ainda na primeira metade do século XX. A despeito dos anos decorridos, a formulação historiográ-

fica positivista inscrita no XIX não foi totalmente superada, ao menos em práticas memorialistas municipais, onde persistem os discursos de objetividade, verdade, neutralidade, apego às fontes oficiais, ao fato.

Mesmo cientes das críticas, nem sempre conseguimos explorar a história como processo, tampouco compreender suas complexidades e contradições e, em acentuadas épocas, a História retoma seu espírito nacionalista, civilizador, linear. Há de se destacar que pesquisadores e professores munidos de boas intenções viraram a História do avesso e evidenciaram, por exemplo, que as forças materiais que guiaram “o progresso” estavam imbuídas de interesses de classes, dentro da própria dinâmica do advento do capitalismo e seus antecessores. Porém, nem mesmo esse primeiro revelar das estruturas pode ser considerado suficiente para superarmos a linearidade da “memória nacional/oficial” e afirmarmos que encontramos os sujeitos de carne e osso que fazem a História, pois não é incomum que as explicações estruturais, ao buscar os sujeitos e apogeu revolucionários, não enxerguem os pequenos, ou as pequenas resistências que podem, de fato, gerar contornos de longa duração (SCOTT, 2002).

Por que insistimos em esmiuçar esse tema? No Brasil, a identidade “nacional” parece ter sido tanto objeto como resultado da prática historiográfica, de modo que não é possível desvincular o debate do contexto histórico e historiográfico da viagem proposta nesta busca, perscrutando a identidade camponesa, seus vínculos com os movimentos sociais e com a escola do campo como ponto final de chegada. O início da historiografia brasileira narrou o Brasil nação, de forma positivista, excluindo os povos originários (ou cristalizando-os como folclore), escondendo o trabalho, a luta e a violência da escravização e o sequestro de milhões de negros e negras de África, bem como o camponês, escamoteando ainda o papel de mulheres e as ações de resistências e outras práticas dessa gama de sujeitos.

Nos anos 1930 e 1940, novas abordagens trouxeram grande fôlego para o debate acerca da “explicação nacional” e nossa identidade transitava entre as obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Junior. Em que pese as críticas, a contribuição da tríade de autores é formidável, sem a qual não teríamos avançado nessa seara. Finalmente, cabe destacar que a obra de Caio Prado Junior influenciou toda uma geração de historiadores na importante constituição do que se convencionou chamar de “paradigma do antigo sistema colonial” em referência ao conjunto de processos históricos que compreendem a formação do Brasil nos seus primeiros séculos de dominação e exploração europeia para acumulação primitiva e advento do capital. Fortemente influenciado por Prado, Fernando Novais inaugura a tradição da identidade brasileira como tributária do papel exercido pela colônia na periferia do capitalismo, como se pode notar neste trecho:

O regime do comércio colonial – isto é, o exclusivo metropolitano no comércio colonial – constituiu-se ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, no mecanismo através do qual se processava a apropriação por parte dos mercadores das metrópoles, dos lucros excedentes gerados nas economias coloniais: assim, pois, o sistema colonial em funcionamento configurava uma peça da acumulação primitiva de capitais nos quadros do desenvolvimento do capitalismo mercantil europeu” (NOVAIS, 1979, p.92).

A explicação estrutural que nos revelou como parte da engrenagem do capital mercantil trouxe-nos sentido e forjou uma consciência crítica ligada à identidade. A partir dela, nos enxergamos como um território escravocrata do latifúndio monocultore agroexportador, a partir da *plantation*, responsável por abastecer as sucessivas metrópoles, enriquecidas às custas de pobreza e exploração do trabalho escravo. Em avanço e junto com Jacob Gorender e seu “Escravidismo Colonial”, o paradigma do antigo sistema revelou nossa marginalidade estrutu-

rada e a necessidade de soberania. Todavia, por sua própria dimensão dialética, a pesquisa histórica detectou que novos silenciamentos foram operados para que nos encaixássemos nessa explicação. Afinal, essas revelações se deram de forma estrutural, respondendo a questões de seu tempo, mas deixando a lente de análise a uma distância tão longa (provavelmente em busca da totalidade), que não foi capaz de destacar homens e mulheres agindo por dentro do sistema. Esses homens e mulheres são aqueles que estamos em busca nesta presente tarefa e, portanto, destacamos aqui alguns esforços na compreensão de detectá-los:

Linhares e Silva, na trilha de estudos realizados por Ciro Flamarion Cardoso, procuram demonstrar a existência de indícios de uma prática camponesa dentro do sistema escravista. Os autores observam que esta prática não estaria confinada a momentos restritos e esporádicos ou a conjunturas específicas, embora devesse ser minimizada quando a unidade produtora voltada para um produto preponderante, destinado à exportação, atravessava fase de expansão no mercado internacional, suposição que de acordo com os próprios autores, carece de comprovação. De qualquer forma, na pequena e média propriedade, a prática camponesa, deve ter-se desenvolvido como atividade de subsistência, produzindo algum excedente, tanto para a propriedade monocultora, quanto para os centros urbanos. Com tal conclusão, os autores ressaltam que a situação se opõe, “radicalmente”, a toda uma tradição historiográfica brasileira que procura ver as formas de vida camponesas como um elemento novo na paisagem brasileira. Neste caso, o país, constituído a partir do latifúndio escravista, não teria conhecido a pequena produção familiar no campo e não haveria, portanto, sentido em se falar em camponês no contexto. Para os historiadores que concordam com esta tradição, o segmento camponês só faria seu aparecimento na sociedade brasileira por volta de 1850, com a chegada dos colonos europeus.

Diante dessa argumentação, e, considerando os indícios de uma prática camponesa anterior ao período da chegada dos colonos europeus, Linhares e Silva, apontam um “novo caminho” e ressaltam a necessidade de serem realizadas ainda um sem-número de verificações empíricas relacionadas ao assunto (VANDERLINDE, 2006, s/p).

A chamada “brecha camponesa”, defendida por Ciro Flamarion Cardoso, ainda no campo do materialismo histórico dialético, significou um avanço historiográfico acerca da produção social e do trabalho nos primeiros séculos do Brasil, pois, além de enxergar outras formas de trabalho nas franjas da escravidão, possibilitou compreender o camponato brasileiro como sujeito histórico, como classe que se constituiu em longo processo de experiência histórica, incluindo aí a própria experiência da escravidão.

Seguiu-se a esses estudos toda uma nova geração de historiadores preocupados em compreender certas continuidades e autonomias (paradigma do Antigo Regime nos Trópicos) e a ação desses homens e mulheres, escravizados, camponeses, indígenas, operando protagonismos históricos na sua inter-relação consigo e com o sistema. A despeito de uma nova onda de publicações que chegam a negar a importância estrutural apontada pioneiramente por Caio Prado, em um esforço pareado ao neoliberalismo político de responsabilizar cada indivíduo por sua própria história (com as quais não concordamos), os caminhos seguidos a partir de Ciro Flamarion Cardoso devem ser pensados aqui como tributárias do equilíbrio entre as forças das estruturas e a ação dos sujeitos, pois concordamos com Marx, em sua célebre passagem do “Dezoito de Brumário” sobre a subjetividade histórica:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A

tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada (MARX, 1974, p. 335).

Na historiografia dos movimentos sociais, os fundamentos que atribuem agência social aos sujeitos históricos devem ser operados a partir daí, ancorados nas primorosas contribuições posteriores dos marxistas britânicos, a exemplo do Edward Palmer Thompson, um dos historiadores que mais demonstrou a capacidade dos homens e mulheres comuns agirem e resistirem diante das estruturas, reformulando seus desenhos mesmo que em pequenas margens, mas sempre no seu reverso. Interessa-nos buscar as relações em seus reversos. A complexidade dessa abordagem se expressa, por exemplo, na própria análise sobre a história da Lei de Terras de 1850, lida pela historiografia crítica como instrumento absolutamente legitimado pela expansão capitalista da terra, mas que, se vista pelas brechas do direito, a exemplo da obra de Motta (2008), permite vislumbrar pobres livres disputando seu uso como fundamento de fronteiras outras, de posseiros e terras devolutas incertas a serem conquistadas.

Portanto, perquirindo a identidade camponesa e, especificamente, a identidade dos campos de Mato Grosso do Sul, nosso local em debate, primeiro propomos pensar na nossa história, mas não qualquer história, não nas narrativas positivistas que ora afirmam que nascemos nos decretos provinciais do Império ou do regime militar. Tampouco na historiografia supostamente crítica que ora afirma que nascemos como classe trabalhadora na chegada dos imigrantes, dos de fora, estrangeiros, paulistas e mineiros no século XIX, negando os povos ori-

ginários, os pobres livres e escravizados nesses pantanais e suas lutas. Buscamos encontrar uma historiografia que contemple as histórias de homens e mulheres nas brechas, nas franjas da ocupação capitalista, em movimento, na sua conflitualidade e contradição, pois, caso contrário, o campesinato sul mato-grossense que defende a educação do campo não existiria ou não teria contra o que lutar. Dito isto, entendemos ter localizado qual História (ou perspectiva de escrita da história), nos meandros plurais da historiografia, interessa destacar para contextualizarmos o Mato Grosso do Sul como território onde o campesinato disputa reconhecimento, seja de terras, seja de direitos.

1.2 Mato Grosso do Sul: uma viagem para dentro de si em busca dos sujeitos

A História de Mato Grosso do Sul, assim como já ressaltamos, também foi objeto dos pressupostos positivistas, e as tradições memorialistas de seus municípios ainda padecem de narrativas de pioneiros como desbravadores e da ideia de vazio anterior à ocupação colonizadora e da marcha para o oeste. A propagada ideia de “vazio” demográfico tentou apagar a existência e o intenso trânsito de povos originários no oeste do território brasileiro que seria nomeado de Capitania de Mato Grosso apenas em 1748, nos tempos da América portuguesa, e sob os interesses de dominação das vias que levariam a reservas auríferas ao norte (BORGES, 2012).

Mas não é honesto dizer que a nossa história começa aí, haja vista a diversidade de populações que aqui habitavam. Os trabalhos resultantes de pesquisas arqueológicas evidenciam a diversidade de povos residentes anteriores à colonização (MARTINS, 2002; DUTRA, 2004), e Maria Celma Borges, ao recobrar os ensinamentos de Sérgio Buarque de Holanda em seu célebre *Monções*, para compreender a ocupação dos cam-

pos de Sant'Ana de Paranaíba, destaca que os relatos monçoeiros possibilitaram perceber que a chegada bandeirante não se deu num vazio:

Os responsáveis pelas monções, acompanhados de negros da terra, como guias e canoieiros, e de africanos escravizados também para o trabalho nas canoas e no transporte de mercadorias por terras e varadouros, adentravam as matas e rios até chegar às lavras de ouro, ao Norte. Nesse ínterim, se deparavam com inúmeros desafios, sendo um dos maiores o contato com os povos originários que defendiam o seu território, particularmente os Guaicuru (índios cavaleiros); os Paiaguá (índios canoieiros) e os Cayapó, que cultivavam roças e habitavam um vasto terreno que envolvia a região de Sant'Ana de Paranaíba e outras partes de Mato Grosso (BORGES, 2012, p. 46).

A autora nos revela ainda que a concentração e a conflitualidade fundiária que marca o território sul-mato-grossense, que veremos mais adiante, tem origens nesse mesmo processo de inserção do espaço aos interesses econômicos colonizadores, com a busca do ouro e as formas de exploração dela derivadas. Mas, compreender isso, demanda lembrar sempre que os interesses colonizadores e de seus descendentes paulistas e mineiros não se desenvolveram sobre um território vazio. Isso não é exclusivo de Sant'Ana de Paranaíba, pois nessa mesma época, meados do século XVIII, podemos destacar o sistemático apresamento de indígenas Bororo para o trabalho nas minas de Cuiabá (VOLPATO, 1987). Ou ainda, na criação do Forte Iguatemi pelo governo luso, elevado à condição de vila quatro anos depois, em 1771, que de acordo com Antônio Jacó Brand, encontrava-se em uma área de indígenas Kaiowá Guarani que já vinham sendo atingidos por incursões paulistas de apresamento desde os anos 1630 (BRAND, 2008).

Para esse último autor, o processo de expropriação e confinamento indígena no sudoeste do território da capitania também tem origem e

está relacionado à incursão interessada dos colonizadores. Em que pese o isolamento mantido pelos Kaiowá Guarani no decurso do primeiro século desse processo, resistindo ao contato na constituição da Província de Mato Grosso, quando o Brasil se torna independente, e mesmo na intensa chegada de não índios ainda na primeira metade do XIX nas vias dos rios Miranda, Sucuriju e Taquarussu (1835), rio Brillhante e Vacaria (1839), teve início, de fato, a quebra do isolamento, na Guerra do Paraguai (1864) e, sobretudo, na chegada da Cia Mate Laranjeira¹², ainda no século XIX. Para Brand, nos anos de 1880 e 1890, “[...] as concessões feitas à Cia. Mate Laranjeira atingiram em cheio o território dos Kaiowá e Guarani. Embora a mão de obra amplamente predominante nos ervais tenha sido a paraguaia, ocorreu, em várias regiões, o engajamento de índios Kaiowá e Guarani” (BRAND, 2008, p. 31).

A criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) e, posteriormente, a implantação dos empreendimentos agropecuários, nas primeiras décadas do XX, conformaram, para esse estudioso, o fechamento de uma linha do tempo da subsunção daquele território aos interesses colonizadores, seja de portugueses, seja das elites paulistas, ou dos projetos nacionais em confronto com os grupos tradicionais viventes naquela região. A criação do Sistema de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, coroou o projeto colonizador, pois legitimou o confinamento compulsório dos povos originários em aldeamentos reduzidos que não contemplaram as necessidades de vida, cultura e trabalho dessas populações, além de permitir as reiteradas expulsões das reservas de mata de fundos das fazendas com a introdução, por exemplo, da soja. Mas, a história com a qual dialogamos está prenhe de resistências.

¹² Sobre a Cia Mate Laranjeira e seus desdobramentos sociais no território, recomendamos a leitura de QUEIROZ, Paulo R. Cimó [2010 c]. A grande empresa conhecida como Mate Laranjeira e a economia ervateira na bacia platina (1882-1949): notas preliminares. DANTAS, Carolina, ABREU, Martha (dir.). Anais do I e do II encontro de pós-doutores do PPGH/UFF. Niterói: Univ. Federal Fluminense, 2010. p. 1-19.

Na perda das terras, das roças, das suas festas (chichas), esses povos resistiram por todo o tempo, seja migrando para outras fazendas e replantando o roçado (esparramo), seja mantendo as rezas tradicionais em lugares inóspitos, mas, “[...] a partir do final da década de 1970 e, em especial, na década de 1980, os Kaiowá e Guarani iniciam um amplo processo de recuperação dos territórios perdidos e ocupados pelas frentes não-indígenas” (BRAND, 2008, p. 44), um processo de resistência que se expressa nos conflitos ainda presentes naquela região¹³.

A trajetória de exploração e resistência dos Guarani e Kaiowá é exemplo da dinâmica complexa e contraditória da tomada do espaço sul-mato-grossense não deve ser entendida como isolada, embora tenha suas particularidades no contexto das inserções e trajetórias de outros colonizadores e outros povos originários em Mato Grosso do Sul, a exemplo dos Ofayé, que recentemente conquistaram e legitimaram o retorno ao território, na região de Brasilândia. Os povos originários viventes onde hoje se denomina Mato Grosso do Sul ofereceram resistências diversas aos processos de ocupação desde as monções, à chegada das companhias exploradoras como a Mate Laranjeira, aos fazendeiros e suas derrubadas, à marcha para o oeste, tão forte no período varguista, ao arrefecimento das ditaduras e ainda hoje, ao agronegócio.

A trajetória de exploração e resistência dos Guarani e Kaiowá é exemplo da dinâmica complexa e contraditória da tomada do espaço sul-mato-grossense não deve ser entendida como isolada, embora tenha suas particularidades no contexto das inserções e trajetórias de outros colonizadores e outros povos originários em Mato Grosso do Sul,

¹³ Sobre a Cia Mate Laranjeira e seus desdobramentos sociais no território, recomendamos a leitura de QUEIROZ, Paulo R. Cimó [2010 c]. A grande empresa conhecida como Mate Laranjeira e a economia ervateira na bacia platina (1882-1949): notas preliminares. DANTAS, Carolina, ABREU, Martha (dir.). Anais do I e do II encontro de pós-doutores do PPGH/UFF. Niterói: Univ. Federal Fluminense, 2010. p. 1-19.

a exemplo dos Ofayé, que recentemente conquistaram e legitimaram o retorno ao território, na região de Brasilândia¹⁴. Os povos originários viventes onde hoje se denomina Mato Grosso do Sul ofereceram resistências diversas aos processos de ocupação desde as monções, à chegada das companhias exploradoras como a Mate Laranjeira, aos fazendeiros e suas derrubadas, à marcha para o oeste, tão forte no período varguista, ao arrefecimento das ditaduras e ainda hoje, ao agronegócio.

Além deles, no decurso dessas histórias, outros diversos sujeitos se puseram nessa dinâmica, como os escravizados e pobres livres, evidenciando que as ocupações colonialista e capitalista do espaço não se deram num consenso natural e pacífico, ao contrário, foram forjadas sob o sangue eo suor dos homens e mulheres comuns que contribuíram, com suas resistências, na formação do espaço, da cultura, da identidade destas paragens.

Em recente publicação da entidade ecumênica *Koinonia*, intitulada *Atlas do Observatório Quilombola*, tem-se um balanço das comunidades negras rurais e quilombolas certificadas ou em processo de reconhecimento entre os anos de 2005 (a partir da certificação da Fundação Cultural Palmares) até 2019. Foram arroladas 22 comunidades em Mato Grosso do Sul¹⁵.

Observe que podemos partir do presente para questionar nosso passado e nossa identidade: como explicar a existência (e resistência) das comunidades negras rurais e quilombolas num território cuja narrativa da memória hegemônica destaca as frentes pioneiras paulistas,

¹⁴ Sobre a superação da ideia de extinção Ofayé e retomada da etnia, ler DUTRA, C. A.S. Território Ofaié Pelos Caminhos da História: Reencontro e Trajetória de um povo. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2004. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp000305.pdf>

¹⁵ Dados extraídos de <https://www.koinonia.org.br/atlasquilombola/comunidades/MS/>

mineiras e sulistas, a afirmação dos heróis pioneiros com a negação dos povos, da escravidão, das suas formas de vidas, suas lutas e suas roças? Como explicar a importância das farinheiras e dos mandiocais na identidade sul-mato-grossense se fôssemos exclusivamente produtores/trabalhadores dos ervais, dos pastos, sojas e eucaliptais?

Sob enorme esforço de romper com as amarras da velha historiografia, as últimas décadas têm sido tempos de descobertas importantes sobre os variados sujeitos que compuseram, de fato, os nossos contornos regionais. Maria do Carmo Brazil e Elaine Cancian apresentam o balanço das pesquisas acerca de trabalhadores escravizados e livres em Mato Grosso e indicam:

Se a carência de estudos envolvendo a dinâmica agrária no Brasil ainda é grande, a questão torna-se mais grave em âmbito regional, com ênfase para as particularidades dos campos sulinos de Mato Grosso (unificado). O cotejamento dos estudos efetuados por historiadores mato-grossenses e a disposição do elenco de fontes históricas “descobertas” a partir do final dos anos 1970 evidenciaram o dramático “emudecimento” historiográfico sobre a complexidade da estrutura agrária e das condições sócio rurais. Tal estrutura era constituída não só por segmentos escravizados, mas por vários agentes sociais imbuídos de interesses diversos, práticas econômicas e comerciais variadas, modos distintos de produzir e manter a terra, enfim, formas de viver, sobreviver e de agir diferenciadas. Nos anos 1980, influenciados pelos novos estudos sobre a escravidão brasileira da década anterior, que abordavam temas e espaços sobre o universo agrário, pesquisadores em distintas Instituições de Ensino Superior no país impulsionaram a produção sobre a relação escravista na região. Potenciados pelas comemorações do primeiro centenário da Abolição (1988), publicaram-se artigos, livros, dissertações e teses sobre a escravidão em Mato Grosso. Desse

esforço, emergiu significativo volume de pesquisa em Mato Grosso acerca do trabalho escravizado. No entanto, a respeito do trabalhador livre, sob o estatuto da escravidão, a abordagem mostrou-se inegavelmente limitada. No rol das exceções, em 1984 a historiadora Lúcia Helena Gaeta Aleixo trouxe a público “Mato Grosso: trabalho escravo e trabalho livre (1850-1888)”, o primeiro livro regional sobre relações de trabalho (livre e escravizado) oriundo de resultados de pesquisa acadêmica (BRAZIL; CANCIAN, 2016, p. 132)

As autoras nos lembram que o processo de expansão da fronteira pela frente pioneira não se deu apenas pelas monções, ou pelas empresas colonizadoras; somam-se também grupos da elite paulista e mineira, cujas famílias se apropriaram de terras longínquas e a perder de vista no bojo dos imprecisos processos de aquisição de terras, principalmente no contexto da já citada lei de terras de 1850¹⁶, como elas afirmam: “Grande parte dessas regiões ricas em campos e pastos foi marcada como posses territoriais do barão de Antonina, pouco antes da efetivação da Lei de Terras de 1850”, e continuam: “Concorrendo com as ambições fundiárias do barão de Antonina, estavam os interesses dos Garcia Leal, dos Ferreira de Melo, dos Gonçalves Barbosa e dos próprios Lopes, com destaque para Gabriel Francisco Lopes [...]” (BRAZIL; CANCIAN, 2016, p. 135). Todavia, como lembramos, nem mesmo a frente pioneira pode ser compreendida como algo desprovido de complexidade e conflitualidade. As autoras destacam que:

¹⁶ Sobre as condições e efeitos da Lei de Terras de 1850, além da obra de Márcia Motta (2008) recomendamos a leitura de SILVA, Marcio Antônio Both da. Lei de Terras de 1850: lições sobre os efeitos e os resultados de não se condenar “uma quinta parte da atual população agrícola”. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 35, nº 70, 2015, p. 87-107.

Observe-se que a antiga região do sul de Mato Grosso era uma fronteira flutuante, disputada por redes internas e externas de povoamento. Na região em questão, uma vez realizada a ocupação, foram implantadas as estruturas políticas e eclesásticas, movidas por funcionários, proprietários e padres que agiam como chefes políticos, que disputavam poder com fazendeiros ou se inseriam no seio desse segmento, concorrendo ao mando local (BRAZIL; CANCIAN, 2016, p. 138).

As contradições são mais explícitas quando ampliamos a lente de observação e enxergamos os demais sujeitos dessa história. A utilização do trabalho escravo e a escravização de povos originários por coação ou por dívidas – ao lado da exploração de homens livres para a formação do novo ambiente rural sul-mato-grossense – são muito mais complexas. Maria Celma Borges aponta que, na formação de paragens ainda nos tempos das monções, como nos “afazendamentos”, os escravizados eram colocados na tarefa de apresamento de indígenas:

Essa é uma das grandes ambiguidades do processo de ocupação da terra e de apresamento da mão de obra indígena, tal como uma das faces da violência da escravidão negra, ao serem os negros cativos obrigados a sair à captura de homens, mulheres e crianças indígenas. O trabalho de libertos, na condição de camaradas, servindo como instrumento de poder para os proprietários de terras, comerciantes e representantes da administração, também demonstra o peso da colonização e um dos lugares ocupados por esses homens nesse universo de mandos e desmandos. Na análise das narrativas de viagem de São Paulo a Cuiabá, ou pelo caminho inverso, aqueles que aparecem no comando das incursões quase sempre são sujeitos advindos da elite, acostumados às relações de dominação e de poder, em que homens e mulheres pobres, livres e escravizados são vistos como mais uma peça a engrenar-se nas ordens que emanam do comando,

seja no interior das embarcações, ou pelos varadouros e pousos, ao servirem para fazer a travessia por água e terra, transportar batelões, cargas e canoas, realizando os trabalhos mais adversos, aos quais os comandantes, com certeza, não fariam (BORGES, 2012, p. 53).

A exploração do trabalho escravo não deve ser subestimada na narrativa da história de Mato Grosso do Sul, pois os quilombolas de hoje, apontados pela Koinonia, não vieram “do nada”. Borges aponta que “[...]na Freguesia de Paranaíba, no ano de 1848, havia cerca de trezentos povos e a população era constituída de oitocentos livres e quatrocentos escravos, perfazendo um total de mil e duzentos habitantes” (BORGES, 2012, p. 61). Ela considera que “[...] essa relação de trabalho revela-se fundamental para entendermos a região e a história do Sul de Mato Grosso no período imperial”(BORGES, 2012, p. 61). Também nunca é pouco lembrar que a escravidão, não obstante as contradições, fora forjada sob a extrema violência. Essa autora aponta, inclusive, o uso do tronco público na freguesia de Paranaíba como recurso do castigo a ser aplicado publicamente.

Por meio da análise de fontes como processos-crime e correspondências, Borges (2012) revela que os desmandos e arbítrios não passavam em branco, e das suas entrelinhas é possível depreender não apenas as contradições próprias dos interesses das elites em disputa, mas também a existência e o agir de homens e mulheres comuns, escravizados, roceiros, posseiros. Ao analisar um processo-crime em que o escravizado acusado de assassinar o filho de seu senhor obtém o direito de sua defesa e conquista absolvição “por falta de provas”, Maria Celma Borges constata que:

O desfecho deste processo nos interessa por possibilitar a compreensão de homens e mulheres tecendo suas histórias um tanto a contrapelo, por confrontar-

-se com a epopeia do pioneiro, dando a entender que, mesmo frente a muitos limites, era possível reivindicar o direito a ter direitos e, em alguns momentos, vê-los reconhecidos (BORGES, 2012, p. 63).

Em outro processo, sobre um assassinato de um homem por outro que lhe havia pagado uma roça de milho meada, por uma égua, mas, no fracasso do roçado se viu impelido de retomar lhe a égua paga, matando-o pelo entrave da negativa, a autora destacou que a narrativa dos fatos interessa por revelar formas de trabalho e de conflitos que não se encaixam nas narrativas históricas oficiais, ou nas estruturalistas supostamente críticas, porque não cabem “nos heróis fazendeiros e pioneiros” e tampouco na “exclusividade da engrenagem da monocultura”, trazendo em cena sujeitos que produziam paralelamente ao sistema hegemônico.

Para ela,

as pequenas roças e criações, em sua maior parte, estavam incrustadas em meio às grandes e médias propriedades, já desvelando a presença do agregado e do posseiro vivendo os limites dessa condição. As relações conflituosas materializavam-se, então, no dia a dia desses sujeitos, em contendas entre compadres, parentes, vizinhos, muitas vezes não chegando a afetar o dono da fazenda (BORGES, 2012, p. 66).

Lourival dos Santos (2017) também aponta que muitas comunidades negras tiveram início no território a partir da ocupação e aquisição de terras pouco atrativas à frente pioneira, conhecidas como furnas, pela natureza geográfica acidentada. Se as marcas da pobreza são inegáveis na conformação dos grupos que margeiam as grandes narrativas, suas existências tornam-se ainda mais preciosas para a análise do historiador, pois a teimosia do existir, a sociabilidade revelada entre o conflito e a solidariedade, a recriação das formas camponesas de pro-

duzir e viver trazem à cena da história um campesinato negado onde residem escravizados, indígenas, roceiros, parceiros, posseiros, errantes que deram origem a identidade camponesa sul-mato-grossense. Se o silenciamento deles permanecessem, nossa voz não faria sentido. Somente uma história *a contrapelo* pode se embrenhar na essência dos processos e negar as generalizações da aparência. É preciso, portanto, exercitar esse movimento, e é o que propomos em continuidade.

2 – Movimentos sociais e Educação do Campo

Para conectarmos a identidade perscrutada no item anterior – em que localizamos, em âmbito teórico e histórico os sujeitos que deram origens às condições sociais concretas e às demandas e desafios que apresentamos aqui, à Educação do Campo –, propomos continuar fazendo perguntas para o reconhecimento da realidade educacional nos campos de Mato Grosso do Sul. Sabemos resumidamente como se constituíram historicamente as relações agrárias desses sertões; interessa-nos agora perguntar: Como se encontram essas relações hoje? Que diálogo elas tecem com o cenário educacional? Estas são as duas questões que permeiam esta parte do texto e devem ser respondidas levando em conta o que já vimos na primeira e a dimensão da contradição, da complexidade e da perspectiva de que os homens e mulheres resistem em diversas formas, pois estão em movimento.

2.1 Faces contemporâneas do campo em Mato Grosso do Sul – opressão, resistência e a Educação do Campo

A concentração fundiária e os interesses latifundiários que se impuseram à força desde os tempos da América portuguesa nesse território se recriaram. Desde os tempos da exploração aurífera, passando

pelos grandes ervais, pela soja e pelo gado, culminando no eucalipto e no agronegócio “pujante” que normatiza discursos de progresso, o Mato Grosso do Sul das elites agrárias forjou uma trajetória de progresso e produtividade que, no entanto, esconde a conflitualidade dos territórios indígenas, a escravização, a expropriação camponesa e a exploração do trabalho. Mas, de acordo com nossos apontamentos anteriores, podemos observar que mesmo essa narrativa também pode esconder a existência e a ação de homens e mulheres que resistem dentro desses sistemas agressivos, seja pelas ações cotidianas, seja por mobilizações organizadas e coletivas, pois esses sujeitos também são históricos, também se recriam e recriam suas formas de existir e resistir. Se os camponeses ainda residem os campos de Mato Grosso do Sul, constatamos, *a priori*, que resistem e que estão em movimento.

Sobre as ações cotidianas de resistência, salientamos aqui que elas podem ser compreendidas sem que retiremos delas a dimensão da luta de classes, isto é, da conflitualidade inerente ao antagonismo social intrínseco ao trabalho e à produção. James Scott, ao analisar o boicote dissimulado contra a mecanização agrícola e os furtos noturnos de sacas de arroz numa vila da Malásia, ensaia uma definição de microrresistência que aqui destacamos:

Micro-resistência entre camponeses é qualquer ato de membros da classe que tem como intenção mitigar ou negar obrigações (renda, impostos, deferência) cobradas à essa classe por classes superiores (proprietários de terra, o estado, proprietários de máquinas, agiotas ou empresas de empréstimo de dinheiro) ou avançar suas próprias reivindicações (terra, assistência, respeito) em relação às classes superiores. Três aspectos da definição apresentada merecem um breve comentário. O primeiro, o fato de que não há nenhuma exigência de que a resistência assuma a forma de ação coletiva. O segundo, que tem gerado muita polêmica, é a incorporação das intenções à definição.

Posteriormente, abordaremos este problema novamente, bastando dizer agora que a formulação como encontrada na definição permite afirmar que muitos atos intencionais de resistência podem suscitar e produzir consequências inteiramente imprevisíveis. Finalmente, o reconhecimento expresso na definição do que é que chamamos de resistência simbólica ou ideológica (fofoca, injúrias, rejeição de categorias impostas, questionamento e afastamento da deferência) como uma parte integral da resistência baseada na diferenciação de classe (SCOTT, 2002, p. 24).

Na defesa da Educação do Campo, poderemos lançar mão dessa lente de observação proposta por James Scott para estabelecer um diálogo com a dinâmica da constituição da realidade dos campos nesse território. Mas, não só a Educação do Campo é desejo camponês, mas, sobretudo, é pauta dos movimentos sociais organizados e coletivos, é luta pela terra porque é condição para nela permanecer e, portanto, deve ser observada a partir da dinâmica dos movimentos sociais. Nesse sentido, José de Souza Martins nos lembra que

[...] a diversidade de movimentos sociais no campo é determinada pela diversidade de contradições existentes e modos de viver e enfrentá-las. As bases dos movimentos estão implantadas nas diversas formas sociais de inserção dos diferentes segmentos de trabalhadores rurais na estrutura agrária” (MARTINS, 1984, p. 75).

Não basta desejarmos a educação de qualidade quando essa lhe é negada, pois a negação nos leva ao patamar da luta, da organização, da reivindicação e do enfrentamento. Se as contradições do capital são expressas no campo pelos antagonismos de interesses das classes que ali residem, os movimentos sociais no campo são movimentos de classe, assim como as microrresistências sugeridas por Scott. Assim se expressam, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Ter-

ra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e as já sugeridas aqui lutas dos grupos indígenas. Não obstante, a “fronteira em movimento”, bem como as diferenças de “frente pioneira” e “frente de expansão”¹⁷, expressões utilizadas para compreender a expansão das elites e do capital na tomada de territórios cada vez maiores e mais longínquos, revelam uma das estratégias dessas elites, de separação e distanciamento da classe trabalhadora urbana com os camponeses, dificultando atualmente o entendimento da luta pela terra como luta de classes. As formas mais recentes de leitura da realidade, tão influenciadas pela reestruturação produtiva do capital e pelo neoliberalismo político que lhe legitima, também concorrem para um desconectar dos movimentos sociais como intrínsecos ao próprio metabolismo do capital, porque constituem, sem dúvida, chagas vivas das suas contradições mais latentes, e por isso tão negadas, criminalizadas e “endemonizadas” pelos seus interlocutores.

Em nossa defesa, é preciso considerar aqui um outro conceito importante bastante utilizado pelos sociólogos dos movimentos sociais do campo: o recurso do direito/economia moral. Na contramão dos discursos que criminalizam os movimentos sociais ou pequenas resistências porque eventualmente eles ferem a seara legal ou os códigos de conduta, E.P. Thompson (1998) e seus leitores contribuem para entendermos as ações de resistências de homens e mulheres como impulsionadas por um sentimento de justiça que ora respeita as leis e as utilizam como recurso, ora expandem a sua noção e a quebram. No Brasil, José de Souza Martins expressou essa relação ao afirmar que “Se o direito é construído sobre o torto, sobre a usurpação do direito do outro, desvenda para o outro o seu direito. É nesse sentido que a

¹⁷ Sobre os conceitos, Cf. MOREIRA, Ruy. O movimento operário e a questão cidade-campo. Petrópolis: Vozes, 1985; e MARTINS, José de Souza. Fronteira – a degradação do outro e os confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

cerca não fecha, abre: abre a consciência do direito lesado, abre a luta pelos direitos, abre a luta contra o direito edificado sobre a injustiça”. (MARTINS, 1988, p. 11).

Mas as contradições se expressam também e sobretudo nos números da violência no campo, no número de assassinatos, nos índices de trabalho escravo contemporâneo. Nessas categorias, destaca-se que o estado de Mato Grosso do Sul esteja sempre entre os mais violentos do Brasil, disputando com Mato Grosso os maiores índices de assassinatos e deflagrações de trabalho escravo em seu território rural (ALMEIDA, 2013). Naquilo que apontamos sobre as origens da conflitualidade entre os territórios indígenas e da ocupação branca, as contradições se expressam hoje conforme Rosemeire Almeida alerta:

Segundo o Relatório da Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2011, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), os povos indígenas, do Mato Grosso do Sul, enfrentam uma verdadeira guerra. Nos registros de violência contra a pessoa em 2011, tivemos no Brasil um total de 378 casos, destes 174 foram em MS. Nesta estatística de violência os Guarani Kaiowá ocupam o topo da lista, pois o registro de 51 assassinatos de indígenas em 2011, mais uma vez, mostra que 62,7%, ou seja, 32 vítimas pertencem aos povos que habitam o Mato Grosso do Sul, sendo: 27 Guarani Kaiowá, 2 Terena, 2 Guarani Nhadeva e 1 Ofayé Xavante. Se somarmos os 32 assassinatos com 27 tentativas de assassinatos, são 59 casos de morte que atingiram estes povos, de acordo com os registros do relatório. Este é, portanto, o quadro aproximado da barbárie, instrumento pelo qual o latifúndio/agronegócio brasileiro busca impedir a Reforma Agrária e a democratização da riqueza – mas o movimento de luta não para (ALMEIDA, 2013, p. 68).

Discutindo dados de 2008, a autora também alerta para os índices que expressam a concentração fundiária no estado, revelando que

[...] as pequenas unidades representam 62% dos estabelecimentos, mas detém apenas 4,11% da área. Por outro lado, produzem 44,06% do leite, 48,20% dos suínos, 83,26% das aves, 24,47% do arroz, 57,43% da mandioca, 93,70% do quiabo e 39,34% do feijão. E geram 46,58% das ocupações no campo. No entanto, acessam apenas 15,67% dos financiamentos (ALMEIDA, 2013, p. 129).

Para essa autora, os últimos anos têm sido de aprofundamento das contradições e da violência em Mato Grosso do Sul, com o apoio do Estado, pois “[...] enquanto a Reforma Agrária no período de 1979 a 2011 conquistou 699.511 ha, a FIBRIA (Eucalipto/Celulose) de 2007 a 2011 controla no estado 317 mil ha” (ALMEIDA, 2013, p. 87).

O papel do Estado se apresenta de forma complexa e contraditória. Cientes da função mediadora/reguladora que ele representa para o capital, não podemos deixar de notar nele as brechas que também possibilitam as lutas que defendemos aqui. No passado, mesmo na política da “marcha para o oeste”, destacam-se momentos em que o Estado incentivou a pequena propriedade, o que se explica pela necessidade de ocupação e abastecimento dos empreendimentos da frente pioneira (LENHARO, 1986), mas que inegavelmente concorrem para o estabelecimento das diversas posições em disputas de modelos de campo no território. Observemos que mesmo o consagrado modelo do agronegócio, defendido hegemonicamente pela classe dominante e seus tentáculos midiáticos, é confrontado pelo modelo camponês de produção quando o Estado, a partir das lutas sociais, incorpora leis como as da Educação do Campo. Se os camponeses e comunidades tradicionais jamais tiveram garantidos os direitos de educação de qualidade no Brasil, essas leis devem ser compreendidas como resistência aberta e coletiva

dos movimentos sociais como o MST. Rosemeire Almeida e Mieceslau Kudlavicz apontam que:

É nos anos 1990 que este quadro educacional começa a dar sinais de mudança em resposta aos movimentos sociais e sindicais, que começam a pressionar de forma mais organizada e articulada a construção de políticas públicas para a população do campo, de sorte a garantir a universalização do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que respeitassem essa realidade, portanto as formas de produzir, viver e conviver dos povos do campo (...) Posteriormente à aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em 2002, desencadeia-se um processo cada vez mais acentuado de mobilização e envolvimento social, na busca de fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso e permanência à Educação de qualidade para os povos do campo, processo que Mato Grosso do Sul vai construir de forma efetiva principalmente por meio das ações propositivas da Comissão Pastoral da Terra/CPT (ALMEIDA; KUDLAVICZ, 2013, p. 97-98).

Os autores demonstram, em outro texto da mesma coletânea, como a CPT realizou esforços para o avanço da educação do campo no Estado, formando leigos em acampamentos e assentamentos a partir de processos pedagógicos embrionados nas experiências dos movimentos sociais pela terra, promovendo debates e encontros, a exemplo do I e II “Encontro Estadual de Professores de Acampamento e Assentamentos de Mato Grosso do Sul”, o primeiro, em 1989, contando com 95 professores e o segundo, em 1990, com 140 que representavam 16 assentamentos e 5 aldeias indígenas, e o Magistério de Férias iniciado em 1993, desenvolvido por 10 anos e habilitando mais de 200 professores das escolas rurais, com a articulação e apoio de entidades como a FETAGRI, a CONTAG, o MST e outros, que possibilitam caracterizar o processo como coletivo. Essas experiências se realizaram com imensas dificuldades, mas se refletiram nas escolas agrícolas do

estado e nas novas demandas, que se apropriaram da Pedagogia da Alternância como recurso intrínseco aos interesses camponeses e reivindicaram, por exemplo, o PRONERA e as licenciaturas (Educação do Campo e Indígena), visando qualificar a educação dos camponeses para camponeses, com um teor político bastante objetivado, sem discursos de neutralidade, uma vez conscientes do percurso construído até ali.

O que não podemos olvidar é que, tomando os espaços a partir das brechas possíveis, deixamos a história e as lutas que demandaram por uma educação do campo se confundir com a educação *no* campo ou *para* o campo¹⁸, na banalização da mística, na narrativa triunfal do “agro é pop”, do empreendedorismo capitalista, do celeiro do Brasil. Se as leis que compõem os direitos de assentados rurais e comunidades camponesas são fruto das resistências abertas, coletivas ou cotidianas dos povos do campo, a educação do campo que realizamos nas escolas devem contemplar essa identidade, respeitar essas lutas e impulsionar esse processo para a tomada material e simbólica (dos territórios e das narrativas) dos campos de Mato Grosso do Sul e do país como um todo, visando à emancipação desses homens e mulheres.

Para respeitar a identidade camponesa e as trajetórias dos movimentos sociais na luta pela Educação do Campo em Mato Grosso do Sul, é preciso fundamentalmente compreender as concepções teóricas e metodológicas que circundam e legitimam esses processos. Não apenas a ampliação historiográfica, que apontamos na primeira parte desse texto, mas os referenciais que fundamentam as concepções dessa Educação do Campo pleiteada pelos sujeitos em movimento.

¹⁸ Roseli Caldart pode contribuir para compreendermos a diferença conceitual que aí reside quando ela se refere à educação no campo como o direito do povo em ser educado no lugar onde vive, e salienta que a educação do campo se trata do direito de um povo de pensar, planejar e participar da sua própria educação a partir de seu lugar cultural e social (CALDART, 2004).

3. História e movimentos sociais construindo as identidades e o chão da escola

Para contemplar essa identidade histórica forjada na resistência, apresentada nos itens 1 e 2 deste texto, não basta defender a valorização da educação como algo genérico. A educação, por si só, não é panaceia para a superação das contradições que observamos aqui. É preciso problematizar e avançar, perguntando agora: Qual educação responde às necessidades dos homens e mulheres do campo em Mato Grosso do Sul? A epígrafe do nosso texto nos ajuda a rascunhar uma resposta satisfatória:

O trabalho forma/produz o ser humano. A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses (CAL-DART, 2004, p.32).

A Educação do Campo que defendemos aqui é tributária dos movimentos sociais, das lutas dos homens e mulheres comuns que fizeram roças nas rotas monçoeiras, nas fugas, que resistiram nos conflitos de flechas, na formação de comunidades, nos acampamentos, nas margens do eucalipto, nas trocas de sementes crioulas, nas retomadas, marchas e barricadas. Esses movimentos sociais devem ser vistos como integrantes do fluxo e da dimensão da história desses sertões, na dialética *opressão X resistência*, das contradições e ambiguidades, de lutas e acomodamentos, dentro ainda das dimensões macro-históricas que nos permitem compreender nossas relações com o advento do capitalismo e o desenvolvimento internacional do capital como totalidade e compreensível à luz do materialismo histórico dialético. Mas, como eles se manifestam nas escolas do campo? Como enxergar e restau-

rar a dignidade dos movimentos sociais que lutaram pela educação do campo no chão da escola, tendo os desafios de enfrentar um currículo homogeneizante, os incessantes discursos e ideologias das classes dominantes, a ausência dos sujeitos nos materiais didáticos disponíveis?

3.1 Docência, militância e prática educative nas escolas do campo

Primeiro, é preciso destacar que a docência se situa nas fronteiras da militância, dialogando com ela, mas é fundamentalmente um trabalho remunerado, composto de jornadas, contratos, regimentos e metodologias. O que o trabalho docente não é? Ele não é vocação natural ou dom. Não é e não deve ser realizado em troca do afeto ou do reconhecimento subjetivo da sociedade. Deve ser profissionalizado, valorizado materialmente, compreendido como trabalho que se desdobra em ciência e vice-versa. O trabalho docente encontra-se amplamente precarizado e comumente é responsabilizado pelos fracassos educacionais expressos em avaliações externas realizadas como parte dos acordos internacionais de que o Brasil participa, os quais inserem a educação no rol de metas estipuladas pelo banco Mundial, pelo FMI e demais organismos internacionais preocupados com o mercado mundial. Isto significa dizer que o próprio fazer docente, ampliado para ser entendido como trabalho docente, deve ser questionado e problematizado como ato político dentro de um sistema de reprodução de desigualdades e contradições (OLIVEIRA, 2019). O trabalho docente implica uma militância pelas suas próprias condições, mas que se estende às condições nas quais ele se dá. Se a contradição, a violência e a negligência marcam a história da escola do campo no Brasil, à docência que se desenvolve nesse contexto é duplamente militante.

Nesse sentido, há alguns anos temos tentado retomar esse debate e seu diálogo com a escola do campo, em vista das ondas conservadoras que assombam não somente os movimentos sociais criminalizando-os, mas também ameaçam os próprios direitos já conquistados no bojo da educação do campo. Apresentamos, em ocasião do II Seminário Estadual de Educação do Campo em Campo Grande, no ano de 2014, as 7 dimensões do aprender e ensinar nas escolas do campo, propondo uma reflexão docente com sugestões para responder às expectativas fundamentais de uma educação comprometida com a classe trabalhadora camponesa em função de suas lutas históricas pelo direito à educação e à vida no campo. Naquele contexto, justificamos nossa tarefa “[...] perante o risco do engavetamento e desvirtuação do processo educacional, promovidos justamente na conquista da escola do campo, na desejada (mas arriscada) institucionalização da escola pleiteada e construída dentro da lógica *solidarista* de coletivos camponeses” (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

Elencamos as dimensões histórica, social, cultural, política, contextual, teórica e educativa, apontando as necessárias relações entre as práticas docentes e os paradigmas da Educação do Campo. Retomamos aqui algumas considerações, para darmos ensejo a alguns encaminhamentos:

Cada professor ou professora que leciona em uma escola do campo precisa estar ciente de que sua responsabilidade ultrapassa o sentido de alfabetizar ou ensinar conhecimentos, construir saberes, preparar para o trabalho e para a cidadania. Os professores e professoras das escolas do campo carregam em seus ombros as responsabilidades que os gritos da violência sofrida e da militância bradaram frente a exclusão, expropriação, resistência e recriação de sujeitos em luta, buscando por terra, por direitos, por educação. Ao lecionar para os meninos e meninas no campo brasileiro, em algum dos milhares de assentamentos rurais deste país, os professores e professoras devem

lembrar suas condições de agentes não apenas da política pública ou do Estado, cumprindo seu dever profissional, mas como sujeitos no processo de conquista e luta da classe trabalhadora. Fora disso, o professor não poderá compreender a dimensão totalizante da educação do campo como luta, como cultura, como política, como história, como sociedade. Para que a docência nas escolas do campo se dê dentro de uma função libertadora conforme prescreve seus contextos em conjunto, os professores e professoras precisam reconhecer o outro como sujeito de direito dentro das suas múltiplas dimensões (OLIVEIRA, 2014, p. 45).

As propostas se materializam, mais objetivamente, em valorizar a memória social dos camponeses na escola, e no sentido de que essa memória seja também a identidade do Projeto Político Pedagógico que revela quem a escola é e para onde ela quer ir. Que essa memória social, vinculada à história dos camponeses que a historiografia renovada permite enxergar, se expresse nos murais e nas paredes, nas tarefas de alunos e alunas que entendam que seus avós fizeram a história, mas a fizeram à contrapelo, pois seus territórios foram e são palco da conflitualidade que marca o sistema em que vivemos. Que os problemas matemáticos contemplem a diversidade que corresponde aos arranjos camponeses de produzir, de se sociabilizar, de viver. Que as roças sejam vistas nas histórias infantis como instrumentos e símbolos de resistências diante do modelo hegemônico, e não mais como atraso. Que as festas sejam celebradas não apenas em seu teor folclórico, mas nos seus vínculos com a dimensão do político, isto é, das escolhas e das narrativas que nos coloquem como sujeitos políticos, a exemplo do dia da consciência negra.

Nessa tarefa, problematizar e avançar no currículo, construir materiais didáticos pertinentes à visão valorizadora do campesinato, realizar debates considerados polêmicos (como gênero e raça), os quais proporcionem avanços críticos aos sujeitos para enfrentar as ideolo-

gias dominantes presentes nos projetos educacionais constituem nossos desafios nessa jornada. Enfrentemos sabendo que, como aponta a Associação Nacional de História (ANPUH), a História está em combate. As escolas do campo também.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemeire (org). **Educação do Campo**: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos, módulo III. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

BORGES, Maria Celma. Escravos, roceiros e povos originários em Sant'Ana de Paranaíba: terra e liberdade nos campos do Sul de Mato Grosso (séculos XVIII e XIX). *In: Revista Mundos do Trabalho*, vol. 4, n. 8, p. 45-67, jul./dez., 2012.

BRAND, Antônio Jacó, *et alii*. Os Kaiowá e Guarani e os processos de ocupação de seu território em Mato Grosso do Sul. *In: ALMEIDA, Rosemeire (org.). A questão agrária em Mato Grosso do Sul*: um ensaio interdisciplinar. Campo Grande: Editora UFMS, 2008.

BRAZIL, Maria do Carmo; CANCIAN, Elaine. Formação do ambiente rural sul-mato-grossense (1829-1892). *Clio*. Série História do Nordeste (UFPE), v. 34, p. 130-155, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos A. De (org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 13-52.

DUTRA, C. A.S. **Território Ofayé Pelos Caminhos da História**: Reencontro e Trajetória de um povo. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2004. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp000305.pdf>. Acesso em 10 mar. 2018.

KUDLAVICZ, M; ALMEIDA, R. Formação de educadores do campo em Mato Grosso do Sul. *In: ALMEIDA, Rosemeire (org). Educação do Campo*: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos, módulo III. Campo Grande: Editora UFMS, p. 113-123, 2013.

LENHARO, Alcir. **Colonização e trabalho no Brasil**: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste. 2. Ed. da UNICAMP. Campinas, 1986.

MARTINS, Gilson R. **Breve Painel Etno-Histórico de Mato Grosso do Sul**. 2. ed. ampliada e Revisada, Campo Grande: Ed. UFMS/COMPED/INEP. 2002.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

MARTINS, José de Souza. **Não há terras para plantar neste verão**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988.

MARX, Karl. “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”. Trad. de Leandro Konder. *In: MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção de José Arthur Gianotti. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **Nas fronteiras do poder: conflito e direito à terra no Brasil do século XIX**. 2.ed. Niterói: Eduff, 2008.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial(1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1979.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. Saberes necessários à docência nas escolas do campo: As sete dimensões do ensinar e aprender na escola do campo. **Boletim GEPEP**, Unesp Presidente Prudente – v.03, n. 05, p. 27-47, dez. 2014.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Professor, você trabalha ou só dá aula?** Um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, Lourival dos. Por uma História do Negro no Sul do Mato Grosso: história oral de quilombolas de Mato Grosso do Sul e a (re)invenção da tradição africana no cerrado brasileiro. *Clio*, Recife, v. 35, p. 239-259, 2017.

SCOTT, J.C. Formas cotidianas da resistência camponesa. *In: Raízes*, Campina Grande, vol. 21, n. 01, p. 10-31, jan./jun. 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. A economia moral da multidão inglesa no século XVIII. *In: Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VANDERLINDE, Tarcísio. A construção de uma identidade camponesa no sul do Brasil. **Cantareira**(UFF), Niterói, v. 2, 2006.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **A conquista da terra no universo da pobreza: formação da fronteira oeste do Brasil (1719-1819)**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

PARTE 4

TÓPICOS INICIAIS PARA UMA

10. AGROECOLOGIA: UM NOVO PARADIGMA PARA O CAMPO E PARA A CIDADE

Luis Alejandro Lasso Gutiérrez

O “camponês” não é mais o lado da equação que vai desaparecendo: a recampesinização expressa a formação de novas, robustas e promissoras constelações – que se apresentam, cada vez mais, superiores aos demais modos de produção. (*PLOEG, 2008, p.17*).

Qual é esse campo que a gente quer? Qual é esse sujeito que dará conta desse desafio de construir esse campo que a gente quer? Estamos passando da segunda para a terceira década do século XXI e ainda não solucionamos os problemas básicos de existência para a maioria da população mundial. O projeto hegemônico induz toda a sociedade à urbanização desenfreada com a promessa de uma sociedade industrializada, tecnológica e da informação. Sabemos que, nesse modelo, estão incluídos apenas um bilhão dos mais de sete bilhões que habitam hoje o planeta. Sabemos, portanto, que esse modelo está falido em sua natureza e que está condenando à totalidade da humanidade a um século XXI de crescente crise por causa do aumento da riqueza de um grupo absolutamente minoritário da população.

Ok, está certo! Apenas propor um caminho pedagógico e de conteúdo curricular para apresentarmos essa conclusão em sala de aula já daria para abordar as diversas disciplinas ou muitos diferentes olhares e perspectivas (ambiental, social, econômica, histórica, cultural, política, tecnológica, etc.). Mas, o que interessa nesse momento é partirmos dessa constatação do caminho que a humanidade atravessa no sentido de uma crise humanitária globalizada para começar a estabelecer pontos de referência que articulem conteúdo, metodologias e princípios pedagógicos na escola do campo no sentido do estabelecimento da Agroecologia como matriz de um modelo alternativo para o estabelecimento de sociedades sustentáveis no século XXI.

Reflexões iniciais sobre ciência: complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

“A vida é o paradigma das palavras”, escreveu o ilustre escritor e poeta italiano Alessandro Francesco Tommaso Manzoni (1785 – 1873). Hoje reconhecemos que o que de verdade nos faz seres humanos, de alguma forma diferentes do restante dos seres vivos na terra, é apenas a singularidade da nossa linguagem. Uma linguagem altamente mais aguçada e precisa que o restante de linguagens desenvolvidas por seres vivos na terra. Só isso mesmo, parece ser apenas questão de processos evolucionários.

A palavra representa o maior poder existente na sociedade democrática e na política. A palavra representa nossa vida. A palavra é fruto de um processo de definição da existência. Com as palavras, as coisas passam a existir, pois podem ser distinguidas, definidas.

Se Alexandre Manzoni disse que a vida é o paradigma das palavras, hoje a ciência tem de admitir que, em sua busca metódica pela explicação final e última do fenômeno da vida e de tudo o que existe, ela mesma propiciou o surgimento de um novo paradigma de ciência que, em oposição ao Modelo Analítico reducionista da Ciência Moderna, precisa atender a complexidade do universo como hoje o conhecemos.

Hoje é amplamente reconhecido que inspirada e fundamentada no pensamento racionalista de Descartes, a modernidade se caracteriza pelo racionalismo da existência, dando base para a construção de muitas utopias sociais, políticas e tecnológicas por meio do método científico, da racionalização das estruturas sociais e do incremento da produção. O pensamento de Descartes levou à percepção de que todos os seres humanos são seres especiais, com alma separável do corpo. O cartesianismo, bem aquém de Descartes, separou o ser especial do restante da natureza.

Quadro 1. Conceitos Chave

COMPLEXIDADE

O que é a complexidade? À primeira vista é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato, todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo [...] Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso. (MORIN, 2005, p.35).

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p. Acesso em: 20 de Jun.2018.

Leitura Online:

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12768139/morin-introducao-ao-pensamento-complexopdf-univates>Acesso em: 20 de Jun.2018

Resenha do livro disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/23013/13627>Acesso em: 20 de Jun.2018

Leitura Complementar Recomendada:

SCHLINDWEIN, Sandro Luiz. **Prática Sistêmica para lidar com situações de complexidade**. Disponível em:<http://legacy.unifacef.com.br/quartocbs/arquivos/22.pdf>. Acesso em: 20 de Jun.2018

Fonte: Elaboração do autor (2018)

Assim, desde as origens da modernidade até as mais recentes propostas de globalização, observamos como a ciência se ultra especializou na base da “coisificação” da Natureza, definindo-a como objeto, ou seja, como cenário no qual o homem se apregoa como dono e senhor da Terra para explorá-la e administrá-la à sua vontade. Em consequência disso,

hoje passamos por uma crise do vínculo homem-natureza. Essa separação dicotômica, que tempo atrás parecia tão clara, hoje a mesma ciência a desmancha, revelando uma crise de paradigma. Perdeu-se a possibilidade de manejar o que nos une, o que nos liga ao animal, ao ser vivo, à natureza, mas também o que nos distingue.

Entretanto, muitos têm sido os esforços para repensar essa relação e descobrir esses limites. Hoje, com quase todo o século XX como precedente, o conceito de complexidade é apontado como base da mudança paradigmática, e a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como caminho para atingir tal propriedade emergente nos sistemas existentes na Terra e no universo.

Uma das revoluções conceituais desse século veio, paradoxalmente, da ciência, mais particularmente da física quântica, que fez com que a antiga visão da realidade, com seus conceitos clássicos de continuidade, de localidade e de determinismo, que ainda predominam no pensamento político e econômico, fosse explodida. Ela deu à luz a uma nova lógica, correspondente, em muitos aspectos, a antigas lógicas esquecidas. Um diálogo capital, cada vez mais rigoroso e profundo, entre a ciência e a tradição pode então ser estabelecido a fim de construir uma nova abordagem científica e cultural: a transdisciplinaridade. (BERGER, *et al*, 1991).

Sabemos que prévias à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade foram pretendidos caminhos como o da pluri ou multidisciplinaridade, que propõem o estudo de um objeto de uma única disciplina por diversas disciplinas ao mesmo tempo, promovendo a formação de generalistas, que não aprenderam a investigar a profundidade; e a conformação de equipes multidisciplinares, que ficaram na justaposição de especialistas, produzindo conjuntos de trabalhos especializados. Certamente seu propósito continuou respondendo a quadros de pesquisa disciplinar. Perante à complexidade, essas tentativas resultaram insuficientes.

No âmbito da agricultura, essa visão racionalista ou analítico-reducionista da Ciência Moderna se apresentou na forma da “Revolução Verde”, que muito avançou na dimensão produtividade, através de incrementos científicos das chamadas disciplinas duras e compartimentalizadas, entretanto as dimensões ecológicas, sociais, pedagógicas e culturais se tornaram marginalizadas, além das consequências ambientais que os resultados das novas práticas no campo trouxeram. Isso porque, nessa visão analítico-reducionista, as soluções partem de questões pontuais e não se busca compreender a complexidade atrelada ao manejo dos agroecossistemas.

Assim, as evidentes insuficiências dessa forma de compreender os agroecossistemas levaram à emergência de propostas alternativas, que culminaram no surgimento da Agroecologia. No entanto, os primeiros estudos baseavam-se apenas em alternativas técnicas, porém já apontando para a necessidade do entendimento de sistemas complexos.

À medida que se foi avançando na busca de soluções que considerassem as interações dos componentes do agroecossistema, percebeu-se, também, a necessidade de interações de conhecimentos advindos de uma série de ciências e espaços até então dificilmente articulados, que não só respondessem a supostos problemas específicos de sua área de conhecimento, mas sim avançassem para a construção de uma interface que tivesse a propriedade de ler a complexidade.

Desse modo, a Agroecologia passa a ser entendida não apenas como meras práticas agrícolas alternativas ao pacote tecnológico da “Revolução Verde”, mas sim como uma concepção inter e transdisciplinar dos agroecossistemas, avesso à visão analítico-reducionista.

A presente reflexão sustenta que, para o verdadeiro avanço nas dimensões científica e pedagógica da Agroecologia, devem-se consolidar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como princípios fundamentais de sua construção pedagógica dentro da escola do campo.

Traspassando a barreira disciplinar no pensar e agir: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Uma boa forma de referir inicialmente à interdisciplinaridade é apontar uma característica que lhe é atribuída em todas as suas acepções. Em todo exercício interdisciplinar acontece a transferência dos métodos de uma disciplina à outra, atingindo uma maior complexidade tanto na metodologia de análise quanto na própria compreensão do sistema de interesse ou da tão referida realidade.

Na visão de Lenoir e Hasni (2004), distinguem-se três conceitos de interdisciplinaridade baseados no que poderia ser reconhecido como movimentos interdisciplinares. O primeiro está centrado na lógica racional e na busca de significado (visão francesa). O segundo, centrado na lógica instrumental, preocupa-se com a funcionalidade e utilidade social (visão estadunidense). E, um terceiro, centrado nas dimensões humanas e afetivas, que o aproximam a uma lógica subjetiva preocupada com o ser (visão brasileira). É importante ressaltar que o interesse fundamental é o avanço do conhecimento em suas diversas manifestações.

Para Leis (2005), a interdisciplinaridade tem um objetivo prático, mas não deve ser entendida como propósito da pesquisa e sim como uma necessidade, uma forma de trabalhar, interdisciplinarmente, referindo-se à transferência de metodologias e à integração-complexificação emergentes.

Por outro lado, na literatura há concordância em que a prática interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual (LEIS, 2005; VIEIRA, 2005; MORIN, 2000; GARCIA, 1994), nascendo com uma preocupação particular sobre as fronteiras artificiais do conhecimento. Da mesma forma, parece existir acordo de que qualquer demanda ou tentativa por uma definição unânime e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada,

por tratar-se de uma proposta que inevitavelmente é construída a partir de divisões disciplinares existentes.

Nesse sentido e em concordância com Leis (2005), a interdisciplinaridade pode ser entendida como “um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes”, de forma a fazer com que o conhecimento seja empírico, interpretativo e crítico ao mesmo tempo, como reivindicado por Bernstein (apud LEIS, 2005).

O exercício interdisciplinar de produção de conhecimento é uma postura, uma atitude, um interesse com a aproximação de linguagens na busca de complementaridade, articulação e convergência de interesses, de perspectivas e rumos. A interdisciplinaridade emerge, então, da forma de interatuar de todos os interessados por atingir a complexidade da questão abordada. Em todo caso, a forma atribuída à interdisciplinaridade permanece inscrita na pesquisa disciplinar.

Mas, o que está entre, através e além de toda disciplina? Certamente esse questionamento vinculado a um conjunto de considerações sobre a complexidade do nosso mundo e do caminho do homem – sobre as consequências da hiperespecialização e da tecnociência – motivaram a formulação da Carta da Transdisciplinaridade, elaborada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizada em Portugal, em novembro de 1994.

O campo da transdisciplinaridade é apontado como aquele que motiva o reconhecimento de outras realidades, cruzando as fronteiras das disciplinas e estabelecendo uma ponte que permite estudar fenômenos que se situam fora e além do âmbito das disciplinas existentes.

Na Carta da Transdisciplinaridade (1994), insiste-se em que esta “não é nem uma nova ciência nem uma ciência das ciências” e que “não diz respeito nem ao método, nem à justaposição de conhecimentos que

fazem parte de uma disciplina já existente”, é ante tudo um posicionamento. Uma atitude e visão transdisciplinar é fundamentalmente rigorosa, aberta e tolerante, porque:

O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a melhor barreira contra possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas. (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994, p. 4).

Assim, exercendo um papel fundamental, a ética transdisciplinar recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, seja qual for sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica.

Acreditamos que é precisamente a possibilidade de abrir espaços de diálogo entre diversas visões da realidade o que, em primeira instância, ampliará nossa compreensão da complexidade da dinâmica rural. Por tal razão, consideramos que, com essa postura, é que a Agroecologia pode responder a seus novos desafios, potencializando o já consolidado reconhecimento das inter-relações e interações dos agroecossistemas.

Agroecologia: compreensão e complexidade do meio rural mediante a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na escola do campo

Desde as décadas de 1960/1970 até os dias de hoje, tem sido crescente o debate sobre os sistemas produtivos preconizados pela modernização da agricultura e suas implicações. A cada dia, os efeitos negativos sobre a qualidade do ambiente causados pela produção agrícola convencional são mais evidentes e distinguidos entre a população mundial.

É amplamente reconhecido que um dos equívocos da proposta de agricultura convencional foi oferecer soluções tecnológicas homogêneas para problemas de mesma categoria em agriculturas realizadas em diversos cenários biogeográficos. Desse modo, por exemplo, tendo como preocupação prioritária a produtividade, foram implementadas tecnologias em zonas tropicais totalmente desenhadas e adaptadas a outras regiões. Essa situação desencadeou inumeráveis efeitos negativos, principalmente para o contexto rural em suas dimensões ambiental, socioeconômica e cultural.

A Agroecologia nasce inspirada na necessidade de atingir a complexidade, outrora negligenciada pela simples visão produtivista do modelo de agricultura convencional acima mencionado, questionando a visão causa/efeito e sugerindo inicialmente o exercício interdisciplinar de integrar o conhecimento, para dar conta não só do problema da produção de alimentos, mas também do complexo conjunto de interesses de todo sistema socioambiental. Nesse sentido, carrega consigo a ideia de complexidade que motiva a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. De fato, o fator que se identifica como similar entre os conceitos de Agroecologia elaborados por alguns dos mais importantes estudiosos da temática no Brasil e no mundo é, justamente, a noção (muitas vezes não explícita) de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade (HECHT, 1999; GLIESSMAN, 2001; FINKLER, 2006; CAPORAL; COSTABEBER, 2007; SEVILLA GUZMÁN, 2006).

As bases científicas compartimentadas que envolveram a agricultura até o momento respondem apenas às demandas capitalistas como produtividade e lucro, contudo os inúmeros problemas ambientais, sociais e políticos estão muito aquém de ser equacionados. Segundo Caporal, Costabeber e Paulus (2006), a Agroecologia contempla três dimensões centrais: a) ecológica e técnico-agronômica; b) socioeconômica e cultural; e c) sociopolítica. Todas interagem e influenciam-se o

tempo todo. Sir Albert, já em 1943, considerava em seu livro clássico “Um Testamento Agrícola”, que a agricultura deveria ser estudada através de uma abordagem que perceba a vida como um conjunto de fatores interligados e não como “[...] um conglomerado de coisas sem a mínima relação. Todas as fases do ciclo da vida estão estreitamente relacionadas; todas estão integradas nas atividades da natureza; todas são importantes e nenhuma deve ser omitida” (HOWARD, 2007, p.53),

Baseado nesses fatores, a Agroecologia é considerada como uma nova ciência para muitos pensadores, pois se alimenta de conhecimentos advindos de outras disciplinas científicas, além de conhecimentos empíricos dos próprios agricultores, estabelecendo novos conceitos, metodologias e estratégias. Entretanto, para além dessa visão restrita ao campo disciplinar, que a transforma numa ciência distinta, propomos entender a agroecologia não como a procura do domínio sobre as várias outras disciplinas voltadas ao rural, mas sim à abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Portanto, o que muitos autores apresentam como o estabelecimento de uma nova ciência, nós acreditamos tratar-se do exercício da transdisciplinaridade. Com todas as melhores intenções, os cientistas pretendem afirmá-la como ciência, para que seja validada e legitimada no meio científico, porém é justamente essa atitude que a mantém no âmbito da disciplinaridade, apesar da potencialidade teórica. Contudo, vale a pena ressaltar os atributos da transdisciplinaridade presentes nos princípios fundadores da agroecologia como apresentado por Caporal e Costabeber (2007, p.14), que apontam a evolução humana e do meio ambiente sendo explicada uma através da outra. São eles:

- 1 Os sistemas biológicos e sociais têm potencial agrícola;
- 2 Esse potencial foi captado pelos agricultores tradicionais através de um processo de tentativa, erro, aprendizado seletivo e cultural;

3 Os sistemas sociais e biológicos coevoluíram de tal maneira que a sustentação de um depende estruturalmente do outro;

4 A natureza do potencial dos sistemas social e biológico pode ser melhor compreendida dado o nosso presente estado do conhecimento formal, social e biológico, estudando-se como as culturas tradicionais captaram esse potencial;

5 O conhecimento formal, social e biológico, o conhecimento obtido do estudo dos sistemas agrários convencionais e a experiência com instituições e tecnologias agrícolas ocidentais podem se unir para melhorar tanto os agroecossistemas¹⁹ tradicionais quanto os modernos;

6 O desenvolvimento agrícola, através da Agroecologia, manterá mais opções culturais e biológicas para o futuro e produzirá menos deterioração cultural, biológica e ambiental que os enfoques das ciências convencionais por si só.

Visivelmente o distintivo de todos esses princípios é o reconhecimento do intrincado e fundamental conjunto de interações que constituem todo o sistema na natureza. Dito de outra forma, esses princípios atendem a complexidade e, de forma intrínseca, estão promovendo uma postura transdisciplinar “na” e “através” da agroecologia.

Assim, sendo que o princípio fundador de uma ética transdisciplinar é o diálogo e a discussão entre saberes de todas as ordens (ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica), “[...] o saber compartilhado deveria conduzir a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela

¹⁹ Unidade fundamental de estudo em que os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações socioeconômicas são vistas e analisadas em seu conjunto (CAPORAL; COSTABEBER, 2007).

vida comum sobre uma única e mesma Terra” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994).

Nessa perspectiva, para Corrêa (2007), a representação da Agroecologia baseia-se em um conjunto abstrato de fundamentos filosóficos e valores éticos relacionados à sustentabilidade socioambiental. E, para manter coerência com suas bases epistemológicas, a agroecologia deve ser capaz de atender, de maneira integrada, aos seguintes critérios segundo Gliessman (2005) e Costabeber (2007): baixa dependência de insumos externos; uso de recursos renováveis localmente acessíveis; utilização dos impactos benéficos ou benignos do meio ambiente local; aceitação e/ou tolerância das condições locais; manutenção, em longo prazo, da capacidade produtiva; preservação da diversidade biológica e cultural; utilização do conhecimento e da cultura da população local; produção de mercadorias para consumo interno e para exportação.

Claramente, tanto os princípios fundadores quanto os critérios estabelecidos comportam a transdisciplinaridade. Essa propriedade é fundamental ao processo de conversão da agricultura convencional para a de base Agroecológica, processo esse extremamente complexo tecnológico, metodológica, organizacional e politicamente.

Nesse processo, Gliessman (2001) pondera o estabelecimento de níveis de sustentabilidade, para os quais sugere três patamares:

1º - Aumento da eficiência de práticas convencionais a fim de reduzir o uso e o consumo de insumos escassos, caros ou ambientalmente danosos;

2º - Substituição dos insumos e práticas convencionais, por práticas alternativas;

3º - Redesenho do agroecossistema de forma que ele funcione baseado em um novo conjunto de processos ecológicos. (GLIESSMAN, 2001, p. 573, 574).

No entanto, consideramos a necessidade de agregar um patamar adicional que proponha estabelecer a base política e cultural para o desenvolvimento de uma agroecologia totalizante. É nesse sentido que a nossa compreensão de sustentabilidade no enfoque agroecológico aprimora ainda mais o pensamento de Gliessman.

Assim, para a Agroecologia, a preocupação não está no conjunto de disciplinas interagindo para solucionar problemas de seu interesse em cada uma dessas dimensões, mas sim na análise das interações que se dão num sistema complexo entre os componentes e os processos que determinam seu funcionamento. E, superando as barreiras das disciplinas, preocupando-se com o que há de transversal a elas e para além delas, consolidando a visão inter e transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BERGER, R. *et al.* **Ciência e Tradição**: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1991.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2007.

CORRÊA, C. 2007. **MST en marcha hacia la Agroecología**: una aproximación a la construcción histórica de la Agroecología em el MST. Dissertação (Mestrado em Agroecologia) –Universidad Internacional de Santa Lucía e Universidad de Córdoba, Córdoba, 2007.

FINKLER, C. N. A Necessidade de Cooperação na Produção Ecológica. 5ª Jornada Paranaense de Agroecologia, 2006. **Anais** [...] Cascavel: Cartilha da 5ª Jornada Paranaense de Agroecologia. Editora Gráfica Popular, 2006. p. 18-20,

FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B. Carta da Transdisciplinaridade. **I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade**, (s.n.), Portugal, 1994.

GARCÍA, R. Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *In*: LEFF (org.). **Cienciassociales y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, 1994.

GLIESSMAN, S. **Agroecologia**: Processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2001.

HOWARD, A. **Um Testamento Agrícola**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, ago. 2005.

LENOIR, Y.; HASNI, A. La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de larazón, de la mano y del corazón”. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid. n. 35, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

PLOEG, V. J. D. **Camponeses e impérios alimentares:** lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Série estudos rurais. Porto Alegre:Editora UFRGS, 2008.

SCHLINDWEIN, Sandro Luiz. **Prática Sistêmica para lidar com situações de complexidade.** Disponível em: <http://legacy.unifacef.com.br/quartocbs/arquivos/22.pdf>. Acesso em: 15 de agos.2018.

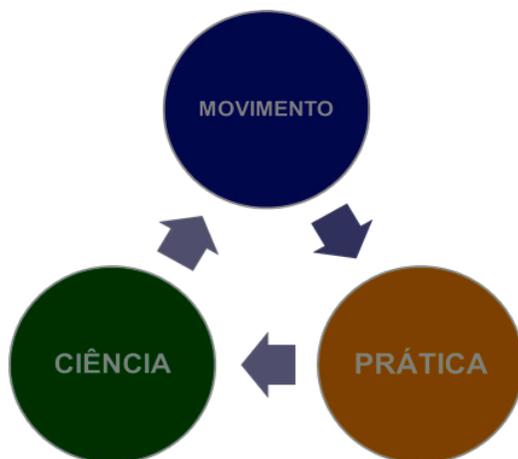
SEVILLA GUZMAN, E. **La agroecología como estrategia metodológica de transformación social.** Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de laUniversidad de Córdoba, España, 2006.

VIEIRA, P. F.;BERKES, F.;SEIXAS,C.S. **Gestão Integrada e Participativa de Recursos Naturais.** Conceitos, métodos e experiências. Florianópolis:Secco APED, 2005.

11. AGROECOLOGIA COMO CIÊNCIA, COMO PRÁTICA E COMO MOVIMENTO

Luis Alejandro Lasso Gutiérrez

Figura 1. Agroecologia



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

A Agroecologia transcende o entendimento de ser apenas um conjunto de proposições tecnológicas e práticas para a produção agropecuária de forma alternativa ao modelo convencional hegemônico. Ela representa também um movimento de pessoas e suas organizações que, no mundo inteiro, reivindicam uma postura diferenciada na terra. Eles, os camponeses, quase um bilhão de pessoas no mundo são aqueles que fazem a agricultura familiar e reivindicam a Agroecologia como movimento transformador da sociedade. Esse movimento, já desde a década de 1960, se consolidou nas Universidades e centros de pesquisa e, principalmente, a partir da década de 1980, constitui uma base sólida para seu surgimento como proposição científica sustentada no paradigma da

complexidade dos sistemas ecológicos existentes na terra. Certamente, a Agroecologia como prática é aquela mais popular, aquela mais conhecida, uma vez que a identificamos com agricultura limpa, agricultura verde.

Agroecologia como eixo estruturador de novas estratégias de desenvolvimento rural

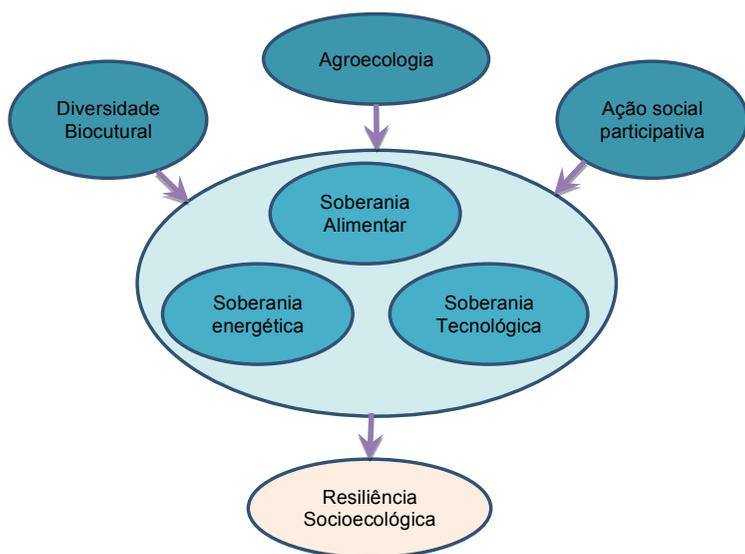
É amplamente reconhecido que um dos maiores equívocos da proposta de agricultura convencional foi oferecer soluções tecnológicas homogêneas para problemas da mesma categoria em agriculturas realizadas em diversos cenários biogeográficos. Desse modo e tendo como preocupação prioritária a produtividade, foram aplicadas em zonas tropicais, por exemplo, tecnologias totalmente desenhadas e adaptadas a outras regiões. Essa situação desencadeou inumeráveis efeitos negativos, principalmente para o contexto rural, em suas dimensões ambiental, socioeconômica e cultural.

A Agroecologia nasce inspirada na reivindicação de outros tipos de conhecimento e na valorização das inter-relações existentes nos agroecossistemas, buscando atingir sua complexidade. Em contraposição, o modelo de agricultura convencional só se preocupou em oferecer soluções tecnológicas homogêneas para problemas de mesma categoria em agriculturas realizadas em diversos cenários biogeográficos culturais. Desse modo, por exemplo, tendo como preocupação prioritária a produtividade, foram implementadas tecnologias em zonas tropicais totalmente desenhadas e adaptadas a outras regiões, como as temperadas. Essa situação desencadeou e continua a desencadear inumeráveis efeitos negativos, principalmente no contexto rural.

A proposta agroecológica, como a compreendemos, considera a diversidade biocultural (MAFFI; WOODLEY, 2010), a resiliência ecossistêmica (BOEF et al, 2007), a eficiência energética e a justiça social para

constituir uma estratégia energética e produtiva vinculada à soberania alimentar, tecnológica e energética das comunidades rurais (GLIEMAN, 2001; ALTIERI, 2011). Adaptando à compreensão de Altieri e Toledo (2011) sobre os atributos que compõem a proposta agroecológica, construímos o seguinte diagrama que articula as dimensões de uma proposta diferenciada de desenvolvimento para o campo.

Figura 2. Atributos da proposta agroecológica para o desenvolvimento local



Fonte: ALTIERI; TOLEDO (2011). Modificado pelo autor.

O conceito de soberania alimentar se concentra na autonomia local, nos mercados locais e nos ciclos locais de produção e consumo, assim como nas redes de agricultores que promovem inovações agroecológicas. De acordo com Altieri e Toledo (2011), a Agroecologia não só proporciona os princípios para alcançar a soberania alimentar, mas também a soberania tecnológica e energética dentro de um contexto de resiliência e evidente interdependência ecológica.

Dessa forma, a partir do uso e gestão dos recursos e serviços ambientais derivados da instalação de agroecossistemas biodiversificados e o manejo dos recursos naturais disponíveis na escala local, os agricultores adquirem a capacidade de produzir com a mínima dependência de insumos externos, avançando no caminho da soberania tecnológica. Lembremos que esse é um dos propósitos políticos primários dos movimentos sociais do campo, que querem se afastar da dependência dos pacotes tecnológicos advindos da agricultura convencional e impulsionados fortemente pelas estruturas dos estados.

As redes de conhecimento e inovação local, fortalecidas e promovidas pela ação direta das instituições do Estado, que assumiram uma outra postura diante da realidade do campo, podem ser um caminho de busca participativa e articulada das soluções tecnológicas mais adaptadas às condições locais e aos objetivos de conservação da diversidade, da cultura e de promoção da resiliência socioecossistêmica dos sistemas socioambientais locais.

A aplicação de tais tecnologias acopladas localmente permite a produção agropecuária para o autoconsumo da família e da comunidade local, ou seja, aproximando-se do ideário da soberania alimentar. Por sua parte, a soberania energética é o direito das pessoas e comunidades locais de ter acesso à energia suficiente dentro dos limites ecológicos. A origem dessa energia estaria em fontes locais e sustentáveis, tais como a biomassa vegetal, não implicando o abandono dos cultivos de alimentos.

A partir desses três alvos orientadores, a Agroecologia proporciona os princípios para desenhar agroecossistemas elásticos e resistentes, ou seja, resilientes diante das variações climáticas e das transformações e crises nos mercados, nas políticas e na economia.

Com esse arcabouço teórico e diante do panorama de relevantes transformações no campo surgidas a partir das comunidades rurais,

autores como Altieri e Toledo (2011) e Gliessman (2001) consideram que a Agroecologia está contribuindo com as bases científicas, metodológicas e técnicas para uma nova “revolução agrária” de escopo mundial.

Howard (2007, p.53), já em 1943, considerava em seu livro clássico, “Um Testamento Agrícola”, que a agricultura deveria ser estudada através de uma abordagem que perceba a vida como um conjunto de fatores interligados e não como “[...] um conglomerado de coisas sem a mínima relação. Todas as fases do ciclo da vida estão estreitamente relacionadas; todas estão integradas nas atividades da natureza; todas são importantes e nenhuma deve ser omitida”.

Segundo Caporal, Costabeber e Paulus (2006), a Agroecologia contempla três dimensões centrais: a) ecológica e técnico-agronômica; b) socioeconômica e cultural e; c) sociopolítica. Todas interagem e influenciam-se o tempo todo. O diferencial da Agroecologia é que ela aborda, de forma transversal, essas três dimensões mediante a valorização da diversidade biocultural e a resiliência socioecológica ou socioecossistêmica²⁰.

²⁰ Na década de 70, Crawford Holling introduz pela primeira vez o conceito de resiliência na literatura ecológica como uma forma para compreender as dinâmicas não lineares e os processos através dos quais os ecossistemas se automantêm e persistem diante das perturbações e das alterações. De acordo com a definição de Holling, a resiliência focaliza as condições de um sistema complexo, longe do equilíbrio, onde as instabilidades podem transformar o mesmo sistema para outro regime de comportamento. Dessa forma, a resiliência é medida pela magnitude de perturbações que podem ser absorvidas pelo sistema antes de ser reorganizado com diferentes variáveis e processos. De forma geral, adotamos a interpretação de Boef (2007) sobre a resiliência socioecossistêmica, que consiste na capacidade, potencial ou habilidade de um sujeito, grupo familiar ou sistema social de adaptar-se e se fazer superior à adversidade para continuar seu projeto de vida no mundo. Essa propriedade orienta o agir das sociedades humanas na direção do equilíbrio de longo prazo entre a capacidade e o acesso aos ecossistemas, promovendo a manutenção da biodiversidade como forma de enfrentar as contingências, os choques e o risco, características emergentes dos sistemas complexos.

A diversidade biocultural compreende a “[...] diversidade da vida em todas as suas manifestações – biológicas, culturais e linguísticas – que estão interrelacionadas (e provavelmente co-evoluíram) dentro de um sistema sócio-ecológico complexo adaptativo” (MAFFI; WOODLEY, 2010, p. 6). A partir desse pressuposto, a intenção de todo processo de produção, organização e desenvolvimento referente à Agroecologia é a de que esses sistemas de conhecimento sejam integrados a todo processo e ação fomentados pelo governo ou pelas demais entidades, organizações e movimentos sociais envolvidos com a dinâmica do campo.

Os sistemas de conhecimento tradicional e local, integrados dessa forma às redes transescalares de desenvolvimento, poderão potencializar a resposta resiliente das comunidades às coações do contexto atual no campo. Com tais atributos, a Agroecologia é considerada como uma nova ciência para muitos pensadores, pois se alimenta de conhecimentos advindos de outras disciplinas científicas, além de conhecimentos empíricos dos próprios agricultores, estabelecendo novos conceitos, metodologias e estratégias. Consideramos que não se trata de uma nova ciência, mas sim e, principalmente, de uma nova postura na qual o homem reconhece as intrincadas interrelações entre todos os componentes dos ecossistemas e contribui coerentemente para sua manutenção.

A partir disso, e para além dessa visão restrita ao campo disciplinar que a transforma numa ciência distinta, propomos entender a Agroecologia não como a procura do domínio sobre as várias outras disciplinas voltadas ao rural, mas sim à abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa a inter e, possivelmente, transdisciplinaridade.

Portanto, o que muitos autores apresentam como o estabelecimento de uma nova ciência, nós acreditamos tratar-se de uma proposta transdisciplinar. Com todas as melhores intenções, os cientistas pretendem afirmar a Agroecologia como ciência, para que seja validada e legitimada no atual meio científico, porém é justamente essa atitude que

termina por mantê-la no âmbito da disciplinaridade, apesar da potencialidade teórica.

Sabemos que em todo exercício interdisciplinar acontece uma transferência dos métodos de uma disciplina à outra, atingindo uma maior complexidade tanto na metodologia de análise quanto na própria compreensão do sistema de interesse ou de referida realidade. Lembremos os três conceitos apontados por Lenoir e Hasni (2004) os quais são entendidos como movimentos interdisciplinares: o movimento francês, centrado na lógica racional e na busca de significado; o movimento estadunidense, centrado na lógica instrumental, preocupa-se com a funcionalidade e utilidade social e o Movimento Brasileiro, centrado nas dimensões humanas e afetivas, que o aproximam a uma lógica subjetiva preocupada com o ser.

Para Garcia (1994), a interdisciplinaridade tem um objetivo prático que não deve ser entendido como propósito da pesquisa e sim como uma forma de trabalhar interdisciplinarmente, referindo-se à transferência de metodologias e à integração-complexificação emergentes.

Leis (2005) considera que a prática interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual, nascendo com uma preocupação particular sobre as fronteiras artificiais do conhecimento. Da mesma forma, parece existir acordo em que qualquer demanda ou tentativa por uma definição unânime e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de uma proposta que inevitavelmente é construída a partir de divisões disciplinares existentes.

Nesse sentido e em concordância com Leis (2005), a interdisciplinaridade pode ser entendida como “um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes”, de forma a fazer com que o conhecimento seja empírico, interpretativo e crítico ao mesmo tempo, como reivindicado por Bernstein (LEIS, 2005).

O exercício interdisciplinar de produção de conhecimento é uma postura, uma atitude, um interesse com a aproximação de linguagens na busca de complementaridade, articulação e convergência de interesses, de perspectivas e rumos. A interdisciplinaridade emerge, então, da forma de interatuar de todos os interessados por atingir a complexidade da questão abordada. Em todo caso, a forma atribuída à interdisciplinaridade permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Essa característica, certamente acompanha a produção do conhecimento agroecológico desde seus primórdios.

Mas, o que está entre, através e além de toda disciplina? O que há além dos limites das instituições acadêmicas e de ensino onde se produz o conhecimento dito acadêmico e disciplinar? Certamente tais questionamentos vinculados a um conjunto de considerações sobre a complexidade do nosso mundo e do caminho do homem sobre as consequências da hiperespecialização e da tecnociência motivaram a formulação da Carta da Transdisciplinaridade, elaborada no I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizada em Portugal, em novembro de 1994.

O campo da transdisciplinaridade é apontado como aquele que motiva o reconhecimento de outras realidades, cruzando as fronteiras das disciplinas e das instituições de ensino e pesquisa, estabelecendo uma ponte que permite estudar fenômenos que se situam fora e além do âmbito das disciplinas existentes, fora e além das instituições. Nesse fator é que a proposta agroecológica se revela avançada para seu tempo. Tempo este, no qual imperam a hiperespecialização científica e a subestimação de qualquer outro tipo de conhecimento.

Isso claramente está demonstrado pela trajetória do conhecimento agroecológico, no qual existe até hoje um esforço por consolidar e configurar um sustento epistemológico que lhe atribua esse caráter transdisciplinar necessário para dar conta da complexidade dos sistemas socioambientais que se propõem abordar.

Nesse sentido, Ruiz-Rosado (2006) levanta as principais inovações epistemológicas da Agroecologia, a partir das quais conclui que a Agroecologia promove avanços rumo à transdisciplinaridade.

Estes princípios são:

1) a Agroecologia integra os processos naturais e sociais, unindo disciplinas híbridas como a ecologia política, a economia ecológica e a etnoecologia, entre outras;

2) a Agroecologia utiliza um enfoque integral e, portanto, considerada como uma transdisciplina, ao incorporar os avanços e métodos de outros campos de conhecimento em torno do conceito de agroecosistema, entendido como um sistema socioecológico;

3) a Agroecologia não é neutra, mas autorreflexiva, o que permite uma crítica doparadigma da agricultura convencional;

4) a Agroecologia reconhece e valoriza a sabedoria e as tradições locais e propõe a criação de um diálogo com os atores locais através da pesquisa participativa, que leva a uma constante criação de novos conhecimentos;

5) a Agroecologia adota uma visão a longo prazo, que contrasta fortemente com a visão de curto prazo e atomista da agronomia convencional;

6) a Agroecologia é uma ciência que leva a uma ética ecológica e social com uma agenda de pesquisa encaminhada a uma nova relação da sociedade com a natureza, a partir de sistemas produtivos socialmente justos.

Por outro lado, no Manifesto da Transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu (1999), assim como na Carta da Transdisciplinaridade (1994), insiste-se em que esta “não é nem uma nova ciência nem uma ciência das ciências” e que “não diz respeito nem ao método, nem à justaposi-

ção de conhecimentos que fazem parte de uma disciplina já existente”, é ante tudo um posicionamento. Uma atitude e visão transdisciplinar é fundamentalmente rigorosa, aberta e tolerante, porque: “O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a melhor barreira contra possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas”. (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994 *apud* NICOLESCU, 1999, p. 163).

Assim, exercendo um papel fundamental, a ética transdisciplinar recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, seja qual for sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. Consequentemente, a agroecologia nasce fundamentada na agricultura tradicional camponesa e a partir da construção de espaços de diálogo entre as diversas visões da realidade, seja empírica, científica, técnica, entre outras.

A Agroecologia incorpora e promove várias das características fundamentais dos agroecossistemas tradicionais (camponeses, familiares, indígenas, quilombolas). Entre estas, se destacam a alta biodiversidade, a preocupação como o manejo e conservação do solo, da paisagem e da água, bem como a diversidade de alimentos produzidos para o autoconsumo e venda, a resiliência diante de câmbios antrópicos e não antrópicos, a valorização dos sistemas de conhecimento tradicional e local e a integração de valores e instituições socioculturais que geram as formas coletivas de organização, gestão e manejo dos recursos naturais e dos benefícios, além das comemorações de caráter espiritual e religioso.

Com isso, a Agroecologia, na nossa concepção, caminha em direção coerente com o princípio fundador de uma ética transdisciplinar: o diálogo e a discussão entre saberes de todas as ordens: ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994).

Superando as barreiras das disciplinas, preocupando-se com o que há de transversal a elas e para além delas é que conseguiremos estabelecer agroecossistemas pesquisantes, muito além dos sistemas pesquisados, como proposto pela clássica visão da extensão rural, que aloca o pesquisador fora do sistema, como um observador externo imparcial e com a capacidade de indicar o que deveria ser feito para melhorar o desempenho dos sistemas produtivos.

Na Agroecologia, a transdisciplinaridade é certamente uma emergência, fruto da postura de cada olhar disciplinar e leigo, como o do agricultor, do pesquisador, do técnico e de todos os diversos envolvidos dispostos a assimilar os efeitos e as implicações das interações entre os vários componentes e dimensões de seus sistemas de interesse, como também aqueles que vão além dele. Assim, se reflete na integralidade das propostas feitas e na maneira como seus efeitos respondem de forma coerente com o que, fundamentalmente, significa outra postura do homem na terra.

Como proposta de desenvolvimento, a Agroecologia continua, até os dias de hoje, em plena construção e debate no nível latino-americano. Os autores Altieri e Toledo (2011) descrevem o que chamam de revolução agroecológica na América Latina a partir de cinco polos de inovação agroecológica no continente: as comunidades rurais sustentáveis no México, o movimento “de Campesino a Campesino”, na América Central, a “revolución agroecológica en Cuba”, a região Andina e o resgate da cosmovisão e a tradição, e também o “despertar agroecológico” no Brasil.

Ao todo, esse conjunto de experiências e articulações que atingem o caráter continental através das redes de associações representa, na visão dos autores, o grande potencial da revolução agroecológica que vem sendo construída desde a base e a partir do encontro do conhecimento tradicional e local com o conhecimento científico convencional.

Para concluir, a Agroecologia não possui uma definição última, portanto consideramos pertinente refletir sobre a relevância da obtenção dessa

definição. Certamente, o que cabe ressaltar é a busca coerente da Agroecologia por compreender a complexidade dos contextos para os quais foi pensada e responder ela, o que implica numa postura transdisciplinar.

Assim, longe de propor soluções homogêneas e simplistas aos problemas abordados, a Agroecologia expressa a quebra do paradigma mecanicista, apropriando-se da singularidade de cada contexto em que é implementada para, em consequência, propor soluções coerentes e adaptadas a tais singularidades. Uma postura ética que, preocupada com a complexidade, dinamiza as constatações da ciência e promove a emergência da transdisciplinaridade na sociedade. Essa postura reconhece os vários tipos de conhecimento e os vários níveis de realidade embutidos nas complexas interações das dimensões ambiental, política, social, econômica e cultural para promover, antes de tudo, o real diálogo e discussão de saberes que emergem no reconhecimento da corresponsabilidade global do ser humano como habitante da Terra.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que na Agroecologia a interdisciplinaridade e, por consequência, a transdisciplinaridade são certamente uma emergência, fruto da postura de cada olhar disciplinar disposto a assimilar os efeitos e as implicações das interações entre os diversos componentes e dimensões de seus sistemas de interesse. Assim, a transdisciplinaridade se reflete na integralidade das propostas feitas e na maneira como seus efeitos respondem de forma coerente à sustentabilidade do sistema.

Nesse sentido, a Universidade e a Escola do Campo, como instituições que objetivam a construção e a consolidação do conhecimento científico, poderão traduzir o paradigma da complexidade ao âmbito agroecológico. Para tanto, esse processo de tradução não pode acompanhar o desenho epistemológico hegemônico atual da academia – o disciplinar – uma vez que ele já não satisfaz as demandas agroecológicas como supracitado, muito embora continue a ser importante em seu avanço.

Conseqüentemente, o primeiro desafio da academia e da escola é superar o engessado modelo operante e passar a funcionar na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para então respaldar a instalação da Agroecologia como modelo paradigmático de desenvolvimento rural.

Superando as barreiras das disciplinas, preocupando-se como o que há de transversal a elas e para além delas, é que conseguiremos estabelecer agroecossistemas pesquisantes, muito além dos sistemas pesquisados, como proposto pela clássica visão da extensão rural, que aloca o pesquisador fora do sistema, como um observador externo imparcial e com a capacidade de indicar o que deveria ser feito para melhorar o desempenho dos sistemas produtivos.

Quadro 2. Conceitos Chave

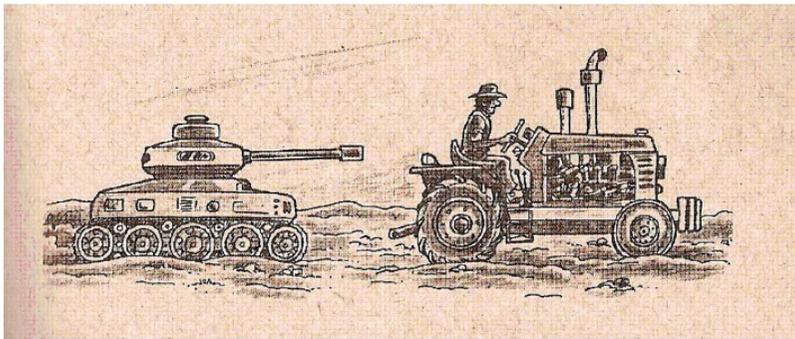
Revolução Verde
Momento histórico do século XX que inaugurou o modelo de produção da Agricultura Moderna com o surgimento das primeiras sementes híbridas de milho, trigo e arroz, mediante técnicas de melhoramento genético em laboratório, que aumentaram a produção por hectare, mas que acarretou a dependência crescente de uso de agrotóxicos e adubos químicos advindos da indústria do petróleo e maquinaria pesada para a produção de alimentos. O processo começou com as pesquisas do geneticista Norman Borlaug que, financiadas pela fundação Rockefeller, produziram aquelas que foram as chamadas sementes milagrosas de trigo. Hoje em dia, o modelo de produção agrícola convencional, fundado a partir dos usos dessas sementes modificadas, é o modelo hegemônico de produção de Commodities Agrícolas no mundo. Aqui no Brasil, o maior exemplo é hoje a soja transgênica. Procure informações sobre os Cimmyt, centros de pesquisa onde surgiram as sementes da reduzida lista de alimentos que consumimos hoje em dia. https://www.cimmyt.org/es/ Acesso em: Out.2018 https://www.youtube.com/watch?v=IusbY0uZRb8 Acesso em: Out.2018

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Contudo, a partir da revisão da reivindicação histórica da agroecologia, vemos como esta tem sido teorizada como forma de consciência agroecológica, constituindo um aporte histórico da sociedade civil. São as consciências de “*espécie*” ou de “*intergeração*”; de “*classe*” com rechaça à exploração do trabalhador; de “*identidade*” para a valorização da diversidade biocultural; de “*gênero*”, que condena a patriarcalidade da sociedade contemporânea; e, finalmente, a “*consciência intrageração*”, preocupada com a transmissão do conhecimento e dos valores na atual geração (SEVILLA GUZMAN, 2006). Tais alcances desenvolvidos fora do pensamento científico – podendo ser localizado no âmbito dos direitos humanos – constituem alguns dos elementos centrais da Agroecologia nessa procura pela quebra das barreiras disciplinares do conhecimento científico e na promoção da transdisciplinaridade.

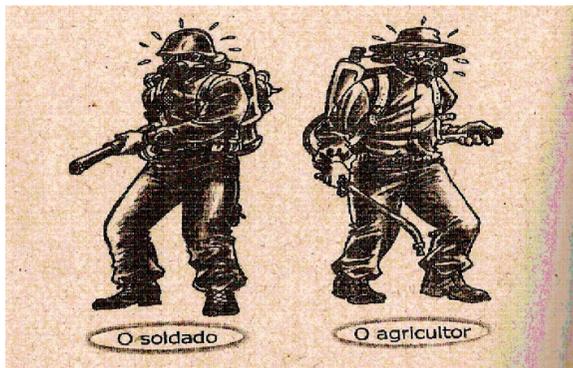
As imagens a seguir podem inspirar muitos trabalhos em sala de aula:

Figura 2. A revolução verde e o agronegócio em questão



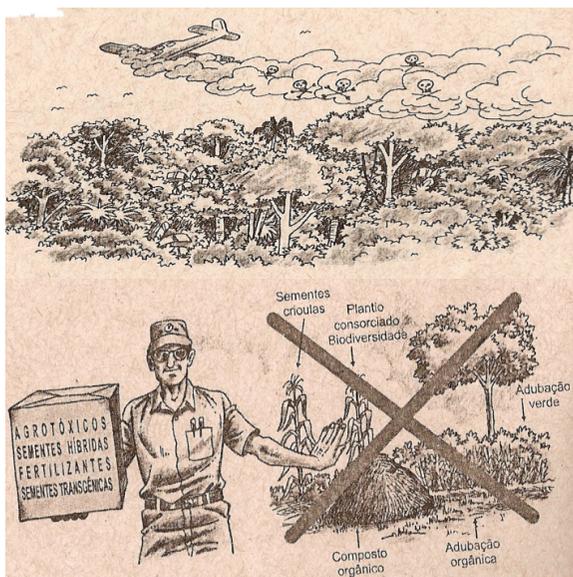
Fonte: Site do MPA Movimento dos Pequenos Agricultores.
Campanha Nacional contra o Uso de Agrotóxicos em defesa da vida.

Figura 3. A revolução verde e o agronegócio em questão



Fonte: Site do MPA Movimento dos Pequenos Agricultores. Campanha Nacional contra o Uso de Agrotóxicos em defesa da vida.

Figura 4. A revolução verde e o agronegócio em questão



Fonte: Site do MPA Movimento dos Pequenos Agricultores. Campanha Nacional contra o Uso de Agrotóxicos em defesa da vida.

Ação social coletiva orientada à Agroecologia nas escolas e comunidades

A Agroecologia como área do conhecimento se preocupa fundamentalmente com a qualidade das interrelações dentro e entre os sistemas socioambientais para o manejo ecológico dos recursos naturais (GLIESSMAN, 2001). Incorporando ações coletivas, promove o desenho de métodos participativos de desenvolvimento sustentável (SEVILLA GUZMAN 1996; CAPORAL; COSTABEBER, 2007; ALTIERI; TOLEDO, 2011). Trata-se de um enfoque sistêmico voltado para o estabelecimento de mecanismos de transformação dos processos de desenvolvimento, reorientando o curso alterado da coevolução social e ecológica.

Como enfoque analítico, a Agroecologia transcende o âmbito científico, passando a motivar a articulação do conhecimento e da ação coletiva no campo. Constitui-se como uma proposta para a mudança paradigmática do estilo dominante de desenvolvimento rural na América Latina. Sustenta-se nos princípios da soberania alimentar, da soberania energética e da soberania tecnológica, ao mesmo tempo que procura consolidar coerentes iniciativas de organização, produção e comercialização de base comunitária e camponesa (ALTIERI; TOLEDO, 2011; DEMARAIS, 2013; GLIESSMAN, 2001; SEVILLA GUZMAN et. al. 1996; PLOEG, 2008).

Tal amplitude do enfoque agroecológico surge da necessidade de articular as diversas formas de conhecimento e aplicá-las às práticas sociais e às formas de gestão dos recursos naturais no âmbito local e territorial. Isso requer um pluralismo dual: metodológico e epistemológico em que as perspectivas sociológica e histórica jogam um papel central (SEVILLA GUZMAN, 1996, 2006).

Com o intuito de nos aproximarmos da complexidade dos processos de construção social de estratégias de desenvolvimento, adotamos o

enfoque da Agroecologia. O enfoque agroecológico articula três dimensões de análise: a socioecológico-produtiva, a socioeconômica de ação social, e a sociopolítica de transformação social (SEVILLA GUZMAN, 1996, 2006, TOLEDO, 2002).

Figura 5. Interseção das três dimensões de análise na perspectiva Agroecológica



Fonte: : Elaborado pelo autor (2018).

A perspectiva nos orienta na análise da interseção dessas três dimensões para, a partir disso, responder a três questões principais relacionadas ao nível empírico, metodológico e epistemológico, respectivamente:

- Como realizar o manejo dos recursos naturais para estabelecer agroecossistemas sustentáveis? (nível empírico).

- Por que se deve realizar dessa forma e não de outra tal manejo?

Quem decide a maneira de implementá-lo? (nível metodológico).

- Para que e para quem esse tipo de manejo resultaria benéfico? Que forma de conhecimento permite sua realização? (nível epistemológico).

Dessa forma, o enfoque agroecológico constitui uma nova articulação epistemológica, metodológica e empírica participativa de caráter político, que surge em resposta à lógica dominante do capitalismo produtivista no campo e da globalização econômica inspirados no paradigma analítico-reducionista.

Isso implica uma abertura à visão transdisciplinar (NICOLESCU, 2008; MORIN, 2006), integrando três perspectivas principais de análise: a socioecológica (produtiva), a socioeconômica (de ação coletiva), e a sociopolítica e cultural (de transformação social) (SEVILLA GUZMAN, 2006).

Para isso, o componente essencial dessa proposta é a preocupação com a relação homem natureza, que se configura ou organiza a partir do reconhecimento da contínua interface entre autonomia e dependência inerentes às relações socioecológicas, na qual o ambiente modifica o homem, que modifica o ambiente, num processo contínuo de acoplamento estrutural (LUHMANN, 1995; MATURANA, 1997).

Sustentados nessa compreensão, consideramos que as experiências produtivas e organizativas de interesse desta pesquisa articulam-se mediante redes de solidariedade e surgem em resposta à natureza da dominação política que estabelece o sistema prevaletente. Isso tem a ver com a interface entre as estratégias agroecológicas e a formalização de políticas públicas. Dessa forma, a ação coletiva orientada à Agroecologia procura que tais redes e sistemas de conhecimento e inovação local culminem em transformar os marcos de relacionamento interinstitucional e intersetorial no âmbito das propostas de desenvolvimento rural.

Práticas em Agroecologia: alguns tópicos para vivenciar a Agroecologia na escola do Campo

Como docente, lembremos o valor da vida e que temos a missão fundamental de formar o sujeito que será capaz de dar conta do desafio de contribuir, de fato, para a transformação da sociedade no sentido da sustentabilidade social, econômica, ambiental e política. Isso acontecerá mediante a somatória das inteligências individuais compartilhadas em procura do melhor estado de convivência entre todos os seres da terra.

Dessa forma, não apenas as práticas alternativas associadas à produção de alimentos se relacionam com a Agroecologia. O fato de falar sobre o valor da vida que cada ser vivo possui pode levar a reflexões morais e éticas em sala de aula. Certamente a questão de fundo é a postura do homem na terra. Então, qual será a postura dos sujeitos que estamos educando? Uma postura crítica promotora de transformações em prol do bem da vida e da humanidade, ou uma postura desinteressada e motivada apenas pelos interesses individuais ou de corte apenas pessoal?

Enfim, com isso queremos ressaltar que a Agroecologia trabalha abordando as grandes questões da sociedade humana: a saúde, a educação, a alimentação, a disponibilidade de bens e serviços, assim como de recursos naturais.

Precisamos refletir sobre: **O que entendemos por currículo em Agroecologia?** Uma maneira de afunilar a adequação das escolas ao modelo da escola do campo baseia-se numa proposta curricular interdisciplinar e integradora que, de forma inovadora, consiga materializar as reflexões teóricas desenvolvidas nesta discussão.

Para finalizar, a seguir colocamos a disposição apenas ideias que podem ser instaladas em projetos interdisciplinares nas escolas, a fim de desenvolver conteúdo curricular nas disciplinas, buscando desen-

volver experiências de adequação das escolas ao modelo da escola do campo que queremos.

Junto com cada tópico há referências que, mediante o efeito de rede, levarão você a um conteúdo amplo e de alta qualidade, lembrando que o primeiro filtro da informação é você!

Quadro 3. Saiba mais!

<p>Inspire-se na vida e obra da engenheira agrônoma mais ilustre do Brasil, a Dra. Ana Primavessi:</p> <p>Vídeos:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=HNICrbOKNO4&t=36s Acesso em: 12 Jan.2018</p> <p>https://www.youtube.com/channel/UCswzvIvnO9HhI8Jd5nWu1VA Acesso em 12 Jan.2018</p> <p><i>O Solo um Organismo Vivo!</i></p>
--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Quadro 4. Dicas de Sites Interessantes

<p>Sites de Qualidade com vários temas Provocadores</p> <p>Sistema Agroalimentar mundial. Soberania e Segurança alimentar e nutricional. Uso de agrotóxicos, danos ambientais</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=j1QZNb_R7UM Acesso em: 12 Jan.2019</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=P2H8OfEASSQ Acesso em: 12 Jan.2019</p> <p>Juventude Rural, êxodo rural e identidade rural no século XXI</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=AlhqskKjriw Acesso em: 12 Jan.2019</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Quadro 4. Dicas de Sites Interessantes

A pegada ecológica

<https://www.youtube.com/watch?v=FPg6ZVbVfSQ> Acesso em: 12 Jan.2019

Sociobiodiversidade e frutos do cerrado. O Bioma cerrado

<https://www.youtube.com/watch?v=0GnFNeoMYul> Acesso em: 12 Jan.2019

O reconhecimento do conceito de sociobiodiversidade - Antônio Carlos Sant`Ana Diegues

<https://www.youtube.com/watch?v=gxzNetRw26E> Acesso em: 12 Jan.2019

Sociobiodiversidade: Educar para a diferença | Jerônimo Siqueira Tybusch | TEDxSantaMariaED

<https://www.youtube.com/watch?v=xK6pBdnUrr8> Acesso em: 12 Jan.2019

Tecnologias agroecológicas, a horta na escola, biofertilizantes

Documentário Plantar Saber- Horta Didática na Escola

https://www.youtube.com/watch?v=tw5_zpXiuL4 Acesso em: 12 Jan.2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M., TOLEDO, V. La revolución agroecológica en América Latina. Sociedadlatinoamericana de agroecología SOCLA 2011. Versión al español del artículo Altieri, M. & V.M. Toledo. 2011. The agroecological revolution of Latin America: rescuing nature, securing food sovereignty and empowering peasants. **The Journal of Peasant Studies**, v. 38, n. 3, p. 587–612, jul. 2011. Traducción de Pablo Alarcón-Chaires.

BOEF, W; et al (Orgs.). **Biodiversidade e agricultores: fortalecendo o manejo comunitário**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. Agroecologia: Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA, 2006. Disponível em: www.pronaf.gov.br/dater. Acesso em: 20 de Jan.2019 .

DESMARIS, A. A. **A Via Campesina**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B. Carta da Transdisciplinaridade. Portugal: **I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade**, (s.n.), 1994.

GARCÍA, R. Interdisciplinariedad y sistemas complejos. In: LEFF (org.). **Cienciassociales y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, 1994.

GLIESSMAN, S. **Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2 ed., 2001.

HOWARD, A. **Um Testamento Agrícola**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LENOIR, Y.; HASNI, A. “La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de larazón, de la mano y delcorazón”. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid,n. 35, 2004.

LUHMANN, Niklas. **Social systems**. Stanford: Stanford University Press, 1995.

MAFFI L.; WOODLEY E.; **Bioculturaldiversityconservation**. A global source book. Earthscan, 2010. Disponível em:

http://books.google.com.br/books?hl=es&lr=&id=IrCoSHBNPMQC&oi=fnd&pg=PR5&dq=MAFFI+L.+e+WOODLEY+E.%3B+Biocultural+diversity+conservation.&ots=q16g-q8zCv&sig=FxkAta16QVX8kHbw-Tw0VdAq1VAA&redir_esc=y#v=onepage&q=MAFFI%20L.%20e%20WOODLEY%20E.%3B%20Biocultural%20diversity%20conservation.&f=false
Acesso em: 20 Jan.2019

MATURANA, Humberto **La realidad**: ¿Objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad. México: Anthropos/ Universidad Iberoamericana/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.1997

MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES(MPA). **Campanha Nacional contra o Uso de Agrotóxicos em defesa da vida.**

Disponível em: <https://mpacontraagrototoxicos.wordpress.com/agrototoxicos-no-brasil/>. Acesso em: 20 Jan.2019

PLOEG V. J. D. **Camponeses e impérios alimentares**: Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Série estudos rurais. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

RUIZ-ROSADO, O. Agroecología: una disciplina que tiende a la transdisciplina. In: **Interciência**, v. 31, n. 2, p. 140–45, 2006.

SEVILLA GUZMAN, *et al.* La acción colectiva en agroecología. **Memórias II Congreso de la sociedad española de agricultura agroecológica.** Pamplona-Iruña, set.1996.

SEVILLA GUZMAN, E *et al.* **La agroecología como estrategia metodológica de transformación social.** Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba, España. 2006. Disponível em: <http://www.agroeco.org/brasil/material/EduardoSevillaGuzman.pdf>. Acesso em: 20 Jan.2019

TOLEDO V.M. **Agroecología, sustentabilidad y reforma agrária: la superioridad de la pequeña producción familiar.** Agroecología e desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre, v. 3, n. 2, p 27-36, abr./jun. 2002.

PARTE 5

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

12. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO

Célia Beatriz Piatti
Clarice Simão Pereira
Jucelia Souza da Silva

Para iniciar nossa discussão, faz-se necessário compreender a concepção de Educação do Campo e, nesse sentido, Caldart (2002) aponta a diferença entre educação do e no campo “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculadas a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2002, p.26).

Para Fernandes (2009) “A Educação do Campo “é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra onde pisa, melhor ainda a partir de sua realidade”. (FERNANDES, 2009, p.141).

Nesse mesmo sentido, Molina (2009) assevera que “[...] para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada ‘do campo’ é necessário reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos” (MOLINA, 2009, p. 32). Tendo em vista tais questões, é importante compreendermos que as populações do campo buscam seus direitos e, dentre eles, está a educação. Logo, considera-se que é necessário conhecer e reconhecer a cultura do campo, sua luta e resistência para viver no campo e do campo, com perspectivas de consolidar a identidade desse espaço.

Em Pires (2012), encontramos que: “É fundamental reconhecer e conhecer, respeitar e resgatar a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo. O campo precisa ser compreendido como modo de vida sociocultural no sentido que sejam afirmadas as suas identidades, bem como as suas lutas e organizações”. (PIRES, 2012, p. 43).

A escola do campo é um resultado da luta dos trabalhadores do campo em conjunto com os movimentos sociais, em que há desafios a suplantar, levando-se em conta, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), a necessidade de superar a dicotomia urbano-rural, pois há uma ideia geral de que a escola urbana é melhor que a escola do campo, uma vez que há uma visão da sociedade de que o campo é um espaço atrasado e, portanto, seus sujeitos também estão em atraso.

Para Arroyo (2006), é preciso indagar: Que imagem do campo afirmam? O autor esclarece que “[...] os movimentos sociais revertem essas imagens e nos obrigam a enxergá-los como sujeitos dinâmicos, tensos, politizados, organizados” (ARROYO, 2006, p.10). E reitera ainda que:

O campo precisa ser visto não mais como lugar de atraso, de tradicionalismo, de inércia, mas território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar e não educar. De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. (ARROYO, 2006, p.10).

De forma complementar, ressalta-se a tímida iniciação da reforma agrária, pois os agricultores lutam por política agrícola diferenciada para a agricultura familiar e, desse modo, o autor assevera que a agricultura familiar é muitas vezes ameaçada pelo agronegócio, por isso é importante compreender que “A produção e o trabalho são princípios educativos; [...] é um movimento pedagógico, a defesa da terra e do trabalho, as formas de produção agrícola são vistas também pelo movimento do campo como educativas, formadoras”. (ARROYO, 2006, p.11).

A produção do conhecimento se revela inerente de dados para que se compreenda a dinâmica dessa educação, pois são desafios que interferem nas condições de existência da escola que está no campo e, por fim, a formação de professores que possam viver o campo e compreender o seu papel nessa luta por uma educação que não seja desvinculada da luta pela terra.

De acordo com Caldart (2002):

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como 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. (CALDART,2002, p.26).

Ao considerarmos essa ideia de “herdeiros e continuadores da luta pela educação como direito” à inclusão dessa população, a escola é a garantia desse direito para uma educação pública de qualidade, que acrescente a esses sujeitos não somente os conhecimentos científicos, mas também os saberes que surgem da vida no campo.

Saberes que, de acordo com Arroyo (2007), se constituem em direito. O autor indaga ainda: Como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais indentitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo?

Alerta o referido autor que a escola deve se preocupar com o direito ao saber e ao conhecimento, pois ela deve “incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído” (ARROYO, 2009, p. 81) e é preciso certo cuidado em relação a isso, uma vez que os [...] “saberes construídos historicamente nem sempre estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano é social, logo não tem que chegar à escola do campo”. (ARROYO, 2009, p. 81).

Frente a tais questionamentos, Arroyo (2009) afirma que, para o projeto de Educação Básica, é preciso que a estrutura tenha a mesma lógica dos movimentos sociais: “Que seja inclusiva, democrática e igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são excluídos, tarefa

urgentíssima para a construção da educação básica do campo: criar estruturas escolares inclusivas”. (ARROYO, 2009, p.86).

É um avanço compreender a concepção real de educação do campo para contribuir com uma visão mais abrangente e crítica sobre o que é a Educação do Campo e suas finalidades. Para Leontiev (2004, p. 293), numa sociedade dividida em classes há “[...] enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza, da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais”. Afirma o autor que essa desigualdade não se refere às diferenças biológicas, mas é “[...] produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Com base nessa ideia, pode-se entender que “[...] a concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (LEONTIEV, 2004, p. 294). O autor afirma também que ainda que as criações pareçam existir para todos,

Só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos[...]os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas. (LEONTIEV,2004, p.294).

Depreende-se que, nesse formato de sociedade, apesar de toda a exclusão existente, consideramos a escola como um espaço em condições de acolher a maioria, mas é preciso pensar o desafio de concretizar a sua permanência frente a um ensino de qualidade e ações inclusivas que garantam essa permanência.

Compreende-se também que apenas a educação formal não é capaz de transformar a sociedade, mas é um caminho que, se bem planejado, com intencionalidades voltadas à possibilidade de transformação e ancoradas no ato político-pedagógico que se pretende para essa ação, aponta que a formação de professores exige conhecimentos gerais e específicos, mas, sobretudo, exige conhecer os princípios da Educação do Campo para que a ação seja efetiva na futura prática docente.

Nesse sentido, o documento do Ministério da Educação intitulado “Referências Nacionais para uma Educação do Campo”(BRASIL, 2004) apresenta sete princípios pedagógicos da Educação do Campo, buscando fundamentar a sua identidade, considerando o processo de sua construção.

De acordo com o citado documento, os princípios que fundamentam a educação do campo são:

1. A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo;
2. A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido;
3. A Educação do Campo no campo;
4. A Educação do Campo enquanto produção de cultura;
5. A Educação do Campo na formação dos sujeitos;
6. A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável;
7. A Educação do Campo e o respeito às características do campo.

Esses princípios revelam a reconfiguração da identidade da escola do campo, com o seu caráter formativo e com o sentido real para atender as crianças e jovens do campo no campo. Assim, construir a escola pública do campo é possibilitar a sintonia com os interesses dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Gonzales. Prefácio. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel. Gonzales. A Educação Básica e o Movimento do Social do Campo. In: ARROYO, M G; CALDART, R, S; MOLINA, M, C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Grupo de trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2004.

CALDART, Roseli., Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Mançano. Bernardo. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, C. M. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Mançano, Bernardo; CERIOLI, Paulo, Ricardo; CALDART, Roseli. Salete. Primeira Conferência Nacional 'Por uma Educação Básica do Campo': texto preparatório". In: ARROYO, Miguel. Gonzales; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Castagna. Molina. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

PIRES, Angela. Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção e Educação e Direitos Humanos).

13. A CONCEPÇÃO DE TRABALHO COMO CATEGORIA SOCIAL

Célia Beatriz Piatti
Clarice Simão Pereira
Jucelia Souza da Silva

Muitas indagações discorrem acerca de como se desenvolve o ser humano e como ele se diferencia dos demais animais. São questionamentos que inquietaram e inquietam a humanidade, mas compreende-se que, ao longo de séculos de estudos referentes à origem humana, o homem tornou-se qualitativamente diferente dos animais.

Para Leontiev (2004), após as teorias levantadas por Darwin, em seu livro *A Origem das Espécies* embasado na ideia de o homem ter uma origem animal e ancorado na ideia de Engels, ao definir que ao mesmo tempo em que o homem pertence a uma origem animal também demonstra uma profunda distinção entre esses seus antepassados, fundamentou-se o que se denominou de processo de hominização do homem – processo que aconteceu devido ao fato de o homem passar a ter uma vida organizada em sociedade, cuja base se deu por meio do trabalho.

Nesse sentido, Leontiev (2004) esclarece que o processo de hominização é a passagem do homem para uma vida em sociedade organizada por meio do trabalho, que modificou sua natureza, iniciando as leis sócio-históricas.

Com base nessa premissa, Leontiev (2004) assevera que:

Esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não as leis biológicas, mas a leis sócio históricas.[...] Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies em um. Em primeiro lugar as leis bio-

lógicas, em virtude das quais os órgãos se adaptam as condições e as necessidades da produção e em segundo lugar as leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção dos fenômenos que ela engrena. (LEONTIEV, 2004, p. 280-281).

Assim, a formação do homem, que estava submetida às leis biológicas, passou a ser sustentada pelas leis sócio-históricas, que indicam que novos elementos surgiram em seu desenvolvimento, resultando em modificações em sua construção anatômica, seu cérebro, seus sentidos e órgãos destinados à linguagem. Essas leis passam também a descrever não apenas os aspectos biológicos, que são inatos a cada homem, mas descrevem que seu desenvolvimento biológico é igualmente dependente do desenvolvimento de sua produção.

Nesse sentido, o processo de hominização do homem remete-se à organização física/biológica e finaliza-se com o surgimento da história social da humanidade, a produção da cultura, criando a atividade humana fundamental: o trabalho.

Ainda a esse respeito, Leontiev (2004) afirma que:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção, destes objetos, do instrumento as máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem suas roupas e seus bens materiais são acompanhadas pelo desenvolvimento da mulher e dos homens. (LEONTIEV, 2004, p. 83).

O processo de hominização permite refletir que, desde o princípio da humanidade, os homens e suas condições de vida não deixaram de passar por transformações. Suas aquisições foram transmitidas de geração em geração, dando continuidade à progressão histórica.

Desse modo, pode-se considerar que o homem é o produto do aspecto individual, em seu sentido biológico, social e cultural, portanto o fato de apropriar-se da cultura e de tudo que a produziu nas formas de expressão cultural da sociedade torna-o humano. Essa forma de transmitir aquisições às gerações futuras é o que possibilita diferenciar o homem dos outros animais. Essa capacidade criadora e produtiva ocorre devido à atividade fundamental do homem, que é o trabalho.

Dentro desse contexto, o que torna o homem de fato humano é sua atividade de consciência, que permite diversificar e planejar diversos modos para a realização de suas ações. Como resultado desse processo, tem-se que o homem singular (indivíduo) se humaniza tornando-se parte do gênero humano ao produzir-se por meio do trabalho, que é um processo de participação entre o homem e a natureza. Assim, torna-se capaz de pensar, repensar e planejar as suas ações.

Por meio do trabalho, ocorre a mediação entre o indivíduo e a genericidade, que é a própria relação homem singular e sociedade. Diante disso, as apropriações e objetivações ocorridas por meio do trabalho fazem com que o indivíduo se torne humano ao longo de sua vida em sociedade, apropriando-se de sua essência humana, que é um produto histórico-cultural. Não é possível, portanto, compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois elas se formam por meio de um componente dialético.

A partir desse pressuposto, Vigotski (2000) compreende que os instrumentos humanos – que provocam mudanças externas e possibilitam a intervenção na natureza – fazem com que o homem se distancie dos outros animais, por sua capacidade de conservar, modificar e transmitir suas funções aos outros sujeitos. O trabalho, portanto, é o fio condutor que permite a transição de um ser meramente biológico, como os outros animais, para um ser social, mediado pela relação homem e sociedade.

Dessa forma, a mediação é caracterizada pela relação do homem com o mundo e com os outros homens. Compreender esse processo permite compreender também o processo das funções psicológicas superiores, que são as funções mentais que constroem o comportamento consciente do homem, a percepção, a memória, e seus aspectos de personalidade.

A distinção entre os processos elementares psicológicos e os processos superiores está relacionada aos processos elementares que são controlados pelo meio, ou seja, pelo social. Vigotski (2000) relaciona as funções psicológicas superiores com o pensamento, a linguagem, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal, além de atrelá-las ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Nesse contexto, Vigotski (2000) discute dois elementos básicos para a mediação: o instrumento, que tem o papel de regular as ações do objeto; e o signo, que regula as ações relacionadas ao psiquismo humano, esclarecendo que estão intimamente ligados ao longo da evolução humana.

De acordo com Marx (2004), o desenvolvimento das habilidades específicas do homem e da sociedade está relacionado aos resultados do surgimento do trabalho, visto que, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e sua relação com os outros homens e a natureza é mediada pelo trabalho.

A partir desse pressuposto conceituado por Marx (2004), Vigotski (2000) buscou compreender os instrumentos humanos, esclarecendo que o instrumento pode provocar mudanças externas que possibilitam a intervenção na natureza. O que faz com que o homem se distancie dos outros animais é o fato de ter capacidade de conservar, modificar e transmitir suas funções aos membros que o rodeiam, possibilitando que, posteriormente, possa ser modificado.

Nessa perspectiva, atenta-se à questão da linguagem, sendo esta responsável pela formação do sistema simbólico fundamental aos grupos

humanos, desempenhando um papel essencial na construção histórica e na formação psicológica do homem.

Ao se referir à linguagem, Vigotski (2000) imprime três mudanças essenciais acerca desse conceito em relação aos processos psíquicos humanos. A primeira está relacionada ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. A segunda diz respeito ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita. Isso significa que, por meio da linguagem, o homem é capaz de refletir e analisar situações presentes na atualidade. A terceira mudança essencial está relacionada à comunicação dos homens, que garante a transmissão de experiências acumuladas entre as gerações. Esse tipo de linguagem não existe nos outros animais, que apenas emitem sons.

Desse modo, a linguagem funciona como um processo mediador, que permite a comunicação e o compartilhamento de significados de comportamento de um determinado grupo cultural. A interação que o indivíduo estabelece com o universo social, com os parceiros mais experientes é fundamental para a formação do comportamento e do pensamento humano.

Segundo Marx (2004), apenas o trabalho firma a existência humana. A práxis de pensar o que e como fazer exemplifica suas condições sociais e coletivas, isso faz com que o homem quebre sua relação animal, objetivando-se como um ser capaz de transformar o meio, diferente do animal, que realiza as atividades pelo instinto ou apenas para atender suas necessidades vitais, não sendo capaz de modificar suas ações ou pensar sobre suas formas de realização. Além disso, o homem apresenta cognitividade e, pela linguagem, transmite seus conhecimentos para as gerações, tendo o poder de refletir sobre eles, isso é consciência humana.

A socialidade humana, portanto, decorre das relações sociais que foram estabelecidas pelo homem ao longo da história, o que o constitui

ser social. A universalidade do homem decorre da ação de sua ação em buscar meios para a satisfação de suas necessidades vitais.

O trabalho e a liberdade humana se dão em virtude da atividade do homem, o qual cria mecanismos que contribuem para a apropriação das forças da natureza, que, por sua vez, permitem superar seus limites. Para Marx (2004), o fato de o homem ser livre não o desvincula de suas origens históricas, porque a liberdade se integra ao trabalho, logo é uma atividade histórica, e a sua liberdade se dá pela superação e negação dos limites do capitalismo e pela afirmação das forças emancipatórias.

O homem alienado é produto do seu trabalho, uma vez que ele se converte em mercadoria, sendo suas relações desprovidas da existência humana, deixando assim de ser sujeito e se torna objeto, perdendo o domínio da realidade e ficando sobre o controle dela. A compreensão da existência humana perpassa pela compreensão de que ela se dá pelo trabalho, e que o trabalho é o fator que diferencia o homem dos outros animais e o torna um ser social. É por meio das atividades que os sujeitos se apropriam dos conteúdos da cultura humana, criando novos produtos culturais que desenvolvem novas formas de conduta.

Cabe, então, questionar: Qual é o significado do trabalho na constituição do ser humano? Ao considerar de forma geral, o trabalho é a maneira pela qual o homem extrai da natureza aquilo que precisa para garantir sua sobrevivência, e é por meio dessa ação-trabalho que são produzidas condições necessárias para sua existência.

O conceito de trabalho é traduzido como atividade adequada que permite ao homem ser humano, de forma que identifique suas necessidades, defina suas metas, fixe seus objetivos, programe ações para realizá-los, transforme a natureza e, simultaneamente, se autotransforme, humanizando-se. É pelo trabalho que se definem as condições de vida social.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

VYGOTSKI, Lev, Semyonovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 2000.

14. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Célia Beatriz Piatti
Clarice Simão Pereira
Jucelia Souza da Silva

Retornar à categoria trabalho como elemento essencial no desenvolvimento do homem em ser social nos permite avaliar a complexidade da organização do trabalho que se dá na escola, que não é apenas burocrático, mas depende das relações que se estabelecem e que provocam ações nessa organização, por isso, ao pensar a educação, torna-se essencial pensar a atividade primária, social: o trabalho.

Ao executar o planejamento que organiza o trabalho na escola, as questões que permeiam esse espaço, que são históricas e atuais, precisam ser evidenciadas para que, de fato, se organize o trabalho, tendo em vista os autores sociais que a compõem. Questões como igualdade, direitos, equidade, raça, relações de gênero, cidadania, cultura e democracia não podem ser ignoradas, uma vez que essas questões são fruto da desigualdade social, da divisão de classes.

Desse modo, entende-se que a escola se organiza a partir de tantas outras questões e, nesse sentido, a práxis pode ser considerada como a possibilidade de transformação material da realidade escolar, que é dinâmica e complexa. “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p.117).

A práxis é a condição de superar a falsa ideia de que o trabalho realizado no interior da escola é de reprodução, é técnico, de repetição constante e, por isso, de ação em que não cabe reflexão. Entende-se que esse trabalho é permeado pelas dimensões sociais presentes na sociedade, uma vez que é uma organização pensada, planejada e também permeada

pela subjetividade, por interesses de grupos, mas que não pode perder de vista sua concretude, sua ação planejada.

A escola é um espaço de atuação de professores, gestores, pais e alunos e mantém uma relação dialética com a sociedade, não sendo, por isso, uma relação linear, mas carregada de contradições. Ao mesmo tempo que reproduz a cultura também a transforma e, nesse sentido, as relações que se estabelecem no interior da escola são subjetivas e dialéticas, bem como complexas.

Em seu interior, a escola constitui-se de um processo integrado e possui dois pilares de estrutura em sua organização: o administrativo e o pedagógico. Esses dois pilares são interdependentes e suas articulações devem ser pensadas em conjunto com todos os envolvidos na organização do trabalho nesse espaço.

A estrutura administrativa está baseada em aspectos como recursos humanos, financeiros, infraestrutura, equipamentos materiais, mobiliários, entre outros. De modo geral, essa estrutura está relacionada à logística da escola e associada ao trabalho burocrático dos gestores na outra vertente, mas não está desarticulada da estrutura pedagógica, que se relaciona com as questões políticas, a aprendizagem e os conteúdos. Essa organização é evidenciada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Quando se discute a organização do trabalho na escola e os processos que compõem essa organização, procura-se evidenciá-la no Projeto Político-Pedagógico. Veiga (2004) pontua que esse Projeto deve ser elaborado e compreendido em uma perspectiva democrática de educação.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e ra-

cionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2004, p. 13-14).

Nessa perspectiva de educação democrática, o PPP deve estar articulado às normas e leis vigentes e refletir os interesses e as especificidades da comunidade escolar. Dessa forma, a organização do trabalho na escola está atrelada ao ordenamento legal que rege toda a sociedade e a educação, em particular.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento articulador capaz de refletir os interesses da comunidade escolar, já que nele estão explícitas as estruturas administrativa e pedagógica. Os dois componentes que estruturam a escola, que são interdependentes, devem ser pensados a partir das articulações, de modo que todas as ações estejam à disposição das instituições e dos sujeitos para o atendimento da comunidade escolar.

A estrutura pedagógica está relacionada às relações políticas e à organização do ensino, portanto às questões de aprendizagem, organização do currículo e avaliação, entre outros. Todos esses componentes visam à associação dos conteúdos e das disciplinas inseridos no PPP da escola. Para Veiga (2004, p.13-14) “[...] o projeto político pedagógico tem a ver com a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a divisão da totalidade.”

Gracindo (2006) aponta que, para que se tenha a dimensão global de todo o processo, algumas perguntas podem indicar elementos importantes para serem inseridos no PPP:

Em que contexto social a escola está inserida? Quais as condições físicas e materiais que a escola oferece para que a aprendizagem ocorra? Como a escola vem

desenvolvendo a gestão democrática, constitucionalmente estabelecida? Qual a participação de cada um dos segmentos (estudantes, professores, direção, funcionários, pais e comunidade externa) na condução da escola? Como acontece a formação continuada dos docentes e funcionários? Quais os instrumentos de avaliação que a escola utiliza para identificar a aprendizagem dos estudantes? Como os estudantes têm respondido às avaliações? O que a escola tem feito com os resultados do desempenho discente? (GRACINDO, 2006, p.66).

A autora afirma que essas perguntas podem dirigir o diagnóstico que precede a elaboração do PPP e considera ainda que:

A partir das respostas encontradas, o PP irá estabelecer os objetivos a serem alcançados, as estratégias e ações a serem desenvolvidas e a sistemática de avaliação a ser colocada em prática. Assim, o diagnóstico se configura como um mapeamento de todos os aspectos discriminados e, depois de identificar os pontos fortes, médios e fracos da escola, o PP pode propor encaminhamentos para a melhoria dos processos pedagógicos e dos resultados anteriormente obtidos. (GRACINDO, 2006, p.66).

Por conseguinte, para se compreender a organização do trabalho na escola, é preciso a leitura e a compreensão do PPP, afinal ele é o documento que caracteriza as nuances e especificidades de uma determinada escola. É o documento de identificação da escola. Entende-se que, nessa perspectiva, o PPP é a representação concreta da organização do trabalho na escola.

Nesse sentido, é um balizador do trabalho escolar, pois é um instrumento de aprofundamento e apropriação das decisões tomadas na escola. Cabe ressaltar que esse documento não é permanente, com definições prontas e acabadas, ao contrário, deve estar em constante construção e adequação, deve possuir uma proposta dinâmica, possibilitando ajustes, mudanças e aprimoramentos que atendam aos desejos da comunidade escolar.

Ressalta-se que o PPP, como todo projeto da escola, depende do comprometimento dos sujeitos, desde o planejamento até a execução dos registros, e possui compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e até ideológica, pois expressa intencionalidades dos desejos da comunidade escolar, que são firmados por meio de decisões coletivas.

Nesse sentido, cabe indagar: Existe possibilidade de um Projeto Político Pedagógico sem elaboração coletiva? Quando esse documento é construído e executado devidamente, é possível visualizar o retrato da escola e da comunidade na qual está inserido, assim como é possível perceber as aspirações, os desafios e o trabalho interno realizado pelos professores, gestores e sua articulação com a comunidade.

É preciso superar ideias arraigadas de um Projeto Político-Pedagógico dispensável e/ou apenas como formalidade a ser cumprida. O PPP é uma exigência legal, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que propõe o exercício da cidadania como objetivo maior no processo de educação.

Preparar e elaborar esse documento, tendo em vista a coletividade, é um exercício hercúleo e desafiador. Todavia, um PPP estruturado e bem elaborado, com a intervenção de todos da comunidade escolar, com opiniões, sugestões e novas proposições, promove o fortalecimento da identidade da escola e gera segurança na tomada de decisões, as quais serão avaliadas durante o processo, o que torna o PPP um indicador de resultados a serem avaliados, buscando alcançar metas e objetivos de melhoria para a escola. Não basta vontade, é muito mais, é preciso um trabalho organizado, que desencadeie alterações na escola pública, com vistas à práxis transformadora.

O PPP não é um projeto único para todas as instituições escolares. Ele pode até seguir um modelo geral, mas não há como não apontar as especificidades de cada escola, de cada comunidade. Portanto, cada PPP é único, apresenta as características da comunidade e, por ser singular,

fortalece sua identidade quando esta participa ativamente do processo de construção do documento.

Esse documento traz uma peculiaridade, que é, sem dúvida, a flexibilidade, a possibilidade de participação da comunidade, de levantamento das necessidades dos sujeitos dela participantes e as mudanças que ocorrem no ambiente, sendo, portanto, constantemente alterado, o que pode evitar que se torne obsoleto.

Entende-se, nessa perspectiva, que o PPP está sempre pronto a ser reformulado, com modificações constantes e necessárias. Para que se obtenham resultados, é importante avaliar continuamente as ações nele implementadas, a fim de rever os processos e melhorá-los. Portanto, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico como um dos principais instrumentos da gestão escolar, que pode levar à construção de uma escola democrática. Veiga (2004) afirma ainda que:

O processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizando da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. (VEIGA, 2004, p. 13-14).

Depreende-se que o PPP de uma escola do campo deve apontar uma preocupação com as especificidades do campo e afirmar a necessidade de criar possibilidades pedagógicas e administrativas que ofereçam aos alunos matriculados não apenas a inclusão deles nas escolas, mas a oportunidade de permanência.

Essa é uma questão importante quando se trata de Educação do Campo e de escola do campo, pois ela é discutida por pesquisadores que apontam a constante evasão dessas escolas, principalmente dos jovens, que preferem a cidade ao campo, na expectativa de uma formação mais consistente e ampla para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, há aspectos a serem considerados. Um deles se refere às classes multisseriadas/multianuais, questão que se justifica, uma vez que no espaço rural há menor densidade demográfica, portanto, um número menor de matrículas, o que constitui a insuficiência de número de alunos para compor classes independentes e esse fator gera a necessidade de salas nesse formato.

É fato que não há um documento que efetive a ação do professor para a organização das salas multisseriadas/multianuais, exceto o material da Escola Ativa, que nem sempre é utilizado pelos professores. Além disso, há alguns documentos legais – tais como a própria LDBN – um pouco restritos ao tratamento da Educação do Campo, não trazendo um artigo específico que esclareça ao professor a estrutura de planejamento quanto às especificidades desse tipo de educação e do lócus onde ocorre.

A LDBN, no artigo 28, aponta a metodologia para essa modalidade:

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

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

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

O artigo referenciado defende que a educação rural precisa estar adequada à vida das pessoas que residem no campo. Nesse sentido, a ta-

refa do professor de uma escola do campo é árdua, pois precisa fazer de sua experiência com as salas multisseriadas uma análise e reflexão, adaptando os conteúdos e as metodologias para efetivar o ensino.

Depreende-se que é possível afirmar que as salas multisseriadas/multianuais necessitam de políticas públicas que favoreçam o aluno e o professor e resultem em melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, se faz necessário que a formação de professores contemple essa realidade.

Muitas escolas têm extensão, o que significa que há possibilidades de inclusão das crianças da região nas escolas do campo, uma vez que a extensão é pensada para ampliar a escola polo e atender a população das regiões mais distantes e de difícil acesso. Compreende-se que cada escola tem sua identidade e organização e que o PPP é o documento que apresenta a organização da escola e segue a legislação vigente, porém ele deve ser elaborado em consonância com as especificidades de cada escola

Cabe ressaltar que a organização das escolas localizadas no campo é complexa, pois, para além do ensino, é preciso pensar o contexto no qual estão inseridas. Para Caldart (2009, p.157), “[...] a educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais”.

Nesse contexto, construir uma escola do campo significa “[...] pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo [...] trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo e trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo”. (CALDART, 2009, p.157).

As escolas do campo estão em processo de constante adequação às especificidades do campo e demonstram em sua organização, em seu histórico de criação e na elaboração do PPP a busca pela configuração de uma escola que ofereça à população do seu entorno uma instituição com

características que promovam a inserção e a permanência de crianças por meio de um projeto de educação que contribua para o desenvolvimento da realidade do campo.

Ressalta-se que cabe à escola possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Quando se trata de educação do campo, afirma-se que a escola também se articula à vida, ou seja, ao projeto de vida dos estudantes. Para Caldart (2009, p. 33), o grande desafio inicial é superar a dicotomia rural e urbano, no sentido de ser “[...] o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem vida”.

Nesse sentido, um Projeto Político-Pedagógico de uma escola deve, antes de tudo, contemplar o que aponta Caldart (2009, p.54), o “[...] compromisso com a cultura do povo do campo (que implica resgate, conservação e recriação). Portanto, oportunizar que cada um envolvido na organização do trabalho da escola perceba-se como parte desse processo, dessa história”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB - **Lei de Diretrizes e Bases** – Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 e modificações posteriores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

CALDART, Roseli. Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel. Gonzales; CALDART, Roseli . Salete; MOLINA, Molina. Castagna. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GRACINDO, Regina ,Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Universidade de Brasília, Brasília,2007.

SÀNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004, p. 11-35.

PARTE 6

**GESTÃO EDUCACIONAL
E POLÍTICAS PÚBLICAS**

15. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PROCESSOS DE GESTÃO

Mariuza Aparecida Camillo Guimarães

A concepção de gestão escolar vinha sendo discutida na perspectiva da administração escolar, tanto do ponto de vista teórico quanto legal no que se refere a curso de Pedagogia, que, até a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso, em 2005 (BRASIL, 2005), oferecia uma habilitação em administração escolar. Entretanto, a partir da década de 1980, alguns pesquisadores como Bordignon, Gracindo, Ferreira, Paro, entre outros, começaram debates sobre as políticas educacionais.²¹

Para iniciar, convém conversar que tratemos inicialmente do conceito de gestão como administração. Quando vamos buscar a concepção de gestão, encontramos o conceito clássico: “Administração: ação de gerir, de administrar, de governar ou de dirigir negócios públicos ou particulares”. (DICIONÁRIO ON-LINE, 2018). Como se pode observar, o conceito puro não traz elementos políticos, apenas a ação de administrar, que nos parece essencialmente técnico.

Do ponto de vista teórico, já se observa que, quando se trata de educação, outros elementos devem ser incorporados ao conceito, dentre os quais: “Processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON; GRACINDO apud FERREIRA; AGUIAR, 2001). Nesse sentido, há uma conotação de conjunto, de coletivo, de movimento.

Esse conceito permeou as pesquisas e produções dos anos 1980, incluindo os projetos da sociedade brasileira para a Constituição Federal²²:

²¹ Cf. Gt 5 - <https://sistema.anped.org.br>.

²² <https://jus.com.br/artigos/64846/processo-historico-de-elaboracao-da-constituicao-de-1988>), e, ainda, na elaboração da Lei de Diretrizes e bases da educação nacional na década de 1990 (<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem>).

A gestão democrática da educação, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornando-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988, era aplicada apenas ao ensino público, abriu uma perspectiva para resgatar o caráter público da administração pública. A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletivo na escola e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação. (BASTOS, 1999, p.7- 8).

Ao final desses processos, restaram como definitivos os conceitos presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996, ainda que de formas difusas e não aplicáveis, necessitando de regulamentações, porém algumas ainda se encontram no STF, como é o caso da eleição de dirigentes escolares, considerada pelos movimentos sociais essencial para a democratização. Veremos a seguir como esses dispositivos estão descritos nas normativas acima citadas.

A Constituição Federal de 1988 dispõe no Artigo 206 que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...]”. Esses dispositivos foram regulamentados na Lei 9394/1996, que assim dispõe: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e a do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]”. (BRASIL, 1996, p.7, grifo nosso).

Daí depreendemos que a proposta pedagógica é um dos dispositivos a serem considerados nos processos de democratização da gestão e que a atribuição de sua elaboração pertence aos estabelecimentos de ensino,

sobre os quais entende-se que se compõem de sua comunidade escolar. Entretanto, o artigo seguinte define que a participação legítima da é apenas dos/as docentes: “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]” (BRASIL, 1996, p.8).

Esse dado presente na lei nos leva a conflitos, contudo cada sistema de ensino pode estabelecer as formas em que isso ocorrerá, hegemонizando o que está na lei ou tomando posição de ampliação para além da participação de docentes, envolvendo, de fato, toda a comunidade escolar.

O dispositivo seguinte define essa autonomia aos sistemas de ensino:

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do **projeto pedagógico** da escola;

II – **participação** das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 8, grifo nosso).

As formas de participação podem ser: da democracia participativa, envolvendo o conjunto da comunidade, educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais e populares e instituições do poder público; e da democracia representativa: envolvendo representantes dos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil organizada²³.

As formas de participação podem ser: da democracia participativa, envolvendo o conjunto da comunidade, educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais e populares e instituições do poder

²³ Para conhecer mais leia o texto que se encontra em: periódicos.ufes.br/SC/SUFES/articulate/download/8567/6021.

público; e da democracia representativa: envolvendo representantes dos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil organizada .

Outra questão importante que representa essa ordem do discurso e traz elementos distintivos na mesma lei é a terminologia que designa esse documento tão importante, que chamaremos de proposta pedagógica. A LDB, Lei n. 9394/1996 traz as seguintes terminologias: proposta pedagógica e projeto pedagógico, mas ambos têm diferentes concepções, conforme verbete do Histedbr, elaborado por Rita de Cássia Gonçalves de Carvalho²⁴.

[...] a proposta pedagógica ou o projeto político pedagógico da escola, deve ser elaborado pelo coletivo da instituição de ensino e revista periodicamente. A construção do projeto político pedagógico deve ser coletiva, ou seja, deve ser pensado por todos aqueles que fazem parte da escola: professores, direção, coordenação, funcionários, alunos, membros do conselho da escola, e demais representantes da comunidade. Este trabalho de construção do projeto político pedagógico, tem como objetivo de organizar o próprio trabalho pedagógico da escola. Através da reflexão de concepções, ideais, interesses, necessidades, bem como, planejar, projetar a vida da escola, para pequeno, médio e longo prazo. (CARVALHO, s/d, s/p.)

O Projeto Pedagógico diz respeito a uma proposta para um curso específico, conforme aparece nas diretrizes curriculares dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Superior. A literatura apresenta o termo Projeto Político-Pedagógico, que foi foco de intensos debates quando da elaboração da lei. Havia uma argumentação de alguns parlamentares no sentido de que o político estaria implícito nos entremeios dos dispositivos que já previa a participação da

²⁴ Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_proposta_pedagogica.htm) Acesso em: 15 de abr.2018.

comunidade em uma reivindicação dos movimentos sociais para que fosse explicitado. Venceramos parlamentares.

A seguir, apresentaremos alguns elementos sobre a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, que é o que entendemos como essencial para a escola enquanto executora de uma ação educacional que deve ser contextualizada, sustentada teoricamente, como também voltada para atender as demandas de sua comunidade.

O Projeto Político Pedagógico se fundamenta e é conduzido segundo uma concepção de educação e de sociedade e constitui-se em três pilares fundamentais para sua sustentação: a análise da questão dos paradigmas; a definição da especificidade da organização escolar; e a visão clara da finalidade da escola como construtora da cidadania.

A concepção de Projeto Político-Pedagógico pressupõe que as relações internas interpessoais sejam coerentes com a filosofia da educação, que situa a pessoa humana (singular e igual) num processo de emancipação e que desenvolve um processo educativo no eixo da horizontalidade, superando as relações de verticalização concebidas pela hierarquia autoritária.

Para finalizar, deve-se dizer que as normas não apontam especificidades para a gestão das escolas do campo. Sobre essa especificidade, temos na LDB, Lei n. 9394/1996, o Artigo 28, que define:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996, p.16).

É certo que a definição das especificidades previstas na lei e a ação dos sistemas de ensino devem estabelecer esses dispositivos, mas essa autonomia pode se apresentar de formas diferentes em cada sistema, em razão dos próprios processos democráticos governados por diversas concepções. Diante disso, o nosso desafio é constituir políticas de Estado em detrimento de políticas de Governo.

REFERÊNCIAS

BASTOS, João Batista (org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** – LDB. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e modificações posteriores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de out. 2018.

DICIONÁRIO ON LINE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/gestao/>. Acesso em: 11 dez. 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, Cortez, 2000.

16. POLÍTICAS PÚBLICAS, SUAS CONSTITUIÇÕES E LIMITAÇÕES

Mariuza Aparecida Camillo Guimarães

A definição de políticas públicas certamente depende da perspectiva que norteia aqueles que a conceituam, mas optaremos por caracterizá-la como ações e intenções com as quais o poder público, nas suas mais diversas instâncias, atende às demandas dos grupos sociais, sobretudo aqueles em condição de vulnerabilidade.

As políticas públicas, até muito recentemente, vinham sendo demarcadas pelo estado de direito numa perspectiva inclusiva, dialogando com os setores sociais e buscando atender às suas demandas, entendendo ser esse o papel precípua do Estado, entretanto, os movimentos do poder são circulantes, sobretudo na democracia, como apontamos na unidade anterior.

A democracia pressupõe o governo de todos e, conseqüentemente, de todas as ideias, ou seja, cada governo traz o seu próprio projeto, o que muitas vezes promove rupturas nas políticas públicas, causando enormes prejuízos, especialmente aos grupos que dependem do Estado para garantir um mínimo de dignidade humana. Essas rupturas geram a necessidade de políticas de Estado, mas precisamos ainda avançar para essa conquista.

Vejamos as diferenças entre esses elementos:

Considera-se que políticas de governos são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diver-

sas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (ANDRADE, 2011, p. 329).

Entretanto, a conjuntura política que determina a democracia brasileira apresenta dificuldades na constituição de políticas de Estado em razão de que as próprias organizações representativas – como é o caso do parlamento ou mesmo das organizações de controle social – são dependentes do poder político e acabam por decidir não em nome de seus representados, mas em razão das negociações que têm lugar na sobrevivência de seu poder individual ou da instituição que representa.

Para Comparato (2011), as políticas públicas são programas de ação governamental. O autor segue a posição doutrinária de Dworkin, para quem a política (*policy*), contraposta à noção de princípio, designa aquela espécie de padrão de conduta (*standard*) que assinala uma meta a alcançar, na maioria das vezes, uma melhoria das condições econômicas, políticas ou sociais da comunidade, ainda que certas metas sejam negativas, por implicarem a proteção de determinada característica da comunidade contra uma mudança hostil.

Dworkin (1989, p. 158-9) por sua vez afirma que: “Os argumentos de princípios se propõem a estabelecer um direito individual; os argumentos políticos se propõem a estabelecer um objetivo coletivo. Os princípios são proposições que descrevem direitos; as políticas são proposições que descrevem objetivos.”²⁵

O debate entre os princípios e as políticas é fundamental e podemos dizer que, nessa linha, a definição de princípios é que norteia a

²⁵ Los argumentos de principio se proponen establecer un derecho individual; los argumentos políticos se proponen establecer un objetivo colectivo. Los principios son proposiciones que describen derechos; las políticas son proposiciones que describen objetivos.

elaboração de leis e normas, e também a das políticas. Não há políticas sem um viés ideológico, sem a compreensão do tipo de sociedade que se quer construir.

Bucci (2002, p. 259) defende que “A política pública transcende os instrumentos normativos do plano ou do programa. Há, no entanto, um paralelo evidente entre o processo de formulação da política e a atividade de planejamento”. Esse é um entendimento que preconiza a percepção governamental de que a política pública deve, de fato, transcender o seu projeto. Portanto, ela deve compor o seu planejamento de forma que o Estado mantenha o seu papel de mantenedor das condições de dignidade de seu povo.

Conforme Cristóvam (2008), realmente existe a distinção entre política pública e política de governo, uma vez que, a cada eleição, há a interrupção das políticas públicas do governo anterior, caracterizando políticas de governo, enquanto que as políticas de Estado devem ultrapassar vários mandatos.

Na educação, o advento dos sistemas de ensino teve papel fundamental na consolidação das políticas públicas, dando uma sobrevida aos processos de organização da escola. Os Planos nacionais de educação aprovados desde 2001, com vigência de 10 anos – sendo o primeiro de 2001 a 2011 e o segundo de 2014 com vigência até 2014 – apontam as diretrizes para os sistemas de ensino. Certamente, devemos chamar a atenção para o interstício de 3 anos entre o primeiro e o segundo, que se deu devido aos debates que ocorreram no parlamento, quando foram apresentadas mais de 3000 emendas.

Apesar da retirada de alguns dispositivos oriundos das diversas conferências municipais, intermunicipais, estaduais e nacional, ocorrida em 2010, o Plano Nacional de Educação foi aprovado com um de seus mais caros dispositivos: a constituição do Sistema Nacional de Educação, entretanto, esse não foi ainda implementado.

Na linha dos sistemas de ensino, há que se ressaltar, na educação do campo, os avanços a partir de 2002, quando se aprovaram as seguintes diretrizes para a educação do campo: em 2002, Diretrizes Operacionais da Educação do Campo – Resolução nº 1/2002/CNE; em 2003, Diretrizes da Educação do Campo no Mato Grosso do Sul – Deliberação 7111/CEE/2003; em 2008, Diretrizes Complementares – Resolução CNE nº 2/2008; e em 2010, a definição da Política de Educação do Campo, por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

As normas citadas, já discutidas no Módulo I, tratam de conceitos e concepções que devem sustentar a Educação do Campo na perspectiva de atender as demandas culturais e as necessidades de fixação dos jovens no campo, entendendo ser lá o lócus de manutenção de sua identidade, necessitando, para tanto, da valorização de sua existência.

Como se viu, as políticas públicas têm seus limites e possibilidades. Uma das estratégias é justamente dominar o conhecimento e as bases teóricas que as sustentam e os princípios que deram origem a sua elaboração. Essa é a forma que temos para cobrar do agente público a sua implementação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dalila. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p.323-337, abr./jun.2011.Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em:20out 2018

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. In: SILVA, Daniel Cavalcante. **Contextualização: políticas públicas no Brasil**, 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19158/contextualizacao-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em:20out. 2018

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva Breves. **Considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional**. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7254>. Acesso em: 04 dez. 2018.

DWORKIN, Ronald. **Comunidad Liberal**, Siglo Del Hombre, 1989.

DOS AUTORES

Célia Beatriz Piatti

Doutora em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do grupo de estudos e pesquisa em formação de professores (GEPFORP/UFMS). Coordenadora da linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”PPGEdu/UFMS. Membro do Comitê Interno de Iniciação Científica da UFMS/PIBIC/PIBIC-AF/CNPq.

Clarice Simão Pereira

Mestre em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do curso de Pedagogia Presencial e Ead da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas do Observatório de Cultura Escolar (OCE). Doutoranda do Programa de Educação Mestrado e Doutorado/PPGEdu/UFMS.

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai

Doutora em Educação Matemática. Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora formadora no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/UFMS. Membro do Grupo de pesquisa Formação e Educação Matemática (FORMEM).

José Roberto Rodrigues de Oliveira

Mestre em História. Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEdu/UFMS

Jucélia Souza da Silva

Doutora em letras. Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa (GEPFORP/UFMS).

Lourdes Mendes da Silva Pereira

Pedagoga. Coordenadora Geral de Educação do Município de Dois Irmãos do Buriti. Gestora Educacional do Polo Avançado do IFMS em Dois Irmãos do Buriti. Articuladora e formadora da Base Nacional Comum Curricular. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa (GEPFORP/UFMS).

Luiz Alejandro Lasso Gutierrez

Doutor em Ciências Humanas. Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Núcleo de Estudos em Sociobiodiversidade e Agroecologia – NESBIO.

Mariana Esteves Oliveira

Doutora em História. Docente do curso de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no Campus de Três Lagoas (CPTL). Compõe o Grupo de Pesquisa “Mundos do trabalho: história social do trabalho na Bacia Platina” É membro associado da ANPUH/MS desde 2010 e membro da diretoria da associação no biênio 2018-2020.

Mariuza Aparecida Camillo Guimarães

Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia Presencial da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro efetivo do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos/GEIARF/UFMS/CNPQ..

Rosana Carvalho

Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação como concursada na área de Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental. Coordenadora pedagógica da Escola Municipal Antônio Santos Ribeiro no Distrito de Piraputanga, Município de Aquidauana-MS.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-86943-52-8



9 786586 943528