

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WANDA PEREIRA DE LIMA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO EM MINEIROS-GO:
práxis, emancipação e transformação social**

MINEIROS, GO

2023

WANDA PEREIRA DE LIMA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO EM MINEIROS-GO:
práxis, emancipação e transformação social**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do
título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

MINEIROS, GO

2023

WANDA PEREIRA DE LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito **final** à obtenção do título de Doutora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Ana Maria Sotero Pereira (Membro Externo)
Universidade de Pernambuco

Profa. Dra. Suely dos Santos Silva (Membro Externo)
Universidade Federal de Jataí

Prof. Dra. Icléia Albuquerque Vargas (Membro Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta (Membro Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Mineiros, GO

2023

À minha família- Amor incondicional.
Às professoras e professores que atuam em escolas
do Campo – Mineiros – Go- Contribuição fundamental
desta pesquisa.

Dedico!

*Eu amo tudo o que foi
Tudo o que já não é
A dor que já me não dói
A antiga e errônea fé
O ontem que a dor deixou,
O que deixou alegria
Só porque foi, e voou
E hoje é já outro dia.*

Fernando Pessoa.

Chegar até aqui não foi uma tarefa fácil. Às vezes idas e vindas, ausências e renúncias, dores e lágrimas. No entanto, ao refletir sobre essa jornada desafiadora, reconheço que a ajuda que recebi ao longo do caminho foi fundamental para superar os obstáculos e alcançar este marco significativo. Assim é que agradeço:

A essência divina, que possibilita a criação do universo e nossa existência enquanto seres dotados de amor com capacidade de intervir no mundo para torná-lo mais bonito e justo; e que me sustentou durante essa itinerância nos momentos de desânimo e vontade de desistir, me mostrando novos caminhos e pessoas que me animavam a perseverar.

Agradeço imensamente minha orientadora, Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti por me encorajar e me apresentar uma teoria linda. Obrigada pela suavidade das orientações, pela ética, profissionalismo, paciência, atenção e compreensão dos momentos difíceis que vivi intelectualmente. A você todo meu carinho, admiração e respeito por me ensinar tanto e me apoiar nessa trajetória!!! Gratidão!!!

Aos membros da banca, por aceitarem ler e contribuir com um momento de revisão necessária da tese.

Aos meus amigos, companheiros de trabalho, Dr. Evandro Salvador Alves de Oliveira e Dr. José Humberto Rodrigues dos Anjos; obrigada pelas valiosas contribuições e incentivo de sempre.

Aos meus pais Lázaro Carvalho de Lima (*in memoriam*) e Osmarina Pereira de Lima; o amor de vocês me sustenta em todos os desafios.

À família pelo amor incondicional e encorajamento ao longo deste percurso acadêmico. Seu apoio emocional foi vital em momentos desafiadores e sou grata por ter vocês ao meu lado. Ao meu amor e companheiro de vida, José Maria, ajuda necessária por partilhar comigo todos

os momentos dessa trajetória, as alegrias, as tristezas, o cansaço, as madrugadas e a satisfação de conhecer mais o desconhecido. Você tem parte nesta conquista!

Às filhas Cibelle, Giselle, Jacqueline, Maryanna, Camila (nora). Ao filho Allan. Genros Estevan, Vinicius e Jonathan. Netas Amanda, Anna Clara, Isadora, Yasmin e o bebê que está por vir. Os netos Vicente, Henrique e Miguel. Continuidade de mim. “Amo mais que o Infinito”. Agradeço pela compreensão das ausências.

Às minhas irmãs Yone e Dione. Meu irmão Mauro (*in memoriam*), pela torcida e apoio. Amo vocês!

Aos meus cunhados e cunhada Roberto, Alan Francisco e Cristina.

Em especial a algumas pessoas queridas que sempre me motivaram a persistir: Sergio Cintra e ao meu tio Jesuíno Carvalho. Obrigada pelo apoio e torcida para que tudo terminasse bem. Aos meus sobrinhos e sobrinhas Daniel e Daniela, André, Leonardo e Isadora, Renata, Maria Clara, Amaru, Analu, Vinicius, Anabel e Alana. Vocês são meus amores!

Às amigas e amigos Luciene Aparecida, Kátia, Graciliana, Marcelo Máximo, Eleno e Rodrigo, que sempre estiveram dispostos em ajudar, orientar e dar dicas na pesquisa.

Às minhas alunas-amigas que junto sofreram e torceram para o momento da defesa: Kelly, Soraia, Camille, Gabriela e Isadora. Vocês fazem parte!

Às minhas amigas do DINTER Adaline, Katya e Samantha que sempre me socorreram nos momentos solitários da escrita.

A todas as companheira e companheiros do DINTER: Obrigada pela cumplicidade.

À Secretaria Municipal de Educação de Mineiros, nas pessoas da professora Adriane e Edsilvane; obrigada por abrir as portas para que a pesquisa fosse realizada.

Às professoras e professores participantes da pesquisa pela contribuição incondicional para a conclusão do trabalho. Gratidão! Gratidão!

Ao grupo de estudo GEPFORP pelos estudos tão valiosos, os quais me possibilitaram crescer como pesquisadora.

Aos meus colegas da Pedagogia Elisângela, Marcelo, Luciene, Kátia, Graciliana, Kelly Petri, Estelamara, pela ajuda necessária nos momentos de afastamento para compromisso do doutoramento.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e ao Centro Universitário de Mineiros (Unifimes) pela parceria (DINTER) me proporcionando a realização de um sonho quase impossível

Agradeço!!

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento (Marx e Engels, 2006).

RESUMO

Este trabalho, associado à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”, tem como objetivo conhecer as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes das escolas do campo no município de Mineiros-GO a fim de analisar a educação escolar como prática social, como práxis emancipadora e transformadora do *lócus*. Compõem o objeto de estudo as práticas pedagógicas dos docentes que atuam em escolas do campo. O problema de pesquisa parte da seguinte questão: As práticas pedagógicas realizadas pelos docentes das escolas do campo da rede municipal de Mineiros-GO podem evidenciar suas dificuldades ou fragilidades e/ou avanços com relação à mediação da educação como prática social, como processo construtivo permanente de emancipação humana, como interpretação do mundo e como processo político de sua transformação? Por meio da fundamentação teórica pautada na teoria histórico-cultural com base no materialismo histórico-dialético, foi possível compreender as contradições que permeiam a temática envolvida e contextualizar o processo sócio-histórico de desenvolvimento do homem na sociedade de classes. Para tanto, analisou-se o Projeto Político Pedagógico de oito escolas e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito docentes e uma coordenadora pedagógica, com o intuito de entender as interfaces da prática pedagógica e se elas dialogam em uma perspectiva de prática social, como práxis emancipadora e transformadora do *lócus*. Os resultados demonstraram que reconhecer a prática pedagógica como prática social vai além dos muros da escola, pois carrega em si a concepção de homem, de sociedade, de educação escolar e de conhecimento. Portanto, não há dúvida de que os avanços para uma prática emancipatória na perspectiva da práxis na educação do campo analisada no território mineirense constitui um movimento para a transformação do sujeito; e embora ela possa se concretizar, ainda apresenta um grande desafio em relação à articulação de um projeto de escola do campo com práticas sociais que seguem o percurso para a emancipação e transformação social em territórios marcados pela hegemonia da agricultura capitalista. Empreende-se que os processos formativos nas escolas do campo devem conduzir à humanização, por meio do ensino de conhecimentos que sigam a favor da desalienação dos indivíduos e contribua para que possam se apropriar da riqueza cultural e ampliar as potencialidades de relações com o território campestre.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Escola do Campo; Educação do Campo; Emancipação.

ABSTRACT

This work, associated with the line of research “Training processes, educational practices, differences”, aims to understand the pedagogical practices carried out by teachers in rural schools in the municipality of Mineiros-GO in order to analyze school education as a social practice, as an emancipatory and transformative praxis of the locus. The object of study is the pedagogical practices of teachers who work in rural schools. The research problem is based on the following question: Can the pedagogical practices carried out by teachers at rural schools in the municipal network of Mineiros-GO highlight their difficulties or weaknesses and/or advances in relation to the mediation of education as a social practice, as a permanent constructive process of human emancipation, as an interpretation of the world and as a political process of its transformation? Through the theoretical foundation based on historical-cultural theory based on historical-dialectical materialism, it was possible to understand the contradictions that permeate the theme involved and contextualize the socio-historical process of man's development in class society. To this end, the Pedagogical Political Project of eight schools were analyzed and semi-structured interviews were carried out with eight teachers and a pedagogical coordinator, with the aim of understanding the interfaces of pedagogical practice and whether they dialogue from a perspective of social practice, as an emancipatory praxis. and transformative of the locus. The results demonstrated that recognizing pedagogical practice as a social practice goes beyond the school walls, as it carries within it the conception of man, society, school education and knowledge. Therefore, there is no doubt that the advances towards an emancipatory practice from the perspective of praxis in rural education analyzed in the Minas Gerais territory constitute a movement towards the transformation of the subject; and although it can come to fruition, it still presents a great challenge in relation to the articulation of a rural school project with social practices that follow the path towards emancipation and social transformation in territories marked by the hegemony of capitalist agriculture. It is understood that the training processes in rural schools must lead to humanization, through the teaching of knowledge that favors the de-alienation of individuals and contributes to their ability to appropriate cultural wealth and expand the potential for relationships with the peasant territory.

Keywords: Pedagogical Practice; Praxis; Rural Education; Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Município de Mineiros-GO em relação ao Brasil, América do Sul e Goiás	67
Figura 2 - Foto aérea tirada em março 1997- Região Morro Vermelho - Rodovia GO 341-. Zona Rural – Mineiros-GO.....	73
Figura 3 - Foto aérea tirada em janeiro de 2021-Rodovia GO 341-. Região Morro Vermelho - Zona Rural – Mineiros-GO.....	74
Figura 4 - Foto do campo/terra.....	74
Figura 5 - Foto de plantação extensiva de soja.....	75
Figura 6 - Figura das comunidades rurais de Mineiros com escolas.....	91
Figura 7 - Escola Municipal Rural Farroupilha.....	95
Figura 8 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Farroupilha	97
Figura 9 - Escola Municipal Rural Américo Caetano de Rezende.....	98
Figura 10 - Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues.....	100
Figura 11 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Antonio Alves Rodrigues.....	101
Figura 12 - Escola Municipal Rural Antônio Messias	102
Figura 13 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Antônio Messias.....	103
Figura 14 - Escola Municipal Rural Caindão	105
Figura 15 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Caindão	105
Figura 16 - Escola Municipal Rural Gustavo Alves Rodrigues	106
Figura 17 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Gustavo Alves Rodrigues.....	107
Figura 18 - Escola Municipal Rural Pinguela	108
Figura 19 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Pinguela.....	108
Figura 20 - Escola Municipal Rural Salto	109
Figura 21 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Salto.....	110
Figura 22 - Os princípios pedagógicos da educação do campo.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Temas focalizados em dissertações e teses por instituição/regiões.....	21
Tabela 2 - Ano de publicação	25
Tabela 3 - Expansão populacional de Mineiros no período de 1920 a 1970.....	68
Tabela 4 – Matrícula das escolas do campo de Mineiros-GO – segundo semestre de 2022..	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Expansão populacional de Mineiros no período de 1980 a 2007.....	71
Gráfico 02 - População residente estimada no município de Mineiros (GO).....	71
Gráfico 03 - Distribuição de gênero dos participantes	127
Gráfico 04 - Distribuição de idade dos participantes	127
Gráfico 05 - Formação dos Participantes	128
Gráfico 06 - Tempo de docência dos participantes	129
Gráfico 07 - Tempo de docência/ docência na Educação do Campo	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses que se aprofundam mais nas discussões da prática pedagógica nas escolas do campo.....	22
Quadro 2 - Trabalhos cujas temáticas se aproximam do tema da proposta da pesquisa	26
Quadro 3 - Ano de criação de unidades escolares da rede particular e pública de Mineiros de 1912 a 1969	77
Quadro 4 - Unidades escolares de Mineiros, criadas na década de 1970.....	79
Quadro 5 - Escolas da rede particular e das redes públicas, estadual e municipal, de Mineiros, criadas de 1983 a 1989	81
Quadro 6 - Escolas da rede particular e das redes públicas, estadual e municipal, de Mineiros, criadas de 1990 a 2022	82
Quadro 7 - Escolas municipal Rurais de Mineiros criadas de 1947 a 2022	87
Quadro 8 - Localidade e a distância entre as escolas e a cidade	92
Quadro 9 - Quantidade de alunos por turma/2022	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações Curso Oswaldo Cruz
CENER	Campanha Nacional de Educação Rural
CMEI	Centro Municipal de educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de educação
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
Contag	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENA	Educandário Nascentes do Araguaia
Enera	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAMP	Faculdade Morgana Potrich
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e Valorização do Magistério
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e base da Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar –
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAREM	Sistema de Avaliação da Rede de Ensino de Mineiros
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço de Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço de Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unicef
Unifimes

Fundo das Nações Unidas para a Infância
Centro Universitário de Mineiros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGEM E QUESTÕES ATUAIS	34
1.1 Educação do campo: movimento, lutas, avanços e retrocessos.....	43
1.2 Formação, experiências e prática social	51
1.3 O campo e as questões territoriais	55
2 PANORAMA HISTÓRICO, ESTRUTURAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA REDE EDUCACIONAL EM MINEIROS-GO	62
2.1 Formação demográfica da cidade de Mineiros-GO.....	68
2.2 Estruturação e crescimento da oferta da rede educacional de Mineiros- GO.....	75
2.3 Implementação das escolas do campo (Rural) do município de Mineiros-GO.....	84
2.4 Situação atual das escolas do campo (rural) de Mineiros-GO.....	91
2.4.1 Atuais escolas em Mineiros: criação e características.....	93
2.4.1.1 A escola A - Escola Municipal Rural Farroupilha	95
2.4.1.2 A Escola B: Escola Municipal Rural Américo Caetano de Rezende	98
2.4.1.3 A Escola C: Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues.....	100
2.4.1.4 A Escola D: Escola Municipal Rural Antônio Messias.....	102
2.4.1.5 A Escola E: Escola Municipal Rural Caindão.....	104
2.4.1.6 A Escola F: Escola Municipal Rural Gustavo Alves Rodrigues	106
2.4.1.7 A Escola G: Escola Municipal Rural Pinguela.....	107
2.4.1.8 A Escola H: Escola Municipal Rural Salto	109
2.5 Escolas do Campo ou no campo?	110
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MINEIROS-GO	115
3.1 Caracterização da situação educacional do campo no Município de Mineiros-GO.....	117
3.2 Características dos participantes da pesquisa	126
3.3 Aproximações e distanciamentos dos princípios da Educação do Campo nas práticas pedagógicas	130
3.4 Campo/urbano – igual/diferente	137
3.5 Práticas pedagógicas.....	141
3.6 O Projeto Político Pedagógico de Escolas Localizadas no Campo no Município de Mineiros	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167

REFERÊNCIAS	171
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, inclusa na linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”, visa investigar as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes das escolas do campo no entorno do município de Mineiros-GO, com a finalidade de compreender como eles promovem a ação educativa em sala de aula em consonância com a comunidade local. Trata-se, portanto, de um contexto singular para reconhecer as demais unidades escolares instaladas nas diversas regiões brasileiras, constituídas por diferentes modos e organizações, principalmente a partir da década de 1990.

As motivações para a realização da pesquisa foram nos diferentes contextos de vida. Minha caminhada¹ como gestora de escola, como secretária de educação e, principalmente, como professora atuando em sala de aula, compuseram os fatos que foram decisivos para a minha constituição profissional.

Passados mais de uma década da minha formação como mestre e desejando dar continuidade aos estudos, no ano de 2019 a unidade de ensino Centro Universitário de Mineiros-GO (UNIFIMES), pela qual sou concursada, me ofereceu a oportunidade de participar de um Doutorado Interinstitucional - DINTER /UFMS/UNIFIMES². Essa foi a motivação necessária para reativar toda a minha energia e vontade de seguir o fluxo de aprendizagem e de desenvolvimento contínuo em minha formação acadêmica.

Outra motivação diz respeito à temática sobre a prática pedagógica, devido à minha experiência em docência na rede municipal de ensino de Mineiros, no período de atuação como Secretária Municipal de Educação, nos anos de 2008 e 2009, momento em que participava e convivia com a realidade das escolas do campo do município, bem como ministrava aulas no curso de Pedagogia na UNIFIMES. No entanto, nesse curso de formação de professores, há uma lacuna em seu currículo a respeito da Educação do Campo.

Nesse período, enquanto membro da Secretaria Municipal de Educação, participei de encontros mensais de planejamento de ensino promovidos pela coordenadora pedagógica, os quais eram destinados aos docentes das escolas do campo. Além disso, ocorreram várias visitas *in loco* para acompanhar as condições das escolas, principalmente nas questões pedagógicas

¹ Neste trabalho, a princípio será usado o tratamento na 1ª pessoa do singular, por se tratar do relato de experiências pessoais da pesquisadora. No restante do texto, será utilizada a 3ª pessoa do singular.

² Acordo de cooperação entre Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior de Mineiros.

dos docentes na sua prática. Essas visitas eram destinadas a conhecer os alunos e a estrutura de funcionamento das escolas nos horários das aulas.

Nessa trajetória de acompanhamento das escolas, surgiu minha inquietação em relação ao fato de que, nas práticas pedagógicas dos docentes, nem sempre eles conseguiam efetivar as atividades propostas e planejadas nas reuniões, visto que as atribuições impostas a eles nas escolas do campo, frente às salas multisseriadas/multianuais, iam além de organizar o ensino, já que tinham que cumprir outros encargos no espaço escolar, tais como: limpar a sala de aula, fazer a merenda escolar, cuidar da documentação da escola, zelar pela conservação do patrimônio público, resolver problemas com o transporte escolar, atender os pais, entre outras atividades.

Diante de tais questões, verifiquei que as escolas rurais do município de Mineiros foram implantadas pela força da reforma educacional por intermédio da Lei 5692/71 que, nos artigos 58, em seu parágrafo único e no artigo 59, atribuem responsabilidades municipais de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau. O artigo 59 se refere ainda à aplicação, em cada ano, de pelo menos 20% da receita tributária no ensino municipal de 1º grau e o artigo 15 trata das penalidades que o município pode sofrer caso não cumpra a lei (SILVA, 2015).

Essa reforma fez com que o Município, que antes era quase ausente na oferta do ensino municipal, tanto na cidade quanto no campo, desse um salto, criando no ano 1978, 14 escolas no campo no governo municipal do prefeito Raul Brandão de Castro, conforme consta no livro de registro da secretaria Municipal de Mineiros.

Vale salientar que, nesse período, os docentes contratados para ministrar aulas nas escolas do campo, em quase sua totalidade, eram portadores de diplomas de magistério em nível médio, ou pessoas leigas e, em alguns casos, os docentes das escolas do campo só tinham concluído o ensino primário ou a 8ª série.

As escolas no meio rural do município de Mineiros constituem-se como instituições educativas que oferecem predominantemente o ensino fundamental, da educação infantil ao 5º ano, na modalidade de classes multisseriadas. No entanto, as classes multisseriadas ficam esquecidas ou sem relevância nas discussões das políticas públicas sobre a prática pedagógica.

Justifica-se ainda a necessidade de tornar maior o estudo sobre a prática pedagógica frente à possibilidade de conhecer as escolas do campo, as comunidades e a atividade docente realizada nessas escolas. Convém ressaltar que o objetivo deste estudo não se restringe somente ao fazer docente e à didática nas escolas do campo, mas busca trazer para o diálogo a organização das escolas frente às especificidades que emergem de uma escola localizada *no*

campo e ainda acerca da compreensão de que as unidades escolares localizadas na zona rural são instituídas como escolas do campo.³

Diante do exposto, foi necessário fazer um balanço das produções junto à base do Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (Oasisbr) com o intuito de mapear, nos últimos anos, pesquisas que estão sendo desenvolvidas sobre práticas pedagógicas nas escolas do Campo, bem como investigar se há lacunas nessa área de estudo e apontar quais são as tendências investigativas e quais as confluências metodológicas que podem ser alvo de nossa análise. Esse tipo de balanço caracteriza a metodologia denominada estado do conhecimento e possibilita conhecer os temas mais abordados, os objetivos traçados, ou seja, contribui para que o percurso investigativo seja mais profícuo.

Para organizar o mapeamento sobre as práticas pedagógicas dos docentes do campo, no que diz respeito ao recorte temporal, foram utilizadas as dissertações e teses produzidas entre os anos de 2010 a 2020. A decisão acerca desse período deve-se ao fato de se entender que dez anos de publicação demonstram a atualidade das investigações, como também revelam um panorama das publicações existentes na temática.

A fim de se ter clareza no levantamento dos temas mais discutidos nos últimos dez anos, foram utilizados os seguintes descritores: “Práticas Pedagógicas; Educação do Campo; Educação no Campo”. A seguir, foi realizada a leitura dos resumos que mais se aproximavam da temática desta tese e, posteriormente, foi feita a leitura completada das teses e dissertações que eram congruentes ao objeto de pesquisa, averiguando-se as lacunas existentes.

Um balanço de produções pode se calcar nos pressupostos do estado do conhecimento sobre estudos já publicados, postura que se torna imprescindível para quem deseja fazer pesquisa. Segundo Pereira (2013, p. 222),

É essencial que essa postura esteja presente não apenas na identificação do tema e nos recortes do objeto de estudo, mas em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Processo este que envolve, necessariamente, o conhecimento de outros estudos produzidos sobre o mesmo objeto ou tema. Baseado na compreensão do estado do conhecimento produzido sobre o assunto em pauta é que o pesquisador poderá identificar lacunas, aspectos ainda por explorar ou modos diferentes de abordá-lo.

³ Conceitos necessários ao entendimento de 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, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2011, p. 149). Frente ao conceito será utilizada nesta tese – *do* campo e serão respeitadas as citações em que os autores se utilizam das duas formas de grafia – *do* e *no* – campo.

As análises das dissertações e teses foram cruciais para nortear a pesquisa, porque possibilitaram redirecionar o caminho a ser traçado, o tema a ser abordado, as interlocuções e as conformidades entre uma produção e outra. Segundo Pereira (2013, p. 223), “É essencial que se tenha em mente que o estado do conhecimento não se limita à identificação da produção, sendo fulcral analisá-la e categorizá-la, revelando os múltiplos objetos e as perspectivas presentes no material inventariado.”

Ao se fazer o levantamento no Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (Oasisbr), foi encontrado um total de 3.808 dissertações e 1.364 teses relacionadas com as palavras usadas como descritores, disponibilizados em 20 páginas. Dentre os trabalhos encontrados, apareceram os mais diversos temas relacionados como práticas pedagógicas, sendo eles: ensino de artes, ciências, matemática, música, arte e educação física. Assim, houve necessidade de se fazer um refinamento na busca por trabalhos que contemplassem os descritores. Para esse refinamento, foram analisados os títulos e, quando necessário, realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos que foram encontrados na pesquisa no repositório Oasisbr.

Os resultados se mostraram positivos quanto à clareza e riqueza das produções publicadas no período de 10 anos. Dessa forma, foram selecionados 11 trabalhos que mais se aproximam do tema proposto para esta pesquisa, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Temas focalizados em dissertações e teses por instituição/ regiões

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL POR INSTITUIÇÃO
Norte	-	-	-	-
Nordeste	UFRN	1	1	-
	UEPE	-	1	-
	UEPR	2	-	-
Total	-	3	2	5
Centro-Oeste	UnB	2	-	-
Total	-	2	-	2
Sudeste	UNESP	1	-	-
	UFSCAR	-	1	-
	UFV	1	-	-
Total	-	2	1	3
Sul	UFFS	1	-	-
Total	-	1	-	2
Total Geral	-	8	3	11

Fonte: Portal Ibict Oasisbr.

Organização: Lima, 2020.

Dentre as universidades listadas no quadro acima, as que mais se dedicaram a estudar práticas pedagógicas das escolas do campo se encontram na região Nordeste do Brasil, na qual foram produzidas 03 dissertações e 2 teses, ou seja: na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) 1 tese e 1 dissertação; na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) 1 tese; na Universidade Estadual de Paraíba (UEPR) 2 dissertações. Na região Norte não foi encontrada nenhuma publicação com essa temática.

Já na região Sudeste, a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) produziu 1 dissertação; a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) 1 tese; a Universidade Federal de Viçosa (UFV) 1 dissertação. Em relação à região Sul, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) publicou uma 1 dissertação. Na região Centro-Oeste, foram publicadas 2 dissertações pela Universidade de Brasília (UNB). Nesse sentido, as publicações *stricto sensu* sobre a área da prática pedagógica centralizam-se na região Nordeste do Brasil, por ser a que possui muitos assentamentos por questões agrárias. As demais regiões têm produzido pesquisas sobre esse tema de maneira muito incipiente. Nota-se que, em geral, as produções sobre as práticas pedagógicas no campo ainda são insignificantes, o que torna a pesquisa sobre o tema essencial.

O quadro subsequente apresenta as 11 pesquisas selecionadas a partir das leituras dos títulos e resumos das publicações descritas anteriormente, seus autores, bem como as Instituições de Ensino em que os estudos foram desenvolvidos e os anos de produção de acordo com o recorte temporal estabelecido.

Quadro 1 - Dissertações e teses que se aprofundam mais nas discussões da prática pedagógica nas escolas do campo

	AUTOR	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ÁREA	ANO
1	Kize Araghelli de Lira Silva	Saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo de uma escola pública rural do RN	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação	2012
2	Andrêssa Paula Fadini de Sousa	Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa	Educação	2014
3	Catarina dos Santos Machado	Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática	Dissertação	Universidade de Brasília	Educação	2014

		educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO				
4	Pedro Henrique Gomes Xavier	Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo	Dissertação	Universidade de Brasília	Educação	2016
5	Kize Arachell de Lira Silva	Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação	2017
6	Danielle Arena de Oliveira	A educação do campo como prática pedagógica: em busca de uma ação transformadora	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	Educação	2017
7	Jefferson Flora Santos de Araújo	O currículo e as práticas pedagógicas (des)contextualizadas da escola no campo semiárido paraibano	Dissertação	Universidade Estadual de Paranaíba	Educação	2017
8	Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos Santos	Educação popular e educação do campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB	Dissertação	Universidade Estadual de Paranaíba	Educação	2017
9	Carla Inês Dillenburg	Escolas do interior do Município de Cerro Largo: uma análise de seus projetos político-pedagógicos e práticas pedagógicas	Dissertação	Universidade Federal de Fronteira do Sul	Educação	2018
10	Klivia de Cássia Silva Nunes	Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio	Tese	Universidade Federal de São Carlos	Educação	2018
11	Maria Jaqueline Paes de Carvalho	Currículo e prática pedagógica na educação infantil	Tese	Universidade Federal de Pernambuco	Educação	2019

Fonte: Portal Ibiect Oasisbr.

Organização: Lima, 2020.

A partir do quadro 1, pode-se depreender que nos anos de 2010 e 2011 não foi produzido nenhum trabalho sobre práticas pedagógicas dos docentes do campo.

Nos anos de 2012 e 2013 obteve-se 1 trabalho *stricto sensu* em cada ano, os quais versam sobre os saberes e perspectiva docente em torno do currículo de uma escola pública rural de ensino fundamental do Rio Grande do Norte (2011) e o trabalho pedagógico dos professores do campo e a construção de sua identidade na rede municipal de ensino da cidade de Garanhuns-PE (2012).

Já em 2014, foram encontrados 2 trabalhos de mestrado: um deles discutindo as práticas pedagógicas estruturadas pelos(as) professores(as) monitores(as) do Ensino Médio/Técnico da EFASJG-ES, considerando as percepções desses sujeitos sobre suas práticas; e o outro trabalho abordando a prática educativa de um grupo de docentes do Colégio Estadual Vale da Esperança, município de Formosa Goiás. No ano de 2015 não aparece nenhum trabalho publicado.

Em seguida, no 2016, houve a produção de 2 trabalhos: um deles discute as matrizes formativas na construção da escola do campo, tais como: auto-organização, trabalho como princípio educativo, autogestão, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, currículo ligado com a realidade e como se deu o processo da luta pela educação no assentamento Vale da Esperança. A outra pesquisa teve como objetivo compreender como se manifestam e são vivenciadas as dificuldades dos docentes nas suas práticas pedagógicas na escola do campo e as concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendestes da escola do campo em contraponto à prática pedagógica desenvolvida nas escolas da cidade.

Em 2017 houve o período mais profícuo para as produções científicas relativas ao descritor “Práticas pedagógicas”, perfazendo um total de 4 trabalhos, sendo 2 dissertações e 2 teses. Iniciando pelas dissertações, a primeira teve como objetivo elaborar e aplicar um material didático em mídia digital, inspirado no método do Sistema de Complexos Temáticos de Pista, tendo como temas principais: Identidade, Família e Campo. A segunda dissertação objetivou investigar o currículo da escola do campo de Juazeirinho/PB, no sentido de perceber se ele desenvolve uma ação educativa embasada na perspectiva de um currículo contextualizado e articulado à realidade social e local, bem como às políticas educacionais.

No que diz respeito às teses selecionadas, a primeira visou analisar as concepções dos docentes sobre “campo” e as relações que eles estabelecem entre essas concepções e suas práticas pedagógicas. A segunda tese se propôs a analisar as propostas pedagógicas do curso de formação superior em Pedagogia e sua relação com os fundamentos da Educação Popular e da Educação do Campo. Realizada a partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso, assim como de entrevistas semiestruturadas com profissionais egressos da primeira turma concluinte, essa pesquisa buscou ainda compreender como essa formação influenciou as

práticas educativas dos profissionais egressos, lançando, assim, um olhar sobre a formação superior de educadores e educadoras que deverão atuar em escolas do meio rural.

Em 2018 foram produzidos 2 trabalhos: uma dissertação, que teve como objetivo principal analisar a convergência entre os Projetos Políticos Pedagógicos e as práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, e uma tese, cujo objetivo geral foi analisar as concepções pedagógicas que se materializam na prática dos docentes das escolas multisseriadas e expressam o ideário por uma Educação do Campo conforme está posto nas políticas educacionais para essa modalidade de ensino.

No ano de 2020 não foi possível localizar nenhuma produção. É interessante ressaltar que a região Nordeste do Brasil é a que mais tem desenvolvido pesquisas nessa direção, seguida da região Sudeste e por último da Centro-Oeste. Ficou evidente também que no Centro-Oeste, especificamente no estado de Goiás, as pesquisas com essa temática são insignificantes, daí a importância de haver estudos mais sistematizados sobre a temática proposta. Assim, após término do mapeamento das produções publicadas na área da Educação, mais especificamente sobre educação do campo no que se refere às práticas pedagógicas, o que se percebe é que o número de produções em nível de mestrado é bem maior em relação aos de doutorado.

Tabela 2 - Ano de publicação

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2010	0	0	0
2011	0	0	0
2012	1	0	1
2014	2	0	2
2015	0	0	0
2016	1	0	2
2017	2	2	4
2018	1	1	2
2019	0	0	
TOTAL	08	3	11

Fonte: Portal Ibiict Oasisbr.

Organização: Lima, 2020.

A tabela 2 apresenta resumidamente as produções por tipo de trabalhos e ano de publicação, demonstrando visivelmente a baixa quantidade de pesquisa na temática nos últimos 10 anos.

O próximo quadro retoma os cinco trabalhos selecionados durante o balanço de produções realizado que mais se aproximam do estudo proposto nesta tese, sendo que desses, foram escolhidos os dois que contêm todos os descritores pesquisados e, por isso, foram lidos na íntegra.

Quadro 2 - Trabalhos cujas temáticas se aproximam do tema da proposta da pesquisa

DESCRIPTOR	TÍTULO	AUTOR	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
Educação do Campo	A construção da identidade e da prática docente do professor das escolas do campo	Ana Estela Brandão Duarte	Educação
	Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação	Kize Arachelli de Lira Silva	
Prática Pedagógica	A educação do campo como prática pedagógica: em busca de uma ação transformadora	Danielle Arena de Oliveira	
Práticas Pedagógicas	O currículo e as práticas pedagógicas (des)contextualizadas da escola no campo semiárido paraibano	Jefferson Flora Santos de Araújo	
	Escolas do interior do Município de Cerro Largo: uma análise de seus projetos político-pedagógicos e práticas pedagógicas	Carla Inês Dillenburg	

Fonte: Portal Ibict |Oasisbr.

Organização: Lima, 2020.

A primeira pesquisa é uma dissertação de autoria de Kize Arachelli de Lira Silva, publicada em 2017, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada “Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação”. Trata de um trabalho que teve por objetivo analisar as concepções dos docentes sobre “campo” e as relações que eles estabelecem entre essas concepções e suas práticas pedagógicas.

Tal pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, a partir da leitura e da análise dos memoriais acadêmicos dos docentes, bem como de entrevistas individuais semiestruturadas, de grupo focal mediado por imagens e da análise dos relatos de experiências pedagógicas bem-sucedidas dos docentes participantes da pesquisa. Adota como referência os princípios da abordagem sócio-histórica, que compreende o ser humano como sujeito, revela sua dimensão ontológica, concreta e culturalmente marcada pela criação de ideias e consciência, o qual, ao produzir e reproduzir a realidade social é ao mesmo tempo produzido e reproduzido por ela.

As análises das práticas pedagógicas permitiram compreender a possibilidade de caminhos para se construir uma proposta de educação do campo pautada na legitimação dos

povos do campo como sujeitos históricos, como construtores do conhecimento, considera que esse conhecimento pode ampliar territórios camponeses para entendê-los como espaços de proposições metodológicas e conceitos capazes de oferecer elementos para o fortalecimento das lutas no campo e para a construção de uma nova matriz de produção, de emancipação política e, portanto, educativa.

O outro estudo lido integralmente foi uma dissertação de autoria de Carla Inés Dillenburg, publicada em 2018, pela Universidade Federal de Fronteira do Sul, intitulada de “Escolas do interior do Município de Cerro Largo: uma análise de seus projetos político-pedagógicos e práticas pedagógicas”. Teve como objetivo principal analisar a convergência entre os Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do município gaúcho de Cerro Largo, à luz da Educação do Campo.

Como procedimento metodológico, foi utilizada a abordagem qualitativa de cunho interpretativa, do tipo estudo de caso, com desenho narrativo, etnográfico de corte transversal, pelo fato de seu desenho ser observacional, não experimental, com coleta de dados e amostragem que foram realizadas por meio de análise, observação participante e entrevistas semiestruturadas dos sujeitos em seu ambiente natural, sem intervenção do pesquisador. Foram observadas as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar, como também analisado o projeto político-pedagógico.

Percebe-se que ambos os textos lidos na íntegra possuem a propositura de compreender a prática pedagógica dos docentes por meio da proposta de análise e comparação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Deixam como contribuição a possibilidade da construção de uma proposta de educação do campo pautada na legitimação dos povos do campo como sujeitos históricos. Após leituras e análises das investigações, percebe-se uma lacuna na investigação da prática a partir das ações concretas e dinâmicas vivas na sala de aula para compreender como esse profissional percebe suas ações de ensinar para alunos que são sujeitos históricos produtores de cultura em espaços específicos. E mais, como o projeto político pedagógico e o currículo da instituição abordam essa temática e em quais concepções de ensino e aprendizagem seus trabalhos estão respaldados.

De modo semelhante, parece que a questão das práticas educativas e o cumprimento das leis que preconizam o funcionamento dessa instituição vem sendo negligenciada no que se refere à escola como ambiente que respeite o contexto rural e promova o crescimento intelectual dos alunos.

Destaca-se como fundamental afirmar que esta investigação levou em conta a intenção de apresentar considerações acerca das práticas pedagógicas de docentes que atuam nas escolas

no campo, fez-se necessário compreender os conceitos de prática pedagógica no âmbito da educação do campo para a contribuição teórica que respaldasse esta investigação. Neste estudo, as práticas pedagógicas são pontos importantes para se compreender como os docentes têm consolidado em ações os aspectos organizacionais e políticos do ensino e da aprendizagem na educação escolar que agreguem as especificidades e necessidades de uma comunidade, nesse caso, a rural.

Salienta-se que a concepção de prática diz respeito à possibilidade de articulação com a teoria, isto é, prática e teoria são elementos indissociáveis. Para além de concepções de fazer, o conceito de práxis está relacionado àquilo que se projeta por intermédio da relação dialética entre o homem⁴, o trabalho e a natureza. Ao mesmo tempo que o homem com seu modo de produção modifica a natureza e deixa nela suas marcas, ele reflete também um homem modificado com novas necessidades de novos caminhos.

Em seus argumentos, Leontiev (1978 p. 98) salienta que

[...] a consciência do homem depende do seu modo de vida humana, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade.

A atuação do homem diferencia-se da de outros animais, porque ao alterar a natureza por meio da sua ação planejada e, portanto, antecipada e (re) avaliada, ela torna-se humanizada. Em outras palavras, a natureza adquire a marca da atividade humana. Ao mesmo tempo, o homem altera a si próprio por intermédio dessa interação; ele vai se constituindo, vai se diferenciando cada vez mais das outras espécies animais devido ao emprego da razão, que se dá especialmente pelas relações sociais mediadas pelo trabalho.

O processo da atividade humana acontece na sua intencionalidade e com produto concreto. Nesse sentido, o homem usa a consciência para qualquer atividade humana, fato que o diferencia das outras atividades naturais e que resulta da interação entre homem e natureza. Por conseguinte, a práxis transforma a sociedade e a natureza.

⁴ O termo "homem" é utilizado ao longo desta tese no sentido marxiano, como uma convenção linguística para se referir à espécie humana em sua totalidade, bem como para respeitar e confirmar a tradição acadêmica e literária que historicamente empregou essa terminologia. Essa escolha de linguagem não tem a intenção de excluir ou marginalizar qualquer gênero, mas sim de manter a coesão textual e respeitar as obras lidas que também empregaram esse uso. Reconhece-se a importância da linguagem inclusiva e, sempre que possível, serão usados termos alternativos, como "seres humanos" ou "pessoas" para garantir a equidade de gênero na comunicação. O uso do termo "homem" visa a inclusão de todas as identidades de gênero e é feito com a devida sensibilidade à questão do sexismo.

Para Leontiev (1978, p.75)

o aparecimento da consciência humana é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, o reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade.

Dessa forma, compreende-se que com o aparecimento da consciência o ser humano compreende os fatos concretos, reais e objetivos e não somente subjetivos. Portanto, nesse salto qualitativo o homem distingue os fatos que estão ao seu redor da forma como eles são e não como poderiam ser. Assim, reporta-se à questão do entendimento da prática pedagógica.

Silva (2017, p. 64) pondera que:

Quando situamos a discussão sobre “prática” no âmbito das ciências sociais e, mais precisamente, na educação, o termo pode assumir um sentido bem distinto. Na tendência histórico-crítica, a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, na qual alunos e professores encontram-se em níveis diferentes de compreensão. Nessa dimensão, a prática pedagógica estaria permeada de intencionalidades no terreno da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução das vicissitudes percebidas na prática social.

Uma prática transformadora é característica de um sistema comunicativo entre docentes e discentes, que envolve experiências de aprendizagem e acontece entre as mediações de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2001). Nessa esteira, Saviani afirma ainda que a prática social, sendo fundamental na Educação do Campo, estimula o professor a respeitar as características da terra para a vida humana, bem como as fundamentações de um ensino que

[...] dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos, sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude (SAVIANI, 2013, p. 42).

A prática pedagógica aqui em discussão, enquanto prática social na Educação do Campo, é o início e o fim para a conscientização do sujeito e a concretização do direito de ele frequentar a escola, independentemente da localidade em que resida, e também um meio de ele

ter acesso ao conhecimento sistematizado, que historicamente foi mitigado e muitas vezes negado pelo poder público das três esferas, sendo assim essa prática compromete a escolarização dos camponeses e seus filhos.

O interesse pela investigação acerca da prática pedagógica dos docentes das escolas do campo no entorno de Mineiros - GO se relaciona com a identificação da importância de práticas educativas que consolidem o direito à educação, para atender as diferenças da população camponesa. Para Franco (2012, p.152), práticas pedagógicas são “[...] práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, que intervêm na vida das pessoas e no seu jeito de agir. Uma ação intencional, coletiva e “[...] formada por um conjunto complexo e multifatorial” (FRANCO, 2012, p. 156).

Esses pontos de referência suscitam a levantar o seguinte questionamento para a investigação: A prática pedagógica dos docentes das escolas do campo de Mineiros-GO é significativa para os processos educativos vivenciados na educação escolar do campo e provoca transformação social?

Silva (2017, p. 66) explicita que, na intencionalidade marxista, a intervenção volta-se para a transformação, ou seja:

[...] uma prática no sentido de *práxis*, visto que, para Marx, a *práxis* é a atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*). A *práxis* é prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária, bem como é teórica, uma vez que essa relação é consciente. A *práxis* revolucionária seria a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou com alteração de si próprio.

A prática educativa, portanto, exige uma intencionalidade, é nessa intenção que o ato de ler criticamente a realidade oferece a possibilidade de transformar o espaço e de contradizer o que está posto como ‘natural’, sendo que foi engendrado em decorrência do sistema capitalista e nas relações de poder entre as classes, e pode negar um ensino em que os conhecimentos sistematizados sejam de fato, uma possibilidade de apropriação aos filhos da classe trabalhadora em escolas que estão no campo.

Nesse caminho, é necessário escolher o método, que é uma tarefa importante e relevante em uma investigação. Para compreender tal relevância, esta pesquisa tem como aporte teórico metodológico a teoria histórico-cultural, cuja base ancora-se no materialismo histórico-dialético. Conforme os pressupostos teóricos desse método, é fundamental (re)conhecer tanto o sujeito que investiga ou é investigado quanto o objeto da pesquisa como duas dimensões

imbricadas dentro do processo de investigação em uma condição não linear, nem estática, nem imutável, mas nas relações, tensões e contradições. Diante disso, durante o processo, todos se transformam em face de reconhecer o homem como sujeito das transformações sociais. Por conseguinte, o homem é visto como ser que constantemente se transforma e modifica o meio em uma estrutura dialética em que também ele deixa de ser o mesmo.

Ao escolher um trabalho de natureza empírica baseado nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural em consonância com o materialismo histórico-dialético, compreendem-se os entraves e as dificuldades na pesquisa e a necessidade de superar as aparências do fenômeno, já que, como disse Delari Junior (2015, p. 50), “[...] aquilo que constitui o pensamento crítico é apresentar a realidade não só como ‘imaginamos que seja’ ou como ‘desejaríamos que fosse’, mas ‘tal como é e pode ser’” com explicações mais críticas, que revelem as coisas como realmente são na sua produção coletiva constituída de avanços e retrocessos históricos sociais.

Frente à escolha do método, questioneei: As práticas pedagógicas realizadas pelos docentes das escolas do campo da rede municipal de Mineiros-GO podem evidenciar suas dificuldades ou fragilidades e/ou avanços com relação à mediação da educação como prática social, processo construtivo permanente de emancipação humana, interpretação do mundo e processo político de sua transformação? Diante de tal problemática, propõe-se como objetivo geral conhecer as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes das escolas do campo no município de Mineiros-GO de modo a analisar a educação como prática social, emancipadora e transformadora do *locus*. E, como objetivos específicos: compreender o conceito de prática pedagógica no escopo da Educação do Campo para a contribuição teórica da investigação; conhecer as práticas pedagógicas instituídas nas escolas do campo nesse município goiano; interpretar as fragilidades e/ou avanços com relação às práticas pedagógicas dos docentes que atuam em escolas do campo como prática social.

Como procedimentos, realizou-se a análise de documentos oriundos da secretaria municipal de educação, bem como do Projeto Político-Pedagógico das 8 escolas pesquisadas.

Com o objetivo de coletar dados, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada com os professores e a coordenadora pedagógica das escolas selecionadas em Mineiros-GO. Participaram da pesquisa 08 docentes e a coordenadora pedagógica, que é escolhida livremente pelo(a) secretário(a) da Secretaria Municipal de Educação. A seleção dos participantes baseou-se no fato de estarem atualmente trabalhando nas escolas do campo vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. A inclusão da coordenadora como sujeito da pesquisa deve-se ao seu papel na organização geral das escolas do campo em Mineiros-GO.

Uma questão importante a ser considerada é o fato que uma realidade investigada é dinâmica e apresenta elementos objetivos, que podem ser apreendidos. Porém, essa mesma realidade apresenta aspectos subjetivos, inseridos num processo histórico, geográfico, cultural, social e econômico e em transformação, permeado por contradições, mediações e tensões que devem ser consideradas. Diante disso, os interlocutores são sujeitos históricos e sociais e, embora determinados por condicionamentos sociais, econômicos e políticos, são também criadores de realidade social e elementos de transformação do espaço onde vivem e trabalham.

Para favorecer a compreensão da questão de pesquisa, a entrevista semiestruturada foi subdividida nos seguintes eixos: 1- conceitos de educação; 2 - educação do campo; 3 - formação de professores; 4- prática pedagógica. Esses eixos referem-se às aproximações e/ou distanciamentos dos princípios da Educação do Campo nas práticas pedagógicas observadas, bem como à proximidade com a docência nas escolas do campo e às práticas pedagógicas identificadas nesse espaço escolar.

Reconhecer a importância da organização dos eixos permite compreender como os princípios da Educação do Campo estão sendo ou não considerados na prática pedagógica nas escolas do campo investigadas. Aproximações e distanciamentos em relação a esses princípios podem indicar o grau de adesão e implementação das propostas governamentais voltadas para o contexto rural. A proximidade com a docência camponesa pode evidenciar a compreensão das comunidades rurais, suas potencialidades e problemáticas na educação oferecida e/ou buscada pelos atendidos nas escolas do campo.

É relevante analisar também as práticas pedagógicas identificadas nos PPP e nas entrevistas, ou seja, as estratégias e metodologias utilizadas pelos docentes nas suas práticas pedagógicas. Essas práticas podem revelar como os princípios da Educação do Campo estão sendo efetivamente traduzidos em ações concretas nas salas de aula e como estão sendo incorporadas as questões inerentes às comunidades onde se localizam as escolas.

A compreensão dessas categorias pode contribuir para identificar as potencialidades e desafios da implementação da Educação do Campo nas práticas pedagógicas das escolas do campo investigadas. É importante que a pesquisa busque respostas para a questão proposta, a fim de compreender como os princípios da Educação do Campo estão sendo efetivamente compreendidos na realidade investigada e como as práticas pedagógicas retratam, ou não, tais princípios.

Para validar a ética na pesquisa, foi obtido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos participantes e a aprovação no Comitê de Ética sob o número: 42992721.0.0000.0021.

Nas transcrições de falas das entrevistas, de maneira proposital, foram retirados os nomes dos participantes e outros elementos que poderiam identificá-los, a fim de resguardar sua identidade e imagem, bem como para garantir a confidencialidade durante todo o processo de tratamento dos dados e posterior publicação. Para isso, usou-se codificação de letras aleatoriamente.

Em termos de organização, a tese está estruturada em 3 seções, a saber: Na primeira, intitulada *A educação do campo: origem e questões atuais*, apresentam-se informações que discutem a proposta de Educação do Campo, as políticas públicas e os programas governamentais para a Educação do Campo, programas esses que apresentam projetos educacionais e metodologias voltadas para as especificidades de escolas do campo.

Na segunda seção *Panorama histórico, estruturação e implantação da rede educacional em Mineiros-GO*, apresenta-se a formação histórica da cidade de Mineiros, assim como a chegada do grande capital facilitador do processo de formação e consolidação da agricultura capitalista no local. O processo provocou grandes mudanças tanto na zona rural quanto na urbana, causando implicações nas unidades escolares localizadas no campo desse município, como também na estrutura de funcionamento delas com abertura e fechamento de escolas rurais.

Na terceira seção com o título *Práticas pedagógicas: aproximações e distanciamentos com a educação do campo no município de Mineiros – Goiás*, apresenta-se a discussão e a análise dos dados da pesquisa a campo. Inicialmente, destacam-se as atuais condições de funcionamento das escolas localizadas no campo e a oferta de ensino no município. Em seguida, são apresentados os dados coletados e a percepção dos docentes e da coordenadora em relação à Educação ofertada nas Escolas no Campo do município de Mineiros.

Por fim, as considerações finais constituem a possibilidade de apresentar uma síntese com os principais resultados alcançados, bem como a possibilidade de aproximação e ou distanciamentos do que se desenhou na tese em relação ao problema de pesquisa.

1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGEM E QUESTÕES ATUAIS

O processo de estruturação da educação do “campo” teve início no fim do século XIX e começou a se destacar no âmbito das políticas públicas no início do século XX, mais especificamente a partir do fim da República Velha, em 1930, durante o processo de modernização da atividade agrícola, pois uma educação específica para esse fim se fazia indispensável (CALDART, 2011). O motivo principal para os grandes fazendeiros aceitarem escolas em seus territórios foi o final da escravidão, que ocorreu em 13 de maio de 1888, e as exigências de mão de obra alfabetizada requeridas no contexto de trabalho e a diversificação das atividades econômicas, que demandavam mão de obra mais especializada, tais como o ramo agropecuário e a monocultura da produção de café.

Enquanto na cidade a meta era o progresso e a “civilização”, no campo a preocupação estava voltada para preservar a vocação agrícola.

Desse modo, o que se viu nos anos da chamada “modernização” agrícola no campo da educação rural serviu para o atendimento das necessidades do campo. A chamada “vocação agrícola” foi fomentada com investimentos na agricultura e na difusão do conhecimento técnico agrícola, o que resultou no desenvolvimento dessa atividade, fortemente baseada em orientações proveniente dos Estados Unidos e suas instituições, bem como do patrocínio destas (PEREIRA; CASTRO, 2021, p. 12).

No Brasil, em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas e sua conhecida batalha pela industrialização do país, a trajetória da educação rural aconteceu em decorrência desse apelo para implantar a industrialização, momento em que houve expressiva saída da população rural para a cidade, causando o chamado êxodo rural, que chegou ao seu apogeu na década de 1960, tendo em vista a crescente urbanização das Regiões Sudeste e Nordeste. Desse modo, essa trajetória nasceu marcada por discursos de modernização do campo, como também pela necessidade de adaptar o homem rural e suas atividades, que eram consideradas sinônimos de atraso aos novos padrões de agricultura, os quais, posteriormente, viriam dar suporte ao modelo industrial nascente. (PEREIRA; CASTRO, 2021).

Torna-se importante se posicionar em relação ao conceito de educação rural e sinalizar a quem ele se destina. Ribeiro (2012, p. 295), baseada em Petty, Tombim e Vera (1981), destaca que:

De modo geral, o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento [...]. Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles

que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho.

Para esses sujeitos, cuja grande maioria não detinha a posse da terra, fato decorrente do modelo de distribuição de terras adotados desde o Brasil Império, restava se submeter forçosamente às regras do trabalho agrícola em propriedades rurais ou mudar-se com ou sem a família para as cidades, onde a falta de escolaridade era inda mais sentida. A oferta de escola, quando existe na área onde vivem, ocorre por meio de uma educação na mesma modalidade que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, sem alternativas de organização relacionada à escola rural, com características que atendam os camponeses ou seus filhos quando estes a frequentam (RIBEIRO, 2012).

Dessa forma, a educação rural é compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista:

[...] a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita (RIBEIRO, 2012, p. 295).

É nesse sentido que a Educação Rural favoreceu as desigualdades sociais no campo, com visível desvantagem para os camponeses. Considerados secundários nesse debate, “[...] cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades” (FREITAS, 2015a, p. 3), pois não possuíam capital para fazer frente aos projetos de renovações. Os filhos dos proprietários, por sua vez, iam estudar na cidade e os de maior poder aquisitivo iam mesmo para fora do país.

Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos. Embora esta seja uma tendência predominante ao longo da história da educação no meio rural, outras perspectivas foram emergindo em consequência do fortalecimento da organização social no campo a partir da década de 1950. As novas formas do fazer educativo traziam a marca da educação popular e de outra visão de

mundo – que tem o camponês como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de vida, de trabalho, de cultura –, onde esse sujeito encontra um sentido e a possibilidade de atualizar-se sem perder a essência da sua identidade (FREITAS, 2015a, p. 3).

A compreensão mencionada por Freitas (2015a) obviamente não atingia todas as regiões do país. Dessa forma, pode-se analisar, por exemplo, a Campanha Nacional de Educação Rural (CENER), que foi implantada no país em 1952 e extinta em 1963. Tinha como um dos objetivos capacitar e/ou formar professores(as) para atuar nas zonas rurais com a intenção de melhorar a educação e as instalações escolares rurais, com uma ideia clara de “civilizar o homem” do campo.

Ferreira e Souza (2018, p. 1) relatam que, para aqueles que estavam à frente da CENER, “[...] os docentes que atuavam no meio rural não se mostravam capazes de promover uma ‘mudança de mentalidade’ ou de promover uma educação de qualidade aos camponeses”. Tal afirmativa colocava os docentes em situação de responsabilidade sobre a escola, mas é importante confrontar essa questão com a ausência de políticas públicas, a precariedade das condições de trabalho, assim como a deficiência na formação de professores, já que a história da educação rural no país evidencia, inclusive, a atuação de leigos. E, por fim, a estrutura física das escolas, que praticamente não era providenciada, sendo que a escola de uma sala só era e ainda é a realidade de muitos municípios brasileiros. A extinção da CENER, após 10 anos, evidencia o que muitos autores afirmam, já que tais campanhas são propostas de governos e não se constituíam em Política Pública de Estado.

A CENER utilizou-se de vários recursos no intuito de “educar” a população que morava no meio rural:

Medidas como: missões rurais, difusão de outros modos de cultura, uso de recursos de ensino como o cinema, organização de centros regionais de formação e treinamento de docentes e técnicos que atendessem a uma pretensa educação de base, entre outros meios de aculturação das comunidades rurais foram utilizadas pela CENER para ‘educar’ a população rural. A campanha desconsiderava assim, tanto se considerarmos a história da organização do ensino, do funcionamento das escolas, dos recursos destinados à instrução pública quanto à formação de docentes, o interesse dos rurícolas, bem como tudo o que se referia ao atendimento da educação rural (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 1).

Diante dessa informação, é possível considerar que os programas e projetos desenvolvidos durante décadas para a educação rural foram sempre baseados na ideia de atraso do homem do campo, enfatizando que ele precisava de uma educação capaz de enquadrá-lo e a

escola devia se adequar ao sistema produtivo moderno. Convém ressaltar aqui o “Ruralismo Pedagógico”, que foi um movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais, sendo composto por segmentos da sociedade, tais como educadores, políticos e religiosos apoiados pelos setores agrário e industrial. E, nesse sentido, o olhar voltado para o campo constituía-se em um conjunto de proposições que colaboravam para que as desigualdades sociais fossem perpetuadas na zona rural. Então, é possível entender que tal campanha possuía natureza discriminatória em relação ao homem do campo (PEREIRA; CASTRO, 2021).

Pode-se inferir que a educação rural esteve articulada à ideia de atraso e existe uma concepção preconceituosa em relação ao camponês, o que incide em não considerar o seu trabalho como agricultor capaz de produzir e fazer o campo avançar. É preciso compreender que essas populações garantem o seu sustento por meio do trabalho com/na e da terra além de produzir excedente para venda.

Conforme Freitas (2015a), nos primeiros cinco anos da década de 1960, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB) reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais. Alguns dos movimentos de educação popular⁵ que se desenvolveram nesse período promoveram iniciativas especialmente voltadas para a população rural, como as escolas radiofônicas e o programa sistemático de educação básica pelo rádio, organizados pelo MEB, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Esses movimentos de educação tinham como proposta uma alfabetização numa perspectiva para além de ler e escrever, ou seja, de letramento, o que correspondia à promoção do homem por meio da conscientização e da preparação para transformação da realidade, fortalecendo a comunidade camponesa para as reformas necessárias, tais como a reforma agrária.

Por consequência, com o golpe civil militar de 1964, foram extintos quase todos os projetos educativos que vinham sendo gestados e realizados pela Sociedade Civil, como também foram desarticulados os Movimentos Sociais (FREITAS, 2015a). Com o fechamento de canais de participação e representação, o governo ditatorial impôs limites e controle aos

⁵ A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação (PALUDO, 2012, p. 286).

segmentos populares. Educadores envolvidos com a educação popular e lideranças, cuja atuação crítica ameaçasse o regime, foram perseguidos, exilados e mortos, assim como houve fortes intervenções nas universidades.

Nesse sentido, conforme Pereira e Castro (2021, p. 10), é possível afirmar que “[...] o período militar colocou a educação rural como meio para conscientização da população, que deixava de lado a questão agrária”. Entre os anos 1980 e 1990, contudo, o tema voltou a conquistar espaço, alinhado com práticas formativas no campo da educação”.

A importância dos programas também se dá pelo valor da formação dos professores, visto que essa configura um entrave para bons resultados na educação do campo. A preocupação emerge ainda no bojo das reivindicações dos movimentos sociais dos anos 1980, que pediam educação no campo. Ademais, enfatizava-se também a precariedade física, administrativa e pedagógica da educação rural, pois demandava-se formação docente qualificada e pertinente às necessidades do ambiente rural (PEREIRA; CASTRO, 2021, p. 15).

Apesar do novo quadro imposto pela ditadura, alguns focos de resistência se mantiveram por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica, que reiniciaram a articulação, a formação de lideranças e a organização de base nas comunidades. Molina e Antunes-Rocha (2014) chamaram de “campo do silêncio” o período em que as políticas voltadas à educação escolar e à formação docente no espaço rural estavam fora do foco do regime ditatorial. Justamente no momento de modernização agrícola, “Esse movimento sofreu uma pausa nos anos do regime militar para retornar nos anos 1980 com políticas públicas específicas” (FREITAS, 2015a, p. 10).

Conforme Freitas (2015a, p. 1), na década de 1980, os movimentos sociais se articularam e, dessa articulação, resultaram várias conquistas:

A origem do Movimento pela Educação do Campo remonta às propostas educativas para o meio rural criadas pelos movimentos sociais no início da década de 1960. Interrompidas no período da ditadura militar, essas propostas foram resgatadas pelos movimentos sociais da década de 1980, que se articularam em prol de políticas públicas específicas para os sujeitos do campo. Dessa ação resultaram vários programas federais, a saber: Escola Ativa, ProJovem Campo – Saberes da Terra e Procampo, culminando na Política Nacional de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (FREITAS, 2015a, p. 1).

As conquistas apontadas por Freitas foram consolidadas em formação de profissionais que pudessem dar continuidade ao que estava sendo (re)construído em termos de luta. O período

de reconstrução democrática visou fortalecer e (re)conquistar espaços na garantia de direitos essenciais dos excluídos, dentre eles a educação escolar.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB -1996), tornaram-se explícitos elementos importantes para a educação rural, dentre eles a oferta de educação básica para a população rural, em que os sistemas de ensino ficam encarregados, a partir de então, de promover as adaptações necessárias para a adequação às particularidades da vida rural e de cada região. Adequação referente aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, bem como em relação à organização escolar própria, incluindo a organização do calendário escolar, tendo em vista as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas, assim como a adequação à natureza do trabalho no campo.

Em 1988, a possibilidade de inserção da Educação do Campo no panorama educacional foi gerada pela Constituição Federal, quando, em seu artigo 6º, trata do direito à educação, abrangendo todas as modalidades de ensino. A Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) foram elaboradas tendo em mente influências significativas de acordos e pressões internacionais. Isso inclui a Declaração Internacional dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 10 de dezembro de 1948, que estabelece o princípio fundamental de que "toda pessoa tem direito à educação". Além disso, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 9 de março de 1990, também desempenhou um papel importante na orientação desses documentos legais. Outros acordos internacionais, como a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), entre outros, dos quais o Brasil é signatário, também influenciaram a formulação dessas políticas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 teve um papel importante quando determinou a universalização do ensino com possibilidades de reposicionar a educação rural no panorama educacional, dando ao camponês o mesmo direito de educação que possuía a pessoa da cidade, com qualidade de ensino e com garantias de direito. Mas é importante refletir sobre essa universalidade, uma vez que se prima por uma educação que possa superar a dicotomia campo/cidade, uma vez que a visão urbanocêntrica consiste em determinar que o que a cidade oferece em termos de escolarização é melhor do que é oferecido no meio rural.

É importante frisar que o que se busca na educação escolar não é a mudança dos conteúdos, nem a adequação deles, uma vez que se compreende que os conteúdos são universais e a escola é o espaço de apropriação do conhecimento sistematizado. Portanto, o que se defende é que a educação escolar destinada à população rural deve ser lugar de práticas sociais, alicerçadas na compreensão dos conflitos e interesses gerados no campo, tendo como ponto de

partida o capitalismo em sua forma perversa de conceber a divisão de classes entre trabalhadores e patrões.

É fato que o retrato da realidade da escola rural denunciava graves problemas da educação no campo, dentre elas: a falta de escola para atender a demanda de crianças e jovens; escolas sem infraestrutura e muitos docentes sem qualificação necessária; ausência de políticas de valorização do magistério; falta de iniciativas de renovação pedagógica; altos índices de analfabetismo, principalmente entre as mulheres do campo.

Freitas (2011) destaca a importância dos vários movimentos sociais que contribuíram para formação da Educação do Campo e, dentre eles, pode-se citar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR).

Torna-se importante articular que, ao se pensar em educação rural, não se pode deixar de lembrar a importância de refletir sobre a questão agrária. A reforma agrária no cenário brasileiro, nos anos de 1960, trouxe à tona a discussão de que a concentração da propriedade de terra era um problema para o capitalismo no campo. Ela aprofundou o debate nos anos 1980 e promoveu grande discussão a partir de 1995, quando o país conheceu significativas mudanças sociais e econômicas.

Para Stédile (2012, p. 657), “Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. Há diversas formas de apropriação de terra pelo Estado, porém a mais usada é a desapropriação, por meio da qual o governo usa de um decreto para transferir a propriedade privada para o Estado. Em alguns casos, o governo indeniza o ex-proprietário mediante um valor definido por lei.

Mas é importante compreender que, para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, “à posse e à propriedade da terra, utilizando-se do estudo da forma de organização socioeconômica do meio rural de qualquer país, está-se estudando a questão agrária daquele país” (STEDILE, 2012, p. 639).

Segundo o mesmo autor, a origem da expressão “questão agrária vem dos primeiros estudiosos que, a partir do século XVIII até o século XX, analisaram o desenvolvimento do modo de produção capitalista, ficando conhecidos como pensadores clássicos” (STEDILE, 2012, p. 639). Porém, o autor afirma que esse conceito como originalmente interpretado pelos

pensadores clássicos evoluiu nas últimas décadas. Hoje, “[...] há um entendimento generalizado de que a ‘questão agrária’ é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra” (STEDILE, 2012, p. 642-643).

Estudos revelam que cada sociedade tem a sua forma de organização dos bens agrícolas e de uso da natureza. Ao se estudar a questão agrária de determinada sociedade, em determinado período histórico, analisa-se como aquela sociedade organiza a produção dos bens agrícolas, a posse de seu território e a propriedade da terra. E, “[...] para cada aspecto estudado de cada sociedade em cada período histórico, serão encontrados diferentes ‘problemas agrários’, surgidos como resultado das contradições criadas pelas formas de organização presentes naquela sociedade” (STEDILE, 2012, p. 641).

É diante dessa questão que se impõem determinados movimentos sociais ávidos por lutar em grande parte pelo direito à terra, o qual traz como relação a própria existência de vida e de trabalho. Dessa forma, os movimentos se articulam e, com base nessa articulação (entre partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica), geram propostas diversas e entre elas, as que se referem à educação. Foram tais propostas que geraram um intenso debate na década de 1990.

A Constituição de 1988 teve um impacto limitado na questão agrária imediatamente, mas ajudou a estabelecer estabilidade econômica e a abordar problemas sociais no Brasil durante uma transição democrática. Embora o conservadorismo político tenha predominado e a questão agrária tenha perdido destaque na agenda política, a reforma agrária ganhou força nas últimas duas décadas. Projetos de assentamento nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva revelaram que uma simples redistribuição de terras não é suficiente para emancipar famílias assentadas com dignidade; é necessário planejamento e financiamento adequado por parte do Estado. Muitos assentamentos improvisados pelo governo resultaram em conflitos agrários, desperdício de recursos e adiamento de problemas.

Nos últimos 30 anos, a questão da reforma agrária no Brasil passou por uma série de transformações, desafios e avanços significativos. Durante esse período, o país testemunhou diferentes abordagens e políticas em relação à distribuição de terras e ao desenvolvimento do setor agrícola.

Para Cattelan, Moraes e Rossoni (2020), a alternância de governos entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e outros partidos trouxe diferentes abordagens para a reforma agrária. Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), houve um aumento significativo no número de assentamentos rurais e na distribuição de terras

para famílias sem-terra. Políticas como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) foram inovadoras para apoiar pequenos agricultores e assentados.

No entanto, a partir de 2016, o Brasil enfrentou uma série de desafios econômicos e políticos, incluindo uma crise econômica, escândalos de corrupção e a ascensão de uma agenda política mais conservadora. Isso teve impacto na reforma agrária com uma redução no ritmo de assentamentos e menos disponibilidades para projetos de redistribuição de recursos de terras.

O governo de Michel Temer (2016-2018) fez críticas sobre a abordagem da questão agrária. Houve cortes orçamentários que afetaram programas de apoio à agricultura familiar, e a política de reforma agrária tornou-se menos enfatizada, com menos terras sendo desapropriadas para esse fim. Essa questão envolveu desafios políticos com uma diminuição do foco na agenda da reforma agrária e uma ênfase maior em questões econômicas (CATTELAN; MORAES; ROSSONI,2020).

O governo de Jair Bolsonaro (2019- 2021) trouxe mudanças significativas na abordagem em relação à reforma agrária. Houve uma redução nos esforços de desapropriação de terras para fins de reforma agrária e um enfoque maior na expansão da agricultura comercial. Isso gerou debates sobre a preservação ambiental e os direitos das comunidades tradicionais (CATTELAN; MORAES; ROSSONI,2020).

A questão ambiental tornou-se uma preocupação cada vez maior em relação à agricultura e à questão agrária. A expansão do agronegócio expressou preocupações sobre o desmatamento na Amazônia e outros biomas, bem como sobre o uso de agrotóxicos e seus impactos na saúde pública e no meio ambiente. Essas questões geraram debates sobre a necessidade de conciliar a produção agrícola com a conservação ambiental.

Os conflitos agrários continuaram a ser um obstáculo para a reforma agrária, desencadeando frequentemente disputa pela terra entre propriedades rurais, empresas agroindustriais e movimentos sem-terra. Além disso, a questão ambiental ganhou destaque com preocupações sobre o desmatamento e o impacto ambiental da expansão agrícola.

Nos últimos anos, tem ocorrido uma mudança na direção de modelos de reforma agrária que não se limitam apenas à redistribuição de terras, mas também busca promover a sustentabilidade e a inclusão social. Isso inclui iniciativas de agricultura familiar, agroecologia e promoção de cadeias produtivas sustentáveis.

A reforma agrária no Brasil ainda enfrenta muitos desafios à medida que o país continua a buscar um equilíbrio entre o desenvolvimento agrícola, a justiça social e a proteção ambiental. Questões como o acesso à terra, o financiamento de projetos agrários e a resolução de conflitos

permanecem críticas. Além disso, é importante considerar a necessidade de garantir a segurança alimentar e a produção sustentável de alimentos em um mundo em constante mudança.

As propostas apontam em seu bojo o direito ao trabalho, à produção e, por conseguinte, à educação para os filhos dos trabalhadores camponeses. Tais propostas rompem com o silêncio de décadas de políticas públicas a fim de darem suporte à Educação do Campo.

1.1 Educação do campo: movimento, lutas, avanços e retrocessos

A proposta desta investigação visa abordar a Educação do Campo como um processo de construção para se obter um projeto educacional destinado aos trabalhadores rurais, concebido a partir da perspectiva dos próprios camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isso implica em pensar a educação, tanto em seus aspectos políticos quanto pedagógicos, a partir de interesses sociais, políticos e culturais de um grupo social específico. Ou seja, trata-se de conceber a educação, que é um processo universal, a partir de uma particularidade, ou seja, a partir de sujeitos concretos que vivem em determinadas condições sociais em um momento histórico específico (MOLINA; JESUS (2004).

A Educação do Campo registra sua singularidade, que está intrinsecamente ligada a assuntos sociais concretos e a uma classe específica de trabalhador rural, no entanto isso não impede de se considerar a dimensão da universalidade, uma vez que, em primeiro lugar, ela é educação e, portanto, envolve a formação de seres humanos. Em outras palavras, a Educação do Campo estabelece um diálogo com a teoria pedagógica a partir da realidade específica dos camponeses, mas sempre com a preocupação de contribuir para a educação de toda a população trabalhadora rural e, mais amplamente, para a formação humana.

Acima de tudo, a Educação do Campo visa construir uma educação que seja voltada para o povo do campo, não apenas com ele e, muito menos, para ele. Ela busca promover o desenvolvimento integral dos sujeitos rurais, ao mesmo tempo em que reforça seu papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos em toda a sociedade.

De acordo com Oliveira e Campos (2012), ao se buscar compreender o cenário da educação básica do campo é necessário, inicialmente, entender a luta política travada em relação aos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (sertões, interior, campo, rincões). Afirmam que “[...] diante da diversidade de projetos, há que se buscar elementos, eventos, processos e movimentos que contribuam para a constituição dessa realidade” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239).

É nesse sentido que a reivindicação por uma Educação do Campo nasceu de um intenso debate entre movimentos sociais, mas principalmente no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por meio da defesa de uma escola para o homem do/no campo pensada a partir das condições do meio rural. O MST, que inicialmente tinha como ideal a distribuição de terra, logo entendeu que, por sua vez, a educação seria necessária para a conscientização e compreensão dos processos de assentamentos⁶, assim tornando-a como mais uma bandeira de luta.

Nesse sentido, foi reafirmada a existência do campo e a legitimidade da luta por políticas públicas específicas, como também por um projeto educativo próprio para quem vive nele. Encontram-se no campo, pessoas, desde a infância até a terceira idade, vivendo e trabalhando lá. Entre essas pessoas estão os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros.

A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo. Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11).

No que se refere ao direito à educação no campo, não significa defesa de privilégios, mas de uma característica que é própria dos direitos humanos, direitos esses que são universais, são para todos. Na cidade não está assegurada uma educação de qualidade, mas no campo a negação desse direito é mais visível. Nesse sentido, o que se defende é a igualdade da distribuição de direitos (EVANGELISTA, 2012).

No último ciclo de ensino fundamental, e no ensino médio só resta uma alternativa para as pessoas que desejam continuar seus estudos, frequentar as escolas das cidades, vilas ou povoados mediante a política do transporte escolar que tem crescido bastante nos últimos anos. Da mesma forma a

⁶ Acampamento e assentamento são termos frequentemente usados no contexto da reforma agrária. Um acampamento é uma área temporária ocupada por trabalhadores rurais sem terra em busca de terras para cultivar. Geralmente, esses acampamentos representam uma etapa inicial de luta pela reforma agrária, onde as famílias reivindicam a desapropriação de terras improdutivas. Por outro lado, um assentamento é uma área de terra que foi distribuída pelo governo ou entidade responsável pelos trabalhadores rurais, onde eles estabelecem residência permanente e desenvolvem atividades agrícolas ou agropecuárias. Os assentamentos visam proporcionar moradias e condições para a produção agrícola sustentável, promovendo o acesso à terra e melhorias na qualidade de vida das famílias rurais (FIGUEIREDO; PINTO, 2014).

nucleação das escolas multisseriadas em comunidades rurais maiores, em povoados ou nas cidades vem sendo utilizada como solução dos problemas decorrente desse tipo de instituição de ensino (EVANGELISTA, 2012, p. 13).

A ausência de escolas no meio rural, a precariedade das estruturas, dos mobiliários, do material didático, do transporte público, como também o fechamento das escolas e a precariedade da formação de professores são aspectos que exigem a necessidade de políticas públicas que garantam as diversidades culturais, políticas, econômicas e sociais para que sejam usadas em benefício do desenvolvimento rural, como também em favor da educação do campo. Para que se possa buscar a superação das desigualdades e seja assegurado o acesso e a permanência da educação básica e superior, é importante que se compreenda o que a envolve e quais interesses favorecem tais desigualdades.

Vale salientar que a educação do campo raramente foi contemplada com legislação própria, estando sempre alijada das leis educacionais, principalmente no que tange a sua identidade, saberes e memórias. Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB- Lei n. 9.394/1996 seguiram a mesma direção no tocante ao espaço de proposta pedagógica para o meio rural, ou seja: quando se assegura o direito à educação básica abrange todos os níveis e modalidades de ensino, oportuniza-se à educação do campo usufruir do mesmo direito à igualdade e à diferença. Da mesma forma, quando se declara uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais, recoloca-se a escola do campo no mesmo patamar da escola urbana. Estão no mesmo patamar, quando se trata dos conteúdos a ser ensinados, mas há um espaço em movimento que precisa ser considerado.

Em se tratando de formação pensada a partir de uma Educação do Campo, no ano de 1997, em parceria com várias entidades classistas, o MST realizou o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera). “Nesse encontro foram reunidos mais de 700 educadores de assentamentos rurais e de instituições universitárias, todos que já vinham atuado em projetos de educação em assentamentos”. (FREITAS, 2011, p. 5). Logo após, os movimentos sociais entenderam que só a terra não conseguiria resolver as questões do campo e começaram a reivindicar do governo⁷ a criação de programa na área educacional. Nascia a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA, por meio da Portaria n. 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 1998.

⁷ O estado é uma entidade política permanente, que representa a nação como um todo, enquanto o governo é uma administração temporária, que exerce o poder executivo em nome do estado. O estado estabelece as regras e as estruturas políticas, enquanto o governo opera dentro desses limites para governar o país.

No início do ano de 1998, a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, composta pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília -UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), reuniu-se com representantes de 20 unidades da Federação para capacitá-los a implementar em seus respectivos estados um processo reflexivo e analítico das dificuldades e experiências em Educação do Campo com a finalidade de articular, junto aos órgãos governamentais, a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo: a chamada Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Segundo Freitas (2015b, p. 6), a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo “[...] legitimou a luta por políticas públicas específicas e, por um projeto educativo próprio, para o homem do campo”, como também foram ampliadas as mobilizações nos estados e o debate em toda a sociedade. Havia, na ocasião, uma certa efervescência que facilitava os debates e estava relacionada com a retomada da democracia após 21 anos de Ditadura Civil Militar.

As políticas educacionais na década de 1990 foram implantadas na esfera federal, contribuindo para a manutenção da escola do campo. A exemplo dessas ações, pode-se destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE). Todos esses programas atingiram a Educação do Campo por meio de repasse do governo federal para os municípios redistribuírem para todas as escolas os recursos destinados. Entretanto, tais verbas, sempre muito baixas, não respondiam às necessidades de implantação da estrutura necessária.

⁸ Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEB ampliou a abrangência da educação financiada pelo fundo, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Em 2009, houve uma alteração na base de cálculo do FUNDEB, que passou a considerar o Censo Escolar como fonte principal de dados para determinar o valor por aluno. Isso melhorou a precisão na distribuição de recursos. Em 2013, o FUNDEB foi expandido para incluir a educação infantil de forma gradual. Isso representou um avanço importante na busca pela universalização da educação pré-escolar. Nos anos mais recentes, o FUNDEB passou por reformas e ajustes para melhorar sua eficácia e a distribuição de recursos. O fundo desempenha um papel crucial no financiamento da educação básica no Brasil, garantindo que os estados e municípios recebam recursos adequados para investir na qualidade da educação. É importante destacar que o FUNDEB e, antes dele, o FUNDEF, foram instrumentos significativos para promover a equidade e a qualidade na educação brasileira, ao direcionar recursos para as regiões mais carentes e para a valorização dos profissionais da educação. O FUNDEB, em particular, tem sido uma fonte importante de financiamento para a educação básica no Brasil e desempenha um papel fundamental na promoção do acesso e da qualidade da educação em todo o país.

Ainda nos anos de 1998, o Pronera que representou um dos mais importantes instrumentos de promoção da Educação do Campo no Brasil teve como objetivo projetos educacionais com metodologias voltadas para a especificidades do campo como:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (INCRA, 2011, p. 17).

Segundo Molina e Jesus (2004), o Pronera ficou como o motivador das ações e das reflexões sobre a Educação do Campo. Para o fortalecimento dos projetos educacionais, o Programa teve como principais parceiros os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá).

Cabe ressaltar que atualmente o Pronera⁹ está sob a manutenção do Incra, desde 2001, por meio da publicação da Portaria 837/2001, data em que foi lançado o Manual de operações, que traça objetivos, diretrizes e ações do programa. Nesse período, o programa era uma política pública ligada ao Gabinete do Incra.

Para Molina e Jesus (2004), o Pronera uma ação educativa mais ampla, capaz de contribuir com processos de aprendizagem de teorias e práticas para despertar a construção de sujeitos de uma nova escola e de uma nova sociedade, ou seja, um projeto de escola que sincroniza os projetos sociais e econômicos do campo. O Pronera tem como objetivo geral promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo.

Um pilar importante do Pronera é a garantia de diferentes tempos e espaços educativos, isto é, a metodologia da alternância na organização dos cursos de nível médio e superior.

⁹ A tese intitulada **O Pronera como política de expansão da educação superior do campo: trajetória, relação e desafios, defendida no ano de 2023, aponta como resultados que** o Pronera desempenha um papel crucial na expansão da educação superior no campo, enfrentando uma série de desafios, tanto internos quanto externos, para democratizar o acesso à educação para a população rural. Apesar das adversidades, o programa demonstrou resiliência e adaptabilidade, conseguindo manter seu compromisso com os princípios da educação do campo e da emancipação camponesa. Mediante suas ações, o Pronera tem conseguido impactar significativamente a vida de inúmeros trabalhadores rurais, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais no Brasil. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/>

Caldart (2012) sustenta que os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe.

“Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social” (CALDART, 2012, p. 634). A alternância, composta pelo tempo escola e, nas universidades públicas, pelo tempo universidade e tempo comunidade, possibilitou que o educando camponês concilie o trabalho e a escolarização. A alternância objetiva promover a articulação entre a educação e a realidade de quem trabalha no campo, como estratégia de democratização para o acesso à escolarização, assim como a reflexão a partir da realidade e das percepções e determinações sociais.

A alternância acontece nas escolas família agrícola e no ensino superior nas licenciaturas em Educação do Campo, cuja origem é a política pública Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), um importante marco advindo da pressão do Movimento da Educação do Campo sobre o Estado e uma conquista para a formação de professores. A partir desse programa, em 2007¹⁰, foram criados cursos de licenciatura que atendessem à demanda dos camponeses que lutavam pelo acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade¹¹.

Nesse sentido, ressalta-se que em 2012, a partir do Decreto n. 7.352/2010 (BRASIL, 2010), o MEC lançou o Edital n. 02, vinculado à SESU/SETEC/SECADI/MEC, que aprovou 42 projetos do Procampo. Esses projetos foram apresentados pelas universidades e pelos institutos federais parceiros para ofertar 300 vagas regulares na modalidade presencial, durante três anos, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, com um número total de 15.120 vagas para a formação inicial de professores.

¹⁰ A implantação dessa política de formação de educadores para o campo se deu por meio de uma experiência piloto, com a construção de quatro cursos que foram realizados a partir dos convites efetuados pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de indicações de instituições universitárias pelos movimentos sociais ligados à Educação do Campo: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. (MOLINA, 2015).

¹¹ Importante ressaltar que o *Ruralismo Pedagógico* trouxe tentativas de formar docentes para compreender as especificidades das escolas rurais, mas venceu as propostas generalistas, que apontam para uma formação única, com competências e saberes únicos para qualquer espaço escolar.

O Procampo foi uma política importante para a formação de professores, pois nasceu da luta dos movimentos sociais e marca um capítulo na história no que diz respeito às lutas por educação do campo e pela possibilidade de formar professores para atuar nas escolas do campo.

A partir da perspectiva para a qual as licenciaturas da Educação do Campo foram pensadas, a formação para os docentes do campo deve possibilitar o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e a articulação entre o processo formativo como um todo.

Busca-se um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência ajuda a produzir e as questões da vida. Os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições, no seu movimento histórico (MOLINA, 2012, p. 472).

O projeto pensado para a política de formação de educadores do campo revela uma concepção que não adere aos propósitos das políticas neoliberais de responsabilização e individualização do docente no que se refere ao êxito ou fracasso dos alunos, sem considerar as condições econômicas, sociais e culturais e que envolvem os processos de aprendizagem (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

De acordo com Piatti (2020), a Licenciatura em Educação do Campo deve conter, em sua matriz formativa, a origem de uma modalidade que carrega em sua história e na história de seus sujeitos a negação e o silenciamento de seus direitos e a luta para concretizá-los, ou seja, o princípio formativo para a Educação do Campo deve compreender o movimento tenso e contraditório no qual está inserido o espaço escolar.

Formação essa que inclui e destaca a Pedagogia da Alternância nesse contexto e se diversifica em múltiplas concepções e formas de construção, distribuídas nas mais variadas práticas de Educação do Campo no Brasil. No âmbito da Educação do Campo, dentre as diferentes práticas pedagógicas, fica evidente a formação mediada pela alternância no processo didático pedagógico, a qual tem sido desenvolvida por instituições e movimentos sociais.

No que diz respeito à organização curricular nas licenciaturas em Educação do Campo, que prevê esse regime, a Pedagogia da Alternância se organiza em etapas presenciais, ofertadas entre tempo universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica do campo. Importante afirmar que “[...] mais que pelos intervalos de tempos e escalas espaciais a alternância também deve ser concebida como processo de transmissão de conhecimentos em uma dinâmica contínua por meio da relação prática, teoria e prática” (SILVA, 2010, p. 185).

A alternância, na condição de estratégia teórica e metodológica de organização didático-pedagógica, reforça a alternativa para que os sujeitos, ao realizarem um curso de nível superior, evitem deixar o campo, bem como visa facilitar o acesso, a permanência e a formação dos sujeitos no curso (MOLINA; SÁ, 2011).

Conforme consta no Parecer 22/2020 emitida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE

A Pedagogia da Alternância é uma realidade histórica no Brasil com potencial para atender demandas educacionais de parcelas significativas da população brasileira. Trata-se de um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais (BRASIL, 2020, p. 2).

Há ainda que se ressaltar a concepção de populações do campo, conforme consta no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010:

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

Para Piatti e Oliveira (2019), ao se reconhecer a Pedagogia da Alternância como representação de tempos formativos e educativos e, portanto, sincronizadores de aprendizagem, compreende-se que essa modalidade de ensino é a garantia de direitos, de via de acesso e de permanência para quem vive e trabalha no campo adentrar a universidade.

Essa possibilidade de alternar tempos educativos traz para os futuros docentes condições de conhecer o campo, o trabalho que se materializa no campo, as dificuldades e os desafios enfrentados pelas condições de transporte, das distâncias, das condições estruturais das escolas. Tal conhecimento fortalece a consciência política e social, que é também ponto importante na formação de professores para atuação em escolas do campo.

Infere-se que as políticas citadas constituem-se como marcos na luta dos sujeitos históricos que compreendem a importância de reivindicar direitos, na superação do modelo da educação rural e na constituição de uma nova possibilidade de organizar a escola que está no campo, ou seja, configura-se como possibilidade de formar professores com especificidades,

mas, principalmente, que compreendam organicamente a luta que marca tais escolhas e escolas e as comunidades em seu entorno.

1.2 Formação, experiências e prática social

Para Oliveira e Campos (2012, p. 244), notadamente as experiências em Educação do Campo “[...] têm se dado pedagogicamente pela experiência da alternância entre escola/universidade e comunidades a que os estudantes pertencem”. Essa experiência propicia aos futuros docentes vivenciar o campo e compreendê-lo não apenas como lugar onde os trabalhadores camponeses trabalham, mas (re)conhecer esse espaço como lugar de luta política e social, de constantes tensões e de conflitos e de interesses capitalistas¹².

As mesmas autoras afirmam que:

Os instrumentos formativos, quando aplicados aos processos provenientes da relação entre academia e saberes populares, crescem ao incorporar a pedagogia da terra à vida dos sujeitos, transformando processos educativos submetidos à lógica do capital em práxis que incorpora as territorialidades e identidades sociais camponesas em emancipação (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 244).

Ao refletir sobre a formação, retoma-se a compreensão de que essa educação

[...] tem na sua origem a necessidade de reinventar as práticas sociais, contra um processo perverso de uma forma hegemônica de globalização econômica, política e cultural que impõe aos diferentes países periféricos e semiperiféricos, a reorganização das formas de poder, de produção do conhecimento, e de desenvolvimento econômico e social, que aumenta assustadoramente a perda das autonomias e as desigualdades, em especial, entre o povo brasileiro que vive no campo ou é excluído dele (JESUS, 2006, p. 51).

¹² No modo de produção capitalista, a produção agrícola opera com base em um *modus operandi* caracterizado pela busca incessante de lucro e acumulação de capital. Os proprietários de terras e os agricultores, muitas vezes orientados por interesses específicos e aplicações técnicas de produção intensiva, aumentam a produtividade e reduzem os custos, muitas vezes recorrendo ao uso extensivo de agrotóxicos e tecnologias. A produção agrícola é frequentemente orientada para a monocultura de culturas comerciais em larga escala, o que pode levar à manipulação ambiental e à perda da diversidade agrícola. Além disso, a concentração de terras e recursos nas mãos de grandes empresas proprietárias e agrícolas tende a resultar em desigualdades na distribuição de riqueza e poder no setor, impactando níveis de pequenos agricultores e comunidades rurais.

Diante dessa origem, principalmente no que diz respeito ao papel atribuído ao Centro-Oeste enquanto *locus* de produção de grãos à base de monocultura e todas as implicações dela decorrente, não é possível deixar de refletir sobre as práticas sociais instituídas nas escolas do campo que buscam se contrapor a essa lógica. Portanto, as práticas sociais pedagógicas não estão e não podem ser pensadas sem articulação com um projeto de nação, em que a cultura camponesa é fundamental na organização dos processos formativos iniciais que ocorrem nas licenciaturas em educação do campo e nas escolas na formação de crianças e jovens.

É necessário lembrar quem são os sujeitos a quem se destina essa educação do campo e a quem cabe esse direito. Nessa direção, Oliveira e Campos (2012, p. 244) esclarecem:

[...] agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas identitárias, sujeitos que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como “povos do campo” encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos gestores das escolas do campo; a implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo, referenciando-a em documentos oficiais (planos municipais e estaduais de educação); a constituição de coordenações de Educação do Campo no âmbito das secretarias.

Um importante ponto a ser pensado é a organização dos Movimentos Sociais, que têm uma forma de organização política social orgânica que busca superar os interesses individuais em favor dos coletivos e enfatiza respeito às individualidades, às diferenças e à diversidade, fato que fortalece, de forma comum, a emancipação dessa coletividade.

Essas formas se relacionam com o

[...] reconhecimento dos conhecimentos e saberes produzidos pelos sujeitos do campo e a sua reatualização com outros conhecimentos, incluindo os técnicos e científicos. O segundo com a organização do trabalho pedagógico, e, o terceiro com a pluralidade de projetos educacionais (JESUS, 2006, p. 50).

Convém ressaltar que os programas criados para a Educação do Campo devem ser pensados e organizados em diálogo com os sujeitos a quem ela se destina de forma a não descaracterizar a cultura camponesa. Para Jesus (2006, p.53), “Os programas educativos oficiais, não podem continuar contribuindo para a descaracterização da cultura camponesa, principalmente, o modo de organização social e as suas formas de resistência no campo.”

Para a autora, essa discussão nos remete à igualdade como um princípio a ser defendido:

[...] quando o sistema capitalista e latifundista do campo, utiliza-se deste, para incluir os camponeses, de forma inferiorizada e subordinada à lógica do capital sob o argumento niilista, de que para eles, não há saídas, a não ser pela sua incorporação a um único modelo de Educação do Campo e pesquisa: Essa lógica se fortalece também, pela visão determinista do fim do campesinato na sociedade contemporânea. Para essa lógica, não faz sentido construir escolas no campo, pensar em metodologias específicas, alterar as relações de poder. Nas práticas educativas essas lógicas se conflituam, porque a compreensão iluminista e racionalista dos processos formativos e de construção do conhecimento, não conseguem dar conta da dinâmica social que é o campo brasileiro, primeiro, porque não reconhece o campo com esses sujeitos, segundo porque, quando os identifica, trata-os como fragmentos/objetos de um campo ao qual só cabe as grandes relações econômicas, terceiro, porque ignora os desejos, os direitos, as histórias e, em nome do desenvolvimento economicamente produtivo ao capital, para aqueles que conseguem chegar à escola, cabe a ênfase a um desenvolvimento técnico-instrumental na sua formação (JESUS, 2006, p. 53).

É fato que não se pode, de forma alguma, negar o conhecimento científico, pois, ao negá-lo, seria trazer à tona, com mais evidência, as desigualdades sociais e as possibilidades de uma formação que nega o direito de se apropriar desse conhecimento. Mas é fato também que, junto às especificidades do campo científico, é necessário formar os sujeitos com consciência política para que tais conhecimentos se aliem ao que está no campo em todos os aspectos e dimensões da vida social.

Dessa forma, compreende-se

[...] que o processo de apreensão e produção do conhecimento não pode ser atomizado, homogeneizado e particularizado. A recuperação da temporalidade da produção econômica, por exemplo, também exige formas de organização do trabalho, métodos, tecnologias, recuperação dos saberes, reconhecimento das diferenças de geração e gênero, entre outros. A recuperação das temporalidades dos sujeitos é fundamental para o enfrentamento da lógica produtivista do capitalismo (JESUS, 2006, p. 53).

Se for tomada como exemplo a organização do trabalho pedagógico, o que se busca é uma educação que aponte “[...] princípios de liberdade, das autonomias dos sujeitos, da construção de condições democráticas e solidárias, compreendendo o campo como o lugar do pensar diverso, do exercício de saberes e de temporalidades, da resistência” (JESUS, 2006, p. 55). Diante dessa afirmativa, pensar, elaborar e executar o Projeto Político-Pedagógico nas escolas do campo é, antes de tudo, pensar o sujeito a que ele se destina em sua integralidade. É analisar seu vínculo emocional e material com a terra, a possibilidade de organização coletiva,

suas lutas e suas histórias de resistência. E ainda, a necessidade de um diálogo contínuo entre teoria e prática – compreendendo que elas não estão dissociadas –, bem como o enfrentamento à lógica do capital, monopolista e especulativo, as relações de poder entre classes, entre outras tantas questões a serem alvo dessa organização.

Nesse sentido, Jesus contribui com algumas indagações:

O que está dando certo e o que não está contribuindo para avançar nas relações de poder, a fim de transformá-los em relações de autoridade partilhada? Como fazer o exercício de autoridade partilhada nas relações com a rede pública de ensino que ignora os sujeitos como capazes para fazer a gestão educacional, para planejar e executar os projetos político-pedagógicos? Existem experiências inovadoras? Como podem emergir? das correntes teóricas que subsidiam as diferentes práticas pedagógicas e formas de organização do trabalho. Há orientações dos movimentos sociais e sindicais, no que diz respeito às opções, mas saber de fato o que está acontecendo, as multiplicidades de práticas com diferentes concepções teóricas, não é algo fácil, principalmente, se considerarmos a imensidão de projetos pedagógicos em curso. Isto é importante, porque estamos falando da relação entre educação e projeto de campo e de sociedade. Pode-se estar falando de projetos pedagógicos que contribuam para a emancipação e, na prática estar se produzindo práticas pouco emancipatórias? Identifica-se as dificuldades dos movimentos e das próprias universidades para construir propostas que tragam como referência a vida dos camponeses e todas as contradições (JESUS, 2006, p. 55).

Responder a tantas indagações não é tarefa fácil, mas se refletidas como necessárias a um projeto engajado de práticas pedagógicas é preciso compreender antes de tudo

[...] a necessidade e a importância política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz (CALDART, 2009, p. 38).

A autora problematiza uma reflexão importante ao afirmar que uma das características constitutivas da Educação do Campo

[...] é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade (CALDART, 2009, p. 38).

A Educação do Campo toma posição, age, desde uma particularidade, e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela, seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade.

Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo (CALDART, 2009, p. 38).

É nessa perspectiva que a Educação do Campo se coloca diante das lutas, para superar a lógica do trabalho produtivo para o capital, o que incide não somente nas comunidades onde o trabalho se realiza, mas na escola no interior dessas comunidades, em que o Projeto Político-Pedagógico deve, de fato, ser político, atendendo as demandas e as escolhas de sua comunidade em consonância com a legislação vigente, tendo em vista a sua organização e a dinâmica e as referências próprias, problematizadas junto a uma lógica de produção e de trabalho que converge para os sujeitos que dela fazem parte.

1.3 O campo e as questões territoriais

Na atualidade, embora existam projetos que se consideram relevantes e com bons resultados, a realidade geral da Educação do Campo ainda mostra indicadores evidenciando as grandes carências da população que vive nesse espaço.

Fernandes (2009) explica que, diante das pesquisas que realiza em vários países com foco na formação da via camponesa e modelos de desenvolvimento rural, reconhece que há uma diferenciação econômica entre o campesinato que produz diferentes formas de organização do território camponês e afirma que tal questão produz diferentes formas de território camponês e das relações sociais que podem ser distintas das relações sociais capitalistas.

Nesse sentido, compreende-se que, apesar dos avanços perceptíveis por meio da luta dos movimentos sociais, o campo é visto como lugar do agronegócio, configurando-se como a única forma de avanço nesse espaço. Importante salientar que “Agronegócio é a expressão que resulta da fusão de agricultura ou agropecuária e negócio” (GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015,

p. 66). Fusão essa que demonstra que há dois campos distintos, segundo Fernandes (2009): o campo camponês e o campo do agronegócio.

Por meio do uso do trabalho e do capital, o termo negócio pode ser inserido num sentido amplo de geração de valor, englobando-se a agricultura e os demais segmentos produtivos a ela relacionados.

Ao longo dos anos, com a inserção dos insumos e das máquinas agrícolas, muitas atividades, antes realizadas no âmbito da agricultura ou do meio rural, foram se afastando espacial e temporalmente e ganharam expressão econômica própria, sem perder os vínculos técnicos e econômicos de origem. Ainda para Giovanni e Nogueira (2015, p. 67), “O conceito de agronegócio presta-se para resgatar essa interdependência aparentemente perdida, quando, na verdade, negócios agrícolas existem há milênios”.

Giovanni e Nogueira (2015, p. 67) ainda continuam fazendo esclarecimentos das razões da exclusão da agricultura familiar.

Por suas raízes históricas, agronegócio não implica distinção entre categorias – por tamanho, tecnologia, por exemplo – dos participantes das cadeias produtivas. No Brasil, para formulação de políticas agrícolas, estabelece-se em 1995 o conceito legal de agricultura familiar, em geral identificada como pequena produção, que contaria com até dois empregados assalariados permanentes e eventualmente com temporários. Uma vez que esse produtor se configura como um alvo mais difícil de ser alcançado pelos instrumentos gerais de política (como crédito rural ou preços mínimos), o conceito de agricultura familiar é operacionalmente útil. Entretanto, os agricultores familiares fazem logicamente parte do agronegócio, na medida em que integram as mesmas cadeias produtivas que outras categorias de produtores rurais.

É fato que a Educação do Campo e as tensões territoriais que estão na realidade do campo no Brasil são elementos essenciais para compreender a Educação do Campo. É nesse sentido, que há oposição entre Educação do Campo ao agronegócio. É uma disputa de classes, entre a classe trabalhadora camponesa e os empresários do agronegócio.

O agronegócio busca intensamente o lucro atrelado ao descaso humano, oposto à agricultura familiar. Os pequenos produtores foram paulatinamente excluídos da esfera de grande produção, na medida em que não tinham garantias para usufruir do capital financeiro internacional oferecido como financiamentos. Deixaram-se expandir nas grandes escalas produtivas do agronegócio.

De acordo com Medeiros e Leite (2012, p. 81-82), o termo agronegócio é recentemente usado no Brasil

[...] para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante. No Brasil, o vocábulo *agribusiness* foi traduzido inicialmente pelas expressões *agroindústria* e *complexo agroindustrial*, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos 1970.

O conceito de *agribusiness* tem sido difundido baseado na ideia de um fluxo de agregação de valor na cadeia de negócios (pesquisa, estudos, ciência, tecnologia, origem vegetal/animal até produtos), desde a indústria de insumos, passando pela produção rural, pelas agroindústrias, pela distribuição e chegando, por fim, aos consumidores finais. Essa visão é baseada em estudos pioneiros desenvolvidos por Davis e Goldberg (1957), pesquisadores da Universidade de Harvard.

Tal visão, imposta pela ideologia do agronegócio, favorece um pensamento referente à modernização e, dessa forma, afasta cada vez mais a possibilidade de reconhecer o trabalho do camponês, a sua produção e a própria condição de vida em seu território.

Para Camacho (2019, p. 39),

O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Logo, entender o território camponês é de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que contribua em seu processo de resistência política e cultural.

Contudo, o mesmo autor explica que

[...] é necessário entender que as relações socioterritoriais que acontecem no campo não se dão de maneira isolada. Não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente, no atual período histórico onde a ciência, a técnica e a informação tornaram as relações sociais mundializadas (CAMACHO, 2019, p. 39).

É ainda o mesmo autor que afirma: “[...] por isso, é neste processo de relações interdependentes envolvendo os pares dialéticos, local/global, verticalidades/horizontalidades e hegemonia/contra-hegemonia, que se finda as territorialidades camponesas” (CAMACHO,

2019, p. 39). A dialética presente na situação vivida pelos camponeses e suas famílias no campo obriga a relação – homem, natureza, trabalho – estar vinculada diretamente à sobrevivência.

Convém situar o sentido de território camponês a partir da concepção de Fernandes (2012, p. 746):

É uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental.

Conforme Fernandes (2012), a ideia de agronegócio contrapõe a de território pensado a partir do trabalho do camponês. Essa ideologia de modernização chega às escolas e, dessa forma, a sua organização pedagógica se distancia das reais necessidades de incorporar a vivência desse território na concepção de escola e de Educação do Campo.

Para compreender a Educação do Campo e o que a envolve, é necessário, como afirma Caldart (2012, p. 259), que a Educação do Campo seja vista como “[...] um conceito em construção sem se descolar do movimento que a produziu.” A autora afirma que, nesse sentido, ela já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação das práticas e das políticas de educação dos trabalhadores do campo. Ou seja: “Como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação” (CALDART, 2012, p. 259).

Como categoria de análise, compreende-se que essa educação está inserida nesse sistema em que as relações entre a educação e a dinâmica social são tensas e contraditórias. Para Caldart (2012, p. 64), “[...] hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade.”

A autora afirma que, para romper com a lógica instalada de subserviência às necessidades da reprodução do capital e de degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto/educação que coloque “[...] as famílias da classe trabalhadora em um movimento de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza” (CALDART, 2012, p. 64).

Nesse sentido, Caldart (2009), ao discutir sobre a Educação do Campo, busca ser fiel

aos seus objetivos de origem. É necessário um olhar de totalidade, em perspectiva, primeiro com uma preocupação metodológica sobre como interpretá-la; em segundo lugar, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas.

Caldart (2009) incita a refletir que a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo.

Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo (CALDART, 2009, p. 39).

É frente à possibilidade de interpretação da Educação do Campo que é preciso afirmar a importância de compreender a formação de professores e as práticas educativas nesse contexto, pois tal compreensão implica buscar apreender as contradições e tensões que estão presentes na realidade do campo e, portanto, envolve a escola que está no campo.

De acordo com Paludo (2012, p. 285):

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições. Seus impulsionadores são os movimentos populares do campo.

Nesse bojo, é importante compreender o apontamento de dois elementos que compõem a Educação do Campo: o primeiro diz respeito ao próprio protagonismo da classe trabalhadora e o segundo refere-se à indissociabilidade da questão agrária, da luta pela terra (MOLINA, 2012).

Uma vez que essa luta se constitui como movimento da classe trabalhadora pelo acesso ao conhecimento a fim de garantir a reprodução material da sua vida enquanto campesinato, pode-se então compreender que a questão fundiária no Brasil, por meio das lutas por terras, possibilita a identificação do início do que se entende como Educação do Campo, pois terra e educação se articulam na busca de direitos da classe trabalhadora.

A partir das reflexões de Caldart (2008, p. 70), é possível afirmar que a Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, “[...] mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade”.

Nesse sentido, já é possível identificar muitas questões importantes na discussão conceitual da Educação do Campo. Caldart (2008, p. 67) expõe tensões que podem nos revelar contradições importantes. São elas:

A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo. A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora. Também aqui há uma tensão a ser enfrentada, para que a contradição real possa ser apreendida e superada. O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser.

Essas três questões nos alertam para refletir sobre debates e discussões que permitam, de fato, reconhecer na Educação do Campo como enfrentamento necessário a ser realizado, o qual incide em negar que o campo é inferior, que no campo não há escola, que o conhecimento que é produzido no campo não é importante e que é preciso sair do campo para ter acesso à escola.

Nesse sentido, a Educação do Campo não é linear, sequencial, passiva; ao contrário: ela se articula em direção às práticas e propostas concretas relacionadas à coletividade, às políticas públicas, à produção, à escola e à educação.

Embora o agronegócio esteja se apropriando do termo Educação do Campo, ele jamais vai se apropriar do conceito de educação do campo porque este Campo está definido por relações sociais não capitalistas. São relações sociais camponesas, familiares, que estão retomando os rumos do desenvolvimento territorial rural, o rumo da vida digna no campo e na cidade. E para esta vida, é preciso um projeto de educação, de educação do campo (FERNANDES, 2009, p. 66).

E, nessa direção, uma questão é importante: entender o conceito de território. Porque, ao compreendê-lo, também é possível conhecer quem são e quem produz as territorialidades.

Cada classe social produz um tipo de relação social, que, por sua vez, produz uma territorialidade distinta no processo de produção territorial. A relação entre as classes é de dominação e resistência, geradora permanente de conflitualidades. Uma multiterritorialidade pode ser conflituosa, compartilhada ou ambas. O compartilhamento pode conter o conflito ou não. A conflitualidade não é o conflito, mas a multidimensionalidade e a multiescalaridade dos conflitos, que são resultados do enfrentamento de diferentes visões de mundo e correlações de força entre classes sociais ou intraclasses sociais (ROOS; FERNANDES, 2016, p. 41).

Diante dessa afirmativa dos autores, entende-se que a territorialidade não é uma forma de relação linear, mas ao contrário, é uma relação tensionada e contraditória. Existe uma multidimensionalidade de fatores que a diferencia em diferentes territórios diante das relações estabelecidas que produzem os territórios e, portanto, as territorialidades.

Por que entender territorialidades e Educação do Campo? A compreensão desse binômio é importante, pois, ao compreender o que são e como se dá o processo de territorialidades, é possível compreender a educação que se almeja, a escola que se quer construir, a formação necessária aos docentes que atuam em escolas do campo e as práticas que se organizam no interior das escolas.

Dessa forma, também é possível compreender a constituição originária da Educação do Campo e os movimentos sociais como protagonistas dessa educação. Ou seja, a Educação do Campo como uma prática pedagógica emancipatória; a afirmação das escolas do campo e as tensões e as contradições do percurso da Educação do Campo; a Educação do Campo, seus princípios e a luta de classes, bem como os impasses e desafios que a sociedade nos impõe diante da lógica capitalista. Somente diante dessa compreensão ampla será possível, de fato, debater a Educação do Campo frente às suas demandas políticas, sociais e de classes.

2 PANORAMA HISTÓRICO, ESTRUTURAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA REDE EDUCACIONAL EM MINEIROS-GO

Esta seção apresenta as disputas territoriais na área marcada pela agricultura capitalista, a formação histórica da cidade de Mineiros, assim como a chegada do grande capital facilitador do processo de formação e consolidação da agricultura capitalista no local. A formação histórica da cidade de Mineiros, localizada no estado de Goiás, teve uma relação direta com o projeto do Governo Vargas, conhecido como "Marcha para o Oeste". Durante o Estado Novo, entre as décadas de 1930 e 1940, essa iniciativa governamental buscou o incentivo ao povoamento e à ocupação do vasto território do Centro-Oeste brasileiro.

Nesse contexto, Mineiros e outras cidades da região viram um fluxo significativo de migrantes e colonos, atraídos pelas oportunidades de terra e trabalho oferecidos pelo governo. Esse movimento populacional contribuiu para o estabelecimento e o crescimento de comunidades no interior do Brasil, moldando a história e a demografia de cidades como Mineiros e impulsionando o desenvolvimento econômico e social dessa região do país

O processo provocou grandes mudanças tanto na zona rural quanto na urbana, trazendo implicações na rede de ensino localizada no campo desse município, como também na estrutura de funcionamento das escolas ofertadas no campo, com abertura e fechamento de escolas rurais. Inclui implicações para a gestão oficial da rede de educação rural, bem como para a orientação pedagógica dessa educação ministrada no meio rural, ou seja, guiou-se por parâmetros urbanos sem focar nas particularidades e necessidades da população que ali vivia.

Nota-se que, no município de Mineiros, ao longo das últimas décadas, como resultado do processo de avanço e fortalecimento da agricultura do capital, houve o movimento de fechamento e abertura de muitas unidades escolares que atendiam a população residente no campo. Além disso, é preciso considerar que no município esse movimento se deu em grande parte para atender a demanda de granjeiros ou produtores da agricultura notadamente voltada às grandes produções.

É fundamental levar em consideração os reflexos da expansão da agricultura do agronegócio na dinâmica populacional rural, com a redução da população e, conseqüentemente, a diminuição da demanda por ensino. A resposta do poder público municipal foi o fechamento e o remanejamento de locais das unidades escolares para as regiões que demandavam escolas que atendessem a produção do capital.

Nesse sentido, é importante localizar o espaço de realização da pesquisa para reconhecer o lugar singular em sua configuração universal. É nessa condição que aspectos da região de

Mineiros serão descritos. Quando se trata de debaterem questões referentes à Educação do Campo, conhecer o espaço onde as escolas se localizam e os docentes atuam, como também esclarecer o conceito de território é de grande valia.

Pretende-se aqui tratar de um determinado território, qual seja, o território camponês. Fernandes (2012, p.746).

Tratar do território camponês nem sempre é uma tarefa simples, pois a noção de território ensinada nas escolas e universidades refere-se, predominantemente, ao espaço de governança, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal. De fato, essa noção de território é fundamental; é o ponto de partida para pensarmos outros territórios que são, ao mesmo tempo, frações desse território da nação, ou unidades que possuem características próprias, resultantes das diferentes relações sociais que os produzem (OLIVEIRA, 1991).

Compreender espaços singulares nos permite ter a percepção do que está envolto na universalidade. Nenhum espaço é singular, há sempre o que o universaliza, principalmente em uma sociedade como a nossa, dividida em classes e subordinada ao sistema capitalista.

É importante compreender que a maior parte das pessoas que trabalham na agricultura camponesa vive no campo, onde hoje predomina a lógica do agronegócio. Para Fernandes (2012, p. 749), essa lógica aponta de forma crescente para

[...] diminuir cada vez mais o número de pessoas no trabalho, intensificando a mecanização, a fim de garantir a competitividade. As diferenças entre o agronegócio ou a agricultura capitalista e a agricultura camponesa também revelam diferentes formas de uso dos territórios: enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura; para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, do negócio. E essas são características essenciais para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial, os quais, por isso, criam territórios distintos.

Com relação às ideias propostas por Fernandes (2012 p. 749), é necessário saber que “[...] território camponês é um conceito importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo”.

Lidar com o conceito de território é uma tarefa complexa, pois existem diversos conceitos defendidos por diferentes autores. Algumas abordagens de territórios são conhecidas por estarem associadas à natureza ambiental, política ou socioeconômica estabelecida por

múltiplas relações de poder. Dessa forma, o território passa a ter inúmeros significados, não apenas como um espaço definido e determinado pelo poder do Estado.

Pode-se dizer, então, que o território camponês

[...] é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental (FERNANDES, 2012, p. 749).

Nessa direção, o conceito de território relaciona-se com o entendimento proposto por Fernandes (2005), ao descrever que a produção do agronegócio organiza seu território para construir e acumular bens, enquanto os pequenos produtores desenvolvem seu território para a subsistência. Assim, é possível identificar a paisagem homogênea da agricultura capitalista, aqui especificamente situando o município de Mineiros, com sua localização em planície, produzindo grandes áreas verdejantes, cobertas de vários tipos de produção agrícola em contraste com a paisagem heterogênea da produção doméstica.

Com efeito, a expansão das relações capitalistas tende a desterritorializar o trabalho familiar, resultando, assim, na perda dos espaços dos sujeitos rurais e apresentando o território da produção capitalista como excludente, com redução de mão de obra, condicionado à mecanização e à perda de escolas no campo, um dos elementos essenciais para o fortalecimento do território dos trabalhadores e pequenos produtores do campo (CALDART, 2012).

O debate relacionado à Educação do Campo também diz respeito às disputas territoriais em áreas marcadas pela agricultura capitalista e envolve diferentes posições políticas e sociais, indicando que há um antagonismo entre as classes sociais econômicas. Dessa forma, de um lado encontra-se o território do agricultor familiar, que vive da terra e cuja produção de alimentos é voltada para seu consumo doméstico e sustento e, do outro lado, está a agricultura de capital, cujo objetivo é investir na produção de moldes industriais para o mercado externo e o lucro.

O aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade. A utilização de novas tecnologias tem possibilitado cada vez mais, uma produção maior em áreas menores. Esse processo significou concentração de poder e – consequentemente – de riqueza e de território. A expansão da territorialidade da agricultura capitalista amplia o controle sobre as relações sociais e o próprio território, agonizando as injustiças sociais (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 70 -71).

Nessa perspectiva, o campo é percebido como espaço de produção de riqueza para a agricultura capitalista, enquanto os pequenos agricultores familiares são vistos como “roceiros” “acomodados”, por terem condições de produção apenas para seu autossustento. Os pequenos agricultores familiares vêm perdendo seus territórios devido aos desajustes e à inaplicabilidade de políticas públicas direcionadas a essa categoria. As consequências coincidem com a perda de seus direitos rurais, tais como saúde, estradas com infraestrutura, transporte e educação.

No entanto, pode-se dizer que a Educação do Campo está fora do escopo do agronegócio, pois as políticas de educação para os agricultores familiares promovem o desenvolvimento de seus territórios. Nesse sentido, a proposta de educação do campo é promover a inclusão do sujeito, estabelecida pela emancipação dos camponeses e de seus territórios nas esferas materiais e imateriais (FERNANDES, 2005).

Caldart (2012, p. 262) afirma que a educação fortalece os sujeitos que vivem e trabalham no campo:

A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da educação do campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

Portanto, é compreensível que a Educação do Campo seja uma política social estratégica, que tende a promover o fortalecimento dos territórios dos povos do campo, os conhecimentos científicos adquiridos na escola e os conhecimentos e práticas pautadas na realidade de cada sujeito. Assim, [...] para garantir a identidade territorial, a autonomia e a organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 8).

Compreende-se, assim, que a partir do uso do espaço e das relações econômicas, o homem cria e recria as territorialidades nos diversos espaços. Contudo, o tempo e a história na produção do espaço geográfico do município de Mineiros não podem ser totalmente desassociados do universal em sua configuração singular. É possível reconhecer que a consolidação do território da agricultura capitalista, a partir do contexto histórico e de formação do município mineirense, incide fortemente em um panorama histórico na estruturação da rede educacional e na implantação das escolas do/no campo em Mineiros-GO.

A busca por conhecer a formação do município de Mineiros favorece compreender que território está sendo trazido à tona, bem como quais atividades se desenvolvem nesse espaço e

que organização familiar está presente no trabalho realizado. Possibilita-nos compreender também quem são os trabalhadores da região em pauta e, portanto, quem são as crianças, os jovens e os docentes que estão nessas escolas.

É nesse sentido que, tomando como referência inicial a chegada dos seus primeiros habitantes e passando por diversos momentos de sua história, será abordado mais detalhadamente o período de implantação das escolas, tendo em vista a estruturação da oferta educacional urbana e, sobretudo, a criação das escolas no campo no município em questão.

Segundo Silva (1984), desbravando o oeste brasileiro, chegaram à região os “[...] Irmãos Carrijo, por volta de 1873, família composta de 9 irmãos, irmãs e seus filhos, vindos de Minas Gerais” em busca de riquezas e terras para criar gado. A família trouxe todos seus pertences. Instalaram-se próximos ao Córrego Moita Redonda, hoje conhecido por Córrego Mineiros, e foram adquirindo suas terras e formando grandes fazendas com a economia voltada para a criação de gado. Por meio da lei n. 257, de 24 de maio de 1905, o povoado foi elevado à condição de Distrito de Jataí e sua emancipação política ocorreu em 1938, em 31 de outubro.

Existe várias versões sobre a origem do nome da cidade, porém duas delas são mais aceitas pelos historiadores locais. A primeira, mencionada por Silva (1984, p. 12), relata que chegou à região, vindo também de Minas Gerais, um homem com o nome de João Mineiro e se instalou “[...] nestas paragens, às margens de um córrego, logo chamado ‘do Mineiro’, que é hoje o córrego Mineiros”; em seguida chegaram outros habitantes, que passaram a visitar João Mineiro e dizer: “Vamos lá no Mineiro!”, daí o nome Mineiros. (SILVA, 1984, p. 14).

A outra versão, apresentada pelo mesmo historiador, descreve um boi que puxava o carro e era conhecido pelo nome de “Mineiro

Esse boi tinha a mania de empacar e, quando estava conduzindo pesadas carruagens, costumava atolar no córrego que tinha o nome de “Mineiro”. Seu dono, segundo consta, era João Mineiro, que “de ferrão em punho, tangia o boi: “Mineiro, Mineiro, ôia... levanta Mineiro”, advindo, certamente por isso, o topônimo Mineiros” (SILVA, 1984, 13).

A cidade de Mineiros está situada no sudoeste do estado de Goiás, na região Centro-Oeste do Brasil e, juntamente com outros dezesseis municípios, forma uma das áreas mais produtivas do estado. Sua área equivale a 12.060,091 km², faz dele o segundo maior de Goiás em questão territorial, representa 2.6159% da área goiana, uma situação que gera dificuldade na localização das unidades escolares, principalmente na questão de transporte das crianças. Localizado a 420 km da capital Goiânia, a 500 km de Cuiabá, capital de Mato Grosso, a 550km

de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul e a 620Km de Brasília, no Distrito Federal. No município se encontra a maior área do Parque Nacional das Emas¹³.

A localização do município está demonstrada nos mapas a seguir. A figura 1 apresenta 3 posições em que o município se encontra: 1- em relação à sua posição na América do Sul, no Brasil e no estado de Goiás; 2- na Região Centro-Oeste; e 3- no conjunto dos municípios que compõem a microrregião do sudoeste Goiano.

Figura 1 - Município de Mineiros-GO em relação ao Brasil, América do Sul e Goiás



Fonte: Seplan – Goiás

2.1 Formação demográfica da cidade de Mineiros-GO

Conforme aponta Silva (1988, p. 22), por meio dos dados do Censo demográfico de 1920 até 1960, a população de Mineiros apresentou pequeno crescimento nesse período, sendo que a maioria pertencia à zona rural. “Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1920 Mineiros tinha 4.154 habitantes chegando em 1960 o censo revela 9.717 habitantes, [...]”, predominado ainda maior quantidade de habitantes na zona rural. A década

¹³ Parque Nacional das Emas é um dos pontos turísticos mais bonitos e um dos mais visitados da região. Com uma formação bastante diversificada de Cerrado distribuída em seus 132 mil hectares da reserva, o visitante poderá observar, além da rica vegetação, muitos animais como veados-campeiros, tamanduás-bandeira, lobos-guará, emas, araras Canindé, tucanos, sucuris e diversas outras espécies, algumas delas até em perigo de extinção. O Parque fica localizado entre os municípios de Mineiros/GO, Chapadão do Céu/GO e Costa Rica/MS. Disponível em: <https://mineiros.com/visite-o-parque-nacional-das-emas-em-mineiros-go/>. Acesso em: 22 out. 2022.

de 1970 demonstrou uma reviravolta no número de habitantes da zona rural em relação à urbana, conforme demonstra a tabela 3.

Tabela 3 - Expansão populacional de Mineiros no período de 1920 a 1970

Ano	População		
	Urbana	Rural	Total
1920	-	-	4.154
1940	1.000	5.348	6.348
1950	2.382	5.658	5.658
1960	-	-	9.717
1970	10.183	5.607	15.790

Fonte: SILVA, 1998.

Dez anos depois, em 1970, o censo apresenta um total de 15.790 habitantes, revelando um aumento da população urbana, que saltou para 10.183 contra 5 607 pessoas que permaneceram na zona rural. Essa inversão foi influenciada pelo movimento brasileiro chamado de êxodo rural¹⁴, o qual ocasionou uma migração de habitantes da zona rural para a zona urbana (SILVA, 1998).

Uma curiosidade apresentada por Silva (1988) que vale ressaltar é que a maioria dos habitantes que causaram o aumento populacional do município eram migrantes do Sul e Sudeste, principalmente os gaúchos. Silva (1998, p. 22) acrescenta que essa migração se deu pela

[...] expansão do capital nos campos causando o êxodo rural tendo como fator econômico básico a agricultura mecanizada, mercantil-monocultura de “desenvolvimento acelerado”, “cultura tipo exportação”, que além de trazer novos conceitos como o de “agricultor” e o de “empresário rural”, na velha plantagem de subsistência “industrializou” os campos e introduziu novos tipos de negócios e de relações de trabalho.

A migração das pessoas que moravam no Sul teve um forte impacto na região de Mineiros-GO, na década de 1970, devido às condições econômicas e climáticas, que favoreceram a maior exploração agrícola dessas regiões, principalmente pela produção da agricultura voltada para a monocultura, que introduziu a lavoura mecanizada, o desmatamento do cerrado goiano, chamado de limpeza de arranque e o uso de defensivos agrícolas, que ainda

¹⁴ Cabe ressaltar que entendemos que o êxodo rural é a expulsão do camponês de seu espaço, não uma forma de saída voluntária, mas de expropriação da população.

compunham o cerrado ou o campo de pastagem para a criação de bovinos para a produção de soja, milho e sorgo.

O conjunto de práticas agrícolas adotados pelos sulistas modificaram a paisagem rural como nunca antes se havia presenciado, os subprodutos dessa forma de agricultura, como as carvoarias os subempregos, e situações de trabalho análogos a escravidão formaram um desdobramento pouco investigado.

A chegada dos migrantes estava ligada a mudanças nacionais do movimento desenvolvimentista com incentivos financeiros do governo Federal para a agricultura mecanizada, trazendo novos paradigmas para a industrialização do campo. Dessa forma, trocando a velha produção de subsistência para uma produção de exportação, introduziu novos tipos de negócios e de relação de trabalho, motivo que causou a expulsão do trabalhador rural com sua família para a cidade.

O fenômeno da migração em função da mecanização do campo reconheceu no sudoeste Goiano áreas favoráveis à produção de grãos, já que o município de Mineiros se enquadrava nas condições de terra boas e planas para a mecanização, favorecendo a escolha da cidade para morar e investir em produção agroindustrial.

Cabe lembrar que a

[...] agroindústria como atividade autônoma em relação à agricultura somente se desenvolve plenamente com a expansão do capitalismo a partir dos séculos XVIII e XIX. É com o desenvolvimento da indústria capitalista que, gradativamente, partes do processo produtivo agrícola foram se autonomizando em relação aos agricultores e passaram a ser transferidas para vilas e cidades (CHRISTOFFOL, 2012, p. 74).

Nos anos 1970, a expansão da produção tecnificada de grãos dominou o cerrado goiano, estimulando o cultivo de soja, sorgo e milho em extensas áreas de terra, objetivando uma produção pautada na intensificação de insumos, maquinários e técnicas agrícolas que garantisse o aumento da produção voltada para exportação.

Essa forma autônoma em relação à agricultura se desenvolveu com a expansão do capitalismo e com a própria expulsão dos camponeses de seu lugar de viver e trabalhar. Assim, o espaço foi se modificando e, com a chegada dos migrantes nessa região, mais acentuada a partir do início da década de 1970, intensificou-se, além do crescimento demográfico da região, a modificação da cultura das cidades.

Vale destacar que no município de Mineiros, que era predominante sustentado pela prática da agricultura e da agropecuária de subsistência, grande parte da população vivia e se

mantinha na zona rural como agregados, isto é, plantava na terra do patrão e a colheita era dividida ao meio com o proprietário das terras. Na nova configuração, depara-se com poucos proprietários de grandes áreas de terra, máquina substituindo grandes números de trabalhadores rurais e aumento de número de habitantes desempregados vivendo na cidade, e muitas vezes, sem casa própria, com aumento de despesas para sobreviver.

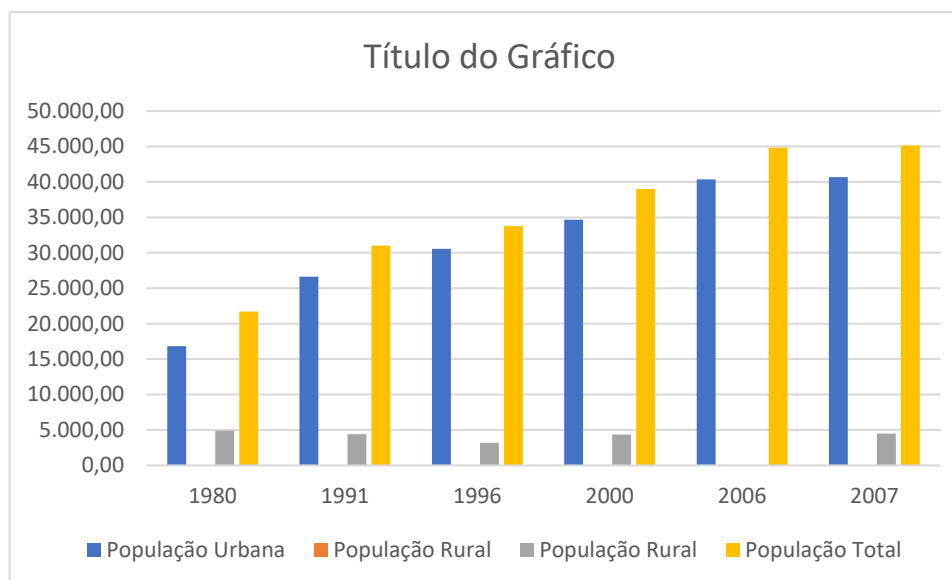
A transformação se deu além da cultura e da economia, mudando o visual da cidade e fazendo surgir os setores das mansões dos proprietários das terras e, contraditoriamente, as casas paupérrimas, construídas em espaços irregulares, sem acabamentos, e os bairros com casas populares. No campo, a transformação da paisagem trouxe seu destaque, transformando o grande cerrado e as pastagens em imensas lavouras de grãos, todas mecanizadas, fazendo surgir também os grandes barracões para atender a demanda da colheita de milhões de toneladas de grãos.

Nas décadas de 1980 e 1990, a saída da população rural foi se acentuando e retirando do campo especialmente a população mais desprovida, causando o aumento da desigualdade social entre os mineirenses. Segundo Silva (1998, p. 22), “O pequeno agricultor foi sufocado pelo latifúndio e pelas grandes empresas rurais”. O mesmo autor ainda faz considerações importantes sobre o advento do êxodo rural e sua consequência em Mineiros:

O êxodo rural foi acentuado, tirando dos campos especialmente a população mais pobre que, em seguida foi transformada num triste quadro de miséria no setor urbano, onde convém ressaltar, Mineiros não foge à regra diante dos marginalizados pela cor, condição social, econômica e cultural. São a escória dessa sociedade, só aparentemente desenvolvida, na qual os “notáveis” dominam a zona rural e o setor urbano (SILVA, 1998, p. 23).

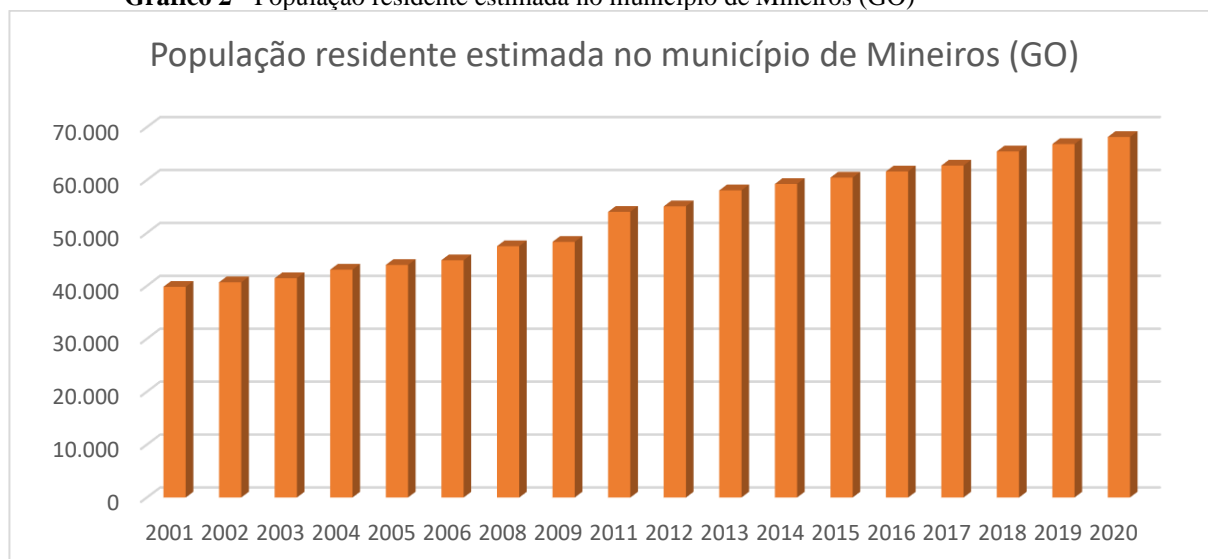
A partir de 1997, o município apresentou um crescimento populacional acentuado, período do processo de industrialização. A instalação de empresas no ramo da pecuária de corte, de aves e do setor sucroalcooleiro foram motivo de crescimento populacional, porém permanecendo grande parte da população residindo na cidade. Empresas de grande porte de produção de etanol e de abate de aves e bovinos, quase na sua totalidade mecanizada, necessitava de mão de obra especializada, tendo que trazer trabalhadores de outras regiões, principalmente do Nordeste.

Uma característica que vale ressaltar é o fato de que o trabalhador vinha de outras cidades, trazendo sua família, acarretando, nesse sentido, grandes desafios de ordem social para uma cidade pequena do interior. O gráfico abaixo demonstra esse crescimento.

Gráfico 1 - Expansão populacional de Mineiros no período de 1980 a 2007

Fonte: SILVA, 2015.

O gráfico 1 também demonstra que o município de Mineiros ainda continua crescendo de uma forma mais estável, porém significativa.

Gráfico 2 - População residente estimada no município de Mineiros (GO)

Fonte: IBGE – Estimativas de População, 2020.

A economia do município nos seus primeiros tempos de urbanização foi amparada pela prática da agricultura e pecuária de subsistência. Para dar sustentabilidade a essa economia, os fazendeiros mantinham em suas propriedades várias famílias, os denominados agregados.

Mineiros se apresenta como a décima primeira economia do estado de Goiás, sendo a agropecuária o principal setor de sua economia, com participação de 2,2% na agropecuária

goiana. A cidade de Mineiros tem destaque na agroindústria, em grande parte devido à instalação de uma unidade do Marfrig Frigorífico, em 2006, e da Perdigão, em 2007, sendo a maior parte da produção destinada ao mercado externo. É, também, um dos maiores produtores do estado de soja, milho, algodão, cana-de-açúcar, além da forte pecuária de corte e leite.

O município conta ainda com as usinas de álcool Morro Vermelho e Água Emendada – antiga Brenco, hoje Odebrecht – pertencente ao Grupo ETH Bioenergia, com capacidade instalada de 3,8 milhões de toneladas de cana por safra na produção de etanol e energia elétrica a partir do bagaço da cana.

Seguindo a tendência de expansão da indústria de shopping centers para o interior do país, Mineiros conta com um shopping center denominado Ipê Shopping, pertencente ao Grupo Le Caravelle Empreendimentos e Participações, com controle majoritário italiano, considerado o primeiro shopping do Brasil com uma causa social associada ao projeto, que contempla a Fundação Coccinella, que abriga crianças carentes. Com mais de 40 lojas, o Ipê Shopping conta ainda com hipermercado, com quatro mil metros quadrados, três salas de cinema, praça de alimentação e estacionamento para 400 veículos. É ponto de referência de consumo, lazer e convivência para todas as cidades vizinhas.

Mineiros apresenta bons resultados na agricultura devido a um conjunto de fatores, tais como: temperaturas amenas, boa qualidade do solo, inúmeras nascentes d'água, algumas subterrâneas, como o aquífero Guarani, que forma vários rios, dentre eles o Rio Araguaia, o Rio Verde, o Rio Formoso e o Rio Jacuba.

A importância da agropecuária no município de Mineiros tem servido como atrativo para indústrias que atuam no ramo alimentício, tais como *Marfrig Global Foods*, Usina de açúcar e álcool Morro Vermelho, BRF S/A (aves, bovinos e leite), MFG Agropecuária, RM & CIA (produtos alimentícios

Conquistando a décima primeira economia de Goiás, com destaque no setor agropecuário como fornecedor de matéria-prima para a agroindústria cada vez mais em expansão, Mineiros também se destaca na geração de novos postos de trabalho, chegando ao um crescimento de 22,2% no ano de 2005.

Portanto, o desenvolvimento tecnológico, as políticas agrícolas, as grandes extensões de terras e as condições naturais foram favoráveis para tornar o município um grande produtor de grãos, uma realidade que provoca definitivas alterações na economia e no modo de vida da comunidade. Assim, as mudanças na estrutura produtiva foram intensas, marcadas pela informatização agrícola, um campo moderno e tecnológico, conforme ilustrado nas Figuras 2, 3 4 e 5:

Figura 2 - Foto aérea tirada em março 1997- Região Morro Vermelho - Rodovia GO 341- Zona Rural – Mineiros-GO



Fonte: Passinato, 2023.

Figura 3 - Foto aérea tirada em janeiro de 2021-Rodovia GO 341-. Região Morro Vermelho - Zona Rural – Mineiros-GO



Fonte: Passinato, 2023.

Figura 4 - Foto do campo/terra



Fonte: Passinato, 2023.

Figura 5 - Foto de plantação extensiva de soja



Fonte: Passinato, 2023.

A foto de uma plantação extensiva de soja levanta diversas questões e desafios relacionados à agricultura moderna e ao meio ambiente. Em primeiro lugar, uma monocultura extensiva de soja frequentemente suscita preocupações ambientais, já que essa prática pode estar associada ao desmatamento de áreas florestais, resultando na perda de biodiversidade e no aumento das emissões de gases de efeito estufa. Além disso, o uso intensivo de agrotóxicos na produção de soja pode ter impactos negativos na saúde humana e na qualidade dos recursos hídricos. A questão da concentração de terras e de recursos nas mãos de grandes empresas do agronegócio também surge levantando preocupações sobre a equidade na distribuição de terra e renda. Portanto, a expansão da soja, embora seja uma parte importante da produção agrícola global, requer abordagens sustentáveis e considerações cuidadosas dos impactos ambientais e sociais associados.

2.2 Estruturação e crescimento da oferta da rede educacional de Mineiros- GO

Passados mais de 82 anos da chegada dos seus primeiros habitantes, no início do século XIX, os primeiros registros de iniciativa educacional desde a criação da vila que, posteriormente, passou a município administrado por Intendentes, é descrito por Silva (2005, p. 30):

A história da educação em Mineiros, como sempre ocorreu nos municípios brasileiros, começa nos dispersos povoamentos de fazendas, os primeiros registros de iniciativa educacional, no Município de Mineiros datam de 1905, quando, ao se instalar o sistema político da Intendência Municipal, as autoridades locais começaram a se preocupar com a instrução de escolas no município. Em 1909, por exemplo, com a criação do 1º código de postura pelo major Caetano Carrijo de Rezende, é que se criaram quatro escolas municipais: duas do sexo feminino e duas do sexo masculino com uma de cada sexo na sede do município, as duas outras a serem mantidas em qualquer ponto da zona rural; de preferência nos locais mais povoados; já tomando o nome de escola “rural”.

A criação do 1º código de postura do município, em 1909, marcou o início da educação pública municipal, urbana e rural. Na sequência, em 1912 e 1914, foram criadas as duas primeiras escolas particulares denominadas Flávio Beltrão e Alcântara Carvalho. Silva (1988, p. 10) continua narrando que:

A primeira escola pública municipal, denominada de Escola Major Herculano Vasconcelos, surge em 1917, a segunda em 1921, com o nome de Escola Pública Municipal Joaquim Montalvão. Em 1930, é fundada a terceira escola

particular, Escola José Leão Pereira. Em 1931 nasce a quarta escola particular, Dona Naninha Cruz e em 1933, funda-se a 5ª escola particular, Benedito Siqueira. Em 1934 nasce a sexta escola particular, Albertina Cruz. Em 1935 cria-se a terceira escola pública Municipal, José do Patrocínio (SILVA, 1998, p. 10-5).

Depois da elevação de vila a município de Mineiros, em 31 de outubro de 1938, instalou-se o Grupo Escolar Pedro Ludovico e, em 1947, houve a criação de duas escolas rurais: Pinguela e Cedro. A sétima escola particular foi fundada em 1953, com o nome de Instituto do Comércio Erasmo Braga, uma escola evangélica, a primeira a oferecer o ensino do segundo grau, passando posteriormente a denominar-se Escola Reverendo Eudóximo.

Em 1956, inaugurou-se outro colégio particular mantido pela ordem religiosa das Irmãs da Sagrada Família, denominado Colégio Santo Agostinho, o qual funcionou até 1969. Segundo Silva (2015, p. 61), o Instituto do Comércio Erasmo Braga e o Colégio Santo Agostinho “[...] foram responsáveis pela educação da classe média e da elite de Mineiros”.

A Escola Estadual Aquilino Alves de Brito, instalada em 1963, a Escola Estadual Dona Tonica, em 1965, a Escola Estadual Castelo Branco, em 1969, atualmente municipalizada, e ainda a Escola Municipal Santa Izabel, em 1967, foram todas instaladas na zona urbana na década de 1960, quando o município possuía sua população predominantemente rural. Segundo Silva (2015, p. 61) a criação de escolas urbanas demonstra “[...] a realidade caótica em que se encontrava a educação popular de alguns estados brasileiros, incluindo Goiás, que apresentou o índice de 95% de sua população infantil fora da escola”.

O quadro 3 apresenta o resumo da criação das Escolas Municipais urbanas e rurais no período de 1912 a 1969, dentre as quais a maioria foi extinta, com exceção de quatro: Escola Estadual Aquilino Alves de Brito, Escola Estadual Dona Tonica, Escola Municipal Santo Antônio e Escola Estadual Castelo Branco, que continuam em funcionamento.

Quadro 3 - Ano de criação de unidades escolares da rede particular e pública de Mineiros de 1912 a 1969

ANO DE CRIAÇÃO	NOME	REDE
1912	Flávio Beltrão	Particular
1914	Escola Alcântara Carvalho	Particular
1917	Escola Major Herculano Vasconcelos	Pública Municipal
1921	Escola Pública Joaquim Montalvão	Pública Municipal
1930	Escola José Leão Pereira	Particular
1931	Escola Dona Naninha Cruz	Particular
1933	Escola Benedito Siqueira	Particular
1934	Escola Albertina Cruz	Particular
1935	Escola José do Patrocínio	Pública Municipal
1941	Grupo Escolar – Pedro L. Teixeira	Estadual
1947	Escola Pinguela	Pública Municipal
1947	Escola Cedro	Pública Municipal

1953	Instituto do Comércio Erasmo Braga – Escola Evangélica Reverendo Eudócio	Particular
1956	Colégio Santo Agostinho	Particular
1963	Escola Estadual Aquilino Alves de Brito	Estadual
1965	Escola Estadual Dona Tonica	Estadual
1968	Escola Municipal Santa Isabel	Pública Municipal
1968	Escola Municipal Santo Antônio	Pública Municipal
1969	Escola Estadual Castelo Branco	Estadual

Fonte: Silva, 1998.

Em conformidade com as relevantes contribuições de Silva (2015, p. 62), “Muitas dessas escolas nem chegaram a funcionar ou funcionaram pouco tempo em espaços cedidos pelos pais fazendeiros, cujos filhos estudavam ali”. E nos registros de Silva (1998) não constam detalhes e nem aspectos históricos da criação e extinção dessas unidades escolares, apenas lista-se em um quadro o ano de sua criação e seus nomes.

Esse período de 1912 a 1969 é considerado um período importante no que se refere à obrigação dos entes federados sobre a responsabilidade da educação, pois até a década de 1970 a responsabilidade da educação era dos municípios. A partir de 1970, a Lei 5.692/71 restabeleceu essas responsabilidades ao estado e aos municípios, como apresentado em seu artigo 58.

[...] a legislação estadual supletiva, observando o disposto no artigo 15, da Constituição Federal estabelecidas as responsabilidades do Estado e de seus municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino, disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos destinados à educação (BRASIL, 1971, p. 9).

Na LDB 5692/71 ocorreu a descentralização do sistema educacional, com perspectiva de uma educação profissionalizante, cabendo ao estado a redução do atendimento da educação no ensino fundamental de primeira fase e, no mesmo período, ampliou-se na rede municipal o atendimento das crianças de sete a quatorze anos, alterando as modalidades de ensino de responsabilidades do município.

A partir da década de 1970, ocorreu um fato histórico no município em relação à criação e sistematização das escolas municipais, principalmente as rurais. Nesse sentido, Silva, (1998, p. 13) ressalta a

[...] chegada dos primeiros colonos do Sul, especialmente gaúchos, dando início ao ciclo econômico da agricultura mecanizada no Planalto Central, com predomínio da soja, ocorrendo as primeiras experiências em 1972, com lavouras iniciadas em Mineiros e outros municípios do Sudoeste Goiano em 1973.

Os novos habitantes chegaram com suas famílias para explorar a terra com a agricultura. Até essa data, no município prevaleciam as grandes fazendas de criação de gado com parte das pastagens naturais ainda com cerrado virgem. A partir desse momento, aumentou a população na zona rural e a demanda de escolas para atender os filhos dos produtores rurais recém-chegados e seus funcionários.

Além do aumento da população, outro fator que contribuiu para a abertura de novas escolas foi a prescrição do artigo 58 da Lei 5.692/71 que tratava “[...] sobre medidas que visavam tornar mais eficiente a aplicação dos recursos destinados à educação”. A mesma lei, nos seus artigos 58 e 59, estabelecia a responsabilidade e a penalidade da não aplicação dos recursos na educação:

Art. 58 - As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.

Art. 59 - Aos municípios que não aplicarem, em cada ano pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau aplicar-se-á o disposto no artigo 3º, alínea F, da constituição, parágrafo único. Os municípios destinarão ao ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências que lhes couberam no Fundo de Participação (BRASIL, 1971, p. 9).

É nítida a obrigatoriedade da lei e o crescimento da população na década de 1970, em Mineiros, devido à chegada dos “Colonos do Sul” e de pessoas de outras regiões do país para a explorações favoráveis do agronegócio no município (SILVA, 1998). Desse modo, no final dos anos setenta, especificamente em 1978 e 1979, o poder público municipal, no mandato de Raul Brandão de Castro, prefeito municipal, criou dezessete escolas municipais, doze na zona rural e cinco na zona urbana, sendo duas creches e três escolas do Ensino Fundamental, à época denominado Ensino de 1º Grau.

O quadro abaixo apresenta os nomes, o ano e a Lei de Criação das respectivas escolas no contexto social e histórico mencionado anteriormente.

Quadro 4 - Unidades escolares de Mineiros criadas na década de 1970

	Ano	Nome	Lei de Criação	Zona	Nível ou Etapa de Atendimento
01	1970	Colégio Estadual de Mineiros	-	Urbana	Ens. Fund. de 2ª Fase e Ens. Médio
02	1973	Colégio Estadual Cel. Carrijo	-	Urbana	Ens. Fund. 1ª fase integral
03		Colégio Estadual Polivalente	-	Urbana	E. F. de 2ª Fase e E. Médio EJA
04		Municipal Santo Antônio	162/78	Urbana	Ens. Fund. 1ª fase

05	1978	Escola Municipal Elias C. de Souza	162/78	Urbana	Ens. Fund. 1ª fase	
06		Escola Municipal Otalécio Alves Irineu	162/78	Urbana	Ens. Fund. 1ª fase	
07		Escola Municipal D de Caxias	162/78	Rural		
08		Escola Municipal J. Bonifácio	162/78	Rural		
09		Escola Municipal J. H. Vilela	162/78	Rural		
10		Escola Municipal Pinguela	162/78	Rural	Ens. Fund. 1ª fase	
11		Escola Municipal R. Branco	162/78	Rural		
12		Escola Municipal S. Bento	162/78	Rural		
13		Escola Municipal B. Esperança	162/78	Rural		
14		Escola Municipal Invernadinha	162/78	Rural		
15		Escola Municipal Cachoeira	162/78	Rural		
16		Escola Municipal Corredeira	162/78	Rural	Ens. Fund. 1ª fase	
17		Escola Municipal Salto	162/78	Rural	Ens. Fund. 1ª fase	
18		Escola Municipal São Sebastião	162/78	Rural		
19		1979	Creche Santa Luzia (particular) em parceria com a Legião Brasileira de Assistência -LBA	-	Urbana	Educ. Infantil
20			Creche Criança Feliz (particular) em parceria com a LBA	-	Urbana	Educ. Infantil

Fonte: Silva, 1998, p. 13.

Nota-se que a Lei n. 162/78 oficializou a criação de 14 escolas rurais, para as quais, pelo que se pode perceber, não havia demanda, no entanto sua criação obedecia a uma legislação e evitaria gastos para o município com multas, diferentemente do que acontecia com as duas creches, que foram estabelecidas mediante convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e instaladas na zona urbana no mesmo período, para as quais havia uma demanda iminente, confirmada na entrevista coletada por Silva (2015, p. 65):

As creches foram criadas a partir da necessidade da população carente existente naquela época: Período marcado por muitas dificuldades financeiras. A superação dessas dificuldades acontecia através de parcerias entre Estado comunidade e município, tudo era realizado em conjunto por isso fizemos os convênios com a LBA e depois com as Obras Sociais. As instalações eram cedidas pela comunidade. A prefeitura fazia tudo com ajuda da comunidade. Naquela época, os recursos eram poucos. A prefeitura e a comunidade se ajudavam mutuamente.

Silva (2015, p. 65) continua afirmando as dificuldades do município em abrir e manter as creches na década de 1970: “No primeiro ano, as crianças foram atendidas de maneira improvisada, em dois barracões de palha, sem paredes, nas instalações da Pecuária, região distante dos bairros atendidos”. Esse momento foi marcado pela expansão do ensino, mas, por sua vez, em condições materiais precárias, sinalizando, no entanto, o início do atendimento das crianças para a educação infantil no município, coincidindo com os debates nacionais sobre

qualidade dos atendimentos das creches no que tange à concepção sobre a criança, seu desenvolvimento e seu processo ensino-aprendizagem.

As dificuldades de manutenção das creches Santa Luzia e Criança Feliz, criadas em parceria com a LBA, foram confirmadas também na flutuação das instituições delegadas como responsáveis por elas, pois, em 1981, essas responsabilidades foram transferidas para as Obras Sociais da Igreja Católica, entretanto, em 2020, o poder público municipal as assumiu no seu rol de Centro Municipal de Ensino de Educação Infantil – CMEI.

Na história do município de Mineiros, as primeiras creches foram criadas em 1979, como pôde ser visto no quadro 4. Já a abertura de novas creches aconteceu apenas em 1993, com a criação da Creche Irmã Maria José; em 1994, com a Creche Albernaz Silva e, em 1995, com a Creche Menino Jesus. Portanto, se passaram 14 anos sem oferta de Educação Infantil, devido ao fato de que, nesse período, o município estava passando por transformação no modo de produção no campo, uma vez que as lavouras de subsistência estavam sendo substituídas pela monocultura de soja, implicando no processo de migração do campesino para a cidade. O processo de migração provocou elevado índice de pobreza e o homem do campo abrigou-se na periferia da cidade, aumentando a população urbana. Desse modo, criou-se uma demanda represada na primeira etapa da educação básica, fator responsável pela criação das três creches em 1993, 1994 e 1995.

Nesse movimento de aberturas de escolas de Mineiros, destaca-se, a inauguração da Escolinha Municipal Comecinho de Vida, criada em 1983, pela Lei n. 321/83, a primeira unidade escolar para atender a educação infantil localizada no centro da cidade, possibilitando matrículas de crianças a partir de 3 anos. No mesmo ano, outro realce foi a criação Escola Especial APAE para atendimento dos alunos com necessidades especiais. De 1986 a 1989 continuaram sendo abertas escolas, totalizando 18 nesse período, em sua maioria na zona rural. (18 e destas 10 com uma única lei de criação- Lei 324).

No quadro a seguir, apresenta-se a linha cronológica para facilitar o entendimento e a visualização da sequência histórica das criações das escolas do município.

Quadro 5 - Escolas da rede particular e das redes públicas, estadual e municipal criadas de 1983 a 1989

	Ano	Nome	Lei de Criação	Zona	Nível ou Etapa de Atendimento
01	1983	Escola Esp. APAE (Filantrópica)	-	Urbana	Ensino Especial
02		Educ. Nascente do Araguaia	-	Urbana	Ed. Básica.; superior em EAD
03	1984	Escola Mul. Comecinho de Vida	321	Urbana	Educação Infantil
04		Fund. Int. Mun. de Ens. Superior	278	Urbana	Ensino Superior
05	1985	Escola Est. Antônio C de Souza	-	Urbana	Ens. Fund. 1ª fase

06		Escola Municipal Santa Emilia	324	Rural	
07	1986	Escola Mul. Santa Teresinha	324	Rural	
08		Escola Municipal Santa Inês	324	Rural	
09		Escola Municipal C. Rico	324	Rural	
10		Escola Municipal Macaúba	324	Rural	
11		Escola Municipal Farroupilha	324	Rural	Ens. Fund. 1ª fase
12		Escola Dr. Jose A das Neves	324	Rural	
13		Escola Municipal Dantas	324	Rural	
14		Escola Municipal Bela Vista	324	Rural	
15		Escola M. Gustavo A Rodrigue	324	Rural	
16		Escola Municipal Diamantino	404	Rural	
17		1989	Escola Municipal Don Bosco	404	Urbana
18	Escola Municipal Cristal		404	Rural	
19	Escola Mul. Joaquim T Martins		404	Rural	Educ. Infantil
20	Escola Municipal Corrente		404	Rural	Educ. Infantil
21	Escola M Américo C. de Rezende		404	Rural	Ens. Fund. 1ª fase
22	Escola Municipal São Roque		404	Rural	

Fonte: Silva, 1998, p. 14.

Em termos de estruturação da rede de educação do município, segundo Silva (2015, p. 71), podem-se considerar as décadas de 1990 e 2000

[...] significativas em termos de construção de escolas nas três redes, tanto para o atendimento da educação básica quanto do ensino superior [...]. Na década de 1990, foram construídas cinco escolas municipais urbanas em diferentes regiões da cidade, com atendimento na educação infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental. Na zona rural, foram criadas sete escolas municipais rurais, para atendimento da pré-escola à 4ª série do Ensino Fundamental, das quais só uma funciona em 2008. As obras sociais criam mais três creches nos bairros mais populosos e carentes de atendimento em Educação Infantil. A iniciativa privada inaugura uma escola com atendimento para a educação básica. Em 1998, o SENAC constrói uma unidade para oferecer o ensino profissionalizante e o estado constrói duas escolas de 2ª fase e Ensino Médio.

A partir de 2003, o município iniciou o processo de chegada de grandes empresas para a industrialização, como inauguração da Unidade Industrial do Frigorífico Estrela D'Oeste em Mineiros (2003), hoje denominado MARFRIG. Em 2005, com a instalação do Complexo Industrial da Perdigão e, em 2009, com a Companhia Brasileira de Energia Renovável (Brenco) modificou-se significativamente o panorama da cidade em todos os aspectos, principalmente na educação, pois faltavam escolas para as crianças chegantes, filhas dos trabalhadores que vieram servir a essas empresas e outros que vieram em busca de oportunidades de trabalho.

A Educação Infantil foi a mais afetada, pois o município já estava em déficit de vagas nessa fase de ensino, sendo essa situação acumulada nos seus anos de história. No Quadro 6 é possível notar a crescente criação de escolas a partir da década de 2000.

Quadro 6 - Escolas da rede particular e das redes públicas, estadual e municipal, de Mineiros, criadas de 1990 a 2022

	Ano	Nome	Lei de Criação	Zona	Nível ou Etapa de Atendimento
01	1990	Escola Municipal Maria Aparecida A. Paniago	439	Urbana	Educ. Infantil, Fundamental 1ª Fase
02		Escola Municipal P. M. A. Gutierrez	448	Urbana	Educ. Infantil, Fundamental 1ª Fase
03	1991	Escola Municipal Hildebrando A. de Souza	473	Rural	-
04		Escola Municipal Tonico Corredeira	490	Urbana	Educ. Infantil, Fundamental 1ª Fase
05		Escola Municipal Horizonte	473	Rural	-
06	1992	Escola Municipal Caindão	514	Rural	Fundamental 1ª Fase
07		Escola Municipal Flor da Serra	514	Rural	-
08		Escola Municipal Ass. da Babilônia	514	Rural	-
09	1993	Colégio Municipal de Aplicação Reverendo Eudócio	580	Urbana	Educ. Infantil, Fundamental 1ª Fase
10		Creche Irmã Mª José	**	Urbana	Educação Infantil
11	1994	Creche Albernaz Silva	**	Urbana	Educação Infantil
12	1995	Creche Menino Jesus	**	Urbana	Creche
13		Escola Municipal Salviano N. Amorim	650-A	Urbana	Educ. Infantil, Fundamental 1ª Fase
14		Escola Municipal Morro Vermelho	**	Rural	-
15		Escola Municipal Tonico Clemente	**	Rural	-
16	1996	Colégio Estadual Profa. A. P. Alves	**	Urbana	
17	1997	Colégio Particular Ágape	**	Urbana	Ens. Fund. 1ª fase
18		Colégio Est Don Eric J. Deitchman	**	Urbana	Fundamental e Ensino Médio
19	1998	SENAC	**	Urbana	Ensino Profissionalizante
20	2001	Escola Particular Evolução	**	Urbana	Educ. Infantil, Fundamental 1ª Fase
21		Escola Estadual Castelo Branco	**	Urbana	Educ. Infantil, Fundamental 1ª Fase
22	2004	Colégio Particular Potência	**	Urbana	Médio e EJA
23	2005	Unidade da UEG	**	Urbana	Ensino Superior
23	2006	Centro Municipal de Ed. Inf. Criança Feliz	1281	Urbana	Educação Infantil
24		Castelinho Extensão da Esc. Castelo Branco	**	Urbana	Educação Infantil
25		Creche Municipal Noêmia Ferreira	1281	Urbana	Educação Infantil
26		Escola Municipal Antônio Messias	1278	Rural	Fundamental e EJA
27	2007	Microlins	**	Urbana	Ensino Profissionalizante
29		Faculdades de Mineiros – FAMA	**	Urbana	Ensino Superior
30	2008	Extensão da E.M. Comecinho de Vida	**	Urbana	Ed Infantil
31		Escola Municipal Morro Dois Irmãos	**	Rural	1ª Fase do Ens. Fundamental

32	2009	1º vestibular da UAB – Universidade Aberta do Brasil		Urbana	Ensino Superior
33	2010	23ª Unidade do ITEGO(Instituto Tecnológico do Estado de Goiás)		Urbana	Educação Tecnológica
34	2011	Criação do Centro Municipal de Educação Infantil Altahyra Ambrosina Martins Gonzaga		Urbana	Educação Infantil
35		Denominação da Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues		Rural	
36	2012	Criação do CEI Chico Xavier		Urbana	Educação Infantil
37	2013	Criação do Colégio Estadual Helena Oliveira Paniago		Urbana	Ensino Médio
38	2014	Criação da Escola Municipal Professor Juarez Távora de Carvalho		Urbana	1ª Fase do Ens. Fundamental
39	2015	Criação do Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe		Urbana	Educação Infantil
40		Início das atividades do SENAI(Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)		Urbana	Ensino Profissionalizante
41	2017	Criação do Centro Municipal de Educação Infantil Anália da Costa Lima		Urbana	Educação Infantil
42	2018	Criação da Escola Municipal Maria Eduarda Condinho Filgueiras		Urbana	1ª Fase do Ens. Fundamental
43	2020	Transferência do CEI Chico Xavier da Sociedade Espírita Alan Kardec para a rede municipal de ensino		Urbana	Educação Infantil

**Não foi encontrada lei de criação dessas escolas municipais.

Fonte: Silva, 2015, p. 71-72; SME, 2021.

Nesse contexto, a educação municipal estruturou sua rede de ensino, ampliando o número de escolas urbanas e rurais em todos os níveis, acolhendo as redes estaduais, municipais e particulares. Hoje, atende todos os alunos do Ensino Fundamental, Médio e com muitas possibilidades de cursar o Ensino Superior e especialização.

A educação de Mineiros, em 2022, conta com várias instituições de ensino superior, tais como o Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), a Faculdade Morgana Potrich (FAMP), um campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e outro da Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de uma extensão da Universidade Norte do Paraná, em funcionamento no Educandário Nascentes do Araguaia (ENA), como também de alguns cursos superiores do Curso Osvaldo Cruz – sistema COC - oferecidos no Colégio Ágape, esses últimos como cursos a distância.

No ensino básico, Mineiros oferece 12 Centros Municipais de Educação Infantil, 13 Escolas Municipais urbanas, 08 escolas Municipais rurais, 07 escolas estaduais e 02 escolas

particulares, além de uma unidade de Unidade do Instituto Tecnológico do Estado de Goiás (ITEGO) e de cursos profissionalizantes do SENAI e SENAC.

2.3 Implementação das escolas no campo do município de Mineiros-GO

Quando se pretende investigar sobre escola¹⁵ do campo e, portanto, a Educação do Campo, é preciso estabelecer os nexos constitutivos que permitem compreender a realidade, frente ao objeto desta pesquisa, para conhecer e reconhecer a história do povo brasileiro no seu processo de ocupação da terra. Assim como a maioria dos municípios goianos e brasileiros, a história da educação rural de Mineiros se inicia nos mais diversos povoamentos de fazendas. Segundo Silva (2007), nesse município tiveram início nas fazendas “Flores, Babilônia e Invernadinha” escolas sem registros e sem espaços físicos. Os fazendeiros, diante das dificuldades estruturais da época, tais como a distância, as condições de transporte e de pessoas preparadas para a docência, costumavam manter docentes em suas sedes para o ensino das primeiras letras aos seus filhos.

É preocupante observar o desamparo contínuo das populações rurais, que frequentemente enfrenta altas cargas tributárias sem que se vejam resultados significativos em serviços públicos e investimentos em suas áreas. Essas comunidades contribuem para a economia do país, especialmente no setor agropecuário, mas muitas vezes recebem serviços públicos precários, infraestrutura deficiente e acesso limitado à educação e à saúde de qualidade. O alto custo tributário combinado com a falta de políticas adequadas para o desenvolvimento rural cria um desequilíbrio injusto, que não apenas prejudica a qualidade de vida das relações do campo, mas também afeta a qualidade e o potencial de crescimento e sustentabilidade de setores-chave da economia local e nacional.

Data-se em 1909, depois da criação do primeiro Código de Posturas, a criação de duas escolas rurais, uma de meninos e outra de meninas “[...] a serem mantidas a qualquer ponto da zona rural, de preferência nos locais mais povoados, já com o nome de escola “rural” (SILVA, 2005, p. 55-56).

Vemos que era uma educação dotada de características pedagógicas para os limites do ambiente rural, entre os mais grã-finos chamado ‘rústico’, às vezes

¹⁵ Escolas do campo são instituições localizadas no espaço rural e atendem, em sua maioria, a comunidade camponesa. “A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo”. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

praticada até debaixo de árvores, como os viçosos mangueirais e outras frutíferas, frondosas, bucólicas, nas quais, se chovesse, não havia aula, para alegria dos alunos, peraltas em qualquer lugar. Esse ‘sistema’, se assim puder defini-lo, fecha o período citado de oito décadas.

O município não tinha nenhum controle em relação à educação rural, já que, enquanto a maior parte da população morava no campo, passaram-se mais de oito décadas sem construção de escolas e isso configura uma contradição da realidade urbana. Mesmo com o registro de surgimento de duas escolas rurais Pinguela e Cedro, em 1947, a educação voltada para a população do campo era insipiente ou insignificante e aprofundava o analfabetismo no município. Por sua vez, justificava-se a manutenção da prática de professores leigos e temporários pelos fazendeiros e esses espaços onde funcionavam as escolas tradicionalmente recebiam o nome do professor.

As fazendas eram, até na década de 1970, sustentadas primordialmente pela prática da agricultura e da agropecuária de subsistência, emprego de máquinas de tração animal principalmente o arado e o carro de boi, e a força física do trabalhador camponês para dar sustentabilidade a essa produção econômica. Geralmente havia uma parcela deles que devia compor uma pequena parte da população da zona urbana.

Entre os fazendeiros, por sua vez, havia os que arcavam com as despesas e os salários dos professores para garantir aos seus filhos a aprendizagem das primeiras leituras e escritas e, em virtude disso, também eram oportunizados os estudos para os filhos dos funcionários das fazendas, porém sabe-se que os filhos dos fazendeiros, mais tarde, seriam matriculados em colégios na área urbana, para dar seguimento nos estudos até ingressar no ensino superior. Aos filhos dos trabalhadores, porém, restaria apenas aprender a ler e escrever sem mais perspectivas de escolarização e formação acadêmica.

Os registros de Silva (2015) confirmam a abertura de 12 escolas rurais no ano de 1978, no mandato do prefeito Raul Brandão de Castro, pela força de Lei Federal 5.692/71 e com a Lei Municipal de criação 162/78. Considera-se na história da Educação do Campo do município que esse foi o primeiro momento marcante no que se refere à quantidade de escolas rurais abertas. Contudo, nesse tempo, no Brasil, funcionava a gestão compartilhada tripartite (governo federal, estadual e municipal), mas nem sempre os interesses das três esferas caminham na mesma direção e na maioria das vezes os interesses se opõem.

Na década de 1950, o governo federal queria a industrialização e, em 1964, o Golpe Militar interrompeu esse interesse e criou, juntamente com o domínio estadunidense, um desenvolvimento controlado e direcionado, por meio de acordos comerciais e educacionais, o país estabeleceu-se como produtor de matérias-primas, principalmente na agricultura e

commodities. No entanto, isso resultou em altos custos para o meio ambiente e falta de valor agregado aos produtos in natura, como grãos e carnes (VIEIRA FILHO, 2007).

Em 1978, o Período Militar se encaminhava para o fim, fato que ocorreu em 1984/1985. Entre 1985 e 1988 houve a retomada política e elaboração da Constituição Federal. Esse período foi marcado pela contradição e, segundo Silva (2015, p. 52), “[...] em 1970, acontece uma significativa inversão, momento em que a população rural deixa de ser maioria e a população urbana salta para 10.183 contra 5.607 que permanecem na zona rural”.

Levando-se em consideração os quadros 2, 3 e 4, percebe-se a ampliação, a partir dos anos 1970, de instalações das escolas rurais, que foram criadas para atender a demanda dos filhos dos fazendeiros e trabalhadores das fazendas. Parte-se aqui do pressuposto de que, tendo o município uma grande área em km² e fazendas extensas, dificultava-se o acesso das crianças à escola. Dessa forma, eram criadas unidades para atender no mínimo 10 crianças, ou seja, a cada fazenda que apresentava 10 crianças na fase escolar, implantava-se uma escola.

De outro lado, convém evidenciar que no mesmo ritmo em que se abriam escolas também se fechavam, uma vez que, assim que o funcionário saía do trabalho de uma determinada localidade levava seus filhos, conseqüentemente podia-se reduzir ou aumentar o número de alunos, porque o patrão contratava outra família, que poderia ter ou não filhos para frequentarem a escola. Se houvesse a redução em menos de 10 alunos, a escola era fechada e as crianças que permaneciam na mesma fazenda sofriam as conseqüências, pois ficavam sem estudar ou se mudavam para a casa de parentes na cidade, em períodos letivos. Das 40 escolas rurais que já foram abertas, em 2020, funcionam apenas 08.

Compreende-se a importância de buscar informações detalhadas sobre as edificações das escolas que foram abertas no município de Mineiros. No entanto, é relevante destacar que a pesquisa encontrou limitações que afetaram a capacidade de obter esclarecimentos mais abrangentes sobre essas edificações. Uma dessas limitações diz respeito à dificuldade de determinar se essas escolas foram construídas com verbas públicas ou com recursos privados.

Historicamente, no Brasil, a educação muitas vezes esteve intrinsecamente ligada às iniciativas de proprietários de terras que buscavam atender às necessidades educacionais dos filhos de seus funcionários. Em muitos casos, essas escolas eram estabelecidas em espaços que, em sua maioria, não ultrapassavam uma única sala de aula e um banheiro rudimentar, frequentemente construído com materiais simples, como pau a pique.

Uma particularidade observada na história brasileira é que, quando essas escolas eram fechadas, os proprietários de terra frequentemente utilizavam esses espaços para atender às suas próprias necessidades, transformando essas edificações em estruturas multifuncionais.

É importante ressaltar que a falta de acesso a informações mais detalhadas sobre a origem do financiamento das edificações e o destino posterior delas representa uma lacuna significativa na pesquisa. Essa lacuna pode limitar a capacidade de compreensão completa do contexto histórico e social das escolas em Mineiros e suas implicações para a comunidade local.

Reconhece-se que essas informações adicionais seriam valiosas para uma análise mais abrangente e aprofundada. No entanto, espera-se que este estudo preliminar forneça um ponto de partida para investigações futuras que possam abordar essas questões com maior profundidade e precisão.

Quadro 7 - Escolas municipais rurais de Mineiros criadas de 1947 a 2022

	Ano	Nome	Lei de Criação	Zona	Data de fechamento	
01	1947	Escola Pinguela- só registrada em 1978		Rural		
02		Escola Cedro		Rural	Não encontrado	
03	1978	Escola Municipal D de Caxias	162/78	Rural	Não encontrado	
04		Escola Municipal J. Bonifácio	162/78	Rural	Não encontrado	
05		Escola Municipal J H. Vilela	162/78	Rural	Não encontrado	
06		Escola Municipal Pinguela	162/78	Rural	Em funcionamento	
07		Escola Municipal R. Branco	162/78	Rural	Não encontrado	
08		Escola Municipal S. Bento	162/78	Rural	Não encontrado	
09		Escola Municipal B. Esperança	162/78	Rural	Não encontrado	
10		Escola Municipal Invernadinha	162/78	Rural	Não encontrado	
11		Escola Municipal Cachoeira.	162/78	Rural	Não encontrado	
12		Escola Municipal Corredeira	162/78	Rural	Não encontrado	
13		Escola Municipal Salto	162/78	Rural	Em funcionamento	
14		Escola Municipal São Sebastião	162/78	Rural	Não encontrado	
15		1985	Escola Municipal Santa Emília	324	Rural	Não encontrado
16		1986	Escola Mul. Santa Teresinha	324	Rural	Não encontrado
17	Escola Municipal Santa Inês		324	Rural	Não encontrado	
18	Escola Municipal C. Rico		324	Rural	Não encontrado	
19	Escola Municipal Macaúba		324	Rural	Não encontrado	
20	Escola Municipal Farroupilha		324	Rural	Em funcionamento	
21	Escola Dr. Jose A das Neves		324	Rural	Não encontrado	
22	Escola Municipal Dantas		324	Rural	Não encontrado	
23	Escola Municipal Bela Vista		324	Rural	30/09/2019	
23	Escola M. Gustavo A Rodrigue		324	Rural	Em funcionamento	
24	Escola Municipal Diamantino		404	Rural	Não encontrado	
25	1989	Escola Municipal Cristal	404	Rural	Não encontrado	
26		Escola Mul. Joaquim T Martins	404	Rural	Não encontrado	
27		Escola Municipal Corrente	404	Rural	Não encontrado	
29		Escola M Américo C. de Rezende	404	Rural	Em funcionamento	
30		Escola Municipal São Roque	404	Rural	Não encontrado	
31	1991	Escola Municipal Hildebrando A. de Souza	473	Rural	Não encontrado	
32		Escola Municipal Horizonte	473	Rural	Não encontrado	
33	1992	Escola Municipal Caindão	514	Rural	Em funcionamento	
34		Escola Municipal Flor da Serra	514	Rural	Não encontrado	
35		Escola Municipal Ass. da Babilônia	514	Rural	Não encontrado	
37	1995	Escola Municipal Tonico Clemente	**	Rural	Não encontrado	

38	2006	Escola Municipal Antônio Messias	1278	Rural	Em funcionamento
39	2008	Escola Municipal Morro Dois Irmãos	**	Rural	Fechada em 2019
40	2011	Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues.		Rural	Em funcionamento

Fonte: Silva, 2015; SME, 2022.

Esse fenômeno se dava pela sazonalidade dos trabalhadores rurais, os quais, sem garantia de fixação numa localidade por não possuírem contratos com tempo fixos de trabalho, ficavam até quando fosse interessante ao patrão. Em 2022, as formas de emprego na zona rural foram alteradas totalmente, assim sendo, há uma redução de trabalhadores no campo em virtude da acelerada mecanização da produção, com efeito de fechamento e abertura de escolas, dependendo da quantidade mínima de 10 alunos.

Em conformidade com a situação exposta, afirma-se que as instalações das escolas rurais no município de Mineiros não tiveram e não têm relação com o Movimento de Educação do Campo no Brasil. Assim, parte-se do entendimento de que no município não houve um movimento de renovação da qualidade pedagógica e política para a Educação do Campo. Historicamente, essa renovação se deve à luta pela terra por meio da reforma agrária e com as escolas de assentamentos e dos acampamentos.

A falta de uma relação entre as instalações das escolas rurais em Mineiros e o Movimento de Educação do Campo destaca a importância de promover a conscientização e o engajamento das comunidades locais. Quando a união e a coletividade são incentivadas, as comunidades rurais podem se tornar agentes ativos na promoção de uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas e aos desafios únicos enfrentados pelas populações rurais. Portanto, a união e a coletividade não apenas impulsionam a renovação pedagógica, mas também fortalecem a voz e a participação das comunidades rurais na construção de um sistema educacional mais inclusivo e que responda aos princípios de uma educação para as populações camponesas.

Posto isso, compreender esse espaço onde se encontram as escolas é necessário, pois há um distanciamento das origens da Educação do/no Campo na organização das escolas e, portanto, nas práticas educativas em seu interior.

O levantamento da quantidade de escolas abertas até o momento em Mineiros, ou seja, até 2022, é um fato singular e merece um estudo mais profundo para analisar o contexto e o processo de sua história, pois, das 39 unidades criadas, há apenas 8 em funcionamento. Na busca de descobrir a razão e a data do fechamento das 31 unidades escolares, encontrou-se em Silva (2015) a mesma preocupação quando se trata dos motivos de encerramentos de tantas unidades escolares no município. Segundo a autora “[...] um dado curioso [...] é o grande

número de escolas rurais criadas. Posteriormente, essas, sem qualquer explicação, desaparecem”. (2015, p. 71).

Não foi encontrada em outras bibliografias uma justificativa para o real motivo do fechamento das unidades escolares. Nesse sentido, a única situação apresentada foi o fechamento de uma escola depois da criação do Sistema Municipal de Educação. No entanto, a criação desse sistema é recente, data de 20 de janeiro de 2010, pela Lei n. 1461 e, desse modo, há o registro de fechamento apenas da Escola Municipal Bela Vista, em 30 de setembro de 2019.

As Escolas do Campo em Mineiros são instituições educacionais que atendem as comunidades rurais da região. Essas escolas têm como objetivo oferecer educação de qualidade aos estudantes que vivem nas áreas rurais, considerando suas especificidades e necessidades. Todas estão organizadas com a multisseriação, em que alunos de diferentes idades e séries são agrupados em uma mesma sala de aula.

Essas escolas enfrentam desafios específicos, como a falta de infraestrutura adequada, o acesso limitado a recursos tecnológicos, a distância dos centros urbanos e a sazonalidade das atividades agrícolas. Esses desafios podem influenciar na oferta de um ensino de qualidade e na implementação de práticas pedagógicas adequadas ao contexto rural.

É importante destacar que as escolas do campo em Mineiros podem buscar incorporar os princípios da Educação do Campo, que envolvem a valorização dos saberes e práticas locais, a contextualização do ensino, a promoção da participação e o respeito à diversidade cultural e ambiental do campo. A adoção desses princípios pode influenciar nas práticas pedagógicas e na relação entre a escola e a comunidade rural.

A situação das escolas do campo em Mineiros-GO levanta uma série de preocupações em relação à sua configuração, que muitas vezes não reflete a realidade e as necessidades das comunidades rurais. Essa falta de alinhamento com o ambiente do campo resulta em prejuízos para as práticas pedagógicas, como a práxis, a emancipação e a transformação social.

A ausência de uma abordagem pedagógica que leve em consideração as particularidades do campo impede a realização de uma práxis política, ou seja, uma ação humana reflexiva que atue sobre as condições de existência e modifique diretamente a realidade em que vivem os camponeses. Essa ação é considerada social e exige cooperativamente sujeitos conscientes. Além disso, a prática envolve uma integração entre teoria e prática, já que, quando as escolas estão conectadas às realidades do campo, os estudantes conseguem compreender o espaço em que estão inseridos.

Além disso, a falta de uma educação que promova a emancipação é prejudicial uma vez que a emancipação implica capacitar os alunos a pensarem criticamente, a questionarem as estruturas sociais e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Escolas do campo que não compartilham essa dimensão acabam por manter uma prática pedagógica distante do sentido real de prática social.

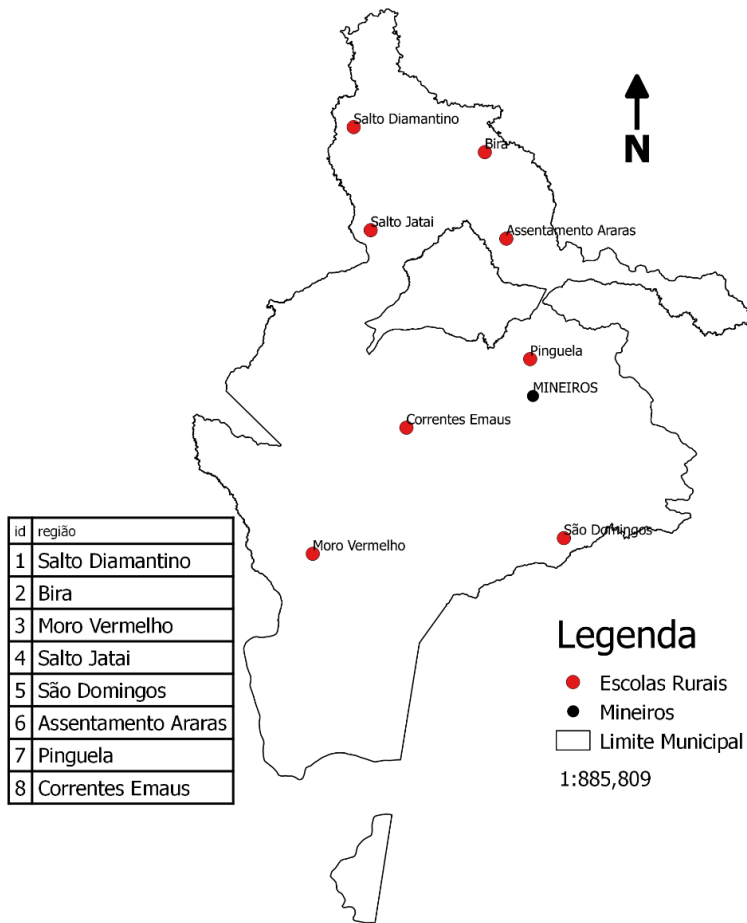
Outro prejuízo importante é a limitação na busca pela transformação social, pois a Educação no Campo deveria ser um dos instrumentos de mediação de transformação para diante dos conhecimentos científicos possibilitar aos estudantes, consciência de classe para enfrentar os desafios socioeconômicos e ambientais das áreas rurais. No entanto, quando as escolas não se configuram adequadamente, esse potencial de transformação é desperdiçado, deixando as comunidades rurais em um ciclo de estagnação.

2.4 Situação atual das escolas do campo de Mineiros-GO

Atualmente (2022), na região de Mineiros, estão abertas 8 escolas no campo que atendem desde a Educação Infantil até a 1º fase do Ensino fundamental, em salas multisseriadas nas mais diversas localidades do município, conforme apresenta a figura 06:

Figura 6 – Figura das comunidades rurais de Mineiros com escolas

COMUNIDADES RURAIS QUE TEM ESCOLAS MINEIROS - GO



Fonte: SME, 2021.

A cidade de Mineiros é o segundo maior município do estado de Goiás em extensão territorial. Nas localidades mais distantes há mais probabilidades de estradas sem manutenção e as crianças chegam a ficar mais de 4 horas no percurso de casa até a escola, mas, ao que parece, a distância geográfica não é levada em conta nas definições políticas. O tamanho territorial configura-se como desafio em vários aspectos para a educação, tais como: estradas sem pavimentação, grandes distâncias isoladas e sem alternativas para a falta de acompanhamento pedagógico, ausência de comunicação entre pais, docentes e secretaria de educação, dentre outros. O quadro a seguir mostra a localidade e a distância entre as escolas e cidade.

Quadro 8 - Localidade e a distância entre as escolas e a cidade

ESCOLA	LOCAL	DISTÂNCIA ESCOLA DA CIDADE
Escola Municipal Rural Américo Caetano de Rezende-Corrente Emaús	Fazenda Corrente – I	64 Km
Escola Municipal Rural Caindão- Salto Diamantino	Fazenda Araras - Diamantino	96 Km
Escola Municipal Rural Farroupilha- Morro Vermelho	Fazenda Vila Jacuba	72 Km
Escola Municipal Rural Gustavo Alves Rodrigues-Bira	Fazenda Piãozinho	85 Km
Escola Municipal Rural Pinguela	Fazenda Pinguela	24 Km
Escola Municipal Rural Salto (Jataí)	Fazenda Salto	80 Km
Escola Municipal Rural Antônio Messias Vilela (Assentamento das Araras e Formiguinhas)	Fazenda Boa Esperança	70 Km
Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues-Região São Domingos – Rochedo	Fazenda São Domingos	51 Km

Fonte: SME, 2022.

O quadro 9, fornecido pela secretaria Municipal de Educação do município identifica os níveis de ensino de cada escola com seus respectivos números de matrículas no primeiro semestre de 2022. Segundo a coordenação das escolas do campo de Mineiros, esse quadro muda constantemente devido ao movimento dos pais de mudança domiciliar.

Quadro 8 - Quantidade de alunos por turma/2022

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS/ ANOS INICIAIS 1º AO 5º E EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA JARDIM I E II)									
		PRÉ-ESCOLA		CICLO ALFABETIZADOR			CICLO INTERMÉDIÁRIO		Total
	ESCOLA	J-I	J-II	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	Total/ Escola
01	Escola Municipal Rural Antônio A. Rodrigues		02	03	03	01	01	03	13
02	Escola Municipal Rural Pinguela	01		01	03	00	01	03	09
03	Escola Municipal Rural Farroupilha	02	01	04	03	02	03	04	19

04	Escola Municipal Rural Gustavo A. Rodrigues	04	05	04	02	03	01	04	23
05	Escola Municipal Rural Américo C. de Rezende	05	04	05	04	04	04	03	31
06	Escola Municipal Rural Caindão	01		02	02	01	02	01	09
07	Escola Municipal Rural Antônio Messias		02	02	02	03	00	00	09
08	Escola Municipal Rural Salto	01		06	01	01	02	02	13
	TOTAL	19	16	27	20	15	15	20	126

Fonte: SME, 2022.

O quadro apresenta a quantidade de alunos por turma em escolas municipais rurais para o ano de 2022, incluindo a pré-escola (Jardim I e II) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), bem como a divisão por ciclo alfabetizador e ciclo intermediário. Os números refletem a dinâmica do movimento dos pais em busca de mudanças domiciliares, o que pode afetar o número de alunos em cada turma em diferentes escolas rurais.

Nota-se que a escola com o maior número de alunos é a Escola Municipal Rural Américo C. de Rezende, com um total de 31 alunos, enquanto a Escola Municipal Rural Pinguela possui o menor número de alunos, com um total de 9. No total, há 126 alunos distribuídos em diferentes escolas rurais e turmas.

Esses números variam ao longo do ano letivo devido às mudanças de domicílio dos pais, fato que pode refletir as dinâmicas populacionais nas áreas rurais atendidas por essas escolas. Além disso, é crucial ponderar que todos os estudantes, independentemente do número de matrículas em uma determinada escola, têm direito à educação de qualidade e à acessibilidade a uma escola próxima de sua residência. Este é um direito fundamental e as autoridades públicas têm a responsabilidade de garantir que esse direito seja respeitado.

É vital que o poder público leve em consideração não apenas o número de matrículas, mas também o direito à educação, à proximidade das escolas com as residências dos alunos e o desenvolvimento saudável das comunidades locais ao tomar decisões sobre o funcionamento das escolas. As políticas educacionais devem ser sensíveis às necessidades dos estudantes e de suas famílias, garantindo que nenhum aluno seja submetido as condições adversas de transporte escolar ou privado de acesso à educação.

2.4.1 Atuais escolas em Mineiros: criação e características

A seção intitulada "Atuais Escolas em Mineiros: Criação e Características" desempenha um papel fundamental na pesquisa em curso, cuja tese se concentra nas práticas pedagógicas

das escolas do campo da rede municipal de Mineiros, GO. O objetivo principal é analisar essas práticas, evidenciando dificuldades ou fragilidades, bem como possíveis avanços em relação a dimensões cruciais da educação: a mediação da educação como prática social, o processo construtivo permanente de emancipação humana, a interpretação do mundo e o processo de transformação.

Para compreender o contexto desta pesquisa e sua relevância, é importante traçar um breve panorama da história e das características dessas escolas. Vale ressaltar que, ao longo dos anos, as escolas do campo desempenharam um papel vital na educação das comunidades rurais de Mineiros-GO. Elas surgiram como uma resposta às necessidades educacionais das populações que vivem em áreas rurais, muitas vezes distantes dos centros urbanos.

Essas escolas se destacam por suas particularidades, como turmas multisseriadas, uma estreita relação com a realidade agrícola e rural e desafios específicos relacionados ao acesso, a recursos educacionais e à integração das práticas pedagógicas com o contexto local. As imagens atuais dessas escolas (referidas aqui como A, B, C, etc., aleatoriamente) fornecem um retrato visual do ambiente educacional no campo de Mineiros e são elementos essenciais desta pesquisa.

Elas representam o cenário onde as práticas pedagógicas ocorrem, resultando diretamente na experiência educacional dos estudantes. No entanto, elas não são apenas locais arbitrários; pelo contrário, representam um microcosmo das escolas do campo. Essa escolha visa criar um retrato abrangente e representativo das diversas realidades educacionais presentes na região.

As imagens dessas escolas são mais do que simples ilustrações, pois permitem entrar nos ambientes educacionais, sentir sua atmosfera e compreender suas características físicas. Elas são instrumentos valiosos para examinar como as escolas estão estruturadas, os recursos disponíveis, as condições físicas e as possíveis influências ambientais sobre as práticas pedagógicas.

Ao explorar a criação e as características dessas escolas, esta seção da pesquisa busca contextualizar a análise das práticas pedagógicas que ocorrem no seu interior. Como tais práticas são influenciadas pelo ambiente físico, pelos recursos disponíveis e outras características das escolas, a visualização desses elementos por meio das imagens contribui significativamente para a compreensão desse ambiente. Portanto, neste capítulo, se faz importante a apresentação das escolas do Campo em Mineiros-GO.

2.4.1.1 A escola A - Escola Municipal Rural Farroupilha

Figura 7 - Escola Municipal Rural Farroupilha



Fonte: Cedida pela coordenadora pedagógica das escolas do campo

A escola A foi fundada em 20/09/1981, na gestão do prefeito Raul Brandão de Castro, e registrada legalmente em 1986, com a Lei de criação n. 324. Ela está localizada em uma região a 80 km da cidade de Mineiros-GO. Sua história está ligada a duas fases significativas da história do município: o início da migração sulina e a prática da agricultura de larga escala nas terras do cerrado e campos do município pesquisado. O conjunto de práticas agrícolas adotados pelos sulistas modificaram a paisagem rural como nunca antes se havia presenciado e os subprodutos dessa forma de agricultura, como as carvoarias, os subempregos e as situações de trabalho análogos à escravidão formaram um desdobramento pouco investigado.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2019) da unidade escolar, Escola Municipal Rural Farroupilha, e as informações obtidas sobre a fundação das escolas foram por meio de entrevistas realizadas com os primeiros habitantes da região, dentre eles Evaristo

Trentin, Vital Passinato, Antônio Martins da Cruz e Vanir Potrich. Segundo esse documento, “[...] essa escola nasceu para atender as necessidades de estudo dos filhos de alguns patrões e na sua maioria; os filhos dos empregados que nas épocas residiam em suas propriedades junto com suas famílias” (PPP, 2019, p. 17), haja vista que eram grandes as dificuldades de deslocamento até a cidade, pois a rodovia não era pavimentada, causando atoleiros, e a área era distante da cidade, dentre outros motivos que impediam o acesso das crianças à escola.

A abertura de escolas no campo para atender às necessidades educacionais dos filhos dos patrões é um exemplo da desigualdade educacional e social que, lamentavelmente, persiste até os dias atuais. Essa abordagem privilegia uma elite em detrimento da maioria e perpetua assim as disparidades socioeconômicas já existentes. A educação deve ser um direito universal e igualitário, independente do status social dos pais, e priorizar os filhos dos patrões apenas serve para fortalecer uma estrutura de classes desigual da sociedade. É fundamental promover políticas que busquem garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente de sua origem, raça ou classe social.

Com o intuito de buscar solução para o caso, os fazendeiros recorreram às autoridades que administravam o município, a fim de solicitar a abertura da referida escola. O prefeito, então, em contrapartida, exigiu a doação de uma área cuja localização atendesse a maioria da comunidade. A escolha do nome da escola se deu devido ao fato de a maioria das famílias serem agricultores oriundos do Rio Grande do Sul e também a uma alusão à Guerra dos Farrapos, ou Revolução Farroupilha¹⁶, em que se destacou a figura do líder Bento Gonçalves, tendo, portanto, seu nome ligado também à história do Brasil.

O PPP (2019, p. 17-18) lista ainda as primeiras professoras que trabalharam nessa escola, as quais serão apresentadas a seguir:

A primeira professora da escola foi a Sr^a Delma Bridi Potrich (1981-1984). Ali lecionando para um bom número de alunos e prestando relevantes serviços, formação magistério.

A segunda professora a ministrar aula na referida escola foi a Sr^a Cláudia (1984-1985), a escola contava com um bom número de alunos, sua formação 1º grau incompleto.

¹⁶ A Revolução Farroupilha, também conhecida como Guerra dos Farrapos, foi um conflito armado que ocorreu no Brasil entre 1835 e 1845. Os revoltosos, liderados por figuras como Bento Gonçalves, Giuseppe Garibaldi e Ana Maria de Jesus Ribeiro, a "Anita Garibaldi", buscavam a autonomia da província do Rio Grande do Sul em relação ao Império Brasileiro devido a uma série de descontentamentos políticos, econômicos e sociais. Essa revolta teve um impacto significativo na história do Brasil, com reflexos duradouros na cultura gaúcha e nas lutas pela autonomia regional (DE ARRUDA ARANHA, 2006).

A terceira professora a ministrar aulas a escola foi a Sr^a Márcia (1986-1990), que segundo informações desenvolveu um bom trabalho neste período e sua formação era 2º completo.

A quarta professora a desenvolver a atividade de docência nesta escola foi a Sr^a Leontina¹⁷ (1990) com formação 1º grau incompleto, primeiro semestre. A partir do segundo semestre assume as atividades o Sr. Elson José da Silva, que possuía qualificação na área (Magistério) e desenvolveu um bom trabalho segundo depoimento de moradores da comunidade.

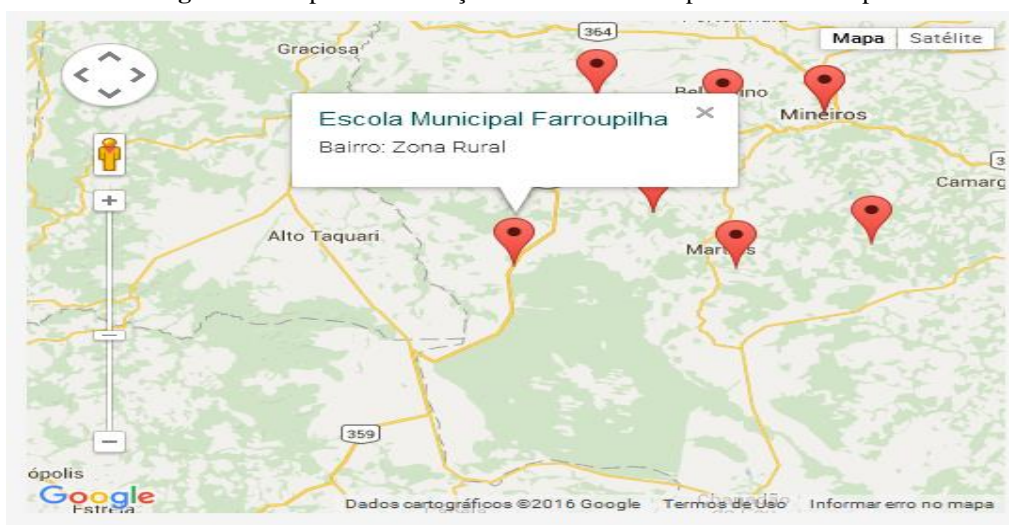
De 1992 até o 1º bimestre de 1994, assume as atividades na escola a professora Alcira de Jesus Moraes Miranda.

A partir do 2º bimestre do ano de 1994, assume as atividades na entidade de ensino, o professor Benedito Joaquim da Silva. Formação ao iniciar as atividades: curso de habilitação incompleto cursado pelo Projeto – Lumem. Vindo a concluir o seu curso de magistério através do Pro-Formação. Recentemente vindo a concluir o curso de graduação em Pedagogia através do regime da Parcelada da FIMES. O professor possui o ensino superior completo e pós-graduação e já está nesta instituição há 23 anos.

Os dados da citação demonstram que, dos 7 docentes, 5 deles não possuíam qualificação adequada para o exercício do magistério. O problema de formação de professores na década de 1980 e 1990 no Brasil era gritante, porém o PPP salienta que os docentes citados desenvolveram “relevantes serviços”.

Essa unidade escolar é localizada em uma região distante da cidade, rodeada de grandes fazendas, o que justifica sua permanência sem interrupção das atividades por falta de discentes e de docentes. A Escola Municipal Rural Farroupilha não registra na sua história interrupção no funcionamento desde sua inauguração.

Figura 8 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Farroupilha



Fonte: Google Maps, 2023.

¹⁷ Esta citação foi retirada na íntegra do PPP (Projeto Político-Pedagógico) e os docentes foram mencionadas com diferenciação, alguns identificados pelo nome completo, enquanto outros não tiveram seus nomes completos mencionados.

As crianças que estudam nas escolas do campo enfrentam desafios e oportunidades únicas em seu percurso educacional. Ao contrário das escolas urbanas, muitas vezes situadas em ambientes mais estruturados, as escolas rurais frequentemente lidam com recursos limitados, distâncias geográficas maiores e um ambiente de aprendizado cercado pela natureza. No entanto, essas crianças também têm a chance de desenvolver uma conexão especial com a terra, aprender sobre a agricultura e a vida no campo desde cedo. A educação no campo pode oferecer por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados uma perspectiva holística e prática que valoriza a sustentabilidade, a comunidade e a compreensão da interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente.

2.4.1.2 Escola B: Escola Municipal Rural Américo Caetano de Rezende

Figura 8 - Escola Municipal Rural Américo Caetano de Rezende



Fonte: Cedida pela coordenadora pedagógica das escolas do Campo

Segundo consta no histórico da escola, por meio de arquivos da Secretaria Municipal de Educação e do PPP (2019), na década de 1980, moradores da região discutiam a possibilidade de uma escola para atender a comunidade, visto que as crianças da região não tinham como frequentar a escola da zona urbana por falta de transporte e devido às vias serem de difícil acesso. Em 1986, foi doada uma área pelo Sr. Nilton Ovídio, onde foi erguido um barraco de lona, com telhado de folhas de coqueiros e pau a pique; inicialmente também foi a casa do professor, na qual eram ministradas as aulas e onde ocorriam as reuniões de pais e comunidade. Esse improvisado todo funcionou por três anos letivos.

Em 1989, na administração do Sr. Raul Brandão de Castro, com a Lei de Criação n. 404, a escola foi construída em alvenaria, em lugar doado oficialmente, inicialmente denominada Escola Municipal Corrente, com uma sala de aula, uma dispensa e uma cozinha. No ano de 1991, em homenagem ao avô do Sr. Nilton Ovídio, a escola foi renomeada, a ser chamada de Escola Municipal Rural Américo Caetano, fazendeiro de grande influência na região. A escola fica situada a 64 km da cidade de Mineiros, na fazenda Corrente I, em 2022, serve como ponto de encontro da comunidade para lazer, reuniões e encontros religiosos. O PPP informa que passaram pela escola, desde a data de sua construção, sete professores, mas não descreve quem são esses docentes e nem suas formações.

A escola oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais – de forma multisseriada e unodocência para os filhos de funcionários das propriedades da região, ou seja, os trabalhadores rurais. A escola possui boa estrutura física, conta com uma sala de aula e banheiros, uma cozinha muito pequena e uma sala destinada para a montagem do laboratório de informática, que não se encontra ativado, sendo usado como “biblioteca” e depósito de materiais pedagógicos e escolares. O refeitório está em contrapiso queimado, aberto nas laterais, respingado por águas das chuvas. A sala de aula e os banheiros com piso cerâmico, assim como as laterais dos banheiros a uma altura de um metro e meio. A escola funciona em horário direto de seis horas, contudo os alunos chegam em dois horários diferentes, em virtude do transporte, que é o mesmo, sendo iniciado com apenas uma turma até a chegada da outra, porém os alunos permanecem por quatro horas e vinte minutos na escola, com um intervalo de dez minutos para lanche e outro de trinta minutos para o almoço, sem o intervalo de recreio, já que este está agregado ao tempo destinado para o almoço.

De acordo com o Artigo 24, Inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o intervalo mínimo diário para o ensino fundamental e médio deve ser de 15 a 20 minutos. Portanto, o tempo de 10 minutos de intervalo e 20 minutos de almoço oferecidos pela escola é inadequado, se for considerado o que é preconizado pela LDB. É crucial que a escola esteja em conformidade com a legislação educacional para garantir não apenas o cumprimento das normas, mas também o bem-estar e a qualidade de vida dos alunos, proporcionando-lhes um intervalo adequado para o descanso e a alimentação. A revisão e o ajuste desses períodos são necessários para atender às diretrizes da LDB e promover um ambiente escolar mais saudável e produtivo.

2.4.1.3 Escola C: Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues

Figura 9 - Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues



Fonte: Cedida pela coordenadora pedagógica das escolas do campo.

A Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues, situada na Fazenda São Domingos, a 51 km da cidade de Mineiros, foi fundada em 2011, na gestão da prefeita Neiba Maria Morais Barcelos, sendo a última escola do campo aberta até o ano de 2022. A história da Escola se inicia a partir das mudanças significativas ocorridas na região, especificamente o surgimento de granjas em áreas distantes do município e a consequente formação de pequenos vilarejos. Essa transformação trouxe desafios educacionais consideráveis, visto que as distâncias entre essas áreas rurais e as escolas urbanas tornaram-se um obstáculo para a educação das crianças que ali viviam.

Diante dessa crescente demanda por uma solução educacional local, o proprietário da área onde estava situado na sede da Associação dos Produtores da região cedeu o espaço à Prefeitura Municipal e, em contrapartida, a prefeitura assumiu a responsabilidade pela administração dos recursos humanos e pedagógicos necessários ao funcionamento da escola. A maioria dos estudantes matriculados na escola são filhos de funcionários que trabalham nas

granjas e fazendas locais, e muitos desses pais migraram de outros estados, principalmente do Nordeste, em busca de novas oportunidades de trabalho na região Centro-Oeste.

Figura 10 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues



Fonte: Google Maps, 2023.

A abertura da Escola Municipal Rural Antônio Alves Rodrigues não está diretamente relacionada aos movimentos sociais, mas sim ao setor do agronegócio. Essa iniciativa visa atender às necessidades dos proprietários de granjas e fazendas da região, com o objetivo de manter seus funcionários no funcionamento de suas empresas. No entanto, ao se concentrar nas demandas específicas do agronegócio, pode haver uma perda de conexão com os princípios pedagógicos da Educação do Campo, que incluem a valorização da identidade, a formação humana e a prática social.

É importante considerar como a ênfase no atendimento às necessidades do agronegócio pode influenciar a abordagem educacional adotada pela escola. Embora seja essencial garantir a formação e o bem-estar das famílias dos trabalhadores rurais, é igualmente fundamental manter um equilíbrio para que a educação oferecida também respeite e promova os princípios pedagógicos que valorizam a identidade cultural, a formação integral dos alunos e a sua participação na vida social da comunidade rural.

Portanto, é importante que a escola busque um equilíbrio entre as demandas do agronegócio e a promoção dos princípios pedagógicos da Educação do Campo, garantindo que

os interesses educacionais das crianças estejam no centro de seus objetivos, independentemente de sua conexão com a agricultura e o agronegócio.

2.4.1.4 Escola D: Escola Municipal Rural Antônio Messias Vilela

Figura 11 - Escola Municipal Rural Antônio Messias Vilela



Fonte: Cedida pela coordenadora pedagógica das escolas do campo.

Em 1995 foi aberta a Escola Municipal Rural Tônico Clemente na região do Pinga Fogo, um lugar com uma área extensa. Devido aos desgastes naturais do meio ambiente, a ponte de interligação dessa região com a escola caiu e foi interrompida a passagem dos alunos pelo Ribeirão Grande. Ao cair a ponte, para atender aos estudantes que moravam numa das margens, foi improvisada uma sala de aula na sede da Associação dos Produtores de Leite dessa região.

Ao mesmo tempo dessa situação, em meados de 2005, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) distribuiu as terras para as famílias em três assentamentos: Formiguinha, Pouso Alegre e Serra das Araras. Essas três áreas de terra distribuídas fazem divisa entre si, ou seja, são na mesma região. Esse fato mudou a realidade da comunidade escolar, necessitando de ampliação do espaço físico e de docentes.

No espaço determinado pelo Incra para edificações comunitárias, chamadas de núcleos, onde já existia um barracão, foi feita a ampliação necessária em parceria com assentados e produtores da região, criando a Escola Municipal Rural Antônio Messias, em 2006, localizada na Fazenda Boa Esperança, no Assentamento Formiguinha no Município de Mineiros. Dessa forma, foi fechada a Escola Municipal Rural Tônico Clemente.

Nos primeiros momentos dos assentamentos, quando os assentados esperavam a distribuição das terras, aumentou bastante a quantidade de alunos, sendo preciso contratar mais um professor, que dividia os alunos em salas de 1º e 2º anos, outra sala com 3º e 4º anos e, à

noite, havia 2 salas de Educação de Jovens e Adultos - EJA (adultos que estavam em espaços comunitários esperando sua terra).

Com a ampliação das estruturas físicas, a escola hoje possui duas salas de aula, dois banheiros sanitários, cozinha e área externa. Também conta com um docente pedagogo, que atende os alunos entre os turnos matutino e vespertino na modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental até nove anos – Séries Iniciais. Hoje (2022), a escola atende os netos dos assentados e filhos de funcionários das propriedades da região.

Figura 12 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Antônio Messias Vilela



Fonte: Google Maps, 2023.

Compreendem-se as preocupações levantadas pelo rompimento da passagem dos alunos pelo Ribeirão Grande para a escola. É importante abordar essas questões políticas e de infraestrutura para garantir um acesso seguro e adequado à educação.

Essa ocorrência levanta uma série de questões políticas e de infraestrutura. Pode-se questionar a falta de investimentos tanto por parte da prefeitura quanto em relação ao estado na manutenção da infraestrutura da região, o que ocasionou a situação precária da ponte. Nesse contexto, seria responsabilidade da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores e do Prefeito, por meio da Secretaria de Obras e Estruturas, tomar medidas rápidas e coordenadas em conjunto com o responsável pela escola para resolver o problema de forma mais definitiva,

incluindo as famílias da ponte. Essa situação destaca a importância do investimento em infraestrutura e do comprometimento político para garantir o acesso à educação em áreas rurais.

Esta situação também sublinha uma preocupação recorrente: a utilização de impostos pagos pelos municípios. Muitas vezes, os recursos arrecadados não são direcionados de forma eficaz em benefício da comunidade, como evidenciado na falta de manutenção da infraestrutura essencial. Isso levanta questões sobre a transparência e a responsabilidade na gestão dos recursos públicos e enfatiza-se a necessidade de uma fiscalização rigorosa e uma administração eficiente para garantir que os impostos sejam aplicados de maneira adequada em prol do bem-estar da população.

É importante observar que a Escola Municipal Rural Antônio Messias Vilela é a única escola do campo em um assentamento de terras distribuídas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A educação no contexto rural, e especialmente em assentamentos de reforma agrária, deve ser sensível às necessidades específicas das comunidades rurais, levando em consideração suas particularidades culturais, econômicas e geográficas. Isso inclui a promoção da valorização da identidade local, a formação humana integral e a prática social integrada à realidade rural.

Portanto, é fundamental que a Escola Municipal Rural Antônio Messias Vilela, como a única instituição de ensino do campo em assentamento, trabalhe em conjunto com a comunidade e as autoridades para garantir que seus princípios educacionais estejam em conformidade com as necessidades e a realidade da população rural em que está inserida..

2.4.1.5 Escola E: Escola Municipal Rural Caindão

A escola foi criada em 1992 para atender as necessidades da comunidade local que, na época, não possuía acesso às escolas da cidade por falta de transporte escolar. As aulas eram ministradas em sala de pau a pique em uma área doada pelo Sr. Cândido Rodrigues da Silva, vulgo “Caindão”, origem do nome da escola.

Em 1995, foi construído o prédio de alvenaria, contendo as seguintes dependências: uma sala de aula, uma biblioteca, dois banheiros, uma área coberta e uma cozinha. O prédio foi inaugurado no dia 6 de junho de 1995, tendo como professor o Sr. Benedito Joaquim da Silva, que, na época, encontrou várias dificuldades para se deslocar para a cidade por falta de transporte.

Figura 13 - Escola Municipal Rural Caindão

Fonte: Cedida pela coordenadora pedagógica das escolas do campo.

Não há registro de fechamento dessa instituição desde sua criação, embora alguns problemas permanecem como transporte dos alunos em épocas chuvosas. Essa escola, localizada na região conhecida como salto diamantino, atende alunos na Educação Infantil Jardim I e II e Ensino Fundamental de nove anos. A escola já passou por algumas reformas e teve vários docentes.

Embora tenha passado por reformas e contado com vários docentes ao longo do tempo, alguns desafios, como o transporte dos alunos em épocas chuvosas ainda persistem. No entanto, a instituição continua em funcionamento, o que permite a escolarização das crianças na região.

Figura 15 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Caindão

Fonte: Google Maps, 2023.

2.4.1.6 Escola F: Escola Municipal Rural Gustavo Alves Rodrigues

A escola está situada às margens da GO 194, a 45 km do município de Portelândia e 85 km do município de Mineiros, na fazenda Piãozinho. De início, a escola foi construída em pau a pique para atender os filhos de trabalhadores e proprietários de terra da região. A área foi doada pelo Sr. Gustavo Alves Rodrigues e, posteriormente, a escola foi nomeada em homenagem ao seu fundador.

Figura 14 - Escola Municipal Rural Gustavo Alves Rodrigues



Fonte: Cedida pela coordenadora pedagógica das escolas do campo.

No ano de sua criação, não havia transporte escolar e os alunos usavam como meio de locomoção a bicicleta e o cavalo para chegarem até a escola, e muitos se deslocavam a pé. A escola atendia em média 30 alunos em um único turno e a professora era a Sr. Zulmira Jesus Campos, que exercia todas as funções na escola.

Em 1987, foi construída uma escola em alvenaria, contendo uma sala de aula, cozinha, biblioteca e dois banheiros, um masculino e um feminino, além de área de lazer. Ela foi inaugurada em 1988 e o prédio permanece até os dias de hoje, porém já recebeu algumas reformas. Atualmente atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais e Finais, funcionando em dois turnos: matutino e vespertino. A escola está organizada de forma multisseriada.

Figura 15 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Gustavo Alves Rodrigues



Fonte: Google Maps, 2023.

A organização multisseriada reflete a realidade da comunidade, permitindo que alunos de diferentes idades compartilhem experiências de aprendizagem. Isso não apenas promove a interação entre os estudantes, mas também otimiza os recursos educacionais disponíveis. Dessa forma, a escola continua a desempenhar um papel fundamental na formação das futuras gerações, garantindo que a educação de forma escolarizada seja acessível aos filhos dos trabalhadores da comunidade local.

2.4.1.7 Escola G: Escola Municipal Rural Pinguela

A Escola Municipal Rural Pinguela surgiu no ano de 1978, por necessidade da comunidade, estando situada a mais ou menos 24 km do município de Mineiros, na fazenda Pinguela, motivo pelo qual a unidade escolar recebeu o nome de “Pinguela”.

Figura 16 - Escola Municipal Rural Pinguela

Fonte: Cedida pela coordenadora pedagógica das escolas do campo.

A escola possui em suas dependências uma sala de aula, um espaço para leitura, área de lazer, cozinha, dois banheiros sanitários e energia elétrica. Por ser uma escola localizada no meio rural, enfrenta problemas de rotatividade dos alunos, devido ao fato de a maioria serem filhos de funcionários das propriedades rurais da região. O número pequeno de alunos permite atendimento diferenciado com bom aproveitamento. Várias professoras ajudaram a construir a história dessa escola, dentre elas Luzia, Ana Maria Aparecida, Tânia e Ana Maria Batista Resende.

A Escola Pinguela, localizada próxima à cidade de Mineiros, enfrenta uma grande rotatividade de alunos devido à facilidade de acesso. Esse pode ser um dos motivos para o registro de um número reduzido de alunos em 2022, com apenas 8 alunos no Ensino Fundamental I e um aluno no Jardim I. No entanto, é notável que, apesar desses desafios, a escola tem conseguido alcançar bons resultados de aprendizagem.

Figura 17 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Pinguela

Fonte: Google Maps, 2023.

A localização da Escola Municipal Rural Pinguela, a cerca de 24 km de distância da cidade e numa região de grandes produtores de grãos, indica um cenário peculiar da unidade escolar. Muitas vezes, as famílias dos trabalhadores das fazendas optam por residir na cidade devido à disponibilidade de serviços e comodidades urbanas. Essa dinâmica é comum em áreas rurais onde as famílias entendem que podem buscar os melhores recursos educacionais nas escolas urbanas, aproveitando a infraestrutura e os serviços disponíveis na cidade.

Para a Escola Municipal Rural Pinguela, essa dinâmica representa desafios, devido à redução no número de alunos matriculados. No entanto, essa escola desempenha papel importante na educação das crianças que permanecem na área rural, pois oferece uma educação local acessível e contribui para a manutenção da vida e da cultura nas áreas rurais.

2.4.1.8 Escola H: Escola Municipal Rural Salto (Jataí)

Figura 18 - Escola Municipal Rural Salto (*Jataí*)



Fonte: Cedida pela coordenadora pedagógica das escolas do campo.

A escola foi criada em 1974, na gestão do Sr. Antonio Carlos Paniago para atender a demanda da região, que naquele momento era grande. As atividades mais presentes naquela época eram a exploração da criação de gado, as roças de toco e os pastos; a mão de obra era praticamente humana e animal. Nesse período, teve início a comercialização de leite.

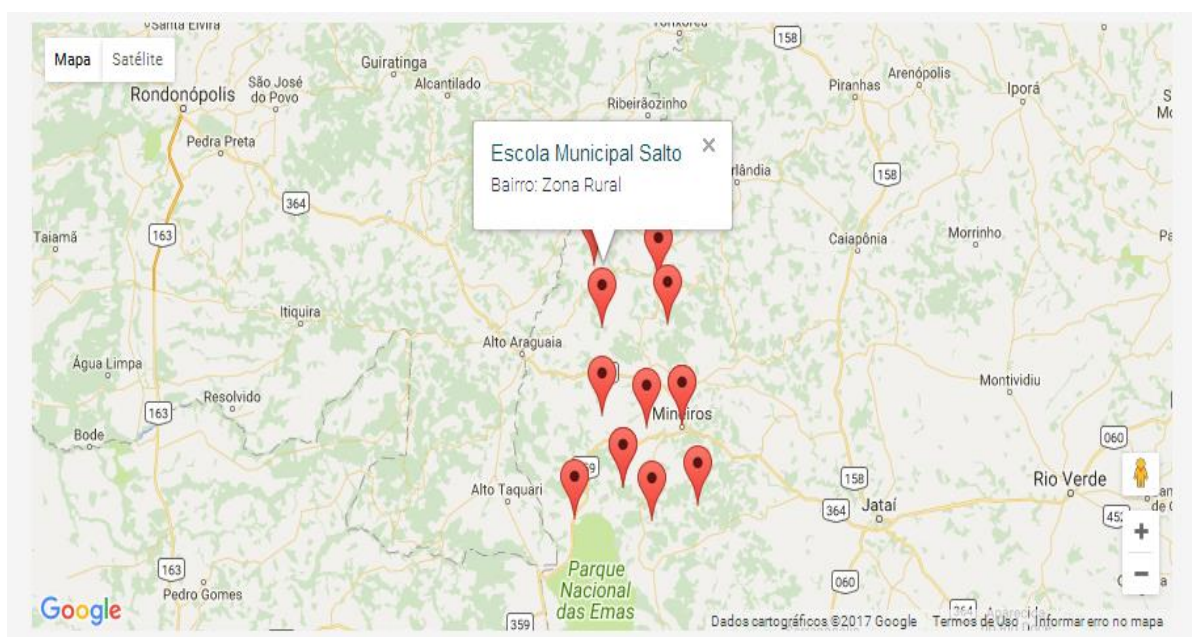
Não havia transporte escolar e as pessoas utilizavam-se de outros meios como cavalo, bicicletas e outros para chegarem à escola. Algumas crianças faziam o trajeto a pé e outras eram transportados pelos pais na condução que possuíam. O nome da escola foi escolhido por estar

próxima ao Ribeirão Salto, uma região com muitas nascentes que embelezam a localidade. A região passou por grandes transformações econômicas e hoje é uma área de produção de grãos, cana-de-açúcar e pecuária, modificando a realidade escolar assim como o seu público-alvo.

Hoje, a escola atende aos filhos de funcionários dos proprietários de terra, como também os filhos dos assentados do Assentamento Dois Saltos. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino na modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A escola teve vários docentes, tais como: Sebastiana Nogueira Araújo, Nilza Brito Luciano, Selma Carrijo Silva Luciano, Edicionir Oliveira Luciano e Zilda Edite Resende.

A imagem da escola revela uma estrutura precária, destacando os desafios enfrentados por muitas instituições de ensino em termos de infraestrutura física e pedagógicas. Escolas com infraestrutura precária podem impactar a qualidade da educação oferecida, uma vez que um ambiente escolar seguro e adequado desempenha um papel fundamental no processo de escolarização de crianças e jovens.

Figura 19 - Mapa de localização da Escola Municipal Rural Salto (*Jataí-Go*)



Fonte: Google Maps, 2023.

2.5 Escolas do Campo ou no campo?

As escolas rurais em Mineiros estão localizadas no campo, ou seja, em áreas rurais, mas nem sempre são consideradas como escolas "do campo", “[...] isso pode ser possível quando esta comunidade se organiza em forma de Movimentos Sociais” (SILVA, 2011, p. 8). A

classificação de uma escola como "do campo" não está apenas relacionada à localização geográfica, mas depende fortemente do envolvimento e da organização da comunidade rural, especialmente por meio de Movimentos Sociais como o MST.

Isso é particularmente relevante em regiões onde não ocorreu uma distribuição de terras para a reforma agrária e onde a terra continua nas mãos de grandes proprietários e voltada para a produção de grãos e a agropecuária em larga escala. A organização da comunidade em movimentos sociais se torna crucial para garantir que a educação atenda às necessidades específicas das áreas rurais, respeitando suas identidades e desafios particulares. Isso destaca a importância do protagonismo das comunidades rurais na participação efetiva da escola em consonância à realidade em que se encontra.

O termo "do campo" é mais amplo e envolve uma concepção de educação que compreende a escolarização como um importante momento de possibilidades de crianças, jovens e adultos se apropriarem do conhecimento científico, mas também que seja voltada para a valorização dos saberes e práticas locais, bem como para o respeito à identidade cultural e ambiental do campo e a promoção de uma educação contextualizada e emancipadora.

Ao longo desses últimos 25 anos, após a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo¹⁸, é necessário fomentar ainda o debate de como as escolas do campo se organizam, onde estão localizadas e quais as suas conquistas e desafios. Olhando para o tempo presente, é possível verificar que ocorreu uma reestruturação da Rede Pública de ensino para a população que reside no campo em Mineiros. Foram criadas 14 unidades escolares distribuídas na região do município e 2011 foi a data em que se criou a última escola localizada no campo.

Em 2022, estão em funcionamento apenas 8. À medida que o capital aprofundou o domínio sobre o território do município de Mineiros, uma parcela da população foi excluída das áreas em que antes trabalhava e o agricultor familiar perdeu suas terras para os grandes proprietários rurais. Assim, como afirma Souza (2012) houve uma diminuição das escolas, sobretudo na década de 1990, anos pautados na expansão e no aumento da monocultura, ou seja, produção de soja. Conseqüentemente a terra tem sido expropriada de diferentes formas e, em contrapartida, a produção agrícola empresarial.

Nota-se, assim, que as grandes cadeias produtivas para o acúmulo do capital em Mineiros controlam as relações sociais, acirrando ainda mais as injustiças no seu modo de produção, embora ideologicamente criem uma percepção de que existe uma combinação entre

¹⁸ A "I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo" ocorreu em julho de 1998, em Luziânia (GO), promovida pelo MST, Unicef, Unesco, CNBB e UnB, entre outras entidades e movimentos sociais.

a agricultura capitalista e a familiar. Na realidade, sabe-se que a primeira se realiza por meio da exploração do trabalho e controle de mercado e, por outro lado, a agricultura familiar “[...] é intensamente explorada por meio da renda capitalizada da terra, ficando somente com uma pequena parte da riqueza que produz, sendo a maior parte apropriada pelas empresas que atuam no mercado” (FERNANDES *et al*, 2004, p. 42).

Sem dúvida, essas mudanças nas relações sociais interferiram também nas escolas, e as unidades escolares municipais localizadas nas áreas rurais de Mineiros estão atreladas à lógica da agricultura capitalista, uma vez que ter uma Educação do/no Campo não é prioridade do capital. É fato que o pouco investimento em estrutura física e em formação de professores para atender a necessidade de cada território leva a comunidade escolar a promover uma formação na perspectiva urbanocêntrica e capitalista, em detrimento do modo de vida no campo. Assim, tende a ocorrer “[...] uma pedagogia em que o campo é visto apenas como território da produção capitalizada. Essas unidades de ensino apenas contribuem para enfraquecer a identidade que o camponês tem com o seu território [...]” (SOUZA, 2012, p. 96).

Seguindo Mézáros (2005), é necessário desafiar o sistema da classe dominante e criar um mecanismo de reforma educacional, que enfatize a necessidade de que a educação escolar vá além do capital e reivindique que a educação independentemente de estar na cidade ou no campo a escola busque a formação humana.

[...] isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internacionalização, fortemente consolidada a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para introduzir um conformismo generalizado em determinados modos de internacionalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 55).

As escolas no campo em Mineiros em sua documentação aponta que são instituições educacionais que atendem as comunidades rurais da região sem, no entanto, serem do campo. Essas escolas têm como objetivo declarado oferecer educação de qualidade aos estudantes que vivem nas áreas rurais, considerando suas especificidades e necessidades e lembrando que as unidades recebem o mínimo necessário, mas isso parece que não é suficiente para garantir os 200 dias letivos, especialmente durante períodos chuvosos e sem ponte, com desafios e adversidades das estradas. Todas essas escolas estão organizadas com a multisseriação, em que estudantes de diferentes idades e séries são agrupados em uma mesma sala de aula. Ressalta-se

que diferentes e diversos são os debates referentes às salas multisseriadas e, para Hage (2014, p. 1.178.), um passo importante é a transgressão do paradigma seriado:

[...] a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se materializa quando, no cotidiano da sala de aula, valoriza-se a Inter-Multiculturalidade configuradora das identidades/subjetividades, dos modos de vida próprios e dos saberes das populações do campo, ou seja, quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e configurações territoriais que se constituem a partir da diversidade cultural que caracteriza esses territórios.

O autor segue afirmando que as escolas do campo, que em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação,

[...] são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada às particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc; são elementos imprescindíveis na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país (HAGE, 2014, p. 1.179).

Diante do posicionamento do autor, as salas multisseriadas podem favorecer reflexões importantes que nos levam a compreender a necessidade de uma proposta de formação permanente dos professores que atuam nessas escolas. Hage (2014) provoca a reconhecer que a Formação deve se orientar da seguinte forma: por atividades referenciadas pela inter-relação entre os fatores macro e microssociais que envolvem as escolas do campo; pela afirmação dos parâmetros estabelecidos pela legislação educacional para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo; pela apropriação da produção teórica existente sobre educação rural e educação do campo; pela perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e seus saberes culturais e científicos; e pela reflexão crítica acerca das concepções de aprendizagem e das reflexões que têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e no trabalho docente, portanto na prática pedagógica.

Porém, é preciso pontuar que tais escolas enfrentam desafios específicos, como a falta de infraestrutura adequada, o acesso limitado a recursos tecnológicos, a distância dos centros urbanos e a sazonalidade das atividades agrícolas. Esses desafios evidenciam fragilidades em relação à oferta de um ensino de qualidade e na implementação de práticas pedagógicas adequadas para a emancipação humana.

É importante destacar que, em primeiro lugar, a escola em qualquer espaço deve garantir a apropriação dos conhecimentos científicos, no campo, deve incorporar os princípios da Educação do Campo na promoção da participação e do respeito à diversidade cultural e ambiental do campo. A adoção desses princípios influencia as práticas pedagógicas como prática social.

Saviani (2003, p.15) permite compreender que a escola existe, pois destina-se a propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Porém, compreender o território em que a escola está situada permite compreender a condição da classe trabalhadora e as contradições que esse espaço gera na escola em suas particularidades.

Esta é uma perspectiva humanizadora essencial à formação de novas gerações (humano genérica). Assim, entender que o aluno é sujeito social que aprende e o professor é sujeito social que ensina equivale a compreender que o aluno é sujeito concreto, síntese das relações sociais. Portanto, é importante conhecer e reconhecer as escolas em seu território e as condições em que estão, pois as condições sociais influenciam fortemente as possibilidades de uma educação humanizadora.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MINEIROS-GO

A Educação do Campo tem por finalidade ser desenvolvida em escolas situadas em espaços/territórios rurais a fim de oferecer uma educação escolar associada à produção do trabalho, do conhecimento e da cultura do campo. Esse tipo de educação deve desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar e valorizar os espaços campestres e a sua população numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local.

A Educação do Campo surgiu da luta de homens e mulheres por uma educação que considere sua realidade política, social, cultural e econômica. Ela tem origem na pressão dos Movimentos Sociais e busca a consolidação de políticas públicas para a Educação do Campo e para um território em movimento constante e pessoas em relações interativas de cooperação. Em tal contexto, é uma proposta que visa à formação do homem no campo e a sua valorização no que diz respeito ao espaço/território, bem como ao tempo e ao modelo de currículo que mobilize as atividades campestres para a comunidade local, consolidando as condições materiais existentes como recurso de vida digna. Assim,

[...] a educação do/no campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação “é a luta do povo do/no campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do/no campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 150).

Desde a constituição dessa concepção de educação do campo, uma de suas características é: I- considerar a realidade e os interesses orgânicos do grupo; II- valorizar os diferentes grupos identitários e a sua produção da existência; III- atribuir importância e significados às habilidades de cada um, entre outros. Por isso, é um conceito em disputa, em movimento, como ressalta Caldart (2011). A autora defende ainda que não se pode considerar um conceito fixo ou fechado sobre a Educação do Campo, para não se perder de vista a ideia de movimento histórico, geográfico e econômico da realidade, das tensões territoriais e das contradições sociais, que são a base concreta para se discutir o que é e não é Educação do e no Campo.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada

pessoa em vista de seu desenvolvimento mais 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, 2011, p. 150).

Por esse prisma, não basta ter escola no campo. A luta é por uma escola do campo, que cumpra a sua função social, na qual os estudantes possam apropriar-se do conhecimento científico/sistematizado/elaborado, que possa valorizar os sujeitos de direito, fortalecer o espaço de trabalho, buscar ampliar o horizonte dos saberes de sua realidade e os demais direitos fundamentais do desenvolvimento humano. Considera, assim, as demandas das diversidades, do contexto histórico social enquanto prática emancipatória e transformadora, pensada a partir dos sujeitos, e para os sujeitos. “Dessa forma, uma formação que não configure as especificidades do campo, do projeto social de campo, das necessidades reais de quem vive no campo, será um projeto sem relevância e sem possibilidades de melhorias nas escolas do campo” (PIATTI; OLIVEIRA, 2019, p. 15). Esta pesquisa revela que, quando tais características são ignoradas, ocorre a desagregação dos sujeitos do campo

Nesse viés, é possível distinguir entre os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo, sendo que a Educação Rural é direcionada para a população que depende principalmente da agricultura como fonte de renda e reside em áreas rurais. Essas pessoas obtêm seu sustento da agricultura. Em contrapartida a esta concepção mais generalizada, a Educação do Campo representa um avanço ao se unir aos movimentos sociais organizados, propondo uma educação inovadora para reivindicar os direitos negados a essa população. Um desses direitos é a própria educação.

É nesse espaço/território que o professor desempenha um papel crucial, trabalhando junto com os estudantes para promover uma abordagem educacional que desafie as normas vigentes no prol da democracia e da emancipação dos estudantes. Por isso, o educador que atua em escolas localizadas em áreas rurais desempenha um papel essencial ao promover uma educação contra-hegemônica, favorecendo a possibilidade de emancipação dos estudantes e contribuindo para a organização política e social da comunidade.

O trabalho pedagógico do professor consiste também em reconhecer esse espaço/território e se constituir nele para contribuir com os estudantes no entendimento de suas raízes camponesas, levando-os a se tornarem politicamente defensores da melhoria das condições de vida no campo.

Ao compreender a realidade objetiva da realidade posta, é possível evidenciar suas dificuldades/fragilidades e/ou avanços com relação à mediação da educação como prática social

e processo construtivo permanente de emancipação humana, como interpretação do mundo e como processo político de sua transformação. Entende-se por emancipação humana a humanidade emancipada do capital, da “[...] propriedade privada e de tudo que a acompanha” (TONET; LESSA, 2012, p. 47).

Nesse sentido, é a possibilidade de os indivíduos viverem conforme a sua essência no conjunto das relações sociais. Os mesmos autores defendem que “A divisão do trabalho ferreteia o trabalhador com a marca de seu proprietário: o capital”. (TONET; LESSA, 2012, p. 47). Se o indivíduo tem sua vida dedicada a funções que limitam suas capacidades cognitivas de exercitar sua inteligência, isso torna seu desenvolvimento unilateral e fragmentado, passível de exploração, deixando-o conformado às condições injustas de vida e trabalho impostas.

O trabalho é o mecanismo utilizado pela classe dominante para se enriquecer e se manter no poder, e ao Estado cabe a manutenção dessa superioridade por meio do domínio público, cujos representantes garantem que os interesses de uma minoria prevaleçam, restando o mínimo para o trabalhador.

Reproduzir os valores impostos pelo capital na escola, sem passar pelo crivo da criticidade e da reflexão dos envolvidos diretamente acerca de para quem a escola pública se destina, é contribuir para a ampliação do abismo das desigualdades sociais e para o fracasso da sobrevivência do trabalhador. Ao compreender que o ser humano se constitui sujeito social por meio do trabalho, cabe à educação a responsabilidade do diálogo constante entre trabalho e educação, já que, diferente disso, significa negar o processo histórico do homem na sociedade.

3.1 Caracterização da situação educacional no campo no Município de Mineiros-GO

O espaço/território camponês manifesta princípios variáveis da política, da economia, da cultura e da sociedade, que constituem o lugar de vida da classe dos homens e mulheres que trabalham no campo. Esse espaço agrário está em movimento dialético e em sincronidade com o espaço urbano, visto que aborda elementos que se configuram, muitas vezes, como lócus recíproco de exploração e, devido à dialética, ao mesmo tempo de cooperação. Ocorre que, com crescimento do agronegócio, desconsidera-se o processo histórico do trabalhador rural.

A partir das ideias propostas por Saviani (2016, p. 34), pode-se dizer que:

Nos países periféricos e especificamente no Brasil prevaleceu a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra; pelo uso predatório da terra e dos

recursos naturais de modo geral; pela secundarização da produção de alimentos reservando-se as melhores terras para a monocultura de exportação, o que vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhões de brasileiros; pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudar para as cidades ou regiões distantes; pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos (SAVIANI, 2016, p. 34).

Essa contextualização da situação das políticas neoliberais adotadas no Brasil, a partir dos anos 1990, afirmadas por Saviani (2016), permitem remeter à história da composição e do desenvolvimento do município. Tais dados conduzem à ideia de que as condições atuais do território mineirense apresentam o processo de acumulação de capital com o agronegócio, pois o município possui grande extensão territorial, sendo o segundo do estado com ocupação do seu espaço rural em produção de grãos, cana-de-açúcar, aves, gado de corte e leiteiro, ou seja, um município pujante no Agronegócio no sudoeste goiano, fato que gera interesse dessa lógica descrita pelo autor. A matéria-prima produzida no município agrega-se aos produtos brasileiros, ganhando destaque nas exportações de *comodities*, cuja forma de produção esgota em poucos anos o solo e, conseqüentemente, leva à migração desses produtores.

Nos anos de 2000, a palavra agronegócio se popularizou para expressar o “[...] conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários” (PEREIRA *et al.*, 2013, p. 82). O agronegócio vincula-se, além das grandes propriedades territoriais, à integração, envolve os pequenos produtores que arrendam suas terras para as produções de grãos e, no caso de Mineiros, também para a produção da cana-de-açúcar, troca, então, as técnicas rudimentares do uso de mão de obra braçal pelo manuseio de máquinas modernas na maioria das atividades agrícolas.

Infere-se que se consolidou um mercado composto por trabalhadores temporários, boa parte deles morando nas periferias das cidades próximas aos polos do agronegócio e em bem menor quantidade o trabalhador de residência fixa no campo. Essa expropriação do ‘lugar’ reduziu drasticamente os habitantes campesinos. Ao mesmo tempo, verifica-se, no interior das unidades produtivas agrícolas e pecuárias, a presença de mão de obra qualificada, composta por operadores de máquinas, mecânicos, agrônomos, técnicos agrícolas, veterinários, zootecnistas, etc.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a lógica da expansão do agronegócio no Brasil está intimamente ligada à disponibilidade de terras. Assim, para os empresários do setor, além das terras em produção, é necessário ter um

estoque disponível para a expansão. Isso tem provocado um constante aumento dos preços das terras, tanto em áreas onde o agronegócio já se implantou quanto nas áreas que podem possibilitar o crescimento da produção. A permanente necessidade de novas terras tem sido o motor de intensos debates, em especial na esfera legislativa, em torno da concretização de medidas que possam regular e colocar limites ao uso da terra (PEREIRA *et al.*, 2013, p. 85).

Ainda mais sendo essa posse e reserva danosa para as questões de distribuição de renda, bem como um agravante perigoso para a destruição dos recursos naturais, já que o modelo do agronegócio brasileiro é baseado em técnicas ultrapassadas, que limpam o solo, retiram a vegetação para, em seguida, colocar defensivos agrícolas, a maioria deles com uso vetado internacionalmente e mesmo pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA. Nesse sentido, cada vez mais Mineiros se coloca na redução das produções dos pequenos territórios rurais, de um modo avassalador, dando lugar à produção do agronegócio de grande escala, tanto nas grandes áreas como na integração¹⁹, prevalece um campo em disputa constante. Isso indica nova leitura de um processo de mudança, em especial do cotidiano dos camponeses, que ora residem nos espaços/territórios rurais, ora nas cidades, porém trabalha no campo.

Dessa forma, incide diretamente uma tensão territorial, devido à transformação do espaço de trabalho manual para atender a grande produção do agronegócio, criando o trabalhador itinerante, sazonal, não pertencente ao território, cujos desdobramentos são em geral danosos para estes trabalhadores e toda a sociedade. O espaço de trabalho antes exigia um trabalhador fixo, que em muitos casos era nascido na área rural, seguindo uma tradição familiar. Atualmente, esse espaço se transformou em lugar para atender as produções mecanizadas e com mão de obra especializadas, portanto, o trabalhador rural perdeu seu espaço na mão de obra manual para a produção de alta escala e completamente tecnológica e mecanizada.

¹⁹ O sistema de integração consiste no estabelecimento de contratos de fornecimento entre indústria e agricultores no quais a empresa adianta capital (na forma de insumos e tecnologia) e assistência técnica, e os agricultores, em geral pequenos, produzem em suas unidades matéria-prima que será coletada, transportada e processada pelas unidades industriais. Os principais tipos de integração encontram-se na produção de fumo, na avicultura de corte, na suinocultura, na criação do bicho-da-seda e na produção de leite e, de forma crescente, de hortaliças (integrada a redes de supermercados). A integração envolve cerca de meio milhão de famílias de pequenos agricultores nas mais diversas regiões do Brasil, em especial no Centro-Sul. O contrato de integração assegura à empresa industrial o fornecimento de matéria-prima padronizada, a custos controlados, sem incorrer nos riscos diretos de produção e nas amarras e peso da legislação trabalhista. E o produtor tem acesso assegurado a capital, tecnologia e, principalmente, mercados, além de uma renda relativamente estável, dependendo do produto integrado. O sistema de integração permitiu constituir fortes grupos agroindustriais no Brasil nas últimas décadas, ainda que em grande medida sejam hoje, em sua maioria, controlados pelo capital financeiro (fundos de pensão, bancos e empresas cotadas em bolsa de valores) (PEREIRA *et al.*, 2013, p. 77).

Por conseguinte, o trabalhador do campo é expelido do seu lugar de origem e expulso com o seu conhecimento e trabalho devido ao uso das máquinas. No seu lugar, contrata-se um trabalhador tecnológico especializado em operar grandes monumentos andantes, aumentando a eficiência de produção e substituindo a necessidade de vários trabalhadores.

O campo perde o espaço humano e, ao perder o trabalhador (homens, mulheres e jovens) rural, também perde as crianças que estudam nas escolas da região, que são obrigadas a acompanhar seus pais no deslocamento constante em busca do trabalho de subsistência. Consequentemente, as escolas se esvaziam e essas crianças transferem-se para outras escolas, deixam as unidades escolares vulneráveis. Isso provoca uma rotatividade e até mesmo uma redução de número de alunos, uma vez que os moradores das zonas rurais deixam de ser fixos e passam para uma vida itinerante em busca de novos trabalhos. É comum que o trabalhador rural mude para a cidade, trabalhar em locais que não precisem de mão de obra qualificada, passar por dificuldades de manter a família. Assim, os filhos que estudavam em escolas no campo matriculam-se em escolas urbanas até se mudarem novamente para nova ocupação dos pais.

É plausível considerar que as escolas localizadas nas áreas rurais de Mineiros estão perdendo sua identidade como escolas do campo, assumindo características cada vez mais urbanas. Com o crescimento do capital nessa região, o município está se afastando da concepção de uma escola do campo e se transformando em uma escola no campo, muitas vezes mantendo os padrões com resquícios de uma escola rural.

Uma vez que não há crianças permanentes, torna-se mais difícil uma luta pela escola com as configurações de escola do campo, mas pode-se fazer com que uma escola no campo se organize em sua prática pedagógica para atender a demanda desse público itinerante. Dessa forma, um projeto Político Pedagógico (PPP) da Secretaria Municipal de Educação (SME) pode ser pensado e executado a fim de garantir as condições para que as Unidades Escolares do Campo sejam concomitantemente no campo e garantam uma prática social de emancipação humana às crianças.

Não basta uma “boa aula ou uma boa relação professor/aluno”. O que o professor constrói e constitui nessas escolas não tem possibilidade de reconhecimento de espaço/território, porque ele não oferece condições necessárias de idealizar um processo pedagógico intencional de prática social. Já que os alunos não são permanentes, o território também não se faz pertencente, ou seja, não há uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento de uma escola que, de fato, seja voltada aos princípios da Educação do Campo.

Saviani (2016, p. 22) considera que a “[...] prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa”, pois professores e estudantes assumem posições díspares, porém comuns, já que ambos vivenciam a prática social diferentemente. Professores e estudantes estabelecem uma relação profícua na resolução e na compreensão dos problemas, visto que juntos elencam a problematização, buscando a instrumentalização teórica e prática, levando a internalização da vida dos estudantes como catarse. Sendo a catarse o momento culminante do processo educativo. (SAVIANI, 2016).

Então, dizer que o professor age de forma a organizar a prática como elemento social nas atividades realizadas com os estudantes significa desenvolver uma compreensão abrangente da prática social, entendendo claramente as múltiplas determinações da sociedade atual. Se os alunos no ponto de partida ainda têm uma compreensão empírica da realidade, o reconhecimento marcado pela experiência é superficial. O professor, nesse caso, teria uma visão integral, uma compreensão concreta, isto é, a compreensão da realidade como unidade da diversidade. No tangente ao assunto em questão, Saviani (2016, p. 22) baseia-se na ideia de que

[...] assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjogadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem, coletivamente, o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

A possibilidade do desenvolvimento transformador na sociedade atual só pode ser produzida pelas ações intencionais e coletivas das pessoas organizadas para as mudanças necessárias, mas ações como essas dependem do conhecimento mais profundo da sociedade, ou seja, de ir além das aparências e desvelar a essência da sociedade que se quer construir. Isso pode ser alcançado por várias vias, uma delas por meio da educação, visto ser o seu princípio a prospecção e a projeção do futuro. No entanto, é preciso ressaltar que os agentes desse deslocamento só podem atingir os seus papéis se entenderem previamente a historicidade do

mundo atual, que lhes permitirá identificar componentes educacionais inseridos nela para obter os fins que se busca, como já alertara Marx e Engels (2006).

A partir dessa conscientização, os docentes estariam preparados para trabalhar com os estudantes organizados pela prática social para lhes dar acesso às ferramentas para chegar a um momento de catarse. “Os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social” (SAVIANI, 2016, p. 23). Como afirmaram Marx e Engels (2006) na obra “A ideologia Alemã”, tese XI.

As escolas no campo do município de Mineiros, no segundo semestre de 2022, atenderam um público de 137 estudantes, matriculados nas etapas da Educação Infantil (creche) ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutinos e vespertinos. É oportuno lembrar que os horários das aulas são organizados segundo a necessidade de cada região, levando em consideração a especificidade do local. No município, devido ao tamanho territorial, as escolas no campo ficam distantes umas das outras, com dificuldade de acesso, transporte inadequado e com pequena demanda de alunos. Para atender a esses alunos, as salas são organizadas com multisseriamento/multianuidade, estabelecendo esses procedimentos como modelo de organização das turmas.

A sala multisseriada é uma organização necessária em áreas rurais, isto é, um modelo destinado a comunidades com pequeno número de habitantes, onde nem sempre há crianças suficientes (numa lógica quantitativa que inclui custo/aluno) para formar uma classe seriada e, portanto, oferecer a escolarização aos filhos dos assalariados daquela região. Por isso, estão na organização dessas escolas. Arroyo (2006, p. 81) esclarece que “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia construir a escola seriada do campo”. Entende-se que não há esse fator negativo nas salas multisseriadas, mas há, com certeza, a necessidade de uma formação docente que contribua para o entendimento da prática pedagógica em escolas com essa configuração.

Depreende-se que, para que seja efetiva a aprendizagem dos estudantes, das crianças e dos jovens que vivem no campo, é imprescindível que haja uma formação docente capaz de conduzir o processo de ensino que permita aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos/elaborados/sistematizados aliada à compreensão do território e de sua organização. Nesse sentido, faz-se necessário que a prática pedagógica seja orientada por uma perspectiva

crítica, que possibilitará um pensar e agir pedagógicos críticos, alinhados às necessidades cotidianas dos estudantes e condizentes com o pensamento da multisseriação.

O que prevalece nas salas multisseriadas/multianuais é a reprodução do modelo das turmas seriadas que existem na cidade, sendo a única condição para oferecer escolas aos alunos que vivem no campo, como o caso de Mineiros.

A realidade das escolas públicas que estão localizadas no campo, em Mineiros e/ou em outras localidades do país, que geralmente adotam o modelo de multisseriação como forma de organização do ensino, é caracterizada pela coexistência de alunos de diferentes idades, gêneros, interesses, níveis de conhecimento e aproveitamento, o que torna o ambiente escolar heterogêneo e pode gerar relações importantes entre os estudantes no que tange à aprendizagem.

Porém, essa heterogeneidade representa um desafio para os professores, que precisam lidar com as diferenças individuais e desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas para atender as necessidades diferenciadas dos estudantes. É importante reconhecer e confrontar a diversidade presente nas escolas do campo e buscar possibilidades de promover uma educação do campo que leve em consideração as particularidades locais e as identidades dos estudantes.

Além disso, as salas multisseriadas justificam a necessidade de elaboração de políticas educacionais específicas para o país como um todo, considerando as peculiaridades de suas regiões, como a realidade socioeconômica, cultural e ambiental, para que as escolas do campo possam oferecer uma educação humanizadora promovendo o acesso ao conhecimento para todos os alunos frente às suas diferenças.

Nesse contexto, a tabela a seguir informa a distribuição das escolas situadas na área rural de Mineiros e a quantidade de estudantes no segundo bimestre de 2022. A Tabela foi fornecida pelo departamento de matrícula da Secretaria Municipal de Educação de Mineiros.

Tabela 4 - Matrícula das escolas do campo de Mineiros-GO – segundo semestre de 2022

UNIDADE ESCOLAR	ANOS INICIAIS					EDUCAÇÃO INFANTIL										TOTAL GERAL	
						CRECHE					PRE						
	1°	2°	3°	4°	5°	T	B1	B2	M1	M2	T	JD1	JD2	T			
ESC. MUL.RURAL AMERICO CAETANO	05	04	04	04	03	20	-	-	-	-	00	04	02	06	26		
ESCOLA MUNICIPAL RURAL ANTONIO ALVES RODRIGUES	03	01	03	-	02	09	-	-	-	-	00	-	02	02	11		
ESCOLA MUNICIPAL RURAL ANTONIO MESSIAS VILELA	01	01	02	02	01	07	-	-	-	-	00	-	02	02	09		
ESCOLA MUNICIPAL RURAL CAINDAO	02	02	02	01	-	07	-	-	-	-	00	01	01	02	09		
ESCOLA MUNICIPAL RURAL FARROUPILHA	04	01	04	03	04	16	-	-	-	-	00	02	02	04	20		
ESCOLA MUNICIPAL RURAL GUSTAVO ALVES RODRIGUES	03	04	03	02	03	15	-	-	-	-	00	04	06	10	25		
ESCOLA MUNICIPAL RURAL MORRO DOIS IRMAOS	02	01	03	01	-	07	-	-	-	-	00	05	02	07	14		
ESCOLA MUNICIPAL RURAL PINGUELA	01	02	01	01	03	08	-	-	-	-	00	01	-	01	09		
ESCOLA MUNICIPAL RURAL SALTO	05	03	-	03	02	13	-	-	-	-	00	01	-	01	11		

Fonte: Secretaria de Educação do município de Mineiros-GO, agosto/ 2022.

É possível visualizar um quantitativo pequeno de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e decrescência na Educação Infantil, pode ser citado, no mínimo, três fatores para esse fenômeno. 1) Um deles seria a forma de produção da zona rural do município, que é formada de grandes áreas de terra para a produção de gado, grãos, aves e cana-de-açúcar com uma mecanização de alta tecnologia, reduz significativamente o trabalho humano; 2) Promove uma rotatividade grande de alunos que estudam no campo e a transferência de uma escola para outra na zona rural e para a cidade; 3) A grande parte das áreas rurais de Mineiros não tem moradores fixos com necessidade de produção da terra como agricultura familiar, porque, na sua maioria, eles não são proprietários de terra, mas sim trabalhadores no campo para atender a produção agropecuária destinada à exportação.

Nesse sentido, quem trabalha nessas regiões são moradores itinerantes, muitas vezes sazonais, que atendem demandas de ocupação temporária. Essa itinerância dos trabalhadores reflete diretamente no movimento dos alunos moradores no campo no município. Além disso, a demanda por mão de obra nas regiões de plantio depende da expectativa do montante da produção da época e da situação climática. Portanto, o trabalhador rural não tem segurança em relação ao tempo que permanecerá no trabalho e, por isso, decide então deixar sua família residindo na cidade, matriculando seus filhos nas escolas urbanas.

Outro fator agravante são as condições materiais em que essas crianças vão para a escola, pois a distância entre esta e sua residência são enormes, as estradas são de difícil acesso, em algumas épocas do ano ficam intransitáveis, e o transporte é inadequado. O terceiro fator diz respeito à desvalorização da educação infantil pelos pais, pois a maioria não é escolarizada e considera esse nível de ensino apenas como espaço para cuidar das crianças, sem compreender a importância da aprendizagem das crianças nessa faixa etária. Assim, preferem deixar as crianças de 3 a 5 anos em casa para não enfrentarem as dificuldades encontradas pelo itinerário que dá acesso às escolas rurais.

Existe outra condição de trabalho rural presente no município no qual os trabalhadores permanecem mais tempo. São os vaqueiros, caseiros originários da região, que, em muitos casos, nasceram no meio rural seguindo uma tradição familiar, ou migrantes. Em outros termos, as grandes propriedades de terra inicialmente eram destinadas à pecuária e à agricultura de subsistência. Atualmente, mesmo com o desenvolvimento da agroindústria, uma parte dessas terras permanecem com a agropecuária de pequena e média produção, utilizando as terras não agricultáveis, necessitando então dessa mão de obra braçal.

Esse trabalhador rural é aquele que cuida dos animais tais como gado, suínos e aves. Ele faz cerca, cuida de sua manutenção, dos pastos, das hortas e faz retirada do leite. A produção,

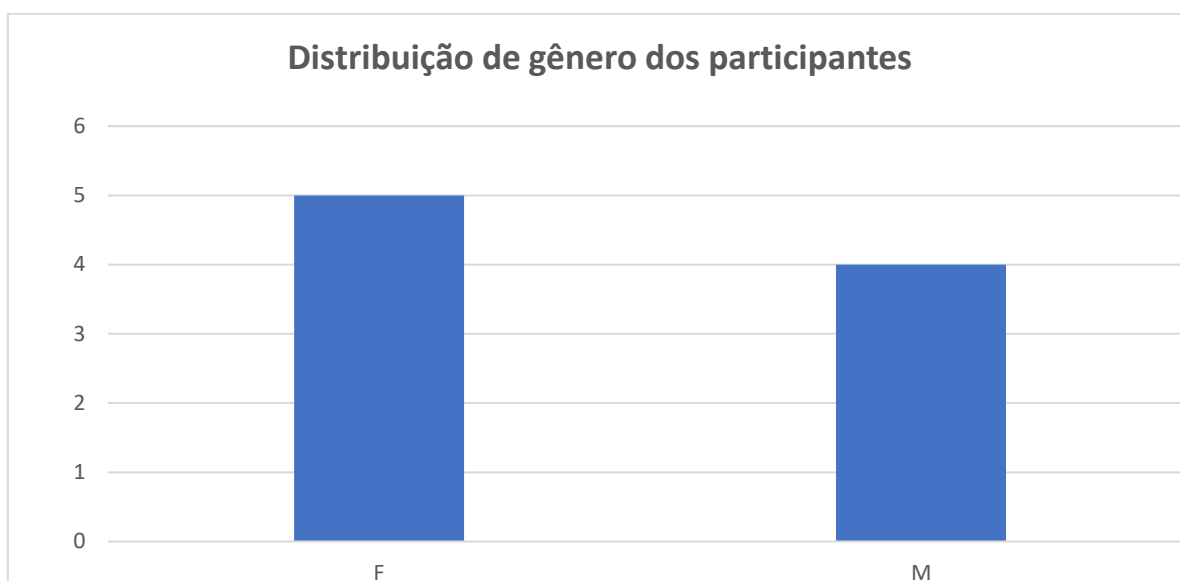
na maioria das vezes, é feita em pequenas quantidades, mantendo a cultura da zona rural do município. Essas condições favorecem a permanência dos vaqueiros/caseiros por mais tempo na zona rural, com residência fixa juntamente com sua família, necessitando de educação escolar para seus filhos.

Importante ressaltar que os estudantes assistidos na rede municipal de ensino que estão em escolas localizadas no campo em Mineiros não são avaliados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, por terem baixo número de matrícula, não atinge o mínimo exigido pelo órgão avaliador, o que impede que sejam analisados os indicadores de qualidade por escola. O município implantou uma avaliação com o nome de “Sistema de Avaliação da Rede de Ensino de Mineiros” – SAREM, a qual é elaborada e aplicada pela coordenação das escolas da Educação no Campo²⁰. Esse instrumento é a base para entender os desafios e o crescimento dos estudantes em escolas localizadas no campo, porém compreende-se que esse não é o único mecanismo de avaliação da qualidade das escolas, pois existem variáveis que vão além das questões pedagógicas, e essas também precisam ser refletidas no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 Características dos participantes da pesquisa

As características dos participantes em uma pesquisa que se baseia na teoria histórico-cultural e utiliza como referência o materialismo histórico-dialético é de suma importância, sobretudo porque a partir delas podemos compreender também contradições que os indivíduos vivenciam em suas trajetórias individuais. Para melhor explorar e ilustrar considera-se relevante a inclusão de gráficos que representem algumas de suas características-chave.

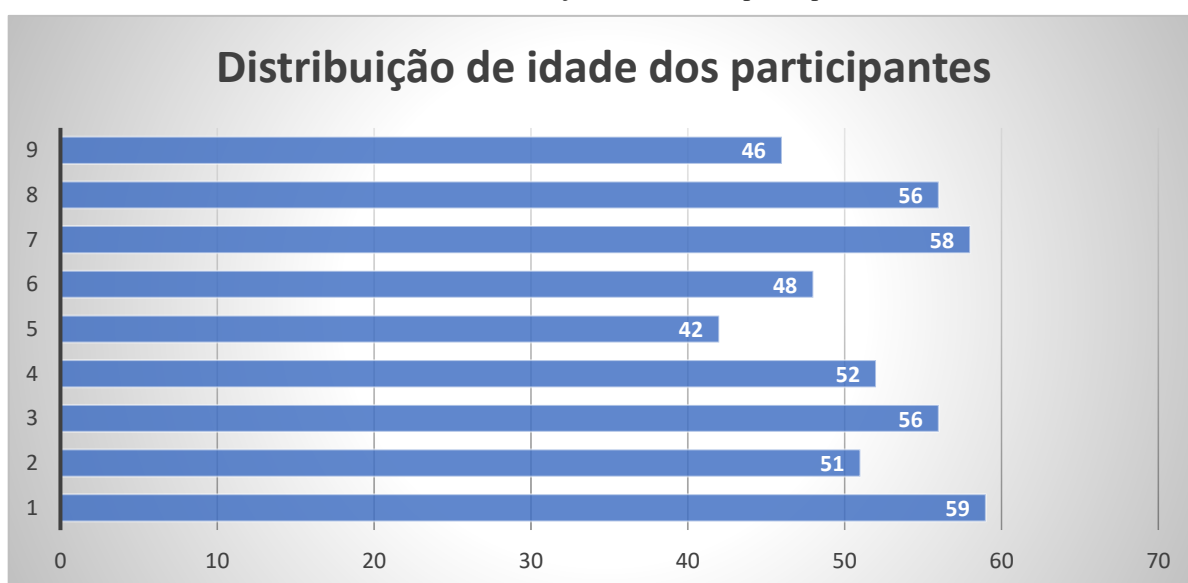
²⁰ No município de Mineiros, o secretário de educação nomeia um professor para coordenar o trabalho de todas as unidades escolares do campo e isso significa que existe uma única coordenação para orientar e acompanhar o trabalho dos professores e a organização das escolas do campo. Nas escolas, ficam apenas os professores, com as atribuições e responsabilidades de funções administrativas e pedagógicas de forma geral.

Gráfico 03: Distribuição de gênero dos participantes

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Há uma representação bastante equilibrada de ambos os sexos na pesquisa, com cinco participantes do sexo feminino (F) representando 55,55% e quatro participantes do sexo masculino (M) configurando 44,45 %, portanto não há dissonância em relação ao gênero como podemos ver no gráfico.

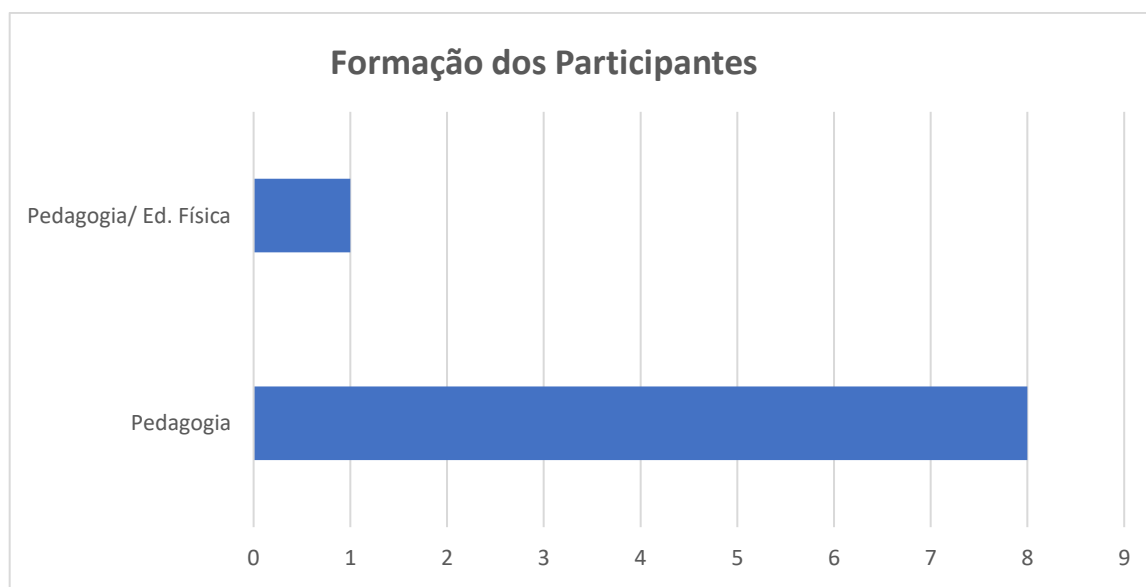
No que se refere à idade, há a prevalência da faixa etária que vai de 40 a 60 anos; o que mostra um quadro docente com sua totalidade de pessoas adultas.

Gráfico 04: Distribuição de idade dos participantes

Fonte: Autora, 2022.

Cada linha do gráfico acima representa um participante (nominados de A a I) e no final corresponde à idade do participante. O participante A é o mais velho, com 59 anos, enquanto o participante E é o mais jovem, com 42 anos. As idades dos participantes estão distribuídas de forma relativamente uniforme no intervalo de 40 a 60 anos, com algumas variações

Gráfico 05: Formação dos Participantes

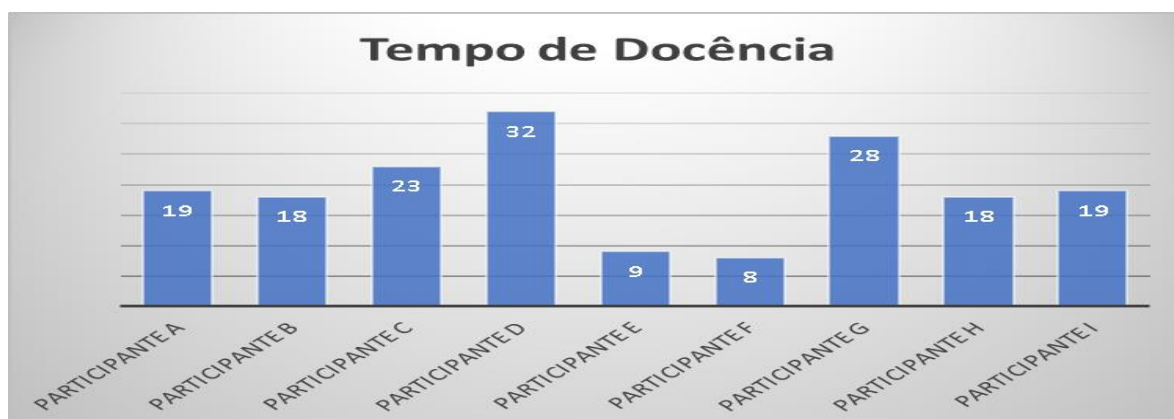


Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Nota -se, por meio do gráfico 05, que a maioria dos participantes tem formação em Pedagogia, que é a formação predominante na pesquisa. O participante E possui uma formação combinada em Pedagogia/Ed. Física, indicando a formação em duas licenciaturas.

Os dados da pesquisa também evidenciam que a maioria dos participantes (66,66%) não fez especialização após a graduação, enquanto uma parcela menor (33,34%) optou por continuar a formação, com 2 em Psicopedagogia e 1 em Metodologia do Ensino Fundamental.

Gráfico 06: Tempo de docência dos participantes

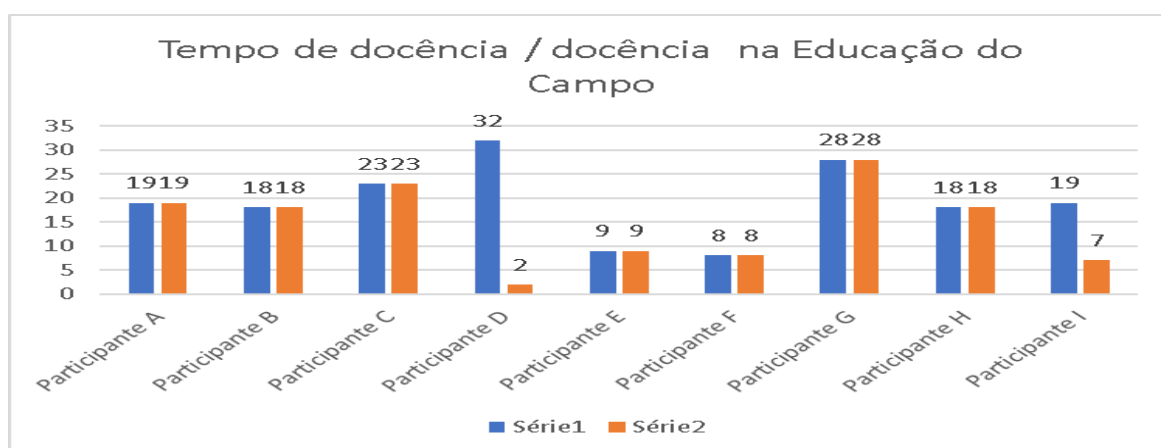


Fonte: dados da pesquisa, 2022.

O tempo de docência representa o período durante o qual cada participante da pesquisa esteve envolvido em atividades de ensino, independentemente do contexto específico. Isso pode incluir experiência de ensino em diferentes tipos de escolas, como escolas urbanas, rurais ou outras instituições educacionais.

Os valores fornecidos para o tempo de docência variam de 2 a 32 anos, indicando que os participantes têm experiências de ensino ao longo de suas carreiras educacionais. Observando esses números, podemos notar que apenas 2 participantes têm 8 e 9 anos de trabalho docente, o que nos permite dizer que 7 participantes possui uma extensa experiência de ensino ao longo dos anos.

Gráfico 07: Tempo de docência/ docência na Educação do Campo



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Com base nos dados apresentados no gráfico 07, é evidente que a maioria dos participantes iniciou suas carreiras nas escolas do campo e permanece trabalhando nesses ambientes até o momento da realização da pesquisa. Isso demonstra aproximação e continuidade de atuação em escolas nas áreas rurais. Essa observação pode representar conhecimento aprofundado das necessidades e desafios específicos enfrentados pelas escolas do campo.

O fato de muitos participantes terem dedicado décadas de suas carreiras a uma única escola do campo também pode indicar um forte vínculo com a comunidade local e um compromisso com o desenvolvimento educacional dessas áreas. Essa estabilidade e continuidade na escola podem ser importantes para os alunos e suas famílias, pois os professores podem desenvolver relacionamentos sólidos e compreender melhor as peculiaridades da região.

No entanto, também é relevante notar que alguns participantes têm uma experiência menor nas escolas do campo em comparação com o tempo total de docência. Isso indica que eles começaram suas carreiras em ambientes de ensino diferentes e, posteriormente, se envolveram com as escolas do campo.

Sobretudo, os dados mostram um comprometimento significativo por parte dos participantes com as escolas do campo, refletindo no fato de que a maioria deles iniciou suas carreiras nessas escolas e continua atuando na mesma escola. Essa continuidade pode trazer benefícios para uma melhor compreensão da escola e de seu entorno. Compreensão que perpassa a prática pedagógica e, portanto, permite uma prática de fato social.

3.3 Aproximações e distanciamentos dos princípios da Educação do Campo nas práticas pedagógicas

Ao se iniciar uma pesquisa, é necessário materializar os seus fundamentos e, dessa forma, buscou-se compreender que, em conformidade com o materialismo histórico-dialético, é possível dispensar a adoção das abordagens qualitativas. De acordo com Martins (2015, p. 30), “[...] o materialismo histórico, como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade, contém em sua essencialidade, a lógica dialética e, neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação.”

A mesma autora afirma que “A negação desse caminho, portanto representa a descaracterização de uma efetiva compreensão acerca da epistemologia marxiana e, conseqüentemente, do próprio materialismo histórico” (MARTINS, 2015, p. 30).

Diante de tais fundamentos, é importante compreender, ainda com respaldo na mesma autora, que diante de uma pesquisa nessa abordagem não basta constatar ‘como’ as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos.

Trata-se de não perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos em uma sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca e da empiria fetichizada, enfim, uma sociedade alienada e alienante que precisa ser superada (MARTINS, 2015, p. 41).

A partir dessas afirmativas e em concordância com elas, a produção de dados desta pesquisa visa superar as aparências dos fenômenos e, de fato, não reduzir a concreticidade aparente de modo imediato, mas analisar atentamente e desvelar as mediações e as contradições internas fundamentais. E, nesse sentido, a pesquisa se organiza sobretudo na dialética entre

singularidade, particularidade e universalidade, o que favorece a aproximação e a compreensão da realidade.

Dessa forma, identificar os princípios pedagógicos da Educação do Campo e das práticas pedagógicas dos participantes das entrevistas permite buscar, em sua singularidade, o ponto de partida do conhecimento e, em sua expressão universal, revelar as suas complexidades, a sua totalidade. Posto isso, entende-se que no tratamento dos dados, considerando o contexto das discussões sobre uma prática que vá além do cotidiano e que avance nas possibilidades para a constituição de uma educação escolar que venha favorecer a formação que se alinhe com a proposta de emancipação humana e de transformação social.

Lembrando que esses princípios se fundamentam na perspectiva do materialismo histórico-dialético, na concepção de emancipação na perspectiva de Marx, que explica a constituição do ser social. Nessa lógica, as possibilidades de emancipação se encontram na capacidade do homem de transformar o mundo à sua volta. Assim, a educação escolar não poderia, diretamente, realizar a emancipação da humanidade, mas se configura como uma importante superestrutura para esse fim quando se considera sua potencialidade para a promoção da apropriação do conhecimento humano em sua compreensão histórica e social, se posicionando pela perspectiva da classe proletária.

As práticas pedagógicas dos docentes das escolas do campo devem se orientar em normas pautadas nos fundamentos da Educação, que dão sustentação à materialização do conceito de Educação do Campo. Conceito esse que já foi garantido legalmente na Resolução CNE-CEB 1/2002 e no Decreto 7.352 de 4/11/2010 – que dispõe sobre a política de Educação do Campo – e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Por esse ângulo, buscam-se identificar, no material coletado, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas localizadas no campo de Mineiros, levando em conta os elementos de aproximação com a essência dos princípios identificados na legislação.

A entrevista utilizada como procedimento buscou compreender a singularidade posta pelos participantes entrevistados no sentido de avançar para a compreensão do que é universal no território onde as escolas estão localizadas.

Para melhor compreensão, os depoimentos dos participantes foram organizados de acordo com os seguintes eixos: o primeiro corresponde à proximidade com a docência camponesa e a realidade local e, por meio dele, buscou-se perceber o espaço onde a escola está inserida. No segundo eixo, foi analisada na fala dos participantes da pesquisa a concepção de campo e cidade no tocante à diferença entre campo/urbano – igual/diferente. No terceiro, foi abordado o que corresponde à prática pedagógica. Nele, buscou-se identificar as práticas

existentes na escola, *locus* da pesquisa como práxis, ou seja, um fazer docente que vá além do “saber fazer”, isto é, um fazer que se constitui em uma ação crítica e transformadora.

É importante ressaltar que a prática não pode ter um fim em si mesma, isso ao considerar prática no âmbito da práxis, pois ela terá como função a produção da vida social do sujeito, numa relação dialética entre o homem e a natureza. “O homem, ao agir na natureza, transforma e transforma a si, na dimensão da realidade concreta, localizando-se na sua historicidade [...]; concebe práxis como atividade humana que produz objetos, não se restringindo ao caráter utilitário que designa o termo prática” (SILVA, 2017, p. 62). Pode-se perceber que a prática está entrelaçada a uma concepção comum de práxis, como uma simples ação do cotidiano, sem colocar em dúvida o processo reflexivo.

Ao compreender o conceito de práxis, avança-se no entendimento dos conceitos de teoria e prática. Vasquez (1997) propôs o entendimento da superação da dicotomia entre teoria e prática, apresentando o conceito de práxis, atribuindo a este um sentido transformador, revolucionário, criador, humano e ajustado a objetivos concretos. O autor define práxis como “[...] a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano [...]; marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra” (VASQUEZ, 1997, p. 3-6). A práxis utiliza-se da consciência reflexiva para aliar consciência, pensamento e ação, em um sentido social e histórico.

Para Vázquez (1997, p. 204), uma das formas de superação da dicotomia entre teoria e prática é o concreto pensado. Ele afirma que o “[...] método que permite elevar-se do abstrato ao concreto nada mais é do que o modo como o pensamento se apropria do concreto sob a forma do concreto pensado. Mas não é de modo algum o próprio concreto.” É a ideia de superação da dicotomia entre teoria e prática por meio do conceito de “concreto pensado”. Nesse contexto, pode-se integrar a teoria (abstrata) e a prática (concreta) de uma maneira que seja significativa e eficaz.

O argumento de que o caminho para superar essa divisão não é simplesmente passar do abstrato para o concreto, mas sim por meio do que ele chama de “concreto pensado” significa que o processo de pensamento e reflexão desempenha um papel fundamental na compreensão e na aplicação da teoria na prática.

O “concreto pensado” implica que o pensamento não está separado da realidade concreta, mas sim que a mente humana pode compreender, analisar e aplicar conceitos abstratos de forma significativa no contexto da realidade. Em outras palavras, não se trata apenas de lidar

com a teoria de maneira abstrata, nem de aplicar a realidade de forma mecânica, mas sim de pensar criticamente sobre como a teoria se relaciona com a prática concreta.

A dicotomia entre teoria e prática pode ser superada por meio do conceito de "concreto pensado". O processo de elevar-se do abstrato ao concreto envolve a forma como o pensamento se apropria do concreto, mas ressalta que o "concreto pensado" não é o próprio objeto concreto em si. Essa abordagem busca integrar teoria e prática e reconhecer a importância do pensamento reflexivo e da aplicação prática para uma compreensão mais abrangente da realidade.

Portanto, Vázquez (1997) argumenta que a superação da dicotomia entre teoria e prática não ocorre simplesmente por meio de uma transição direta do abstrato para o concreto, mas sim por meio do processo de pensamento e reflexão, que envolve a compreensão profunda e a aplicação significativa da teoria na prática.

Práxis pode ser compreendida como ação efetiva, crítica e filosófica da atividade prática humana, que modifica o mundo e a si mesmo em um processo dialético. Como nenhuma teoria sozinha se efetiva, ela exige uma necessidade real, iminente e imediata, que se coloque como condição indispensável, sem a qual, não há aceitação e realização por parte dos sujeitos. Condição essa que assim pode ser afirmada: “[...] a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VAZQUEZ, 1997, p. 117).

Nesse viés, a práxis é uma atividade humana que se distingue de qualquer outra ação meramente natural, visto que tem ponto de partida, intencionalidade e se encerra em produto concreto. Desse modo, a práxis configura-se no sentido de ação permanente como guia de transformação da sociedade, pois dá contorno no modo específico da ação do homem na intervenção no mundo. Essa dimensão amplia a expectativa de práticas pedagógicas em escolas do campo com vistas à autonomia e à emancipação humana.

Nessa relação, buscou-se encontrar a proximidade com os princípios da educação do campo alinhados à práxis. Nessa perspectiva, as primeiras questões das entrevistas dizem respeito à proximidade dos professores participantes com a docência nas escolas do campo, e também como se tornaram professores nas escolas campesinas e sua relação com o trabalho e com a comunidade onde está situada a escola. Nesse sentido, foram analisadas nas falas dos participantes a sua relação com as atividades docentes no sentido de se reconhecerem enquanto pertencentes a esse espaço, assim como das suas práticas relacionadas com a Educação do Campo. Diante disso, percebeu-se em seus relatos a relação de seu vínculo com a comunidade escolar, por meio de sua constituição como professores.

A participante A relata que:

Surgiu assim, através da necessidade, porque havia muitos alunos e, naquela época, quando iniciou essa escola, os pais levavam seus alunos para casa de alguma pessoa. Por exemplo, meu pai mesmo, Ulicio Américo de Rezende tinha a escola lá na casa, que hoje é a minha casa, então lá era escola, tinha as casinhas e eles estudavam lá, iam a pé. Então aqueles filhos de agregado, que se diziam, moravam, tinham vários moradores, e eles iam para casa do meu pai, porque ele pagava uma professora na época e aí já foram surgindo novas necessidades (PARTICIPANTE A, 2021).

Assim como a participante A, as participantes F e H também relatam em partes de suas entrevistas suas infâncias, a relação com o campo e com a escola na zona rural na qual hoje é professora: “Essa escola surgiu muito tempo atrás, eu acho que foi uma das primeiras escolas que surgiu da zona rural, porque meu pai estudou lá, minha sogra, meu sogro, então assim é uma das mais antigas da região (PARTICIPANTE H, 2021). “Eu morava na fazenda, até então nunca tinha trabalhado fora [...] meu marido foi uns dos primeiros alunos lá da escola e Gustavo Alves é nome do avô dele, em homenagem a ele (PARTICIPANTE F, 2021).

A participante G expressa em seu relato o sentido de pertencimento à vida rural, a satisfação e o desafio de assumir uma escola do campo na condição de docente. Com orgulho, narra que enfrentava o longo percurso de bicicleta para ter acesso à escola:

[...] eu estudei numa escola rural a vida inteira, morava na fazenda a vida inteira. Perguntou se eu queria trabalhar lá. Falei: “Vixe, que desafio”. Andava vinte e um quilômetros de bicicleta para ir e vinte e um para voltar; quarenta e dois no dia, mas a emoção de falar que eu ia lecionar era tão grande diante do enorme desafio que eu aceitei, aceitei e lá fiquei três anos, afastei um, depois voltei e falei: “Não saio mais nunca da área da educação”; nunca mais saí (PARTICIPANTE G, 2021).

Essa proximidade com a realidade dos profissionais da Educação do Campo contribui para a construção de práticas educativas que favoreçam aos alunos elementos da sua cultura para a proposta pedagógica, considerando importante conhecer a escola do campo integrada à comunidade na qual está inserida, identificando esse espaço nas formas de pensar a realidade. Nesse sentido, pertencer ao local da sua atuação pedagógica é privilégio para compreender as condições materiais desse lugar. É também a possibilidade de reconhecer o campo, as suas contradições, os processos políticos e sociais que o constituem como território.

Em outros trechos das entrevistas, percebe-se que essa proximidade não acontece de forma unânime com os profissionais da escola do campo de Mineiros, pois a metade dos participantes disseram que trabalhar nas escolas foi uma escolha individual, conforme a fala da Participante D.

Eu sempre tive vontade de trabalhar no campo, eu acho mais tranquilo, menos agitado. Então eu gosto da tranquilidade do campo e gostaria de ir para a escola do campo e um dia na escola na escola Santo Antônio me falaram que ia ter uma vaga no campo. Aí eu vim e conversei, foi uma época de eleição; eu vim e na eleição lá estava a Joelma e eu conversei com ela se tinha uma vaga mesmo no campo. Ela disse que tinha uma vaga e, se eu quisesse, era para eu vir conversar com a coordenadora do campo, e foi o que eu fiz, estive conversando com ela, ela disse que tinha uma vaga que era numa granja e, se eu quisesse, ela poderia estar me arrumando essa vaga, e é o que eu quero mesmo, isso em 2017. Então eu iniciei em 2017, fiz o ano de 2017 todinho na granja do Morro Vermelho. Ela me explicou toda a situação da escola, do lugar, do percurso e eu topei; tranquilo pra mim. E eu resolvi que eu ia mesmo trabalhar na fazenda é..., não tinha experiência na estrada, mas eu fui com a cara e a coragem, porque minha mãe não quis me acompanhar é... Quando eu cheguei lá, achei um lugar tranquilo, um lugar bom, falei: “Não, é isso mesmo que eu quero.” Não tive vontade de voltar não, e nesse tempo eu aceitei trabalhar na fazenda, nessa granja, é isso (PARTICIPANTE D, 2021).

Importante destacar na fala do participante D o fato de conceber o campo “[...] como um lugar calmo, um lugar tranquilo, um lugar bom.” Essa fala remete a compreensão da distância que existe entre o que o professor pensa sobre o campo e o que de fato é o campo. Diante das questões que foram levantadas na pesquisa, o campo está longe de ser um espaço calmo, ao contrário, constitui-se como um lugar complexo, em um movimento constante de tensões territoriais, sociais e políticas.

Dos 8 entrevistados o participante B foi o único a mencionar que era assentado na região. Quando houve o início da sua carreira como professor, foram liberadas terras para assentados, contudo ele não menciona a política de Educação do Campo engajada nos Movimentos Sociais, como, por exemplo, do MST, embora ele seja um assentado, ou seja, é proprietário de terra recebida do INCRA. Esse fato permite dizer que, no município de Mineiros, as escolas que funcionam no meio rural não tiveram e nem têm suas origens pelos movimentos sociais na perspectiva da luta pela escola do campo. Ressalta-se aqui que o campo defendido pelos movimentos sociais não é apenas um espaço geográfico, mas um espaço de lutas e disputas. A partir disso, infere-se que, no município, as escolas no campo têm como marca os interesses de um grupo de pessoas que pertencem à classe que detém o poder econômico e político, com a exploração das grandes fazendas produtoras de grãos, aves ou rebanho de corte.

Como o único entrevistado que tem raízes no campo, pois é assentado, o Participante B explica que, pela necessidade de ter um trabalho que garantisse o sustento de sua família, iniciou

sua carreira como professor após ter concluído o curso de Licenciatura em Pedagogia, na região de um assentamento.

[...] quando eu terminei o curso, eu não fui atuar na sala de aula, porque eu já trabalhava [...]; terminei a Pedagogia e continuei trabalhando, normal no meu serviço e aí, com o passar do tempo, quando... surgiram os assentamentos lá na região onde a gente mora, surgiram três assentamentos lá e a gente era acampado e a gente ia ganhar um pedaço de terra lá e a gente ia ter que ir pra lá, né?... E surgiu a oportunidade... porque onde tem gente, tem famílias, tem crianças, tem escola; aí eu imaginei: bom, se lá tem escola, às vezes vai precisar de mais professores, e eu vim aqui na secretaria de educação e deixei meu currículo aqui e continuei meu serviço. E um dia minha cunhada entrou em contato comigo, porque o pessoal da secretaria de educação tinha ligado, estava tentando me achar, porque ia precisar de mais um professor que lá já tinha o Seu João, Seu João Alves; ia precisar de mais um porque tinham muitas famílias lá e aí eu vim na secretaria... e... foi assim que o Zé Maria eu acho que tinha, ele era secretário, ele tinha acabado de sair da secretaria e foi. Acho que no início de quando a Dona Vera passou a ser secretária, e eu vim aqui, conversei com a Dona Vera e assim começou a minha trajetória na educação... porque até então o contato que eu tive com a sala de aula era nos estágios, lá da Fimes, eles deram estágio com a educação infantil, com alfabetização e com os adultos também no magistério lá no Colégio Estadual... e assim iniciou a minha trajetória (PARTICIPANTE B, 2021).

Os participantes B, C e E afirmam que não tinham ligação com a comunidade, porém gostam do trabalho que fazem, ou seja, nas falas dos participantes da pesquisa existem situações diferenciadas no que se refere ao vínculo com o trabalho e a vivência na escola e com a comunidade, afirmando que não tinham ligação com a zona rural e nem com a unidade escolar. A escolha pelo local de trabalho se deu mais por conveniência, por escolha de um ambiente mais calmo que a cidade e por opção de um trabalho perto de casa, mas gostam de trabalhar na escola do campo.

Importa refletir que mesmo o professor que mora em assentamento, compreende o processo de espera pela terra e passou por dificuldades, gera uma fala romantizada, como se o campo e a escola que está no campo fosse mais tranquila, ou seja, como se o campo fosse o lugar perfeito, sem problemas.

Tal questão implica em como se concebe a prática pedagógica, uma vez que os professores não apresentam em suas falas as problemáticas que existem no território onde estão as escolas, pois as dificuldades não são evidenciadas, deixando transparecer sua alienação diante das situações que o próprio território impõe ao trabalho deles, com fechamento de escolas e número reduzido de alunos devido à invasão do agronegócio na região.

3.4 Campo/urbano – igual/diferente

[...] gosto muito de trabalhar com a realidade deles, mas também gosto de mostrar o mundo lá fora, então, por isso, às vezes eu trabalho texto que... diferente contexto, trabalho, [...] conforme a necessidade, mas, como eu disse, tem que trabalhar o mundo que eles não vivem, porque a gente não sabe do amanhã. Então, às vezes, eles não sabem aquilo, a gente dá um exemplo; hoje em dia está facilitando, a maioria já tem WhatsApp, então eles conseguem ver alguma coisa do mundo. Tem diferença sim, com certeza, porque a realidade já é diferente, não tem como a gente trabalhar bem igual, mas tem muita coisa que dá pra trabalhar igual, parecida. Um texto você o trabalha igual, mas, às vezes, um outro texto já não trabalha, não faz parte da realidade daquele aluno. Então a gente tem que trabalhar também o que ele vive e o que ele não vive, mas o que faz mais sentido para o aluno é o que ele vive, então daí tem certos textos da cidade que não condizem com a realidade deles. Esses dias mesmo, avaliando um aluno e eu trabalhando o sistema monetário: “Você costuma comprar o quê? Ele: “Eu não compro nada”. Então é diferente, às vezes eles não vão nem no supermercado, enquanto o da cidade passa na porta todo dia, compra nem que seja um pão, uma balinha, alguma coisa, tem muita diferença (PARTICIPANTE A, 2021).

A participante A concebe o campo como lugar de atraso e a cidade como um mundo que os alunos do campo não conhecem, ou seja, campo e cidade são mundos diferentes. Para essa participante, ela considera-se responsável por apresentar às crianças outra forma de vida, alheia a que eles vivem. Estudos já realizados por Arroyo (2007) e Caldart (2011) mostram que o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias para esses povos. A proposta da Educação do Campo reconhece os camponeses como transformadores de suas vidas e assume a direção de “[...] educar as pessoas que trabalham e vivem no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2004, p. 28).

A fala da participante A revela também um reconhecimento das especificidades do campo a partir da enumeração dessas particularidades. No entanto, na construção dessa concepção, ela não reconhece essas particularidades como resultantes do contexto desigual, desumano e injusto de opressão e negação de direitos ocorrido ao longo do processo histórico no território campestre. Além disso, ela salienta elementos comparativos com o urbano, citando o exemplo do aluno que não conhece o sistema monetário brasileiro, marcando uma sobreposição da cidade em relação ao campo. Nesse sentido, o campo é pensado como meio social distinto, que se opõe à cidade, ou seja, a ênfase recai sobre as diferenças existentes entre esses espaços. Portanto, o espaço urbano é apontado como lugar de avanço e promissor para morar, estudar e trabalhar.

No depoimento do Participante G, identifica-se apenas a questão tecnológica como uma evolução no campo, entendendo-a como possibilidade de conhecimento para os alunos e proximidade em relação às diferenças com o urbano. Ele discorre sobre a evolução da comunicação, que hoje alcança o território rural apenas no aspecto de informação para os alunos, portanto não consegue analisar as condições históricas, sociais, econômicas e culturais que permeiam a vida no campo

Eu acredito, por exemplo, que pode ter alguma diferença, então agora, quanto a, por exemplo, questão de conhecimento, aí já é outra coisa, de aprendizagem, porque o aluno do campo hoje, o campo é totalmente diferente do campo de outros tempos atrás. O aluno do campo hoje, ele está convivendo com tecnologias, que a gente observa muito isso e antes não tinha, e ele trabalha com a tecnologia nos celulares, televisão, computadores, que a maioria das escolas já tem. Então isso favorece o ensino do campo também. Tem uma diferença muito mínima, eu acredito (PARTICIPANTE G, 2021).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), propõe-se, no art. 28: “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 [...], III –adequação à natureza do trabalho na zona rural”. (BRASIL, 1997). Destaca-se a proposta de adequação da escola à vida e que se considerem as especificidades do mundo rural, no entanto essa proposta desvincula a escola rural da escola urbana. Por conseguinte, é possível retomar as críticas de Arroyo (2007) no que se refere aos termos “adaptação” e “adequação”, ou seja, a escola no meio rural era vista como diferente e, nesse sentido inferior à escola urbana, onde os alunos da zona rural encontravam-se segregados de uma educação da cidade, a qual era considerada de qualidade. Portanto, é necessário adequá-la e adapta-la ao modelo urbano.

Uma educação de qualidade *no* Campo deve ser compreendida como uma educação que promova ações e estratégias para a emancipação dos sujeitos que vivem no campo:

A educação é um direito social. Uma política de Educação do Campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, devem-se impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 26).

O participante E compreende a superação entre campo e cidade, a ligação e a continuidade da cidade e do campo, evidenciando que: “Eu acredito que não, acredito que a prática é a mesma, o conteúdo é o mesmo, a forma de ensinar do professor que vai da cidade

para o campo, ele vai levar com ele as mesmas teorias, os mesmos aprendizados; então eu creio que a prática se torna a mesma” (PARTICIPANTE E, 2021).

O participante E, ao expor que compreende que o ensino é o mesmo, mostra que essa compreensão é sim, de fato, verdadeira, pois a função social da escola é possibilitar a aquisição do conhecimento científico/elaborado/sistematizado. Portanto, o ensino é destinado à transmissão de conteúdos e estes devem ser transmitidos tanto nas escolas da cidade quanto nas escolas do campo, mas o que chama a atenção é que os professores não reconhecem o espaço onde as escolas estão nem que eles têm um papel importante na constituição e formação das crianças e dos jovens para que compreendam o território campesino e a sua complexidade.

O participante C deixa claro o antagonismo existente entre o rural e o urbano, enfatizando a necessidade de se fortalecerem as especificidades do local:

[...] e a realidade do nosso aluno na zona rural, pelo menos eu digo pela minha região, ainda é diferente, mesmo que tenham as coisas que... são comuns, as matérias, o conteúdo, tem algumas coisas, quase a grande parte é a mesma coisa, mas a gente procura estar trabalhando dentro das vivências do nossos alunos ali, aproveitando todo aquele conhecimento, aquela bagagem que ele tem ali, que é diferente da cidade, porque a vida do campo é totalmente diferente, então isso a gente aproveita ali, então isso faz com que torne diferente (PARTICIPANTE C, 2021).

O participante C ressalta que os conteúdos são os mesmos, fato que permite compreender que há um entendimento da real função da escola, seja ela urbana ou rural.

Importante compreender que a educação não se reduz apenas ao ensino, sendo este apenas um aspecto da educação e, portanto, um elemento próprio do fenômeno educativo. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado, a partir do qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global. A escola nessa perspectiva é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, que possibilita ao sujeito se apropriar igualmente do que pertence à humanidade de forma geral. Ao se apropriar desse saber, é possível compreender e reconhecer situações amplas que estão postas na sociedade.

De acordo com Saviani (2005), na atividade do professor, em especial, convergem duas dimensões importantes para a manutenção da estrutura social: o saber educacional, disciplinar, intelectual e o saber político, sectário, dogmático. São dimensões que concebem disputas em torno de saberes complementares entre si. O autor explica que não vem ao caso saber se a origem desses saberes é teórica ou prática, porque a atividade docente compõe tais saberes essenciais à prática social e que estão bem evidentes nas relações sociais no interior das instituições escolares.

Outra questão importante que as respostas dos participantes da pesquisa permitem afirmar é que não há neutralidade em suas respostas, pois, por mais neutra que pareça a prática docente, ela carrega um sentido político quando tomada em relação ao todo, ainda que esse sentido não se revele, não seja intencional e passe despercebido pelo professor.

Nesse sentido, ao compreender que, quando os docentes percebem que o acesso aos conteúdos são um ponto de convergência entre escola urbana e rural, propiciarão às crianças e aos jovens das escolas do campo condições de defender seus interesses, pois, sem isso, serão mais facilmente dominadas. É nesse sentido que a escola se organiza e a prática pedagógica, de fato, poderá ser uma prática social.

3.5 Práticas Pedagógicas

Mas afinal, o que é uma prática pedagógica? Como compreender a prática pedagógica como práxis? Talvez essa pergunta circunde nossos pensamentos para ter uma definição clara e objetiva desse conceito. Percebe-se, em algumas falas do meio da docência, certa tendência em considerar como pedagógico apenas o plano de aula, a sequência didática, a metodologia, ou seja, apenas os mecanismos utilizados pelo docente durante uma aula. Dessa situação, suscitam alguns questionamentos: Toda ação docente em sala de aula é uma prática pedagógica? O que é o pedagógico? A experiência docente é prática pedagógica? O que define uma prática pedagógica?

Pode-se dizer que o conceito geral de ação contempla ações de diversas naturezas, mas o conceito de ação como práxis, a qual se propõe neste trabalho, é de uma ação transformadora, uma ação propriamente humana. Isso leva ao entendimento de que toda práxis é ação, mas nem toda ação é práxis.

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de aprendizagens possíveis que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento prévio de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos

formativos dos alunos? Evidentemente, precisamos de ambos (FRANCO, 2016, p. 542).

A contradição sempre emerge nos processos educativos: o ensino se materializa apenas na aprendizagem que produz. Pode-se considerar que a aprendizagem em sentido amplo decorre de sínteses conclusivas, que se realizam nas relações dialéticas do sujeito com o seu meio. Elas não são imediatas ou previsíveis; emergem por meio da interpretação que o sujeito faz dos significados criados, das condições atuais e do que ele já se apropriou em termos de conhecimentos das gerações precedentes.

Enfim: não há conexão direta entre ensinar e aprender. É quase possível dizer que o aprendizado sempre ocorre além ou aquém do planejado. Diante dessas contradições, surge estes questionamentos: É possível conhecer e controlar como alguém aprende? A relação de ensino aprendizagem é direta? Essas são provocações que perpassam o entendimento da prática pedagógica.

O processo de realização dos empenhos de ensino- aprendizagem se dão por meio de práticas pedagógicas. Eles são vivos, presentes, interativos e dinâmicos por natureza. Uma abordagem de ensino é uma prática criada para atender a certas expectativas educacionais. Essas práticas são carregadas de intencionalidade, pois o sentido da prática se configura por meio da formação de uma intencionalidade, que direciona e dá sentido à ação, fato que requer uma intervenção programada e científica sobre o objeto, dada a dinâmica da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis, pois nelas não está garantida a relação teoria e prática, pois ambas se comunicam e se modificam incessantemente.

Dessa forma, percebe-se o perigo que envolve os processos de ensino quando se tornam muito técnicos, programados e avaliados apenas em seus produtos. A educação se dá em um processo dialógico, nas muitas contradições, que são inexoráveis, entre sujeito e natureza que se convertem. A forma de avaliar o ensino apenas medindo os resultados e os produtos da aprendizagem pode configurar-se como um grande erro, uma vez que as abordagens de ensino devem ser estruturadas como exemplo de prática educacional, tendo em vista a mudança geral no significado da aprendizagem.

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os

encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 1).

Essa citação enfatiza que uma aula se transforma em práticas pedagógicas quando são planejadas com intenções claras e quando são implementadas ações que dão significado a essas intenções. Além disso, a prática pedagógica é alcançada ao incorporar a reflexão contínua e coletiva, garantindo que a intencionalidade proposta esteja disponível para todos os envolvidos. Também é considerada pedagógica na medida em que busca construir práticas que garantam a realização dos encaminhamentos propostos pelas intencionalidades.

Para Franco (2016, p. 1), “[...] as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas contradições”. Portanto, as práticas docentes não são isoladas, desconectadas do todo, são oriundas das práticas pedagógicas que são planejadas intencionalmente com fins específicos. A prática pedagógica é edificada em torno de intenções predeterminadas, e essas intenções são realizadas ao longo do processo educativo de várias maneiras e meios.

Nessa mesma direção, uma prática pedagógica tem o significado de prática social que procura direcionamento para conduta, movimento e transformação material em realidade. A prática educativa enquanto movimento refere-se ao sentido de uma ação consciente e transformadora, por gerar no estudante um pensar crítico e um engajamento político frente às suas realidades, ambos comprometidos com as mudanças sociais conceituadas por Vazquez (1997) como práxis.

Na práxis, a intencionalidade controla os processos. Para a filosofia marxista, práxis significa uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, se transforma (MARX; ENGELS, 2006). Compreender a práxis é ofício pedagógico, portanto não é uma atividade prática contraposta à teoria, é uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação. Considera-se a práxis uma forma de ação reflexiva, que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

A práxis, para Franco (2016, p. 3), “[...] configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” e exerce a finalidade de concretizar os processos educativos. Nessa mesma direção, segundo Caldart (2011, p. 22), “Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx)”.

A prática pedagógica conceituada por Vasquez (1997, p. 213) como práxis é uma “[...] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim a criação e o desenvolvimento incessantes da realidade humana”, envolve, portanto, a base epistêmica do materialismo histórico-dialético, entendendo a prática como ponto de partida de uma realidade concreta, para transformação das relações sociais.

Nesse viés, o termo práxis caracteriza o movimento que produz historicamente a unidade entre a teoria e a prática, entre o homem e o mundo, entre o objeto e o sujeito, entre a essência e a aparência, ou seja, uma atividade humana e social que se revela e se corporifica na e pelo concreto. Enquanto forma específica do ser humano, a práxis torna-se uma atividade revolucionária, renovada, autocriadora, produzindo, reproduzindo e transmutando o homem social, seu meio, sua consciência e seu comportamento diante a realidade.

Nessa mesma direção, Franco (2016, p. 540) ressalta que a práxis envolve o

[...] sujeito-docente que elabora a realidade, transformando-a e transformando-se no processo [...] a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações.

A partir desses conceitos de prática pedagógica, convém identificá-la nas falas dos participantes, no sentido de captar as relações que essa prática estabelece com os princípios de uma educação para a emancipação e transformação social, conforme se propõe nesta pesquisa.

Em trechos das entrevistas, os participantes pontuam que ficam sob suas responsabilidades a limpeza da escola, o lanche e o almoço e que cumprem essas tarefas naturalizando-as dentro dos compromissos pedagógicos, compreendendo-as como uma condição material que integra as responsabilidades do seu trabalho, sem o questionamento sobre o que compõe realmente o fazer pedagógico. No entanto, o tempo despendido nessas tarefas, impede-os de dedicar-se efetivamente ao ensino e à aprendizagem dos alunos, que já permanecem poucas horas na escola devido à distância de sua casa e das condições que tem que enfrentar até a escola. Podem-se identificar essas situações nos trechos das entrevistas a seguir:

Durante todo o tempo que eu trabalhei até hoje sou eu que cuido da escola, eu que limpo, limpo o quintal, lavo a escola, limpo a escola, faço a merenda escolar para as crianças. Então o professor trabalha sozinho na escola, não tem ajuda de ninguém, assim no meu caso. Algumas poucas escolas que têm a merendeira, no caso eu nunca tive merendeira, sempre trabalhei sozinho na escola (PARTICIPANTE C, 2021).

Minha rotina lá é assim: eu que faço tudo, né?, E aí eu chego por volta de seis horas, tem vezes que, às vezes antes, que eu chego já vou preparar o lanche, já organizando as coisas. Quando eu não faço, após terminar a aula, a questão da limpeza, aí eu faço a hora que eu chego. Quando já está feito, aí eu vou dar uma revisada, já deixo o lanche já organizadinho, que por volta de o horário sempre é oito horas, mas as... sempre acontece de chegar antes, que o nosso transportador ele é bem no horário, ele é bem ajustado mesmo (PARTICIPANTE B, 2021).

[...] e outra questão também é que, além de você estar na sala de aula é... eu sempre trabalhei fazendo o almoço, fazendo o lanche das crianças, então além da sala eu ainda faço o almoço, né?, para as crianças, porque igual eu chego lá sete horas, a faixa de eu sair da escola é três horas da tarde, então não tem como ficar lá sem almoço, nem as crianças, então a gente serve o almoço. Eu também limpo a escola. Quando eu chego já deixo o lanche pronto, né? Aí eles chegam, lancham e já vão para a sala. Aí como minha cozinha lá ela é ampla, eu tenho uma mesa grandona, aí eu vou para fazer o almoço e eles vão comigo, eles ficam na mesa fazendo as atividades e eu vou fazendo o almoço (PARTICIPANTE H, 2021).

Observa-se nas falas dos três participantes (C, B e H) que seu trabalho na escola é descrito como um compromisso que ultrapassa a questão pedagógica, ou seja, o ato de ensinar, função fulcral do professor, pois não há outras pessoas, contratadas do município, para cuidar do ambiente escolar. Entretanto, todos participantes assumem mais de uma função na escola, mesmo não sendo essa a responsabilidade de um professor.

As entrevistadas A e F relatam que assumem financeiramente o pagamento de uma auxiliar para fazer os trabalhos de que a escola necessita, isto é, pagam pelo trabalho que é feito por uma pessoa não efetiva da secretaria de educação:

Então, eu começava as aulas às 8 horas com a primeira turma de primeiro a quinto ano. A gente estudava duas horas, parava para o almoço, que é almoço não é lanche, aí já recebia a outra turma, que é da educação infantil. Aí o recreio, o almoço era tudo junto, a gente tem que dar conta de tudo, todo o serviço fica a cargo do professor de dar a aula, de fazer o lanche e a limpeza. Como eu acho muito puxado, eu não consigo trabalhar bem dessa forma, dá para trabalhar de vez em quando, mas todo dia todo dia não dá, aí eu pago, tiro do meu salário, pago uma pessoa para me auxiliar. Ela me ajuda, faz o lanche porque na hora que os meninos chegam, eu não tenho que me preocupar se a comida está no fogo, eu também não tenho que preocupar de lavar as vasilhas. Aí a gente termina o recreio ali e, como eu a pago, a gente vai para o recreio juntas. Ela me ajuda a olhar as crianças, brincar com as crianças, volta para a sala e volta com todos juntos, até terminar o período da primeira turma. Essa minha auxiliar fica cuidando dos menores porque fica na sala mesmo, com atividades direcionadas para eles da educação infantil. Quando vão embora os outros, aí eu já tomo conta da educação infantil (PARTICIPANTE A, 2021).

No primeiro ano eu encarei sozinha, eu dava aula e limpava e fazia o lanche por conta e depois eu consegui ... aí eu consegui uma pessoa para me ajudar. Ela fazia o lanche e limpava a escola e eu ficava só por conta da sala mesmo, na parte pedagógica mesmo, e agora nós vamos começar presencial mesmo, vai ser uma nova etapa que eu vou ver como vai ficar, se eu vou conseguir essa pessoa para me ajudar ou eu vou ter que encarar tudo igual, como foi no início (PARTICIPANTE F, 2021).

Quase da mesma forma, o participante E relata que sua parceira de vida o auxilia no trabalho de atendimento do lanche e almoço, ficando para o participante apenas a limpeza da escola, tanto do pátio como da sala de aula e dos banheiros. O participante E não menciona o recebimento do trabalho prestado pela esposa, porém fica subentendido que a esposa não recebe pelo trabalho prestado.

Ah, a questão da merenda, o preparo é como eu te falei, no caso aí, eu e minha esposa, é ela que prepara, tanto a merenda como o almoço, ela prepara os dois. A hora de servir, aí eu sempre ajudo, porque tem alguns alunos que acabam que como é tia, merendeira, eles acabam extrapolando um pouco. Então eu sempre estou ali por perto na hora de servir o almoço ou a merenda. Então é ela que faz. A limpeza da escola, tanto no pátio como da sala de aula, os banheiros, aí é feita mais por mim. A cozinha ela faz a limpeza, então termina o lanche e o almoço, ela já faz a limpeza da cozinha. Mas aí a escola, a sala de aula mesmo eu gosto de estar limpando, não sei se são os “tocs da gente, né? (PARTICIPANTE E, 2021).

Nesses excertos é evidente que os professores aceitam as condições precárias as quais são submetidos, já que se sentem em compromisso com as crianças e, por isso, entendem que a escola não é apenas lugar de aprender a ler e escrever, mas é também uma possibilidade para essas crianças serem cuidadas e, portanto, assumem inúmeras tarefas, envolvendo, inclusive, as suas famílias nessa empreita. Surgem então algumas questões: Por que assumem tais responsabilidades? O que os mantêm nas escolas diante desses desafios?

Nesse sentido, é preciso analisar tais questões sobre o viés do materialismo dialético, frente ao movimento histórico-cultural em que são produzidas, pois, ao ser considerado como produtor e produto da sociedade, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais, o que não significa que deva se adaptar a isso por imposição das circunstâncias externas, entretanto, nessa perspectiva, entende-se que ele se adapta em face da alienação das relações sociais, já que a sociedade se põe ao indivíduo como força externa à qual ele deve se submeter. Posto isso, entende-se que a história do homem é individual, mas é também social, é atividade produtiva e, sobretudo, transformadora.

Nesse sentido, recorre-se à fala da Participante H: “Ah, é assim, você sacode uma panela, acode um menino (risos), mais ou menos desse jeito, mas assim são anos de prática, você acostuma e você nem estranha, é normal ...”. Com esse depoimento, é possível entender a força motriz da constituição da atividade produtiva para a transformação, a qual é movida pelas condições a que são submetidos os sujeitos para se adaptarem, o que, de certa forma, é uma imposição ao conjunto de fatores e circunstâncias que impõe o trabalho produtivo.

No depoimento a seguir, de maneira semelhante às demais, o participante E relata também que o trabalho de lanche é feito pela sua esposa e a limpeza fazem em conjunto, salientando que, às vezes, quando necessitam de apoio para crianças portadores de necessidades especiais, sua esposa faz o acompanhamento. Entretanto, diferentemente dos outros participantes, a esposa recebe em nome do participante da pesquisa uma gratificação especial, por entender que o salário de uma pessoa que assume a posição de merendeira das escolas no campo não é um salário justo, portanto a gratificação é proporcional ao seu salário, conseguindo um valor maior pelo serviço prestado, como pode ser visto a seguir:

[...] eu e minha companheira...Ela, por exemplo, ela fica mais responsável para a parte de lanche, eu ajudo na limpeza. Quando tem aluno com necessidades especiais, ela entra para ajudar, ela fez até uma pós-graduação em... ela não tem concurso. Então, quando ela atua, ela recebe como cargo comissionado. Merendeira do campo ganhar alguma coisa, antes tinha, mas não era, por exemplo, um salário justo. Quando tem merenda, ela recebe no meu nome, vem uma gratificação especial (PARTICIPANTE G, 2021).

Diante das respostas dos entrevistados, fica evidente que se inserem em um movimento de aceitação das condições impostas, sem questionamentos, fato que permite analisar a alienação em relação ao que estão expostos. Alienação no sentido de não compreender os processos que regem a sociedade capitalista e que reverberam em suas condições de trabalho.

Outra questão apontada pelos entrevistados são as condições materiais no que se refere ao material didático constitui-se como dificuldade e carência, devido ao fato de que os professores também o assumem como responsabilidade no custeio para que possam realizar seus afazeres do dia a dia.

[...] nós temos o livro didático do primeiro ao quinto ano, só que, na maioria das vezes, nós usamos é... atividades impressas. Essas atividades impressas é.. nos últimos anos eu trabalhei com o meu computador e a minha impressora; meu computador, minha impressora, minha tinta, a secretaria mesmo me fornecia a internet, então o computador, a tinta, a impressora eram meus (PARTICIPANTE E, 2021).

Eu pesquiso na internet e tiro dos livros, né? E, às vezes, eu passo no quadro ou eu dito para os alunos, porque quase sempre as impressoras estão com problemas, né?, e a internet também que é um caso muito sério, né? Então tem algumas coisas que às vezes, quando a gente solicita, né? a Edilaine também, ela imprime muito material pra gente e manda, né?, mas no mais, às vezes, no meu caso é na mão e eu tenho até um mimeógrafo lá, que de vez em quando eu ainda uso ele (PARTICIPANTE B, 2021).

A internet funciona, mas é naquele estilo que o menino falou, eu tenho internet em casa então eu tenho um ponto positivo, que tudo que eu faço é em casa, porque minha internet é boa, então ela consegue me atender (PARTICIPANTE F, 2021).

As declarações dos participantes levam a considerar que todas as escolas no campo em Mineiros não possuem pessoas contratadas para o apoio da logística, condição indispensável para o funcionamento dos serviços básicos de uma instituição, tais como: limpeza, lanche e outros. Esses serviços ficam a cargo dos professores, que, por sua vez, toma as providências necessárias, ora contratando e pagando despesas como o seu salário, ora tendo alguém da sua família que realiza o trabalho.

Essas condições acabam retirando o professor de sua função de ensinar, levando-o a dispensar o seu tempo de trabalho com a logística necessária para o funcionamento da unidade escolar. Enfim, todo o conjunto dessas atividades extras inviabiliza o trabalho pedagógico. Vale ressaltar que o tempo pedagógico nas escolas no campo é diferentemente do que é normalizado pela Secretaria de Educação para as escolas localizadas na cidade, já que os professores assumem carga horária que ultrapassa a sua jornada de trabalho, dificultando o que de fato é a sua função, ou seja, o ato de ensinar.

Outro fator que merece ser mencionado é a falta de apoio em relação às crianças com deficiência, podendo essa situação ser colocada nas mesmas condições dos serviços gerais, ou seja, na escola do campo não se oferece esse atendimento às crianças que necessitam de atendimento especial, portanto esse trabalho, muitas vezes, precisa ser ofertado por um parente do professor.

As condições de trabalho dos professores em escolas no campo, sua permanência nas escolas e suas categorias salariais não são questionadas como exercício profissional, visto que essas situações são naturalizadas para quem aceita ser professor na zona rural. Essas condições relacionam-se à lei do menor esforço para o Estado, ao passo que o trabalhador apropria-se do ônus dessas contradições.

Outra questão posta pelos participantes é a organização das salas multisseriadas. Explicam que elas estão na organização das escolas e como funcionam. O participante E,

preocupado em mostrar que as salas de aula são multisseriadas, inicia descrevendo a sua rotina em uma aula de geometria, em que usa o livro didático das diferentes séries para explicar como aplica a multisseriação.

[...] no próprio livro didático eles têm um conteúdo semelhante. Vamos supor: um exemplo é geometria; tem geometria do primeiro até o quinto ano. Então hoje eu separo o conteúdo, vou trabalhar, hoje é segunda feira dia 21. Vou trabalhar matemática, geometria, aí eu pego geometria, vou lá no livro didático, às vezes mesmo que a página não seja diferente, a unidade não seja diferente, eu vou lá e separo a geometria do primeiro até o quinto e vou trabalhar geometria. Então assim, o conteúdo fica o mesmo só que as atividades são diferentes; no próprio livro didático vem as atividades lá para o primeiro ano. Às vezes ela está lá, pedindo pra turma do primeiro recortar lá do próprio livro didático e... e colar as figuras lá na parte de geometria. Já lá pro quinto ano, a geometria está pedindo para ele nomear as arestas, nomear as figuras,. Então assim, é o mesmo conteúdo só que as atividades são diferentes daí [...] E acaba assim que pra turma do primeiro ano ele acaba interiorizando melhor isso porque ele vai ouvir, é.. você falar de todo aquele conteúdo, então esse ano ele está no primeiro ano e, se ano que vem ele fizer o segundo ano, ele acaba que ouve aquilo novamente, só que a atividade que ele vai fazer já é diferente. Então esse aluno que começa lá no primeiro ano, no jardim dois, ele acaba é.. tendo esse reforço no ano seguinte, então se ele ficar ali no campo, ele vai ficar sempre tendo esse reforço, ele vai estar trabalhando no livro didático. É o mesmo conteúdo, só que agora a atividade é diferente e ele já ouviu ano passado aquilo ali. Só que tem algumas coisas que você ouve e você absorve e na hora que você começa falar para ele no ano seguinte, ele já vai estar lembrando daquilo ali, já também. Então assim..., tem aluno que começa lá no campo e ele acaba desenvolvendo melhor porque ele também cria essa rotina do campo, né?, de estar aprendendo a fazer a atividade dele enquanto o professor está conversando do outro lado com a turma do quinto ano, então acaba sendo automático (PARTICIPANTE E, 2021).

A estratégia usada e relatada pelo participante E é a reprodução das atividades do livro didático apenas alternando o modelo de cada série, não há um planejamento integrado com atividades coletivas no envolvimento de todos. Na análise de seu depoimento, destacam-se os trabalhos com o livro didático, apresentado pelo participante como orientador do trabalho pedagógico, fazendo com que os conteúdos sejam trabalhados de forma dicotômica e não como parte orgânica do trabalho escolar.

O participante H também menciona a questão da multisseriação com mudança apenas nas atividades oferecidas para as diversas séries para os estudantes que estão no mesmo espaço, inclusive fazendo grupos para que as crianças fiquem separadas pelas respectivas séries, ou seja, torna a sala organizada em formato seriado, como manifesta no excerto abaixo.

Então, lá eu gosto de colocar tipo primeiro junto, segundo junto, os anos junto para facilitar o meu trabalho, porque quando estou tirando a dúvida de um aqui, que é do mesmo ano, eu tiro dos outros todos, entendeu? Então, lá eu coloco quarto ano, primeiro ano, segundo ano, mas eu gosto de colocar eles sempre juntos pra facilitar; às vezes eu até faço grupos, sabe? Grupo do primeiro, grupo do segundo, terceiro pra facilitar, porque é muito mais fácil pra você do que colocar, tipo assim, um primeiro aqui, outro lá, outro lá, aí você vai ficar andando a sala inteira e perdendo tempo. [...] As disciplinas é, por exemplo, o português, eu gosto de trabalhar assim: pego um texto e aquele texto eu trabalho com todos, só que aí você vai diferenciar por série. Na matemática do mesmo jeito, você vai diferenciando por série a dificuldade de cada um porque os conteúdos são diferentes (PARTICIPANTE H, 2021).

Esse trecho da entrevista destaca alguns dos desafios enfrentados por docentes que trabalham com turmas multisseriadas, expressar a necessidade de adaptar as atividades para diferentes níveis de aprendizagem, bem como do apoio individualizado aos alunos, no entanto, tendo como agravante a falta de tempo para o planejamento. Esses desafios salientam a importância de uma formação adequada e de políticas educacionais que considerem as particularidades dessas turmas, buscando garantir um ensino condizente para todos os alunos, independentemente do contexto em que estejam inseridos.

Essa mesma situação aparece em trechos de outras entrevistas, como a dos participantes A e C.

Então, quando eu iniciei foi uma grande surpresa, eu trabalhava na cidade com seriado, eu também já tinha uma pequena experiência com alfabetização solidária, que era multisseriado com adultos. Aí, quando eu fui para lá, foi muito complicado esse multisseriado [...]; mas como eu já tinha um pouco de experiência, eu logo já adaptei, foi bom porque a gente tem que preparar bastante atividade, deixar pronta porque tem aluno que é muito rápido e a gente tem que atender aqueles que não sabem ler. Tem uns que a gente tem que carregar quase que no colo; tem uns que chegam e não sabem nem pegar um lápis, então eles dependem muita da gente. Educação infantil eles dependem muito, muito, muito, então a gente tem que rebolar muito pra dar conta; não senta a gente não tem tempo pra sentar. Eu faço o bloco, né? Eu costumo separar a série, faço grupo do quarto ano, grupo do primeiro; quarto e quinto ficam junto, aquele coleguinha daquela série fica junto, às vezes, uma vez ou outra, a gente faz atividade em grupo. Aí onde eu vou intercalar as séries, eles gostam muito é até importante isso, porque um ajuda o outro e o bom de trabalhar assim é porque o aluno da série anterior já aprende quando ele chega naquela, por exemplo, ele está no primeiro ano e já ouvindo conteúdo do segundo ano; ele está no segundo já ouvindo conteúdo do terceiro e assim aquele aluno esperto, quando ele chega naquela série, tem uma coisa que ele já ouviu, que ele já tem conhecimento dele, então aprende muito mais quando ele é esperto (PARTICIPANTE A, 2021).

Neste depoimento, o participante relata sua experiência em lidar com turmas multisseriadas, ou seja, com alunos de diferentes séries em uma mesma sala de aula. Ele menciona que, apesar de ter tido alguma experiência prévia, foi um desafio lidar com essa

realidade, especialmente na Educação Infantil, onde os alunos dependem muito do apoio dos professores.

O participante destaca a necessidade de preparar muitas atividades, pois alguns alunos são mais rápidos na aprendizagem, enquanto outros têm dificuldades e precisam de mais atenção e suporte, inclusive para atividades básicas, como pegar um lápis. Menciona que é importante trabalhar em grupos, intercalando os conteúdos das diferentes séries, para que os alunos possam se ajudar mutuamente e aprender com os conhecimentos/conteúdos já adquiridos nas séries anteriores.

A entrevista também destaca a importância do aluno mais "esperto" que, ao ouvir os conteúdos das séries seguintes, já adquire conhecimentos adicionais e se beneficia dessa experiência. No entanto, é importante notar que nem todos os estudantes podem ser considerados da mesma forma, e é papel do professor identificar as necessidades individuais de cada aluno e organizar as atividades para atender a todos de forma a gerar a possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos/elaborados/sistematizados.

Evidencia-se neste extrato a falta de tempo para planejamento e preparação de atividades, dada à demanda de atendimento individualizado aos alunos em uma turma multisseriada. Isso pode ser um desafio adicional para os professores, que devem buscar estratégias/metodologias pedagógicas diferenciadas para garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem.

E eu trabalho com o texto com todas as séries no momento que eu vou trabalhar leitura ou uma história. Por exemplo, eu trabalho com todas as séries ao mesmo tempo, então esse texto eu aproveito com as turmas todas e, na hora das atividades, aí é que eu vou fragmentar, mas tudo de acordo com o texto, tudo contextualizado, então são as atividades mais fáceis para o primeiro, mais fáceis para o segundo, para o terceiro. Então é momento da interpretação de texto de cada série de uma maneira diferente de interpretar o texto de acordo com as suas dificuldades e seus avanços. A sala eu sempre a organizo em bloco, grupinhos, por exemplo, só tem dois alunos do quinto ano, eles sentam junto, dois do terceiro sentam junto, quando é sozinho, eu organizo basicamente assim. (PARTICIPANTE C, 2021).

Em relação às metodologias adotadas, a fala da participante destaca a prática da professora ao trabalhar com grupos diferentes, intercalando os conteúdos das diferentes séries para que os alunos possam se ajudar mutuamente. Essa organização promove a integração de conhecimentos de diversas disciplinas, incentivando uma visão integrada do aprendizado. Além disso, os participantes relatam a necessidade de adaptar as atividades para diferentes níveis de

aprendizagem, o que exige a integração de diferentes estratégias/metodologias pedagógicas para atender as necessidades dos alunos.

Parte dos depoimentos destacam a importância de se considerarem as necessidades individuais dos alunos, especialmente na Educação Infantil, etapa em que os alunos dependem mais do apoio dos docentes. Os participantes mencionam que é preciso adaptar as atividades para atender os diferentes ritmos de aprendizagem e dar suporte a alunos com diferentes níveis. Essa organização está alinhada com uma proposta que busca promover o conhecimento em seu processo de aprendizagem, levando em consideração suas características individuais e necessidades específicas.

Os participantes valorizam a possibilidade do espaço escolar nas escolas do campo com a organização em multisseriação como possibilidades de uma aprendizagem sem fronteiras de idade e série, porém demonstram que não conseguem superar essas divisões de série totalmente na prática, dessa forma é comum, em alguns momentos, o trabalho ser desenvolvido na divisão dos estudantes por ano, de forma seriada.

Importante refletir que Hage (2014, p. 1.175), em seus estudos, já evidencia que “[...] a seriação, que em geral é reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas rurais multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração de multi(série).”

Explica o autor que:

[...] as escolas rurais multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial.

É também possível verificar que, segundo o mesmo autor, é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede

[...] que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação. (HAGE, 2014, p.1.175)

Nas falas dos participantes, duas questões incitam a reflexão: a primeira se destina ao fato em que os professores, ao responderem sobre a prática, já a associam ao fazer cotidiano; e a segunda, já associam a escola com a multisseriação, ou seja, dois pontos importantes a serem alvo de conhecer o que pensam os professores em relação à escola e a prática pedagógica.

Em fragmento da entrevista do participante E evidencia o modo de planejamento utilizados pelos docentes das escolas do campo em Mineiros:

É assim: na parte da secretaria nós temos a coordenadora do campo, tem uma coordenadora que é específica para o campo. Então, ela trabalha, já pré define esses conteúdos que vamos trabalhar, dividido por bimestre, às vezes por mês; ela organiza, na maioria das vezes, mensalmente esse conteúdo. Então nós temos uma reunião no mês na qual nós vamos, ela passa esses conteúdos que ela pré definiu por mês e durante essa reunião ela define ali os conteúdos. Mas as atividades já ficam a critério, ela também durante esse planejamento dos conteúdos, ela separa é.. orientações de atividade, ela pré separa algumas atividades ali também que a gente pode estar usando, pode estar acrescentando, pode estar modificando essas atividades. Então ela faz esse pré... essa predefinição antes ali no início, junto com o planejamento que ela fez individual e, na hora que ela vai fazer esse planejamento conosco, aí nós podemos estar acrescentando alguma coisa ali, algum conteúdo também nós podemos estar acrescentando. Então esse conteúdo, na maioria das vezes, é feito mensalmente. Às vezes acontece de, no final de um bimestre ou início do ano, fazer o planejamento pra dois meses, mas, na maioria das vezes, ele acontece mensalmente.

O depoimento acima descreve o processo de planejamento e de organização do conteúdo escolar, com foco na atuação da coordenadora e do docente. A coordenadora predefine os conteúdos a serem trabalhados, geralmente mensalmente, e também fornece orientações de atividades que podem ser utilizadas pelos docentes.

O docente, por sua vez, organiza o conteúdo por disciplinas e busca recursos na internet, como jogos e material para ser impresso, a fim de complementar as atividades em sala de aula. Portanto, infere-se que essa abordagem mais centralizada da coordenação pode limitar a flexibilidade dos professores em elaborar as atividades às necessidades específicas de suas turmas, conforme explica abaixo:

Depois que ela fez isso, para a sala de aula, aí eu organizo por disciplinas. Então eu pego essa orientação que ela passou e tento encaixar os conteúdo ali dentro das atividades, dentro daquele conteúdo que ela predefiniu ali. Então, assim, a orientação vai da secretaria. Aí cabe a mim, no caso, como professor, cabe mais separando os conteúdo, então, vamos supor que no primeiro bimestre ela definiu que vamos trabalhar com números e geometria de matemática, então eu posso estar escolhendo as atividades, posso estar definindo essas atividades. Se eu vou usar jogos, se eu vou usar material impresso, se eu vou usar vídeo, se eu vou usar dinâmicas, e ter aquele material que ela já separou ali, que ela acaba enviando, ela chama de orientações de atividades. Eu não me lembro o nome, mas acho que é orientações que ela fala, são algumas atividades que ela já pré separou ali e que a gente acaba utiliza (PARTICIPANTE E, 2021).

Nesse excerto, é possível compreender que, de fato, para os professores a prática se resume em realizar as atividades referentes às metodologias. Por isso, fica evidente que prática tem o sentido de fazer algo em relação aos conteúdos e parece que a prática é mais pensada, pois fica a cargo dos professores.

A entrevistada a seguir apresenta uma abordagem interessante porque permite uma certa flexibilidade na elaboração das atividades realizadas no planejamento

A gente faz primeiramente aqui na secretaria, né? Todo mês tem o planejamento aqui, que a gente, a eles vão passar pra gente, né? Todo o esquema principal ali daquilo que a gente vai estar trabalhando, né? E dentro daquilo ali eu vou adequar lá na minha sala de aula, na minha região, com os meus alunos, né? Eu pesquiso na internet e tiro dos livros [...]. (PARTICIPANTE B, 2021).

Nota-se na fala da participante uma preocupação em fazer alterações nas atividades segundo as necessidades dos alunos, sem perder de vista os objetivos principais definidos pela coordenação. No entanto, pode haver uma certa falta de acompanhamento e compatibilidade no plano de ensino, caso cada professor interprete as orientações de forma muito diferente ou adicione atividades que não estão relacionadas com os objetivos definidos pela coordenação. Essa situação aparece na fala do Participante D (2021): “Então, quanto às atividades, eu tive um computador com a impressora, pesquisava alguns na internet mesmo e xerocava, né? na impressora imprimia ali mesmo e já entregava para as crianças.”

Os participantes não apresentaram em suas falas nenhum tipo de projeto de ensino sobre as características das demandas da comunidade no que diz respeito às relações de trabalho, de vida e de existência dos povos que vivem no campo.

Esses fatos mostram principalmente uma oposição da ideia de práxis conceituada por Vasquez (1997), uma vez que a prática vinda desse lugar não tem nenhum processo de movimento, pois não se trata apenas de controlar os processos, mas de aceitar as condições impostas como se fossem naturais. Desse ponto de vista, observa-se a ação da ideologia dominante, pois ela determina, em grande parte, o que vai circular na sociedade como um fato natural, uma realidade para a maioria das pessoas. “Este modo de ver o mundo provoca e intensifica o que Marx mais tarde chamará de alienação. (Ela é a forma irrefletida de ver o mundo. Que reina na consciência comum da práxis e reforça ações sociais que concorrem para a manutenção dos princípios do sistema capitalista)” (SILVA, 2017, p. 64).

Esse parece ser um trabalho desafiador para os professores que atuam nas escolas do campo, uma vez que a eles está condicionada toda a organização do espaço escolar. O professor,

dentro da sua carga horária, desenvolve também o trabalho de contato com as famílias, com a orientação dos alunos, com o trabalho com a comunidade local, sem carga horária específica para esses fins.

Trata-se de um desafio posto, já que, para cumprirem a sua função, necessitam conhecer e ao mesmo tempo desenvolver uma proposta de planejamento que vá ao encontro da superação do pensamento ingênuo, indo além, posicionando-se criticamente diante dos fatos e fenômenos da realidade, mas potencializando as ações cotidianas e, ainda, o aprofundamento teórico para entender a dinâmica e modificar a realidade da qual fazem parte. A prática pedagógica precisa se constituir em uma ação estimuladora de mudanças, sendo elas articuladoras dessa diversidade de funções próprias, caracterizadas pelos princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam a práxis.

As concepções presentes nas falas dos participantes da pesquisa refletem nas práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas do campo em Mineiros como reprodução ou transformação social.

Sendo assim, apresentam-se, na fala dos participantes, os diversos conceitos de Prática Pedagógica. Segundo o participante C

Prática pedagógica eu entendo é a maneira do professor trabalhar dentro da sala de aula com os alunos, né? É o dia a dia, é a forma que ele leva as atividades, que ele trabalha, que ele organiza a sala de aula, ou seja, é a maneira dele trabalhar corretamente dentro da sala de aula e fora da sala, é..., como eu diria, é o jeito, o jeito da pessoa conduzir o seu trabalho.

Já para o Participante G

Prática Pedagógica, no meu modo de ver é o... É o como fazer, é o como fazer, como praticar, pra mim é isso. Prática pedagógica, onde, com a minha ação eu vou atender uma ansiedade de alguém, uma prática pedagógica, que pra eu fazer..., empreender, eu tenho que ter o conhecimento do que que eu vou oferecer pra quem vai receber.

Na concepção do Participante E

Para mim, a prática pedagógica seria a forma como um professor atua dentro da sala de aula, o modo que torna ele diferente dos outros profissionais da... educação. Seria o ... à parte, vamos dizer, é... o diferencial, seria a forma dele lidar com o conteúdo e interagir esse conteúdo com os alunos.

Segundo o Participante F: “Eu acho que prática pedagógica é aquilo que a gente coloca em prática na sala de aula, mais ou menos assim, dentro do que a gente aprendeu, fazer aquilo no concreto dentro da sala de aula”. E, de acordo com o Participante A: “Bom, no meu entender

a nossa prática do dia a dia com ensinar, né? As nossas ações com os alunos, transferir o saber ali pra eles, eu entendo isso”.

Nas falas, percebe-se que a concepção sobre prática pedagógica dos professores conduza em torno do reducionismo da prática, como um fazer para cumprir uma obrigação cotidiana, ficando no âmbito da sala de aula e deixa a compreensão no seu sentido mais amplo, conforme já citado em Franco (2016) Vázquez (1997) e Caldart (2011). Em outras palavras, trata-se de prática em movimento da realidade, que produz transformação concreta, não se restringi ao fazer por fazer, nem ao seu caráter apenas utilitário. “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VAZQUEZ, 1997, p. 117). É essa simbiose que se constitui na práxis.

De um modo geral, o termo “prática” vai assumindo, nas falas aqui transcritas, vários significados, buscando expressar a experiência adquirida pela ação dele próprio pelos anos que estão na mesma escola, sem opor ou articular com a teoria.

Eu entendo que é o que a gente aprende e coloca em prática; você estuda e coloca em prática sempre renovando a sua maneira de ver e também as mudanças, né? Por exemplo, já trabalhei com quinto ano, é diferente, primeiro ano é diferente, contraturno é diferente, adultos, já trabalhei com adultos é diferente. Então essas práticas têm que estar diferenciando ali, você tem que estar renovando, tem que estar adaptando com a necessidade daquele cliente lá, daquele aluno, seja ele adulto, seja ele maiorzinho, seja ele infantil, né? (PARTICIPANTE D, 2021).

A prática... eu acho que o que a gente vive no dia a dia, né? É você ver o que que seu aluno está necessitando e colocar no seu planejamento aquilo que ele necessita, que você viu que ele está precisando, sabe? É você colocar no seu dia a dia os conteúdos que você viu que tem mais dificuldade, é fazer umas atividades que às vezes possa ajudar a desenvolver, igual mesmo agora nessa... esse estudo em REANP²¹ né? É... estava com muito aluno em dificuldade em leitura, aí que que eu fiz? Eu montei um grupo no WhatsApp e aí eu mando áudio para eles, mando vídeo: “Olha! hoje eu quero uma leitura de fulano, vocês vão gravar e vão manda pra mim.” E eles gravam, eles mandam e tem atividade de educação física eles gravam e eles mandam no grupo e assim eu baixei um aplicativo onde tem, onde eu consigo passar a atividade explicando, sabe? Aí eu vou passando e explicando como que ele vai fazer e isso acertou muito, porque ano passado a gente não tinha esses... essa tecnologia, né? Eu não sabia ainda, não tinha aprendido aí com essa facilidade; facilitou pra mim e para os pais, sabe? (PARTICIPANTE H, 2021).

²¹ REANP: Regime Especial de Aulas Não Presencial. Nome usado pela Secretaria Municipal de Mineiros para o acompanhamento das aulas no período da Pandemia.

A prática, na perspectiva de um movimento histórico-cultural, tem como ponto de partida a intencionalidade preconcebida primeiramente por meio das políticas públicas e se encerra no *lócus* das atividades educativas, nos Projetos Políticos Pedagógicos, nos planejamentos de ensino e, por fim, nos planejamentos de aulas. A finalidade do planejamento está na concretização das intenções, no ato de transformar em realidade as escolhas do caminho, em realizar um conjunto de ações com o destino definido, levados em consideração os aspectos social, econômico, político, cultural e educacional. Dessa forma, reconhecendo a importância do planejamento para a análise do objetivo desta pesquisa, busca-se nos detalhes das entrevistas o que dizem os participantes a respeito do tema.

Assim, dentro do que a gente planeja aqui na secretaria, nosso planejamento aqui é mensal, né? Faz aquele planejamento e a coordenadora já dá pra gente assim, bem mastigado mesmo, e dentro daquele planejamento eu vou distribuindo durante a semana para atender todo aquele objetivo que ela passou pra gente. Eu não tenho muito caderno não, eu tenho as folhas e, dentro daquela folha, todo dia eu vou pensando aquilo que eu vou trabalhar lá. E eu, assim, tem coisas que é separado, mas, na maioria das vezes que eu vou passar para um, é no geral. Aí eu vou cobrando conforme a série de cada um, né? E mesmo uma coisa que eu estou falando, eu estou explicando, mesmo não sendo, não sendo para aquela série, eu acho atenção de todos pra que ele já possa estar ouvindo aquilo, pra quando chegar lá na frente ele já vai ter ouvido falar (PARTICIPANTE F, 2021).

Eu já faço... eu faço o meu planejamento junto com o planejamento que eu tenho que entregar para a secretaria. Então eu não uso ali um caderno, eu já vou fazendo tudo digitalizado, que eu acho que eu ganho tempo, né? Então eu já deixo tudo pronto ali, então vamos supor... eu pego o planejamento da secretaria, faço meu planejamento dentro desse e já deixo ele meio encaminhado da forma que eu vou entregar para a secretaria, já da forma digitalizada que eu tenho que postar lá no sistema. Então, só que eu tenho o...a minha parte que fica ali reservada pra mim, né? Então tem essa parte que eu entrego pra secretaria e tem a outra que eu já deixo ali tudo separado pra mim (PARTICIPANTE E, 2021).

Bom, a nossa orientação é daqui através da coordenadora; a gente já reúne no início, né? Já tem o nosso planejamento, mais ou menos já temos direcionado o que vamos trabalhar. Aí eu tenho aquele olhar mais clínico, né?, que vai dar mais certo para o aluno, para o fulano ou para o ciclano, dá um exemplo fictício, né?, para o Carlos, para o Pedro. Aí eu vou preparando atividades direcionadas mais pra aqueles; trabalho também o livro didático. Né? Procuo levar eles na página, mesmo quando não acompanham a gente puxa aquele porque eu não sei até que dia o Pedro e o Carlos vão estar comigo, então a gente tem que ir trabalhando ali e pensando lá fora... essa forma (PARTICIPANTE A, 2021).

Os planejamentos das escolas no campo de Mineiros são realizados por meio de reunião mensal, entre os docentes e a coordenadora, na secretaria municipal. Nessa reunião, a coordenadora entrega atividades impressas para serem usadas pelos docentes em suas aulas.

Planejar é organizar o ensino nas dimensões técnicas e teóricas de forma crítica para possibilitar aos estudantes a apropriação do conhecimento científico, ou seja, o conhecimento elaborado e sistematizado de forma a cumprir de fato a função do professor e o papel da escola.

Nas falas dos entrevistados não se deparou com uma ação de planejamento de forma crítica e construtiva, que organize o ensino para atender as expectativas e as necessidades sociais e cognitivas de seus alunos. Crítica no sentido de compreender, propor e desenvolver as aulas no marco de suas determinações sociais; construtiva na concepção dos princípios científicos e metodológicos que refletem a construção do ensino-aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes.

Esse modo de conduzir o ensino manifesta-se com um viés espontaneísta ou informal, que ocorre nas múltiplas situações de vivência do cotidiano, uma vez que se aprende interagindo com os outros na rua, nas caminhadas, nas viagens, na escola e, entre outros lugares, de vivência do aluno. Isso ocorre em diversos espaços não ocupados pela intencionalidade. Em uma situação de ensino sistematizado, o que acontece na sala de aula vai além do que o professor ensina e controla. Esse aprendizado espontâneo é importante para a vida humana, mas insuficiente para dar conta da assimilação ativa de conteúdos socioculturais elaborados.

Um professor preocupado com o fato de que sua prática educativa seja orientada para a transformação não poderá agir inconscientemente e sem pensar. Cada passo de sua ação deve ser marcado por uma decisão clara sobre o que está fazendo e aonde pode levar o resultado de suas ações. Em síntese, a ação de planejamento não se caracteriza ou se reduz ao simples preenchimento de formulários de controle administrativo, já que ela é antes de tudo a atividade consciente de prever as ações de ensino e aprendizagem, com base em opções político-pedagógicas para se ter um processo ensino-aprendizagem de fato, que possibilite aos estudantes ao se apropriarem do conhecimento elaborado sejam capazes de ir além, de reconhecer, o espaço que ocupam na sociedade.

Com base em Saviani (2005), entende-se que o ponto de partida do processo de aprendizagem não é nem o aluno nem o professor, mas a prática social, comum a ambos, ainda que se posicionem em condições diferenciadas em relação ao conhecimento e à experiência dessa prática; acerca da problematização da prática social e dos conhecimentos que são necessários para solucioná-los; no que diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para equacionar as problematizações da prática social; e, finalmente, no que se refere

à catarse, que seria a incorporação dos instrumentos culturais para a transformação social e o ponto de chegada, a prática social, agora em condições diferenciadas. Uma vez que o estudante se apropriou do conhecimento, ela já se encontra em posição diferenciada.

Desse modo, é necessário frisar que tais pontos não acontecem de forma linear, ao contrário, estão imbricados e de forma dialética. Pois se houve aprendizagem e apropriação dos conteúdos, houve mudanças, atingiu-se o ponto de partida, os conhecimentos, ou seja, atingiu-se o ponto de chegada, a prática social, mediada pelos conhecimentos.

Portanto, nos depoimentos apresentados é possível analisar que há distanciamento e convergências na concepção de práticas e, por isso, no entendimento de prática social. Nesse sentido, a educação pode ser um ponto de articulação com a necessidade de transformação das relações sociais de produção capitalistas.

3.6 O Projeto Político Pedagógico de Escolas Localizadas no Campo no Município de Mineiros

A análise documental que se empreendeu foi a consulta aos projetos políticos pedagógicos (PPPs) das 8 escolas que fazem parte desta pesquisa. Todas as escolas do campo de Mineiros possuem um PPP específico, porém diferenciam-se apenas na identificação, localização e nas suas características geográficas. As demais partes, como fins e objetivos, bem como propostas pedagógicas, filosofia da escola, valores, normas de funcionamento e organograma seguem o mesmo texto. Nos PPPs são descritos a história do surgimento de cada escola, o espaço físico, o nome do docente e os números de alunos. Os exemplares disponibilizados e analisados são referentes ao ano de 2019, entretanto nos foi informado que os projetos estão em processo de reestruturação.

Os PPPs apontam que estão fundamentados em bases construtivistas e sociointeracionistas e seus valores se sustentam nas competências e habilidades, tendo como base os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, princípios educacionais contidos em bases calcadas no relatório de Jacques Delors publicado pela UNESCO²².

A proposição dos quatro pilares da educação está atrelada à questão da divulgação da ideia de que “Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-

²²Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento.

Segundo Delors (1998, p. 89-90):

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.”

O que fica evidente é que a valorização de tais conhecimentos impulsiona a repensar o papel da escola em um espaço onde o sujeito terá autonomia e aprenderá sozinho diante de suas habilidades e competências para aprender a aprender frente a tais pilares. Ainda há que se pensar que tais pedagogias do aprender a aprender desvalorizam o real papel da escola, que é propiciar a apropriação do conhecimento científico e, dessa forma, promover o esvaziamento dos conteúdos construídos e legados pelas gerações precedentes.

Nessa direção, Duarte (2001, p. 38) explica que:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

Os pilares “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser” estão ligados à ideologia do capitalismo, que se pauta na defesa da manutenção do individualismo, da competição e da afirmação de que cada um será responsável por sua aprendizagem, mesmo no interior da escola. Isso não condiz com os princípios pedagógicos da Educação do/no Campo, pois o que se vislumbra é que os sujeitos inseridos no processo de escolarização devem conviver e reconhecer os territórios em suas contradições e, desse modo, serão levados a compreender que a coletividade é um dos meios de inserir-se nesse contexto e na condição de repensá-lo, contudo sem excluí-lo da apropriação dos conhecimentos.

Diante disso, logo na introdução, os PPPs expressam: “A intenção deste documento é fundamentalmente, de melhorar a qualidade da educação na escola do/no campo no nível do processo ensino-aprendizagem” (PPP, 2019, p. 6). O construtivismo e o sociointeracionismo são citados em diversas partes do PPC sem uma definição concreta, mas como fundamentos teórico-práticos. A leitura do documento expõe uma preocupação em articular a vivência dos

alunos, inserindo-os nos conteúdos programáticos das aulas, respeitando e valorizando os saberes adquiridos culturalmente.

Desse modo, fica claro que os documentos que norteiam, entre outras questões, o ensino e a aprendizagem e que deveriam trazer de fato concepções teóricas que possibilitem a emancipação dos sujeitos, assumem pedagogias que colocam o aluno no patamar de protagonista de aprender por si frente ao argumento de ser autônomo, que pode ampliar suas competências e acompanhar as transformações rápidas da sociedade. “O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38).

Entende-se que o Projeto Político Pedagógico como eixo norteador das práticas pedagógicas deve ancorar-se em concepções de homem, sociedade e escola para que, de fato, tais práticas sejam emancipatórias e se constituam como práxis, ou seja, em sua essência possam possibilitar que o homem interprete o mundo e possa transformá-lo. Portanto, deve apontar para as práticas emancipatórias para que, de fato, a escola seja um espaço democrático e participativo.

Os documentos analisados apresentam a seguinte estrutura quanto à organização e à gestão escolar:

- 3 Diretor – o qual é o secretário municipal de educação;
- 4 Secretário Geral – Auxiliar de Secretaria da secretaria municipal de educação
- 5 Coordenador pedagógico – a coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação;
- 6 Coordenadora da Educação do Campo – um docente fica na secretaria municipal de educação;

Com essa estrutura apresentada no PPP, percebe-se que há uma única equipe gestora para 8 escolas sediadas no município, que fica na Secretaria Municipal de Educação. Dessa equipe administrativa, apenas os professores frequentam a escola todos os dias, o que indica que, na escola, eles são responsáveis por todas as funções pedagógicas, organizacionais e de gestão escolar.

O currículo da escola do campo merece atenção especial, pois, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), pode-se observar como a escola interpreta sua função social, como implementa sua prática pedagógica e como promove os processos educacionais. Uma das potencialidades de um PPP da escola do campo é apresentar os princípios da educação do campo apresentados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo

(CNE/CEB n. 1, 2002) e nos Referências Nacionais para uma Educação do Campo (MEC, 2005) conforme figura abaixo.

Figura 20 - Os princípios pedagógicos da Educação do/no Campo



Fonte: Lima, 2022.

Desse modo, o PPP das escolas do campo precisa estar articulado, na sua estrutura, aos princípios pedagógicos dos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas da escola do campo. Por sua vez, ele apresenta a organização do trabalho pedagógico tanto na escola como na sala de aula, por isso tem um caráter participativo. À secretaria de educação cabe articular professores, gestores e comunidade na participação de discussão e debates para a elaboração do documento. Portanto, ao perguntar para os 8 participantes da pesquisa se conhecem e participaram da elaboração do PPP da sua escola, constatou-se que a metade dos participantes não conhecem e não participaram da elaboração e, conseqüentemente, não há concepções que engendram possibilidades de uma escola emancipatória.

As escolas em articulação com a secretaria de educação devem promover um PPP de forma emancipatória e não reguladora. Veiga (2003) nos indaga se as inovações e projeto político pedagógico possuem uma relação regulatória ou emancipatória e explica que:

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de

uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p. 269).

Esse tipo de elaboração para o Projeto afasta quem deveria participar, escamoteia conflitos, define ações isoladas e tem aspecto de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado, o que não possibilita aos que estão no interior da escola a emancipação e a práxis transformadora.

Ao compreender que a intencionalidade permeia os processos no interior das escolas, a elaboração, a execução e a avaliação do PPP, “[...] a inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação” (VEIGA, 2003, p. 278). A mesma autora afirma que o PPP, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção e é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa.

Assim, afirma Veiga (2003) que construir o projeto político pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico quanto na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder.

Diante de tais considerações referentes ao PPP de forma regulatória e ou emancipatória, a análise aponta que o princípio pedagógico da coletividade fica comprometido sem as devidas contribuições da comunidade escolar. Nesse sentido, o PPP tem o compromisso de favorecer dois pontos importantes no interior da escola: a organização administrativa e a pedagógica, ambas em articulação e diálogo constante. É justamente por isso que o PPP faz parte de uma dinâmica efetivamente coletiva, baseada no reconhecimento do território campesino e em seus conflitos, gerando a possibilidade de fortalecimento das escolas no interior das comunidades.

Nessa lógica, quando na entrevista se perguntou se os participantes conhecem e participaram da elaboração do PPP, eles se manifestaram assim:

Conheço, mas eu sou meio desorganizada nessa parte burocrática, assim nessas coisas, assim eu não estou muito atenta, nem sei te falar muito não, então assim pra te falar direitinho [...]. Não. Parece vergonha, mas eu não sei te falar não (PARTICIPANTE F, 2021).

O projeto político pedagógico eu participei do, eu participei do de lá, eu participei do de lá é... trazendo sobre a escola em si, o prédio, o espaço físico é... o que estou lembrada o espaço físico... que eu saiba só o espaço físico, porque as outras partes, as outras questões a coordenadora que estava fazendo também, elaborando, mas eu participava ali do espaço físico que eu me lembro, eu não lembro de ter relatado alguma coisa no... sobre a convivência social não. Eu não sei se a convivência social entra no projeto político pedagógico, eu não sei se entra, eu tive acesso a ele porque, depois que ela

elaborou, ela mandou pra mim, mas eu não estou lembrada se tem essa questão do convívio social, não estou lembrada, mas participamos do projeto da escola sim (PARTICIPANTE D, 2021).

[...] detalhadamente eu não conheço, eu na escola Américo Caetano eu sempre procurei, a gente era comunicado, né? a fazer uma reunião com a comunidade e a gente é ... discutir ali os quesitos para colocar e fazer uma proposta, uma proposta pedagógica para projeto político pedagógico; é.. agora a gente só contribui na secretaria, às vezes algumas interações que as pessoas fazem, então a gente responde eles; eles elaboraram o projeto da escola, é mas eu nessa escola lá mesmo que eu estou trabalhando eu não tenho conhecimento desse projeto, hoje que eu peguei ele pra dar uma olhada, vou levar para escola, mas não tinha visto, o da escola que eu trabalhava sempre acompanhei, sempre buscava saber o que estava sendo feito (PARTICIPANTE C, 2021).

Não, nessa parte mais teórica é mais a coordenadora que mexe com ele, né?, que organiza, que elabora, que verifica nessa parte mais teórica é ela. Nas partes de ações, na parte mais prática nós. Bom, eu participei, não sei nas outras escolas do campo como que foi a participação deles, né? (PARTICIPANTE E, 2021).

A gente tem o PPP, ele é feito todos os anos, né? É... só que ele é feito mais entre a gente e a coordenadora, a comunidade não participa, mas tem o projeto da escola (PARTICIPANTE H, 2021).

Em momentos das entrevistas, pôde-se perceber que os PPPs das escolas pesquisadas ainda são construídos sem a participação dos professores e da comunidade e o documento permanece arquivado na secretaria de educação. Os professores têm acesso quando solicitado para sugestões de alterações. Portanto, existe um desconhecimento sobre o PPP por parte da maioria dos professores e da comunidade, além disso ele não é utilizado de fato na organização pedagógica da escola. Infere-se, assim, que, se nesse caso, os professores não participaram da elaboração desse documento, tampouco a comunidade e os estudantes tiveram participação.

Os PPPs analisados apresentam nas suas justificativas a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB 9394/96 como documentos oficiais para a Educação do/no Campo. Em nenhum lugar se mencionam sequer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB n. 1, 2002), embora saliente em sua redação: “A educação do/no campo se apresenta, portanto, como estratégia educacional que se integra ao projeto de emancipação política, cultural, econômica e social dos povos do/no campo”.

Na Educação do/no Campo, “[...] educar também é ensinar a importância de participar e de pensar o campo como parte da unidade que é o país, em que campo e cidade se completam sem se excluírem”. (PPP, 2019, p. 9), porém essa ideia não aparece articulada com o restante do projeto. Nesse sentido, os sujeitos que atuam nas escolas do campo de Mineiros são

provocados a repensar seu Projeto Político Pedagógico considerando os princípios que constam nos documentos oficiais em relação à escola do campo.

No PPP são apresentados ainda como norteadores os princípios do artigo 3º da Lei n. 9394/96, sendo muitos deles compatíveis com a concepção dos documentos oficiais e específicos para orientação da escola do campo, os quais foram apresentados na ilustração 01. Entretanto, com a ausência dos princípios pedagógicos da Educação do Campo, há uma lacuna no que diz respeito à funcionalidade, às intenções e aos objetivos de uma escola localizada no campo.

Esses aspectos implicam no direcionamento das ações do cotidiano escolar para as especificidades de uma escola com as características próprias do local. Assim, as peculiaridades do PPP podem potencializar ou não processos emancipatórios na medida em que dependem de como são conduzidas as ações projetadas.

Os detalhes da elaboração do PPP não devem ser vistos como meras ferramentas burocráticas para atender as exigências legais, mas devem visar à criação de um significado para a escolarização de crianças e jovens, para que eles possam acessar os conhecimentos que lhes são de direito e que possam, por meio deles, compreender o seu lugar crítico em relação à sociedade de classes.

Além disso, pensar no planejamento de uma escola do campo com referência a uma Educação do Campo requer uma reflexão mais cuidadosa do dia a dia da escola nos processos das relações sociais. Contudo, levando em conta o tipo de sociedade, é colocada a exigência do domínio de determinado conhecimento: o conhecimento sistematizado. É necessário também que a seleção dos conteúdos e as escolhas dos aprendizados não sejam incongruentes à propositura da Educação do Campo, haja vista que isso ajuda na interpretação de mundo e na emancipação dos sujeitos. Acredita-se que “A tarefa da educação será a de viabilizar o acesso a esse bem cultural que integra o conjunto dos meios de produção” (SAVIANI, 2013, p. 143).

Isso significa que o projeto educacional deve prever a educação da população do campo em sua totalidade e necessita ser construído a partir de uma perspectiva de consciência de classe e da experiência política e educacional dos movimentos sociais camponeses. Ao mesmo tempo, este exercício apresenta grandes desafios.

Um PPP deve priorizar a concepção de formação humana omnilateral, ou seja, uma formação para a emancipação dos sujeitos, constituindo-se como elemento de transformação social dos territórios camponeses a serviço de um projeto de sociedade para a classe trabalhadora.

Diante das análises a partir dos dados que foram produzidos nesta pesquisa, cabe ressaltar que a defesa de uma escola do campo não se restringe apenas a reconhecer o seu entorno, mas sobretudo compreender que a realidade posta apresenta desafios à classe trabalhadora, principalmente quando os dados mostram um território em conflito com o ambiente campesino e com o trabalhador, pois em nome do progresso há fechamento de escolas, há precariedades de estruturas das escolas, há excesso de funções aos professores que atuam nesses espaços, há dificuldades com o transporte escolar, há inclusive a negação da comunidade (dos pais) em levar as crianças em fase de Educação Infantil às escolas. É possível compreender que essa é a lógica do capital que contrapõe a proposta de Educação do Campo.

Vale ressaltar que:

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, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização 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).

Mas o que se vê no território mineirense é o avanço do agronegócio em contraposição aos direitos do trabalhador, dentre eles a escolarização de seus filhos. Há contradições impostas que colocam limites na educação e que precisam ser entendidos no Estado, na sociedade capitalista, no contexto social e da escola do campo, nos encaminhamentos de novas relações com a natureza e na busca de formação emancipatória. Essa é uma disputa diante dessa materialidade do capitalismo que busca travar todas as perspectivas de mudanças e emancipação do ser humano.

Para Silva (2017), Estado e sociedade civil são perpassados por correlações de forças de projetos societários distintos, o que faz com que a política educacional seja parte constitutiva desse conflito e defina o papel do Estado com os direitos sociais, dentre estes os da Educação. Nesse sentido, Silva (2017, p. 198) alerta:

a educação torna-se mediadora para a construção desta sociabilidade plenamente emancipada, portanto, atravessada pelos antagonismos sociais da sociedade de classes em que vivemos. Pois, os discursos neoliberais, cheios de ‘modernidade’, não têm a força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses antagônicos entre elas, como não têm forças para acabar com os conflitos e a luta entre elas.

A escola nesse território apresenta a situação de muitas outras escolas em outras regiões do país. As falas dos professores que participaram dessa pesquisa ressoam em uma condição de aceitação, mas suas respostas denunciam as fragilidades públicas. Porém, esses professores afirmam de forma romantizada que o lugar onde estão localizadas as escolas é o diferencial, já que se trata de um lugar tranquilo, calmo. Eles não conseguem compreender que atuam em um sistema de subordinação e de alienação. Estão alienados pelo processo de avanço do agronegócio, que modifica o espaço e avança na saída do homem do campo. Saída que gera fechamento das escolas, que hoje são oito e possuem oito professores.

Em Saviani (2013), compreende-se que a especificidade da escola é a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade e, assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, ou seja, uma sociedade socialista.

Portanto, cabe à escola possibilitar e assegurar que as crianças e jovens em seu interior se apropriem do conhecimento científico/sistematizado/elaborado, pois, ao se apropriarem desse conhecimento, aliados à cultura e à vivência dos estudantes, é possível garantir um equilíbrio entre os saberes dos sujeitos e da ciência, que são indispensáveis à emancipação e à transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as práticas pedagógicas é compreendê-las em sua totalidade, na realidade, em movimento, permeadas por múltiplas determinações, ou seja, compreender a natureza dialética do sujeito em seu desenvolvimento histórico e social. Portanto, isso equivale a ampliar o entendimento de prática pedagógica no sentido da práxis, do movimento e da dinamicidade da realidade com possibilidade de transformação.

A problemática empreendida nesta investigação norteou a discussão principal, que assim se constituiu: As práticas pedagógicas realizadas pelos docentes das escolas do campo da rede municipal de Mineiros-GO podem evidenciar suas dificuldades ou fragilidades e/ou avanços com relação à mediação da educação como prática social, como processo construtivo permanente de emancipação humana, como interpretação do mundo e como processo político de sua transformação?

Ao contextualizar a formação das escolas do campo no município em pauta, percebe-se que essas escolas são estabelecidas e conquistadas a partir do movimento das populações locais, ou seja, cada escola é específica em sua formação, porém, apesar dos fatores envolvidos na luta pela permanência dos estudantes que vivem no campo, o que se pôde perceber é que todas elas foram criadas para atender os fazendeiros da região, sem a preocupação com as necessidades das famílias rurais, nem com as especificidades de quem reside em localidades distantes e com condições diferenciadas devido ao ciclo do plantio e também do trabalho realizado no meio rural.

Ao remontar a história da estruturação da rede municipal de educação de Mineiros, por meio da produção de dados, verificou-se que foram criadas trinta e nove escolas rurais, no entanto, houve o fechamento de trinta e uma unidades escolares, situação que merece estudos para descrever com profundidade os motivos que levaram a interrupção dessas escolas. Sabe-se que no presente momento (2022) estão em funcionamento apenas 8, num contexto pautado na ocupação territorial e das produções, inicialmente a agropecuária, modelo consolidado no município.

As instituições escolares localizadas no campo na região de Mineiros-GO possuem estrutura física para o seu funcionamento, no entanto um dos grandes desafios encontrados ainda é a ausência de internet, de impressoras e outros recursos necessários para efetivar as atividades pedagógicas.

Quando se analisa a questão da gestão, fica clara a falta de políticas para a Educação do Campo, uma vez que não há equipe gestora para vivenciar o cotidiano das escolas. Todas as situações da escola ficam a cargo dos professores, inclusive no que diz respeito à merenda, ao transporte, ao atendimento aos pais e a outras demandas. A gestão fica centralizada na cidade, representada por um diretor (o secretário de educação) e uma coordenadora pedagógica para todas as unidades. Os professores possuem um calendário para reuniões mensais de planejamento e se deslocam para a cidade na data estabelecida. A gestão é considerada como um ponto forte no que se refere à abordagem de construção de estratégias para a Educação do Campo.

Vale ressaltar que a Educação do Campo caracteriza-se como um processo pensado e elaborado para se concretizar no meio rural para a classe trabalhadora, que vive e trabalha no campo. Ela é fruto das lutas desse povo e tem sido organizada por meio dos movimentos sociais com o objetivo de criar uma educação que respeite à realidade campesina. Buscando compreender o desenvolvimento territorial no seu conjunto de totalidade, percebe-se que nele se desenvolvem todos os aspectos: políticos, sociais, culturais, ambientais e econômicos.

Para entender o campo como território, a educação requer ser pensada para o seu desenvolvimento. Por isso, a Educação do Campo mantém sua posição de defender a construção de projetos educativos, dos quais a educação é uma dimensão necessária para a transformação da sociedade atual, sendo a escola um espaço de análise crítica fundamental a fim de formar a base de uma proposta de transformação territorial.

Nos PPPs analisados, observou-se que o currículo reproduz o modelo idealizado para o funcionamento das escolas urbanas, não apresentando propostas de articulação com o trabalho específico para sujeitos que vivem em áreas rurais. Isso acontece por várias razões, uma delas é que o currículo e/ou as recomendações específicas não são elaborados pelos pares, já que os docentes são alijados do processo de pensar a escola e o seu PPP.

Nas entrevistas, quando foram tratadas as práticas pedagógicas, nota-se que os participantes se referem à prática como “saber fazer”, ou seja, executar bem todas as demandas que se põem no dia a dia. Os entrevistados não evidenciaram experiências que propiciam aos alunos que estão nas escolas do campo compreender o espaço, nem analisam as situações que se articulam com os problemas sociais e econômicos, apresentando o local apenas como lugar onde os camponeses trabalham, sem reconhecer esse espaço como *lócus* de luta política e social, de conflitos e de interesses capitalistas.

Pode-se perceber que a prática está entrelaçada a uma concepção comum de fazer ou como uma simples ação do cotidiano, fazer por fazer, fazer para cumprir obrigação, de tal modo que as aulas ficam no âmbito de realizar, executar, copiar e preencher os exercícios. Essa é uma realização costumeira, marcada pela ausência de conhecimento da realidade social, fora das expectativas educacionais de uma determinada comunidade, sem intencionalidades de um projeto educativo emancipatório e de transformação.

Com a pesquisa realizada, foi possível compreender o distanciamento da realidade com relação à mediação da educação como prática social no processo construtivo permanente de emancipação humana. As concepções de prática dos entrevistados ficaram apenas no sentido da Educação Rural voltada para a população do agronegócio, sem encarar a luta no sentido contra-hegemônico, mantendo-se na reprodução dos valores impostos pelo capital, sem passar pelo crivo da criticidade e da reflexão acerca de para quem a escola pública se destina. Nesse sentido, contribui para a ampliação do abismo das desigualdades sociais e para o fracasso da sobrevivência do trabalhador rural.

Ao compreender que o ser humano se constitui sujeito social por meio do trabalho, cabe à educação a responsabilidade do diálogo constante entre trabalho e educação, já que diferentemente disso significa negar o processo histórico do homem na sociedade. Entende-se

que as diretrizes das políticas educacionais para uma Educação do Campo na direção emancipatória só terão sentido se forem arraigadas na humanização cultural vivenciada no campo e se o capitalismo, advindo do agronegócio, não expulsar a presença do trabalhador do campo pela mecanização, nem desestruturar as unidades escolares com a ausência de crianças e puder promover a expansão do direito à identidade, à educação de qualidade, com estratégias de projetos educativos capazes de responder à dinâmica da vida humana.

Tal compreensão necessita de condições objetivas e materialidade para desenvolver um novo paradigma para a emancipação das populações que vivem no campo. Nesse sentido, está a importância da educação como prática social transformadora para a propositura e a concretude de um projeto educativo.

Embora se defenda uma escola do campo para emancipação humana, os dados revelam que, quando se trata da realidade do município investigado neste estudo, as escolas do campo estão atendendo os interesses do agronegócio e, portanto, muito longe de se alinhar com os propósitos de uma escola do campo. É notório que essa escola se aproxima muito mais das finalidades das escolas urbanas-centros, do que propriamente das escolas do campo. Nesse sentido, prevalece a desvalorização dos sujeitos que vivem no campo a fim de se promover a valorização da agricultura capitalista, que rege a permanência ou a saída dos trabalhadores do território mineirense e, portanto, da composição e dos números de alunos nessas escolas.

Por meio da pesquisa, foi possível conhecer como é a realidade dos territórios onde se localizam as escolas do campo, bem como os desafios e as expectativas que enfrentam os sujeitos nesse espaço. Analisar as práticas pedagógicas propiciou entender o professor no processo histórico, em uma realidade transitória, contraditória, conflitante, de construções diversas, constituída por meio de uma rotação de autoridades, de mudanças de políticas públicas e econômicas, de transformação dos fatos, tudo isso confirmando a nossa tese em afirmar e evidenciar as dificuldades e fragilidades com relação à mediação da educação como prática social, processo construtivo permanente de emancipação humana, como interpretação do mundo e como processo político de sua transformação. Isso significou, de maneira geral, compreender as dificuldades e as adversidades impostas a estes sujeitos.

Sendo assim, a análise das práticas pedagógicas mostra que devem ser compreendidas como possibilidade de construção uma proposta de educação do campo que inclua o sujeito histórico, na possibilidade de caminhos para a elaboração de uma proposta educativa em escolas do campo engendrada no reconhecimento de seus povos como sujeitos históricos, diante de lutas históricas pela terra como lugar de trabalho, ou seja, compreender os territórios como

espaços que possibilitam intenções e concepções que podem fornecer elementos para fortalecer as lutas no campo e construir novas matrizes de produção de emancipação política e humana.

Diante das questões analisadas, é preciso compreender que para, de fato, ocorrer a transformação, faz-se necessária a tomada de consciência da realidade local pensada nas suas singularidades, mas em consonância ao universal. No entanto, não há dúvida de que os avanços para uma prática emancipatória na perspectiva da práxis na Educação do Campo analisada no território mineirense é um movimento para a transformação do sujeito, porém ela poderá se concretizar, mas é ainda um grande desafio em relação à articulação de um projeto de escola do campo com práticas sociais que seguem o percurso para a emancipação e transformação social em territórios marcados pela hegemonia da agricultura capitalista.

Emprende-se que os processos formativos nas escolas do campo devem conduzir à humanização, por meio do ensino de conhecimentos que sigam a favor da desalienação dos indivíduos, e contribuam para que possam se apropriar da riqueza cultural e ampliar as potencialidades de relações com o território campestre.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil: Moderna**, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, agosto de 2007. Munarim (2006).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: Janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001: do relator Anderson Luiz Bezerra da Silveira e Joaquim José Soares Neto (membros). **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Processo 23001.000906/2017 - 76. Brasília, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=NOT%C3%93RIO%20SABER – Acesso em: janeiro de 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto n.7.352, de 04 de novembro de 2.010**. Brasília: 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: abril de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Diário Oficial da União, p. 32-32, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: abril de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 22/2020: da relatora Edla de Araújo Lira Soares. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Processo 23001000329/2001 – 55. Brasília, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos(org.). **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 214.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, mar./ jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da educação do campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **REVISTA NERA**, [S. l.], n. 48, p. 38–57, 2019. DOI: 10.47946/0i48.6364. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6364>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CATTELAN, Renata; MORAES, Marcelo Lopes de; ROSSONI, Roger Alexandre. A reforma agrária nos ciclos políticos do Brasil (1995-2019). **Revista NERA**, v. 23, n. 55, p. 138-164, set.- dez., 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6907>. Acesso em: 24 set. 2023.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Agroindústria. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 74-81.

DELARI JR., Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo (org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem. 2015, p.43-84.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC:UNESC, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. [S.l.]: **Revista Educação Brasileira**, v. 18, 2001. 35-41 p. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 dezembro 2022.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL AMÉRICO CAETANO DE REZENDE. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL CAINDÃO. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL FARROUPILHA. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL GUSTAVO ALVES RODRIGUES. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL PINGUELA. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL SALTO. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL ANTÔNIO MESSIAS VILELA. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL ANTÔNIO ALVES RODRIGUES. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

EVANGELISTA, José Carlos Sena. **O direito à educação no campo: a voz dos estudantes das escolas do Ribeirão Seco. Itabuna-Bahia**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10358>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan./jun. 2005

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território. In: SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit et al (org). **Introdução à educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório**. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). O campo da educação do campo. In: JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo, MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF, 2004.

FIGUEIREDO, Gislayne Cristina; PINTO, José Marcelino de Rezende. Acampamento e assentamento: participação, experiência e vivência em dois momentos da luta pela terra. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 562-571, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ykySVmhYVqbS5xLY7TrtRmh>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. De Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, p. 534-551, setembro 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 18 junho 2022.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. 2015a. (em Aberto, v. 85). 2176-6673.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. 24, n. 85, 2015b.

GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrei. Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação Como Referência Para a Construção da Escola Pública do Campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out. - dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09/10/2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco Multidimensional de estatística**. Disponível em: <http://www.bme.ibge.gov.br> Acessado em: 20/07/2020.

INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA: Manual de Operações**. Brasília: [s.n.], 2011.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Monica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2002

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MEDEIROS, Leonilde Servolo; LEITE, Sérgio Pereira. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

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

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, v. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, Monica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 451

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

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes. **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 40, n. 22, p.221-233, jul. 2013. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/7452/4815/>. Acesso em 13 de Maio de 2022.

PIATTI, Célia Beatriz. Licenciatura em Educação do Campo: espaço de garantir direito humano e social. **Dialogia** (sl) n. 35, p. 182-199, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16901>. Acesso em 10 de abril de 2022.

PIATTI, Célia Beatriz; OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de. Formação de professores em tempos e espaços alternados: tempos sincronizadores de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 4, 2019, p. e7315, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7315.

Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7315>. Acesso em: 26 mar. 2022.

ROOS, Djoni; FERNANDES, Bernardo Mançano. Territorialidades e diferentes vozes das conflitualidades. In: FONTOURA, Jara Lourenço et al. (org.). **Vozes do campo**: ressignificando saberes e fazeres. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2016. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Vozes%20do%20campo%20-%20E-BOOK.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A especificidade da prática pedagógica**. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005. (Série educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia Histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia Histórico- crítica e Educação No Campo**: História , Desafios e Perspectivas Atuais. 1ª. ed. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, v. 1, 2016. Cap. 2, p. 305.

SILVA, Martiniano José da. **Traças da história de Mineiros**. Goiânia: O Popular, 1984.

SILVA, Martiniano José da. **Retrospectiva histórica de Mineiros**. Mineiros: Gráfica Mineiros Ltda, 1998.

SILVA, Martiniano José da. **Parque Nacional das Emas; última pátria do cerrado (Bioma ameaçado)**. 2. ed. Revista, Ampliada e Atualizada. Goiânia: Kelps, 2005.

SILVA, Martiniano José da. **Escrito nos Jornais**: tempo de aprendizagem. Goiânia: Kelps, 2007.

SILVA, Ironidina de Fátima. **A Educação Municipal de Mineiros**: Municipalização, Expansão da oferta e desafio da Gestão Democrática e da Qualidade de Ensino. São Leopoldo: Oikos, 2015.

SILVA, Renatho Andriolla da. **O conceito de práxis em Marx**. Natal-RN: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, 2017.

SILVA, Lourdes Helena da. Concepções e práticas de alternâncias na educação. **Nuances**, n. 17, v. 18, p. 185-192, 2010. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.760>. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, Suely dos Santos. O Movimento de Educação do/no Campo: Pressupostos Fundamentais. **Educação em Revista** 12.12 (2011): 7-22. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2484>. Acesso em: 18 de setembro de 2023.

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

SOUZA, Francilaine Eulália. **As “Geografias” das escolas no campo do município de Goiás/GO: instrumento para valorização do território do camponês**. 2012. 380 f. Tese (doutorado em Geografia). Programa de pós graduação em Geografia. Universidade Unesp – Presidente Prudente – São Paulo, 2012.

SOUZA, Gisele da Rocha. **O PRONERA COMO POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: trajetória, relação e desafios**. 2023. 307 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Cap. 3.

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 639-667.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª. ed. Rio de Janeiro. Tradução de Luiz Fernando Cardoso: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em 12 jul. 2016.

VIEIRA FILHO, José Eustáquio Ribeiro. **Agricultura e indústria no Brasil: inovação e competitividade**. Brasília: Ipea, 2017.