Marcelo Cervo Chelotti
(organizador)

DIÁLOGOS

do PIBID com as escolas do/no campo

BARLAVENTO

Marcelo Cervo Chelotti

DIÁLOGOS

do PIBID com as escolas do/no campo

Ituiutaba, MG
2016.



© Marcelo Cervo Chelotti, 2016.
Editoração: Leandro Pedro.
Editor da obra: Anderson Pereira Portuguez.
Arte de Capa: Anderson Pereira Portuguez:
Mosaico de imagens de girassóis sobre pintura abstrata de paisagem rural (papel de parede Google, autor não declarado).
Revisão gramatical e ortográfica: Nícolas José da Silva Gomes.

E-Books *Barlavento*
CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 6 8066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilè Alaketu Asé Babá Olorigbin.
Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.
Tel: 55-34-3268.9168
barlavento.editora@gmail.com

Conselho Editorial da E-books Barlavento:
Dra. Mical de Melo Marcelino (Editor-chefe).
Dr. Anderson Pereira Portuguez (Editor da Obra)
Dr. Antônio de Oliveira Junior.
Profa. Claudia Neu.
Dr. Giovanni F. Seabra.
Dr. Hélio Carlos Miranda de Oliveira.
Msc. Leonor Franco de Araújo.
Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.
Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

Diálogos do PIBID com as escolas do/no campo / Marcelo Cervo Chelotti (organizador). Ituiutaba: Barlavento, 2016, 428 p.

ISBN: 978-85-68066-30-0

1. PIBID. **2** Educação. **3**. Geografia. **4**. Formação de Professores.
I. CHELOTTI, Marcelo Cervo**.**

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.







Instituto de Geografia
UFU



SUMÁRIO

Apresentação
Marcelo Cervo Chelotti 9

Prefácio
Cesar de David .....…… 15

Parte 1: Reflexões e diálogos com a educação do/no campo..... 19

A apropriação da educação do campo pelo grande capital
Mariana Santos Lemes.....
20

A categoria lugar na educação do campo
Cláudia Lúcia Costa..... 39

Ações do PIBID Interdisciplinar (educação do campo): elementos para pensar a formação continuada de professores
Marcelo Cervo Chelotti e Isabele de Oliveira Carvalho..... 55

Educação ambiental e agroecologia nas escolas
Maria Beatriz Junqueira Bernardes e Patrícia Francisca de Matos..... 72

A Educação do campo: provocações sobre a identidade docente no PIBID Interdisciplinar
Camila Lima Coimbra..... 86

Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF: território material da educação do campo
Maria Eleusa da Mota..... 106

A pesquisa em Educação do campo no âmbito da Pós-Graduação em Geografia no Brasil: o que dizem as pesquisas sobre a Geografia escolar no campo
Alex Cristiano de Souza..... 130

O PIBID e a educação do campo na UFU: reflexões sobre uma caminhada
Antônio Cláudio Moreira Costa..... 160

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) em questão
Lair Miguel da Silva..... 184

Parte 2: As experiências do PIBID em ambiente de escola do campo..... 207

As ações do PIBID interdisciplinar na Escola Municipal do Moreno /Uberlândia
Marcelo Cervo Chelotti e Renato Rodrigues Brandão..... 208

Análise crítica comparativa do PNLD: Projeto Pitanguá e Projeto Campo Buriti
Vinicius Nunes Fileto..... 217

Análise do conteúdo de Geografia aa Coleção Buriti Multidisciplinar e na Coleção A Escola é Nossa
Hanna Kárita Silva Borges..... 236

Articulações entre a educação infantil e a educaçao do campo
Suzimara de Oliveira Dantas..... 254

Caracterização socioeconômica da Escola Municipal Tenda Do Moreno
Sérgio Vidal de Castro Filho..... 270

Experiências da orientação e supervisão no PIBID Interdisciplinar na Escola Municipal de Sobradinho/Uberlândia (MG)
José Agostinho Silva e Vanessa Portes Galvão Gonzaga..... 285

O livro didático nas escolas do campo e suas especificações
Darliene Borges dos Santos..... 296

O papel do PIBID na construção da educação do campo na Escola Municipal Do Sobradinho/Uberlândia (Mg)
Bruna Luiza Guimarães Lima e Vinicius Nunes Fileto..... 309

O processo de independência brasileira enquanto conteúdo no PNLD-Campo
João Guilherme Campos Mari..... 326

Pressupostos da Política Nacional da Educação no/do Campo e análise comparativa do material didático PNLD-Campo E PNLD
Paula Daniela González Santana..... 343

A temática indígena tratada no livro didático para escolas do campo: estudo de uma coleção e sua coerência com o PNLD-Campo
Ana Paula Nascimento e Ruhan Rodys Beiler..... 354

Ensino de Língua Portuguesa e literatura nas escolas do campo
NícolasJ.da S. Gomes..... 367

Sobre o Organizador..... 387

Sobre os Autores..... 388

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea é uma obra coletiva fruto de várias parcerias que foram sendo construídas ao longo de minha trajetória acadêmica dentro da Universidade Federal de Uberlândia, principalmente quando o tema da Educação do Campo passou a fazer parte das minhas preocupações acadêmicas. Muitas vezes isolados em nossas unidades somos vozes destoantes, mas quando realizamos parcerias ganhamos um maior fôlego e estímulo, e conquistamos novos territórios do saber.

No entanto, gostaria de destacar o registro das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID Interdisciplinar (Educação do Campo) contidas nessa coletânea, correspondente aos dois primeiros anos de vigência do projeto (2014-2015). Apesar de reconhecer as incompletudes de suas análises, gostaria de registrar um princípio norteador que serviu como mola propulsora para os pibidianos transformarem-se em professores/pesquisadores, um pilar fundamental quando trabalhamos com formação continuada.

Assim, o livro está organizado em duas partes. Na primeira parte intitulada "reflexões e diálogos com a educação do campo" estão agrupados nove capítulos de professores/pesquisadores que de uma forma ou outra discutem e refletem sobre a temática da Educação do/no Campo. Na segunda parte intitulada "experiências do PIBID em ambiente de escola do campo" estão agrupados doze capítulos frutos das sistematizações das diferentes ações desenvolvidas nesses dois anos de projeto pela equipe PIBID Educação do Campo.

O capítulo de Mariana Santos Lemes objetiva refletir a apropriação da educação por meio de projetos de ensino básico, cursos técnicos e ensino superior, para atender o setor agroindustrial de celulose e papel, em escolas do

Estado de Mato Grosso do Sul, especialmente da microrregião de Três Lagoas.

O capítulo de Cláudia Lúcia Costa traz contribuições acerca da importância do lugar como conceito na educação do campo. A diversidade sócio-cultural do lugar chega à escola gerando tensões de várias ordens. No processo ensino-aprendizagem, a escola lida com as diversidades e, entre leis e diretrizes, realiza um ensino de Geografia que nem sempre é capaz de valorizar o conhecimento acumulado no lugar.

Os autores Marcelo Cervo Chelotti e Isabele de Oliveira Carvalho analisam os dados obtidos a partir das observações e vivências que começaram em 2014 quando foi aprovado o PIBID Interdisciplinar na UFU, destacando o papel do projeto na formação dos pibidianos, que até então não haviam tido contato com o ambiente escolar em áreas rurais.

A relação entre educação ambiental e agroecologia comparece no capítulo de Maria Beatriz Junqueira Bernardes e Patrícia Francisca de Matos, uma vez que a educação ambiental vem sendo valorizada como uma ação educativa que deve estar presente no currículo de forma transversal e interdisciplinar, articulando o conjunto de saberes, formação de atitudes e sensibilidades ambientais, responsabilidade, compromisso, solidariedade que constituem aspectos fundamentais para a formação do sujeito ecológico.

No capítulo de Camila Lima Coimbra comparecem algumas questões que emergiram e emergem constantemente no processo de formação continuada: quais são as especificidades da educação do campo? O que difere uma escola de zona rural de uma escola de zona urbana? Quais sujeitos fazem uma escola de zona rural?

A autora Maria Eleusa da Mota realiza uma reflexão sobre a Escola Nacional Florestam Fernandes/ ENFF enquanto espaço territorial da Educação do Campo para a

formação política da classe trabalhadora brasileira, e de vários países que mantêm parcerias com a escola.

O capítulo de Alex Cristiano de Souza tem como proposta sistematizar as pesquisas em educação do campo desenvolvidas e concluídas, em Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil (PPGeo's), no período de 1999 a 2015, trazendo como recorte temático a geografia escolar no campo.

O capítulo de Antônio Cláudio Moreira Costa discute como a educação do campo na UFU é realizada de maneira desarticulada e isolada por alguns professores, o que a torna, ainda, pouco expressiva. Mediante esse quadro, o desenvolvimento do PIBID Educação do Campo representou um marco nessa luta dentro da universidade.

A autora Lair Miguel da Silva faz uma discussão em torno do Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo enquanto uma política pública Apesar de ser criticado e rejeitado por muitos, o certo é que o livro didático ainda continua sendo em muitos casos um dos principais recursos didáticos utilizado no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas brasileira.

O capítulo de Marcelo Cervo Chelotti e Renato Rodrigues Brandão relata as atividades realizadas na escola municipal rural do Moreno, destacando que as mesmas foram pautadas na articulação em torno das discussões no âmbito escolar de temas relacionados ao reconhecimento dos direitos dos povos tradicionais no Brasil, sejam eles indígenas, afro-brasileiros, ou do campo que historicamente foram usurpados de seus territórios, não sendo respeitados seus direitos e modos de vida.

O capítulo de Vinicius Nunes Fileto realiza uma análise crítica referente aos livros didáticos de Geografia do PNLD, especificamente o conteúdo sobre a Região Sudeste nos Projetos Pitanguá e do Campo Buriti. Essa análise vem com o intuito de identificar e entender o porquê das

particularidades nos materiais didáticos, relacionando a real aplicabilidade destes dentro da sala de aula.

O capítulo de Hanna Kárita Silva Borges analisa dois livros correspondentes ao 2° ano do Ensino Fundamental, sendo A Escola é Nossa, e o livro didático da série multidisciplinar, Projeto Buriti (PNLD campo) discutindo qual livro didático atende melhor à necessidade de aprendizados dos alunos, considerando os aspectos da escola do campo.

A autora Suzimara de Oliveira Dantas reflete sobre a necessidade da educação infantil nas escolas do campo, evidenciando a existência de tão poucas nesse fragmento, demonstrando a importância de manter essas crianças na escola, assim como é de seu direito.

O capítulo de Sérgio Vidal de Castro Filho destaca os dados da pesquisa socioeconômica realizada na Escola Municipal Tenda do Moreno, área rural de Uberlândia, atividade realizada na primeira etapa (2014) do PIBID Interdisciplinar Santa Mônica.

Os professores José Agostinho Silva e Vanessa Portes Galvão Gonzaga,vinculados a escola municipal de Sobradinho foram os articuladores da formação continuada *in loco*, em que foi possível efetuar trocas e aproximar pressupostos teóricos e prática pedagógica. Os resultados advindos dos debates e observações entre pibidianos, supervisor, coordenador, corpo docente e equipe pedagógica voltaram-se principalmente para as dificuldades na leitura e escrita.

A autora Darliene Borges dos Santos analisa pelo viés histórico quais têm sido as maiores dificuldades que cercam as Escolas do Campo, e quais medidas estão sendo realizadas para sanar esses problemas, procurando ainda destacar dentre essas dificuldades, o livro didático voltado ao Ensino do Campo, dentre as diretrizes e resoluções dos PCN e PNLD.

O capítulo de Bruna Luiza Guimarães Lima e Vinicius Nunes Fileto aborda a partir de uma contextualização histórica, e de experiências vividas, quais as indagações e perspectivas dos discentes que participam das ações do (PIBID) interdisciplinar na escola municipal do Sobradinho.

O capítulo de João Guilherme Campos Mari analisa como o tema da independência brasileira comparece no material didático do "Projeto Multidisciplinar Buriti". Tal análise foi realizada com os PNLD Campo e o PNLD visando averiguar se as diretrizes para a educação do Campo estão sendo respeitadas.

A autora Paula Daniela González Santana realiza uma análise comparativa dos conteúdos dos livros didáticos PNLD-Campo *Projeto Buriti Multidisciplinar - 3º ano - Disciplina: Geografia*, com a do PNLD *Conhecer e Crescer Geografia - 3º ano* disponibilizados pela escola, buscando compreender se o mesmo atende as especificidades da educação do campo.

O capítulo de Ana Paula Nascimento e Ruhan Rodys Beilerse propõe entender como os povos indígenas são apresentados aos alunos do campo, mais especificamente, se há uma atenção especial a temática, já que a Educação do Campo considera os povos indígenas (assim como os quilombolas) como parte desse projeto de Educação diferenciada.

O capítulo de Nícolas da Silva Gomes busca demonstrar de maneira expositiva alguns nuances da educação no campo através da análise da principal ferramenta do professor, o livro didático do campo, de forma a tentar entender se é eficiente para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e de que maneira este conteúdo é abordado nesses materiais didáticos.

Sendo assim, desejo boa leitura, e mais uma vez agradeço a todos que compõem essa coletânea a possibilidade de divulgar algumas discussões no âmbito da

Educação do Campo, mais especificamente as experiências do PIBID Interdisciplinar (Educação do Campo) desenvolvidas com a rede municipal de ensino em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Marcelo Cervo Chelotti
Coordenador do PIBID Interdisciplinar
Organizador

PREFÁCIO

O verdadeiro diálogo pressupõe, além da interlocução entre dois ou mais sujeitos, uma predisposição à troca de indagações e respostas entre pessoas que possuem interesses comuns, uma abertura ao aprender. Quando esse diálogo tem na educação do/no campo o foco das discussões, no mínimo duas questões emergem e adquirem centralidade: De quê educação estamos falando? Que campo é esse? Essas questões desdobram-se em infinidades de perguntas que têm possibilitado pesquisas e reflexões, tornando essa área uma das mais pujantes em termos de produção científica, nos últimos anos.

Além das perguntas e respostas, essa interlocução é carregada de intencionalidades, que vão da universalização da educação enquanto direito fundamental da pessoa humana, à universalização da terra a todos que nela trabalham ou querem nela trabalhar.

O espectro de ação é amplo, assim como o resultado das práticas e experiências também o são. Por essas razões, a socialização dos trabalhos reunidos nesse livro compõe valioso recurso que fomenta a continuidade desse diálogo, sobretudo entre a universidade e a diversidade e heterogeneidade dos povos do campo. Essa situação reveste-se de fundamental importância uma vez que esses processos ainda estão em curso – o acesso à escola e o acesso à terra – e são campos em disputa – na sociedade e no Estado.

Acrescenta-se a isso o fato de que o PIBID, enquanto política pública, tem por fundamento a relação dialógica entre a universidade e os distintos espaços-tempos pedagógicos, como parte significativa da formação inicial dos licenciados/as, e em especial, com as realidades educacionais diferenciadas, como é o caso da escola do/no campo, como é o caso do PIBID Educação do/no Campo.

A Educação do/no Campo é uma construção cujo protagonismo deve-se aos sujeitos do campo, em suas

comunidades, organizações e movimentos, que por meio de suas lutas e enfrentamentos têm exigido o reconhecimento dos direitos à educação própria e diferenciada, articulada ao mundo da vida e do trabalho, sem prescindir dos conhecimentos historicamente acumulados, patrimônio comum de toda humanidade.

Esse reconhecimento é fundamental para que o (a) educador (a) possa agir compreendendo a realidade complexa e conflitante sobre a qual atua (o campo da Educação do/no Campo), conhecendo profundamente o espaço em que a escola está inserida (a diversidade, a dinâmica e a complexidade do campo brasileiro), respeitando e valorizando as origens sociais de seus educandos/as, suas histórias, suas tradições, seus saberes, seus espaços de vida e seus projetos de futuro, ao mesmo tempo em que constrói uma prática pedagógica reflexiva e problematizadora em relação à sociedade contemporânea.

A Educação do/no Campo constitui, portanto, um território em disputa, dentro e fora da escola. Disputa-se o currículo, quando não trabalhamos a partir do que os/as educandos/as são, do que têm, do que trazem, mas priorizamos o currículo urbano-centrado e, a partir dele, negamos a possibilidade de empoderamento da comunidade escolar, na definição de suas estratégias, propostas e políticas de aprendizagem.

Esse processo de luta tem redundado em políticas públicas que atendem, no todo ou em parte, as demandas dos povos do campo, seja através da ampliação da rede de escolas do campo, seja por meio de política de formação de educadores, como é o caso dos cursos de licenciatura em Educação do Campo ou dos PIBID's em Educação do Campo.

A Escola do/no Campo tem se constituído num espaço-tempo em que as conexões entre os saberes populares, os saberes tradicionais e os saberes científicos se efetivam, exigindo profissionais qualificados que transitem para além dos campos disciplinares, com profundo conhecimento da realidade

em que vivem e trabalham. O profissional que atua na escola do/no campo deve estar em constante busca de aperfeiçoamento para que sua prática pedagógica supere a fragmentação, a mecanização e a dissociação do contexto onde se encontra inserido. Exige-se dos/as educadores/as, sintonizados com o tempo presente, uma postura reflexiva em relação a seus próprios saberes e uma postura política em relação a sua prática pedagógica, orientada às necessidades dos sujeitos com quem trabalham.

A universidade, por sua vez, tem sofrido com o produtivismo acadêmico,que desvaloriza o saber-pensar (reflexão-ação-reflexão), o saber-fazer (práxis), ao escutar as vozes dos povos do campo pode/deve aprender com eles. A perspectiva dialógica, adotada nas experiências relatadas neste livro, caminha nesse sentido:estabelecer conexões entre o vivido e o pensado, superando dicotomias e rupturas. Pois esta é a maior dificuldade da universidade: aprender no ensino, na pesquisa e na extensão. Seu papel histórico tem sido sempre o ensinar! Aprender com a Escola do/no Campo, aprender com os povos do campo. Superar a fragmentação do ensino/aprendizagem, vencer as rupturas ensino/pesquisa/extensão, ultrapassar o binômio teoria/prática, romper as barreiras saberes populares/conhecimento científico. Proporcionar o diálogo vai de encontro ao falar, ministrar, professar, caminha no sentido do abrir-se ao escutar e ao aprender.

Formar professores a partir da interação com as diversas realidades, o que faz o Programa - PIBID - e que, nesse livro, refere-se à educação do campo é compreender a educação superior enquanto território que articula teoria e pratica. Portanto, não forma para uma idealidade, mas sim a partir de uma realidade, e para tanto recebe acompanhamento de professores/as da universidade e da escola (professor/a coordenador/a de área e professor/a supervisor/a) que reconhece, apoia, articula, organiza e orienta o/a bolsista para que as suas ações sejam efetivamente transformadoras, já no

seu processo de formação. Experiência única, dificilmente experimentada no ensino superior.

Nesse sentido, a importância da formação e qualificação dos educadores, para atuarem em diferentes realidades, tem sido uma questão fundamental entre aqueles que estão preocupados em proporcionar aos educadores/as em formação a possibilidade de discutir, questionar e pensar, sobretudo considerando a conjuntura atual, em que essas políticas públicas cujas propostas são inovadoras e possibilitam a articulação entre universidade/comunidades escolares estão sob grave ameaça. Parabéns a todos os envolvidos neste livro, aqueles que escreveram e aqueles que possibilitaram as reflexões, experiências e relatos que nele são socializadas. Eles ensinam a universidade como ela deve ser: uma universidade popular, como é a Educação do Campo!

Prof. Dr. Cesar De David
Grupo de Pesquisa em Educação e Território
Universidade Federal de Santa Maria (RS)

PARTE 1
REFLEXÕES E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

APROPRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELO CAPITAL DA AGROINDUSTRIA DE CELULOSE E PAPEL[1]

Mariana Santos Lemes

Introdução

A conjuntura do setor agroindustrial, sobretudo da indústria de celulose, vai ao encontro da lógica do sistema econômico vigente, cujo modelo capitalista de produção permite a expansão especificada e transmudada da produção de celulose dos países nórdicos para a América do Sul. Esse processo se configura de forma desigual, e, ditado pelo capitalismo monopolista, produz espaços mais globalizados e espaços menos globalizados, ou então desenvolvidos e subdesenvolvidos. Dessa forma o espaço nacional torna-se regionalizado e fragmentado para atender empresas hegemônicas, aumentando a desigualdade e as diferenças regionais tendenciadas na globalização pela uniformização da economia, da política e da cultura. Soma-se à prática cada vez maior da exploração dos recursos naturais que se tornaram e ainda se tornam reservas de valor para o capital.

No cenário brasileiro essa prática se intensifica com a industrialização da agricultura, resultado do processo histórico de modernização no campo, acompanhado de uma densa migração rural-urbana no final do século XX. Segundo Gonçalves (2004) foi na década de 1960 que se aprofundou a implantação da modernização conservadora no campo, ampliando a reprodução do capital por meio de renda e

[1] Este texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado, concluída em maio de 2014 no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sendo que para publicação em artigo sofreu alterações em relação ao original.

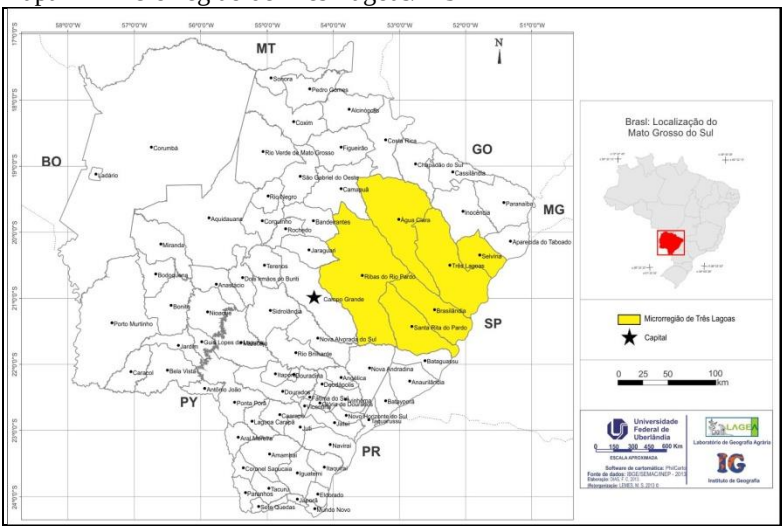
lucro. Para Graziano da Silva (1982), o significado da dominação do capital na agricultura brasileira "espelha avanços e recuos de uma lenta e, por isso mesmo, dolorosa modernização em alguns setores específicos, modernização essa em sua maior parte sustentada pelos subsídios estatais" (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.33).

A agroindústria estabelece sua presença no campo, enquanto atende a esse modelo de desenvolvimento voltado à ordem do capital nacional e internacional que tem seus desdobramentos nas mudanças sociais e ambientais em diferentes escalas. Isso ocorre desde o período da colonização, iniciado com a extração da madeira (pau brasil), intercedido pela extração de minérios, pelas monoculturas de cana, café e intensificado, por meio do investimento de capital estrangeiro, nos monocultivos de soja, cana e eucalipto para fins de exportação (KUDLAVICZ, 2011).

Assim as grandes empresas nacionais e internacionais direcionam, de certa forma,a política interna e externa dos países. A essa ideia, adicionam-se as questões educacionais,subordinadas a lógica do grande capital,para atender a dinâmica de produção e reprodução nos espaços urbanos e rurais. Este texto objetiva refletir a apropriação da educação por meio de projetos de ensino básico, cursos técnicos e ensino superior. Sobretudo, para atender o setor agroindustrial de celulose e papel, em escolas do Estado de Mato Grosso do Sul, especialmente da microrregião[2] de Três Lagoas (Mapa 1).

[2]Microrregião segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estátistica (IBGE).

Mapa 1 - Microrregião de Três Lagoas/MS



Educação para a Agroindústria: O Papel do Sistema S (SENAC, SENAI e SESI)

O sistema S [3] constitui um conjunto de onze entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. A letra S denomina uma das características comuns dessas entidades, já que possuem formas organizativas similares. Participam do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC).Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest), Serviço

[3]Informações disponíveis em:<http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>.Acesso em 14 ago. 2013.

Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Observamos que a maioria das instituições iniciam suas siglas com a letra S, o motivo pelo qual justifica o nome: sistema S. Esse sistema foi regulamentado no ano de 2008, a partir de um acordo firmado entre o Governo Federal e as unidades: Sesc, Sesi, Senai e Senac. Esse acordo prediz que as entidades devem instituir programas comprometidos com a gratuidade, e concordar com a aplicação de dois terços das receitas líquidas do Senai e Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores. O Sesi e Sesc destinarão um terço de seus recursos à educação.

Estabelecido o acordo em 2009 foram reservados, em média, 20% dos recursos das entidades para oferecer cursos gratuitos, como exemplo o Senac. O Senai, em 2009, destinou 50% de seus recursos aplicados no oferecimento de cursos gratuitos. A previsão para 2014 é para ambos destinarem 66,6% da suas receitas líquidas, que significa, dois terços dos recursos que serão investidos na formação de estudantes de baixa renda e de trabalhadores. Sesi e Sesc, nesse mesmo ano, destinarão 33,3% de suas receitas à educação, sendo metade desses recursos para atividades e cursos gratuitos. É importante ressaltar que as vagas gratuitas são destinadas, preferencialmente, a estudantes matriculados ou egressos da educação básica. Dessa forma, o sistema S torna-se a primeira grande reforma empreendida no estatuto das entidades que o integram (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Nesse acordo a educação é revelada como ponto essencial das políticas governamentais e do discurso empresarial. Segundo Moraes (2000), ao apresentar as ações

empresarias e a formação profissional pelo Senai, explica que a educação aparece como parte preocupante da ordem especificamente econômica e, por isso, são acirrados os debates estratégicos que respondem aos novos requisitos de qualificação para os trabalhos emergentes de "novos modelos produtivos".

No Brasil, como em todos os países latino americanos, que se ajustam em função de um novo modelo de acumulação, surge, concomitantemente, um novo paradigma educacional, construídos por organismos internacionais[4] definidos com metas e objetivos que se alinham ao quadro de reformas do Estado e ao modelo de desenvolvimento em curso (MORAES, 2000).

Portanto, a proposta desse paradigma educacional se refere ao "[...] investimento na melhoria da qualidade da mão de obra para o mercado, ao mesmo tempo em que concebe a formação profissional como elemento constitutivo de uma política de emprego" (MORAES, 2000, p. 82). Dito isso, a mesma autora exemplifica esse contexto com uma das entidades que compõem o sistema S: o Senai. Criado há 58 anos no Brasil, constitui, ao lado do treinamento nas empresas, a principal opção nacional para trabalhadores jovens e adultos empregados.

Nessa perspectiva atual o Estado de Mato Grosso do Sul assegura este paradigma da educação profissional, sendo representado pelo Senac e Senai, com o total de 21.063 matrículas feitas no ano de 2010, 18.976, no ano de 2011 e 308, no ano de 2012, (disponibilizado apenas as matriculas do Senac) [5].

---

[4] Nesse caso são: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Cepal/Unesco (MORAES, 2000).

[5] Dados retirados no Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional e Técnológica. Disponível em: http://sistec.mec.gov.br/consultaacordo#. Acesso em: 25 nov. 2013.

Em Três Lagoas o investimento na formação profissional ocorreu a partir do ano de 2009 com a instalação da primeira empresa do setor florestal (celulose e papel) no município. Devido a grandiosidade da estrutura e capacidade de produção,titulou a cidade de Três Lagoas como a Capital Mundial da Celulose. Dada esta proporção produtiva, se fez necessário a formação profissional para qualificação da mão de obra.

Assim, foram realizadas na cidade de Três Lagoas 3.259 matrículas no ano de 2010, 2.290, no ano de 2011; 39, no ano de 2012 (no último ano consta apenas o número de matrícula do Senac). Embora tais instituições ofereçam uma diversidade de cursos técnicos profissionalizante, especificamos àqueles que possuem relação direta com a demanda das empresas de celulose e papel. Observamos o movimento decrescente no número de matrículas presenciais, nos cursos aqui selecionados: Técnico de Florestas (Senac), e Técnico de Celulose e Papel (Senai), atentando-se a coincidência do alto número de matrícula desses cursos no ano de 2010 com o ano de instalação das empresas de celulose e papel no município.

Segundo o Ministério da Educação (2010)[6], neste mesmo ano de 2010, o ensino profissionalizante na área florestal em nível médio é composto por 4 tipos de cursos, são eles: 21 cursos para Técnicos de Florestas, 1 para Técnico Agroflorestal, 1 para Agente Agroflorestal Indígena, 7 para Técnico de Celulose e Papel.

Perante isso, podemos perceber como a formação educacional foi sendo apropriada pelo interesse intrínseco do capital. Vejamos os objetivos principais dos cursos técnicos relacionados à cidade de Três Lagoas (Quadro 1). Cabe

[6] Dados do MEC, disponível em:< http://www.florestal.gov.br/snif/ensino-e-pesquisa-florestal/nivel-medio?print=1&tmpl=component>. Acesso em 25.nov.2013.

ressaltar que, a Região Centro-Oeste possui 5 cursos profissionalizantes na área florestal em nível médio, em 5 instituições, sendo que duas estão em Três Lagoas e uma em Ribas do Rio Pardo, município da microrregião.

Quadro 1: Cursos técnicos na área florestal em Três Lagoas (MS).

Cursos	**Técnico em Florestas (Senac)**	**Técnico em Celulose (Senai)**
Objetivo Geral	Suprir a necessidade do mercado por profissionais de nível técnico capazes de atuar em empresas de reflorestamento e plantios de florestas plantadas, setor moveleiro, produção de celulose e papel, meio ambiente etc.	Fornecer ao aluno condições para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, necessárias ao desenvolvimento de atividades ou funções típicas, segundo os padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho do Técnico em Celulose e Papel.

Fonte: SENAC, SENAI[7]. Org.: LEMES, M.S. (2013).

É possível notar, claramente, nos objetivos procedentes dos referidos cursos técnicos, a presença da mesma lógica que mobiliza a abertura de cursos do ensino superior. Dias (2013), em seu trabalho monográfico sobre a configuração territorial do ensino superior no Mato Grosso do Sul, aponta a dinâmica hierárquica estabelecida pelo Estado no reordenamento territorial para regionalizar e criar polos de educação em prol das cidades contíguas, ou seja, os cursos

[7] Informações disponíveis em:< http://www.ms.senac.br/2012/06/tecnico-em-florestas/>; e <http://www.sc.senai.br/siteinstitucional/servicos/curso/show/curso/2274/nome/tecnico-em-celulose-e-papel>. Acesso em 20 nov. 2013.

são fomentados para potencializar economicamente as demandas de determinadas regiões. Todavia, o setor educacional também adota sua própria regionalização em cada Estado.

> Nas unidades da Federação com uma ocupação mais rarefeita a distribuição das IES costuma priorizar aqueles municípios com maior potencial de demanda. Dessa forma a alocação dessas instituições não é orientada somente pela população do município, mas também pelo conglomerado de municípios contíguos que, somados, proporcionam uma demanda com escala suficiente para a alocação dessa infraestrutura (DIAS, 2013, p. 28).

Visto essa realidade no rol dos cursos técnicos, não podemos deixar de advertir que esse processo educacional decorre da inserção dos trabalhadores no mundo flexível do trabalho no século XXI. O avanço das novas tecnologias aparece na especialização dos trabalhadores, que serve para garantir sua inserção no mercado de trabalho (DIAS, 2013). Desse modo, a partir dos anos de 1990, essa flexibilização foi submetida para a expansão de cursos com perfis e duração conforme a demanda do mercado de trabalho. Segundo Sobrinho apud Mello (2010, p. 18): "Com esse perfil mercadológico expandem-se as universidades corporativas, as franquias, as redes de escolas com finalidade mercantil, cursos sequenciais, os cursos de mestrado e doutorado profissionalizantes" (2010, p. 18).

Sobre esse perfil de mercado, Dias (2013) identifica a divisão territorial do trabalho pela hierarquização das cidades, pois, faz com que cada uma delas se especialize em um determinado setor. De modo que submetem a seleção dos cursos às demandas locais/regionais. Nessa perspectiva, segundo os dados analisados pelo autor, Três Lagoas retrata essa realidade no ensino superior.

> "Os cursos presenciais, 18, 9% são voltados para áreas de Ciências Humanas, 10,5% Ciências Biológicas e da Saúde e 9,5% Ciências Exatas e da Terra. Segundo consta no IBGE (2013), os setores econômicos que se destacam na cidade supracitada, em primeiro lugar o industrial, e em seguida o de comercio e de serviços. Acredita-se que em um futuro próximo ocorra um crescimento na oferta de cursos na área de Ciências Exatas e da Terra [...]: Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental e Sanitária, Processos Químicos, Produção Sucroalcooleira, Papel e Celulose, que visam às exigências..." (DIAS, 2013, p.65).

Desse modo, os cursos técnicos, citados anteriormente, compactuam com a lógica de oferta dos cursos de ensino superior para atender as especificidades e os setores da indústria de papel e celulose. No caso, fica evidente a demanda do agronegócio da celulose na realidade educativa organizacional de Três Lagoas e de sua microrregião. Haja vista o modo que se apropria da educação e limita suas potencialidades para atender seus interesses.

Tais projetos de educação profissionalizante (ensino técnico e superior) criados para atender a demanda do capital possuem suas raízes arraigadas também no ensino básico. A pesquisa de Lamosa (2014) aponta que projetos de educação a partir da agroindústria estão sendo pensados desde o ano de 2001 pela Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) por meio do programa de educação ambiental "Agronegócio na escola", desenvolvido na rede pública de ensino de diversos municípios do estado de São Paulo.

Fundada em 1993 em um evento no congresso nacional, a Associação Brasileira do Agronegócio(ABAG) é constituída por representantes de todos os segmentos produtivos que compõem o agronegócio brasileiro e tem

como objetivo unificar estes segmentos em uma mesma representação patronal (LAMOSA; LOUREIRO, 2014).

> "O objetivo do partido do agronegócio foi formular e mobilizar, difundindo os interesses do conjunto das frações agrárias mais modernas do Brasil, além da unidade entre estas e outras frações da classe dominante. A ABAG está longe de ser apenas uma organização dos proprietários rurais. Desde sempre, seu objetivo foi aproximar a organização de grandes empresas de capital nacional e estrangeiro, membros das frações industriais e, principalmente, financeiras" (LAMOSA, 2013, p.3).

Desse modo, tal objetivo se propaga nas escolas pelo que os autores Lamosa e Loureiro (2014, p.534) denominam de braço pedagógico,

> "[...] responsável por formar os dirigentes de seus associados, difundir seus interesses e valorizar a imagem do agronegócio no país, defendido enquanto meio mais moderno de desenvolvimento econômico no campo, superior, portanto, ao latifúndio e às práticas produtivas de camponeses e demais trabalhadores rurais, vistas como resquícios de um passado a ser superado."

Com este propósito o braço pedagógico da ABAG se divide em duas frentes de formação: intelectuais orgânicos do agronegócio para atuarem como dirigentes na organização produtiva das empresas associadas e intelectuais tradicionais, sobretudo, professores e jornalistas, para sucumbir a tarefa de disseminar um ideário de valorização das novas organizações. Ou seja, ambas devem afirmar a auto imagem do agronegócio como setor produtivo responsável social e ambientalmente (LAMOSA; LOUREIRO, 2014, p.535).

Desse modo, a escola como lugar de formação obrigatório para crianças e jovens passa a ser campo da divulgação da imagem empresarial promovida e materializada pelo marketing de responsabilidade social sendo quesito obrigatório na gerência das organizações empresariais. Nesse sentido, a ética refere-se à interação das ações da empresa com todos os tipos de públicos, os denominados *stakeholders* (clientes, funcionários, fornecedores, acionistas, governo, sociedade, meio ambiente), pelo vocabulário empresarial (MOREIRA, 2013).

Tal perspectiva possui motivação na base econômica, e a competitividade gerada no mercado torna a ação da prática social um meio de sobrevivência das empresas, pois, mediante sua ascensão de imagem à comunidade, a empresa ganha visibilidade, aceitação e potencialidade. (MELO NETO e FROES, 2001). Segundo Torras (2012), a prática dessa ação responsável socialmente é incentivada por um terço das ações de bolsa adquiridos pelos ativos intangíveis da empresa, isto significa que, no sistema capitalista, as empresas socialmente responsáveis são as mais lucrativas. Assim, exemplificamos essa lógica nas palavras de Pontes (2002, p.2).

> "A busca da causa social pelas organizações, incluindo o atendimento das necessidades dos seus stakeholders (grupos de pressão da organização), permitiria que a organização interagisse com as mudanças do meio, e com isso proporcionaria maior interatividade e segurança no mercado competitivo. Um estudo feito por Arie de Geus (2001) diagnosticou o motivo que levou algumas organizações a sobreviverem no mercado por mais de 300 anos, caso da Mitsui no Japão, ou da Stora, na Suécia, que resiste no mercado já a mais de 700 anos e ainda tem grande projeção no mercado. Tais organizações já consideravam na sua gestão os

> interesses de seus stakeholders, o que não tornou sua visão gerencial puramente econômica, mas também social."

Mediante isso, compreendemos a causa de "preocupação" da prática social adotada pelas organizações empresariais, a exemplo da Stora e Mitsui, como meio estratégico de sobrevivência organizacional à lógica perversa do capital. E, assim, notamos os projetos de educação como parte dessa prática social que se territorializa na realidade da agroindústria de celulose e papel atuante em Três Lagoas e na microrregião.

Segundo o relatório da Fibria no ano de 2011,uma das empresas do setor florestal de Três Lagoas, sobre a responsabilidade social, a empresa se relaciona com diversas comunidades urbanas e rurais, de realidades distintas, afetadas pela atividade econômica. Apresenta como objetivo, contribuírem com a inclusão social por meio de melhorias à qualidade de vida dos núcleos populacionais envolvidos. Assim, para mitigar o impacto da atividade agrário-agrícola, são desenvolvidos os seguintes programas socioambientais, os quais são alinhados às diretrizes do Instituto Votorantim[8]:

- Educação: formação e qualificação da mão de obra, educação ambiental, capacitação para o empreendedorismo social;

[8] O Instituto Votorantim foi criado em 2002, com o objetivo de qualificar o investimento social do Grupo Votorantim, controlador da Votorantim Industrial, um dos acionistas da Fibria. Os programas do Instituto são voltados para a juventude e definidos como rotas. Cada rota integra e orienta o itinerário oferecido aos jovens nas áreas de educação, trabalho, cultura e esporte, bem como no fortalecimento de direitos e no incentivo aos jovens talentos que se destacam nos diversos projetos socioculturais apoiados (FIBRIA, 2011, p. 77).

- Cultura: valorização e resgate da cultura local e do conhecimento tradicional, conservação de locais de valor histórico e arqueológico;
- Esporte: promoção de atividades esportivas de todas as modalidades, reforçando a formação educacional dos jovens;
- Geração de trabalho e renda: criação de oportunidades de trabalho e renda, por meio de diversificação do uso da floresta e da propriedade rural, promoção do empreendedorismo local e de novas oportunidades de negócio ligadas às atividades da empresa;
- Meio ambiente: conservação dos recursos naturais, como biodiversidade, água e solo, em todos os biomas das áreas de atuação da empresa (Mata Atlântica, Cerrado, Pampa e outros), programas de pagamento a serviços ambientais para a conservação ambiental, redução de emissões de carbono, incentivo à utilização de fontes renováveis de energia e implantação de práticas para o consumo consciente.

Dentre os eixos abordados por esse programa socioambiental da empresa de celulose e papel, notamos que o enfoque na educação perpassa por caminhos de uma única proposta educativa: formar, qualificar e capacitar a mão de obra da localidade de Três Lagoas e microrregião, já que a própria atividade agroindustrial agudiza a concentração de terra impulsionando a migração campo-cidade. Neste contexto, a priori, cabe

> "... entender o mundo do trabalho como processo educativo, vale dizer, compreender a pedagogia que se desenvolve nas relações sociais e produtivas no modo de produção capitalista e identificar os espaços de contradição que engendram a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da

> classe trabalhadora.” (CIAVATTA; TREIN, 2003, p. 143-144).

A *posteriori*, essa construção pedagógica nos moldes capitalista de produção, serve como antecipação de conflito com a comunidade trabalhadora envolvida. Para isso, a educação institucionalizada desde a modernidade pós-revolução industrial esteve ligada ao desenvolvimento do capitalismo industrial, para reproduzir de maneira ideológica a nova ordem vigente, tendo em vista as necessidades de produção/reprodução do capital (CAMACHO; ALMEIDA, 2008).

Sobre esse fundamento, a empresa trabalha com o programa de educação socioambiental para público interno e externo em diversas escolas do campo e da cidade em todos os municípios da microrregião. Segundo o documentado no relatório de sustentabilidade, todos os programas estão coerentes com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei no 9.795/99), o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Vejamos como isto é relatado na íntegra:

> “As iniciativas com o público externo envolvem, principalmente, a capacitação em educação ambiental de professores de escolas públicas, projetos de interpretação ambiental, palestras ambientais para crianças e jovens e a realização de concursos e ações socioambientais. Algumas Unidades contam com bases fixas – Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) – que recebem membros de comunidades vizinhas em suas programações mensais. A Unidade Jacareí (SP) ainda possui um NEA móvel, que facilita a logística das ações de educação ambiental ampliando seu território de atuação. Para o público interno, formado por trabalhadores florestais próprios e terceiros, são desenvolvidas ações com o objetivo

> de fomentar a conscientização sobre a conservação da biodiversidade e a gestão dos impactos ambientais. Há uma agenda de palestras e treinamentos para formação ambiental em cada Unidade, que forma profissionais multiplicadores para atuar junto às suas frentes de trabalho". (FIBRIA, 2011, p.102).

Visto isso, podemos entender que é por meio dessas capacitações que as plantações de eucalipto vão sendo empregadas nas atividades desenvolvidas a partir de um projeto-programa de educação sócio ambiental.Assim como esse exemplo, outros tipos de operações e ações da empresa se tornam, estrategicamente, práticas sociais "educativas" nas áreas de expansão da agroindústria de celulose e papel, como mencionamos a coincidência no programa "Agronegócio na escola" oferecido nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Dessa forma, é notório perceber o capital semeando sua ideologia em projetos para a educação em passos que alcança todos os níveis escolares de formação.

Implicações nos Projetos de Educação: Algumas Considerações

Este texto considera a educação formal ao longo de sua institucionalização obtendo a função de auxiliar na reprodução do status quo, ou melhor, na manutenção da estrutura de relações de classes correspondente ao modo de produção capitalista. E, por assim ser concebido, o sistema escolar passa a contribuir na legitimação dessa estrutura, além de produzir-reproduzir hierarquias sociais perpetuadas pela mesma. Nesse sentido, "a educação não produz a desigualdade, mas a reproduz de uma maneira ideológica e mais eficaz que as formas anteriores, porque o faz de forma

mascarada e destituída de violência" (CAMACHO; ALMEIDA, 2008, p. 49).

"Todos conhecemos o papel da escola como aparelho ideológico a formar/fazer 'as cabeças das crianças'". (OLIVEIRA, 1994, p. 135). Nesse sentido, a prática educativa do professor é movido ao poder da ideologia, e essa essência "tem a ver diretamente com a ocultação dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opalizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes". (FREIRE, 1999, p.142).

Nesta direção, entendemos que o interesse da agroindústria de celulose e papel em desenvolver projetos de educação está além do cumprimento da "responsabilidade social" para antecipar o conflito com a sociedade, à medida que enxergam com "bons olhos" as práticas realizadas pela empresa. Mas, no discurso ideológico domesticador do desenvolvimento em produzir-transferir para a sociedade suas responsabilidades e disseminar-reproduzir o imaginário de geração de emprego e renda, em prol do desenvolvimento moderno e doloroso que se finda na migração campo-cidade.

Como exemplo dessas atribuições discursivas, a questão ambiental ressalta em todos os níveis de projetos educacionais, seja no ensino básico, curso técnico e ensino superior. A atividade agroindustrial de celulose e papel aparece como um dos processos mais poluidores do ambiente no mundo.No entanto, essa questão de responsabilidade ambiental é ocultada no discurso da empresa, à medida que é transferida para a sociedade.

Por esse sentido ideológico, cabe repensarmos os caminhos da educação para além de se tornar um meio de reproduzir estratégias políticas de responsabilidade social e de educação ambiental. Pois, esta perspectiva já estamos vendo idealizar pelo braço pedagógico da ABAG com o programa "Agronegócio na escola"; pelo projeto sócio-ambiental oferecido nas escolas da microrregião de Três

Lagoas pela agroindústria de celulose e papel, pelo ensino técnico oferecido pelo Sistema S para qualificação da mão de obra e pela expansão de cursos na área de Ciências Exatas e da Terra para fortalecer as universidades corporativas.

Referências

CAMACHO, Rodrigo S; ALMEIDA, Rosemeire A. Pesquisa e ensino na geografia: a educação do campo como instrumento de libertação. In: MARTIN, Andrey Mininet al. *Pratica de ensino e pesquisa em História e Geografia.* Campo Grande: UFMS, 2008. p. 47-61.

CIVIATTA, M. & TREIN, E. *O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate.* Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2003, nº 24, p. 140-164.

DIAS, Fernando C. *Configuração territorial e dinâmica reticular do ensino superior em Mato Grosso do Sul.* 2013. 100 f. Monografia (Bacharel em Geografia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2013.

FIBRIA CELULOSE S.A. *Relatório de Sustentabilidade 2010.* São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GONÇALVES, Carlos W. P. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, A. U. de; MARQUES, M. I. M. (Org). *O campo no século XXI:* território de vida, de luta e de construção da

justiça social. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 27-64.

GRAZIANO DA SILVA, José G. *A modernização dolorosa:* estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar,1982, 192 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades @*. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?>. Acesso em: 29 out. 2011.

KUDLAVICZ, Mieceslau**.** *Dinâmica Agrária e a Territorialização do Complexo Celulose/Papel na microrregião de Três Lagoas/MS*. 2011.177 f.Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2011.

LAMOSA; Rodrigo; LOUREIRO, Carlos. F. de. *Agronegócio e Educação Ambiental.* Ensaio aval. Política Pública em Educação; Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 533-554, abr./jun. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio.* Brasília: CNE/MEC, 2012.

MELO NETO, F.P; FROES, C. Gestão da responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro. Ed. Qualitymark, RJ, 2001.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio.* Brasília: CNE/MEC, 2012.

MORAES, Carmen S. V. *Ações empresariais e formação*

profissional: serviço nacional de aprendizagem industrial. *SciELO Estudos Avançados* [online]. São Paulo, vol. 14. n. 2. P. 82-100, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://migre.me/gFwBh> . Acesso em: 25 mai. 2013.

MOREIRA, Marcos Antonio Lima de. Mini curso S A 8000. Disponível em http://www.qualitas.eng.br/ qualitas_minicurso_sa8000.html. Acesso em: 19 dez. 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo. U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U.de (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994.

PONTES, Joseane. Responsabilidade social das organizações – um modelo para priorizar as necessidades sociais da região onde a organização está inserida. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 12., 2002, Curitiba. *Anais*... Curitiba: ENEGEP, 2002. p. 1-8.

TORRAS, Luís. La Responsabilidad Social como Ventaja Competitiva. In: PONTES, Joseane. *Proposta de modelo para priorização de ações de responsabilidade social da organização com base nas necessidades sociais da região onde está inserida.* 2003. 105f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

A CATEGORIA LUGAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cláudia Lúcia da Costa

Introdução

O presente texto é parte das reflexões desenvolvidas na Tese de doutorado *"A escola do urbano no campo do município de Catalão/GO: ensino de geografia nas especificidades do lugar"*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

O estudo analisa o ensino de Geografia na Comunidade Morro Agudo (Cisterna) no município de Catalão/GO, onde se localiza a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena. O educandário é resultado da nucleação nos anos de 1990, de várias escolas isoladas que funcionavam nas comunidades rurais da região. Após a nucleação, essas escolas foram reunidas em uma sede, com isso muitos alunos passaram a se deslocar por longas distâncias para lá estudar. Formada por pequenas propriedades, principalmente habitadas por descendentes de portugueses, conta também com a Vila Sucena, onde moram trabalhadores migrantes nordestinos que trabalham nas propriedades rurais do entorno da escola, singularizando o lugar e proporcionando especificidades às relações sociais e ao sentido de escola rural.

Esse texto, pautado no estudo citado, visa trazer contribuições acerca da importância do lugar como conceito na educação do campo. A diversidade sócio-cultural do lugar chega à escola gerando tensões de várias ordens. No processo ensino-aprendizagem, a escola lida com as

diversidades e, entre leis e diretrizes, realiza um ensino de Geografia que nem sempre é capaz de valorizar o conhecimento acumulado no lugar. Na análise desses desencontros é que surgiram os apontamentos metodológicos para um ensino de Geografia na escola do campo.

No lugar, são analisadas as políticas públicas implementadas pelo Estado para as escolas do campo no Brasil. Analisa-se como as políticas para o ensino no campo chegam até as escolas, como os diversos programas se efetivam e também o papel do livro didático. Problematiza-se esses mecanismos, principalmente se atendem à realidade e às necessidades do lugar; valoriza-se as representações sociais trazidas por professores e alunos a partir de suas vivências, saberes e fazeres cotidianos.

Desenvolvimento

A Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, EMMBS (mapa 01), onde se desenvolveu a pesquisa de campo, dista, aproximadamente, vinte e quatro quilômetros da cidade de Catalão. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Catalão, está em seu vigésimo ano de funcionamento e atende um total de 121 alunos do Jardim II (Educação Infantil) ao 9º ano (Ensino Fundamental), oriundos das seguintes comunidades: Ribeirão, Coqueiros, Olaria, Cisterna, Samambaia, Mata Preta e Custódia. Entre professores, funcionários administrativos, merendeiras, faxineiras, motoristas conta com vinte e cinco servidores, dados de 2012.

A comunidade, no ano de 2012, era composta de aproximadamente trinta pequenas propriedades, cercada pela produção de eucalipto e por uma mina de exploração dos minérios de fosfato e nióbio. É formada por descendentes de portugueses, em sua maioria, 24 cujas propriedades foram

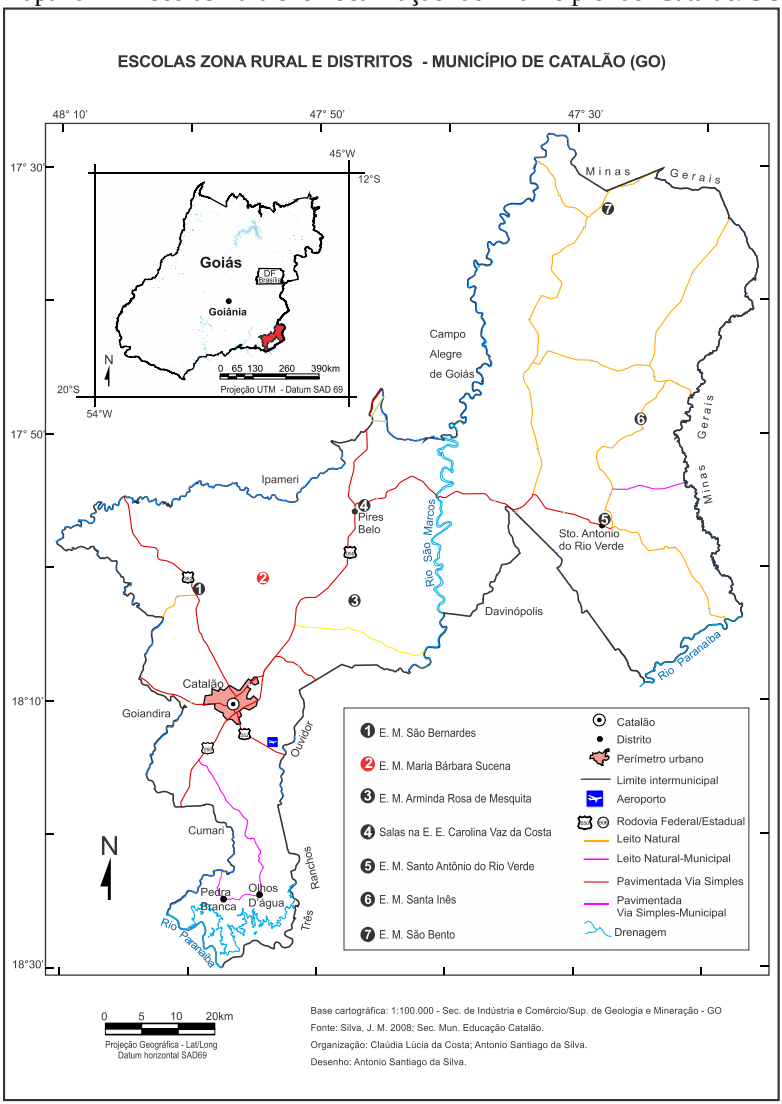
sendo repassadas de geração para geração. O lugar conta também com a escola e com a Vila Sucena, que abriga migrantes que vieram da Bahia e do Nordeste, em geral, para o município, em busca de trabalho nas lavouras de alho e permaneceram no lugar, formando a vila de casas construídas pela Prefeitura Municipal de Catalão. A escola atende aos alunos provenientes dessa comunidade e de outras comunidades rurais interligadas por estradas vicinais.

A Geografia do lugar, segundo apontamentos da pesquisa, é parte do ensino dessa ciência. As formas de tratar o ensino incorporando as aulas de campo permitem ilustrar os fenômenos sociais e políticos e o ensino de Geografia. À medida que a Geografia evolui está a exigir mais reflexão, criatividade e novos procedimentos do professor. Além do mais, como um dos fundamentos da profissão do geógrafo, o ensino deverá ser um compromisso, pois, na atualidade, a Geografia cresce em importância para a geração de consciência e crítica sobre os problemas da Modernidade.

Segundo Callai (2011), a identidade e os sentimentos de pertencimento que os estudantes têm e que se formam nas relações sociais que se estabelecem no lugar, os seus conhecimentos prévios e as suas vivências cotidianas nesse lugar não são considerados pela escola no processo ensino-aprendizagem, nem na cidade, nem no campo.

A observação foi feita de forma direta pela pesquisadora (e indireta por intermédio de entrevistas e questionários), caracterizando uma observação participante, na qual a pesquisadora vivenciou períodos do cotidiano da escola, observando aulas, participando de atividades na escola, vivenciando a rotina dos alunos e professores na escola. Foram entrevistados, durante a pesquisa, moradores da Comunidade Morro Agudo (Cisterna), alunos, professores, funcionários da escola, bem como funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO.

Mapa 01 - Escolas rurais e localização do município de Catalão/GO



No lugar estudado, considerou-se a escola como uma instituição burocratizada na qual acontece o processo ensino-aprendizagem. Diversas leis e diretrizes chegam até a EMMBS até a EMMBS, por intermédio dos PCNS, do livro didático, do currículo e das diretrizes específicas para a escola. A elaboração dessas leis não conta com a participação da comunidade escolar. Embora haja avanços tanto nas leis, quanto nas diretrizes para o ensino de Geografia, ainda há muito a lutar por melhorias e qualidade na educação.

A escola é capaz de gerar um ensino que remeta os conteúdos escolares a uma reflexão da vida que ocorre no lugar. Essa prática enriquece os conteúdos e as relações com o lugar. Desse modo, a escola deve compreender que ela não se encontra separada do lugar. E que o lugar não é uma ilha cercada apenas por seres do mundo moderno.

Sem dúvida é a Geografia do livro didático, a que está proposta nos PCNs. Há conteúdos específicos da disciplina, na escola, que os professores devem lecionar, de acordo com as séries e idades dos alunos. Os alunos devem ser instrumentalizados, os conteúdos propostos devem ser transmitidos. Os professores, sobrecarregados, com uma carga horária elevada de trabalho, pois, a maioria trabalha em mais de uma escola e leva muito trabalho para casa, de todas as escolas onde trabalha, utiliza basicamente o livro didático em sala de aula, porque não são incentivados a elaborar outros materiais.

A visão de educação e as diretrizes traçadas pela escola são fundamentais no processo educativo de uma formação ética e comprometida com os anseios da comunidade escolar. Dessa forma, é preciso pensar a educação e o ensino de Geografia no campo para além do poder do Estado, do que é programado, vislumbrando as possibilidades existentes no ensino que considere o

movimento do real, o lugar, os saberes que os alunos trazem, a corporeidade de alunos e professores.

O livro didático, de modo geral, apesar dos avanços já conseguidos, faz parte de uma indústria que cresce no país e que reproduz os currículos oficiais em seus conteúdos, não atendendo à realidade dos alunos, dos professores e das escolas, o que se processa numa formação deficitária do aluno frente aos novos desafios postos atualmente. No entanto, é fato que ele trata de um campo muito distante da realidade em que vive a maioria dos alunos de escolas do meio rural. Ora o campo idealizado, do camponês distante das mudanças do mundo, ora o campo da produção agrícola que atende às necessidades da cidade. Essas versões, todas elas distantes do espaço metamorfoseado, complexo e singular do campo brasileiro, onde convivem a expansão do latifúndio e a persistência do camponês.

A escola, como invenção da modernidade, é marcada pelo caráter contraditório entre a sua potencialidade emancipatória e democrática e os seus mecanismos reprodutores da desigualdade e da exclusão. As políticas neoliberais para o ensino no Brasil reativaram os mecanismos reprodutores da desigualdade e da exclusão. Diversas reformas na educação foram implementadas, modificou-se a estrutura do sistema escolar e o currículo de todos os níveis do ensino.

As escolas do campo, como a EMMBS, também sofreram esse processo. As mudanças no ensino visam atender às necessidades urbanas e industriais e o campo deve se adequar a tais mudanças. Os currículos não possuem nenhuma disciplina, nenhum conteúdo ou metodologia que seja específica para essas escolas. Os professores reclamam, sentem-se desorientados, sem referenciais ou diretrizes que possam contribuir para a prática escolar conforme a realidade desses alunos. O município, como poder local,

responsável por esse ensino, também não promove nenhuma política ou discussão que vise atender às escolas do campo.

Gentili (2004) trata da fragilidade e da precariedade das condições políticas, econômicas e financeiras sobre as quais descansa a reprodução dos processos de escolarização, fatos que têm gerado muitas lutas docentes na América Latina. Isso também demonstra o caráter vertical das medidas neoliberais adotadas nos últimos anos nesses países, afirma o autor. Em relação às escolas do campo esses fatores se agravam ainda mais com o processo de reprodução do modelo de educação urbana nessas escolas. São muitos os desafios para que a educação do campo avance, tanto quanto às leis, diretrizes, conteúdos, currículos, como quanto às práticas escolares.

A educação e os valores da cidade chegam ao campo, obedecendo a conteúdos ensinados na cidade, com uma grande precariedade em estrutura física e didático-pedagógica. Os professores, por exemplo, não são devidamente preparados para lidar com a diversidade e com a realidade do campo. Os resultados são altos índices de analfabetismo e de escolaridade insuficiente para os jovens que ficam no campo e para os que buscam cada vez mais oportunidades na cidade, saindo do campo. Enfim, a escola existente no campo, não considera as necessidades, a complexidade da realidade rural em profundidade. Os livros didáticos, por exemplo, já vêm prontos, projetados para o ensino na cidade.

Quando se trata do ensino de Geografia no campo, é preciso que o professor tenha atenção se o livro didático traz alguns temas essenciais, pensando na realidade do aluno. O papel dos espaços agrários frente à globalização, o papel da modernização agrícola para a relação campo-cidade, as formas tradicionais de resistência, que persistem no campo, às imposições capitalistas, as estratégias de vivência e as diferentes relações de trabalho entre outros elementos são

fundamentais para se entender os espaços agrários e suas configurações na atualidade e, muitas vezes, não estão contidos no livro didático e são conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas de Geografia.

Segundo Nabarro (2009), entender o espaço é compreender as diferentes relações que nele se estabelecem. O ensino de Geografia, no campo ou na cidade, deve preocupar-se com as apropriações e usos que são feitos dos espaços, com a formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, as representações sociais que os sujeitos fazem do espaço. Gramsci (1968) discute o embate entre a escola e a vida, os conhecimentos escolares e cotidianos, segundo o autor:

> A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o certo de uma cultura evoluída torna-se verdadeiro nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. (GRAMSCI, 1968, p. 131).

Partiu-se da observação da vida cotidiana no lugar. Por isso, um ensino de Geografia para a formação do sujeito-cidadão não pode prescindir do estudo do lugar e do cotidiano, em que as instituições, marcadas pelo global, se manifestam. É assim que, do lugar,se pode fazer a leitura geográfica dos seus moradores, das suas demandas e do mundo. Se é no cotidiano que aquilo que é instituído se expressa via instituição, é nele também que nascem possibilidades de relações de produção e reprodução social diferentes, novas.

Na Geografia da escola, na leitura espacial do lugar e de suas paisagens, a Geografia pode observar, descrever, quantificar, qualificar e analisar suas formas,

conteúdos,processos, mas é necessário contar com outras disciplinas. Na escola estudada, essa possibilidade passa pela interdisciplinaridade, pela pesquisa e pela organização dos conteúdos que permitam ao aluno se ver nesse processo.

A escola e a comunidade devem estabelecer diálogos constantes. A formação da consciência crítica é, sem dúvida, complexa e, ao professor de Geografia é exigida uma formação continuada, também um envolvimento com o lugar. É fundamental para o ensino,bem como para constituir habilidades docentes, a interação entre os conhecimentos já produzidos e aqueles que podem ser desenvolvidos pela escola. A melhoria do processo ensino-aprendizagem não é um receituário, mas um processo que envolve vários sujeitos e iniciativas que inclui a formação do professor para ensinar, para fazer pesquisa e para fazer extensão.

Em relação aos vários sujeitos sociais e as instituições, implica em aproximações entre eles, nem sempre possíveis de serem estabelecidas, mas que devem existir no lugar.Aproximações entre a comunidade e a escola, mais especificamente, entre a Geografia e as pessoas do lugar, resguardadas as especificidades de ambas, é uma possibilidade da escola existir/ na relação com o lugar. A escola e a comunidade devem estar abertas ao movimento da sociedade e devem preocupar-se principalmente com a formação desse aluno, lhe possibilitando referenciais para se posicionar criticamente em relação aos problemas locais e do mundo.

No lugar, o ensino de Geografia na escola deve ser instruído para ter acesso aos conhecimentos da ciência geográfica e, por intermédio dele, interpretar o espaço social. Ao professor cabe compreender que a pesquisa e a extensão nutrem o ensino e devem ser praticadas no lugar, visando a preparação desse aluno para que seja capaz de usar o conhecimento da Geografia em seu favor.

A escola, no lugar, é mais do que uma localização, mas, deve se constituir como uma referência para educar aqueles que no seu entorno vivem. Esse é outro desafio para a escola e para o ensino de Geografia, pois é fundamental estabelecer relações efetivas que coloquem em prática os discursos e que de fato tornem a escola do campo um organismo vivo e propositivo. Essa situação, implica na melhoria do trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Ele é o mediador do processo ensino-aprendizagem e faz importantes escolhas, como a do livro didático a ser trabalhado na escola. Esse professor deverá ter autonomia na escolha do método e das metodologias de ensino, bem como, da didática a ser trabalhada nas aulas de Geografia. No planejamento e na execução das atividades constará a sua visão de mundo.Todos esses aspectos fundamentais norteiam a Geografia praticada nas escolas.

Na complexidade do ensino é preciso ter cumplicidade com aquilo que se ensina. A prática deverá ser pautada nas mudanças de atitude e na prática nas salas de aula. A discussão da Geografia do lugar deverá incluir a paisagem, o espaço, o território, a região.Isso implica em considerar que a prática docente é relativa e relacional ao lugar e poderá se realizar na escola de forma abrangente. Isso também implica em refutar as formas simplórias e enfadonhas de como o ensino de Geografia é conduzido.

O ensino-aprendizagem de Geografia na escola, que considere o lugar e o seu sujeito como pontos de partida para uma leitura espacial do mundo e como pontos de chegada, tem grandes chances de sair da mesmice instituída e contribuir efetivamente para afirmação dos sujeitos, que passa pelo acesso aos conhecimentos produzidos pela Geografia.Mas, para isso, é preciso que a prática docente seja sempre voltada para o lugar, para os sujeitos, para a cultura local.

A Geografia pode contar, na leitura espacial do mundo, com outras disciplinas, o que implica não só na interdisciplinaridade, da pesquisa e do ensino, mas também em inter/trans/multidisciplinaridade que, no entanto, não ocorrem na mesma intensidade e no mesmo ritmo na Geografia da escola.Na escola do campo, especificamente na EMMBS, os conceitos geográficos e atividades, exercícios devem propor a compreensão do lugar. A prática de ler o espaço lastreado por conceitos geográficos, nesse sentido, corresponde ao ensino em movimento.

Compreender que no campo os sujeitos também circulam por outros espaços e nesse processo eles não apenas transitam de um ponto a outro, mas também, acabam incorporando certos valores humanos e metamorfoseados no lugar, requerem atenção às transformações de várias ordens. Assim, reconhece-se que o ensino de Geografia na escola do campo, na perspectiva de um ensino voltado para a formação do sujeito que nele vive, o envolvimento deve ser constante, principalmente devido às especificidades que o campo e os seus sujeitos apresentam dentro da diversidade sócio-cultural.

Considerações

Dessas experiências compreende-se que a educação que ocorre no campo tem que se envolver com o lugar, com as suas gentes, com seus modos de vida, com suas demandas específicas de ensino, promovendo conteúdos que instrumentalizem os alunos a estabelecer problematizações sobre as questões espaços-temporais, de gênero, sobre o cotidiano, a cultura, o meio ambiente, dentre outras questões. Tal proposta de ensino suscita, no entanto, um envolvimento da comunidade escolar, cujas ações devem ser pautadas proporcionando um senso crítico ao aluno, motivando sua

capacidade de indicar soluções, estimulando a reflexão e a criatividade.

A escola deve fortalecer-se politicamente, metodologicamente e pedagogicamente, trazendo propostas de ensino que compreendam as necessidades dos sujeitos que vivem nessa Comunidade em que a escola se insere. Desse modo, a escola, como instituição, deverá propor e executar atividades que conduzam o aluno a lidar com os problemas da sua localidade e que ele incorpore, nas suas práticas cotidianas, os conceitos e as categorias geográficas, problematizando sua condição socioespacial.

A Geografia escolar deverá estimular o trabalho de campo e as atividades de aula, garantindo aos seus alunos espaço e condições democráticas de tolerância e de respeito mútuo para que todos expressem os seus diferentes pontos de vista, gerando e ampliando as aptidões básicas do pensamento autônomo e crítico, como aponta a pesquisa.

A educação é um direito. A educação *no*/*do* campo é um direito vinculado a uma cultura que se reproduz por meio de relações mediadas pelo trabalho na terra, entendendo-se o trabalho como produção cultural (SOUZA, 2010, p. 108). O significado que a terra tem para o detentor desse direito deveria ser associado ao papel da escola na formação para a cidadania. Nesse sentido, segundo Gonçalves (2009), o significado da terra para o homem do campo deveria perpassar as práticas de educação (inclusive seus currículos). É, pois, imprescindível considerar a tríade espaço rural, políticas públicas e educação ao se tratar da educação do campo.

A preocupação dos movimentos sociais do campo com a educação *no* e *do* campo é inovadora e tenciona as propostas que o Estado apresenta, se choca com seus interesses e, nesse sentido, pode proporcionar mudanças. Alguns avanços já foram obtidos, no entanto, ainda há muitas conquistas pela frente.

Segundo Leite (1999), temos que redescobrir o significado, o papel e o sentido da escola para as pessoas do campo e entender até que ponto ela ainda é um "valor social", bem como sua função na formação de mão-de-obra e como elemento identificador de uma cultura/práxis camponesa. É preciso pensar políticas educacionais para a escola *no*/*do* campo, com bases críticas e epistemológicas. O autor afirma que:

> Mediatizado por uma escolaridade omissa, inadequada e ineficaz, sem uma política educacional específica porém intimamente atrelada às manifestações do mercado – na maioria das vezes sob o manto de projetos especiais de atendimento social – o campesinato e a escola rural brasileira não descortinaram suas potencialidades e prerrogativas, permanecendo, de certa forma, à margem do processo civilizatório global. (LEITE, 1999, p.80).

A proposta aqui apresentada é a de que a escola necessita avançar em método, metodologia, currículo, conteúdo, dentre outros, para promover a leitura do lugar com sua cultura e seus sujeitos para que sejam produzidos conhecimentos para a vivência da cidadania. A Geografia tem papel fundamental nesse processo, pois ela instrumentaliza os alunos para uma leitura espacial, do lugar em que vivem e do mundo, para neles atuarem criticamente. O poder político do Estado, presente na escola na imposição de ideologias, e os interesses hegemônicos trazem contradições vivas que podem ser desveladas pelos sujeitos que compõem a escola, em suas práticas.

Repensar o tempo escolar em função do tempo social, mental e cultural dos educandos é um grande desafio para a escola e para o ensino hoje, especialmente, para a Geografia. Fazer da escola um centro de formação e de cultura, permitir que os alunos a ocupem como seu território e nele poder ir se

formando como sujeito e cidadão é uma tarefa para educadores e para toda a sociedade.

As escolas do campo devem estar preparadas para lidar com o lugar, suas contradições e possibilidades, compreender o universo desse aluno, seus desejos, sonhos,necessidades, tanto para a construção de uma proposta pedagógica que possa reger o ensino,como também, contribuindo para as diretrizes específicas da escola, em suas diferentes disciplinas, como no caso do ensino de Geografia. Portanto, reafirma-se que uma leitura do lugar é fundamental. As práticas socioespaciais e culturais do lugar revelam possibilidades de abordagens e conteúdos para a Geografia escolar e são importantes para a aproximação da Geografia com a realidade do aluno.

Como o sujeito do lugar carrega o lugar nas suas ações e reações, ele deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma formação geográfica que capacite os alunos a fazerem boas leituras geográficas do mundo, e do mundo deles, para, então, agirem sobre esses mundos conscientemente.Desse modo, o eixo norteador das proposições aqui apontadas perpassam pelo fato de que a escola e nela o ensino de Geografia têm o papel de fortalecer as identidades, fazer com que os alunos possam ler, compreender o lugar em que vivem, o mundo e levar seus conhecimentos para suas casas, conscientes e conscientizando as pessoas sobre a importância de agirem como cidadãos.O campo e o lugar escola, desse modo, revelam possibilidades mas que precisam ser lidas, exploradas e ensinadas pela escola, pela Geografia.

Nesse contexto, estão postos três grandes desafios para a Geografia de acordo com a pesquisa: o primeiro é o epistemológico, porque é preciso conhecer e desvendar o mundo complexo a partir da teoria e do método, da linguagem geográfica; o segundo é o pedagógico, porque é preciso ensinar sobre esse mundo e sobre o lugar nas escolas

de vários níveis e, o terceiro, político, porque na prática da Geografia, ciência e/ou disciplina curricular,está agindo sobre a realidade que é coletiva e social, isso é ação política e requer comprometimento com a ética e com a cidadania.

E, de acordo com esses desafios, destaca-se o papel do lugar em todos eles, no entendimento do ponto de vista epistemológico desse conceito, político, no sentido de fortalecer as relações da escola com a comunidade em que se insere e pedagógico no sentido de ensinar Geografia na escola a partir do lugar, numa linguagem que o aluno se identifique, aprenda e seja sujeito consciente de suas ações no lugar em que vive.

Referências

CARLOS, A. F. A. Uma leitura sobre a cidade. In. *Cidades:* Revista Científica. Grupo de Estudos Urbanos. Vol.1, n.1, 2004. Presidente Prudente, 2004.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. (Coleção educação contemporânea. p. 45-59.

GONÇALVES, G. B. B. *Programa Escola Ativa:* educação do campo e trabalho docente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização
Brasileira, 1968.

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

NABARRO, S. A. *Questão Agrária e Livro Didático de Geografia:* uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de Londrina – PR. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências, Especialização em Ensino de Geografia, 2009. f. 75-79.

SOUZA, C. L. F. de. *Olhares sobre o ensino de Geografia no campo do município de Inhumas – GO***.** In: SOUZA, F. E. de. (Org.). Geografia e Educação do campo: pra que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás. Goiânia: Editora Viera, 2010.

SOUZA, F. E. de. (Org.). *Geografia e Educação do campo:* pra que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás. Goiânia: Editora Viera, 2010.

AÇÕES DO PIBID INTERDISCIPLINAR (EDUCAÇÃO DO CAMPO): ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Marcelo Cervo Chelotti
Isabele de Oliveira Carvalho

Introdução

A Educação do Campo emerge de um movimento social e principalmente da mobilização dos trabalhadores do campo sendo considerada uma herança da organização coletiva dos camponeses diante das dificuldades apontadas no campo: O desemprego, a precariedade do trabalho e ausência de condições dignas de sobrevivência no espaço rural.

Para compreender a origem do conceito Educação do Campo– que passou a ser discutida a partir dos anos 1980 – faz-se necessário salientar que essa educação voltada para estudantes do campo, nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. Dessa demanda nasceram programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo, programas esses tendo como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando-se de metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento dessas áreas.

Apesar de algumas políticas públicas de especialização para o ensino no campo, não são todos os professores dessas escolas que possuem uma formação direcionada, continuada

e especializada para as particularidades desse meio, o que interfere diretamente na metodologia pedagógica que os alunos serão alvos.

O presente texto analisa os dados obtidos a partir das nossas observações e vivências que começaram em 2014 quando foi aprovado o PIBID Interdisciplinar na UFU. Para realizar uma avaliação de suas ações nesses dois anos de projeto, foi elaborado um questionário contendo 21 questões relacionadas à importância do PIBID Interdisciplinar na formação discente. As questões foram de múltipla escolha e/ou havia espaços para justificativa da resposta escolhida.

Dos 20 alunos bolsistas que compõem o PIBID Interdisciplinar (Escola Sobradinho, e Escola do Moreno), 15 responderam , sendo esses licenciandos dos cursos: Pedagogia, Geografia, Letras, Ciências Sociais e História, matriculados em diferentes períodos de graduação.

O PIBID Interdisciplinar na Formação Docente

Os pesquisadores que trabalhavam a temática educação na época da implementação da chamada Escola Nova,propuseram alternativas para as escolas do campo, que passavam por uma fase de defasagem no ensino que era de pouca qualidade e resultados quase nulos. O Ruralismo Pedagógico não havia a real intenção de ensinar os alunos, integrando-os à sociedade e valorizando, sobretudo o meio em que se encontravam, mas sim, fixar o camponês ao local onde viviam a fim de abastecer o seleiro de mão de obra, principalmente para agricultura, que o campo se tornava.

A Universidade possui um papel de extrema importância na formação dos profissionais que atuarão no campo, sobretudo os professores, que terão de usar formar alternativas para o ensino, visando a valorização das práticas exercidas no campo, bem como a vivencia pelos alunos.

Deve-se compreender que a escola do campo vai além de um espaço de absorção de ideias, pois as especificidades do meio onde estão inseridas influenciam em tudo no ambiente escolar, portanto, uma escola não é igual à outra e não deve ser utilizado o mesmo método de ensino, o que acarretaria em uma padronização errônea dos alunos.

Ainda hoje um dos grandes entraves que impossibilitam o desenvolvimento de algumas escolas do campo é a falta de uma formação direcionada da equipe pedagógica escolar – formada por pedagogos, professores, psicopedagogos, assistentes sociais, entre outros profissionais – que não possuem uma formação adequada para o ensino do campo. Os cursos que oferecem a modalidade licenciatura, em sua maioria, não se atentam às demandas das escolas do campo o que é preocupante, já que no processo de aprendizagem do futuro profissional da educação há uma verdadeira lacuna quanto à forma de se ensinar no campo.

Atentos as precariedades da prática de quem estuda a educação o Ministério da Educação junto às universidades federais de todo o Brasil, criaram projetos voltados para a área da licenciatura, que incentivam a experiência dos futuros profissionais, nas mais diferentes modalidades da educação nas escolas, sendo essas urbanas ou do campo.

Um desses projetos de incentivo é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que foi criado em 24 de junho do ano de 2010 e vigora até os dias atuais. O PIBID tem como objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (nível fundamental e médio), tanto em escolas urbanas, quanto em escolas do campo (PIBID modalidade Interdisciplinar).

Os projetos desenvolvidos em parceria com a escola promovem a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início

da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura vinculado a Universidade e de um professor da escola rural escolhida para o projeto, no caso do PIBID Interdisciplinar Educação do Campo.

Entende-se que cada escola do campo possui sua singularidade, onde os aluno, professores e ambiente escolar devem ser muito bem avaliados antes de se adotar uma metodologia pedagógica de ensino.

Martins (2009, p. 27) revela que

> "[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país." (MARTINS, 2009, p. 27).

No município de Uberlândia houve a parceria entre o PIBID e a Universidade Federal de Uberlândia onde a equipe de alunos universitários foi direcionada às escolas, a fim de aplicar projetos que auxiliam tanto na vivência do futuro profissional com o ambiente escolar, quanto no auxílio pedagógico complementar oferecido aos alunos. Além do PIBID padrão, foi proposto, no ano de 2014, a inserção do PIBID modalidade interdisciplinar que abrange as escolas do campo, questões indígenas e étnico raciais.

Dentre as treze escolas situadas na área rural de Uberlândia, quatro são participantes do projeto PIBID Interdisciplinar Educação do Campo, e alunos bolsistas de duas dessas escolas foram avaliados, sendo esses pertencentes a Escola Municipal Tenda do Moreno e Escola Municipal do Sobradinho.Foi realizado um estudos por meio

de grupos de discussão para identificar o contexto em que tais escolas estão inserida, em seguida houve a observação, por parte das equipes, do ambiente escolar e a sondagem de quais seriam os recursos disponíveis para execução dos futuros projetos do PIBID, além da interação dos projetistas com o corpo discente e coordenação das escolas.

Nos anos de 2014 e 2015, foram desenvolvidas diversas atividades nas escolas participantes do PIBID que envolviam os bolsistas, os alunos do campo e o corpo pedagógico das escolas.

Durante o primeiro semestre do ano de 2014, foram realizadas várias atividades na Escola Municipal do Moreno. Primeiramente, com a entrada de novos bolsistas, foi conhecida a estrutura escolar, que se difere bastante das escolas urbanas, conheceu-se o corpo escolar – professores, diretores e colaboradores – objetivando um melhor planejamento das futuras ações que promoveríamos na escola, Para colaborar com a análise, foi elaborado um questionário socioeconômico visando apurar as realidades vivenciadas pelos estudantes da Escola Tenda do Moreno, por meio de perguntas objetivas que ao serem analisadas resultaria em um perfil dos alunos refletindo na comunidade em que vivem. As questões abordavam aspectos como: quantas pessoas dividem a mesma casa, quanto tempo dura o percurso de casa até a escola, à respeito do acesso à determinados serviços, e perspectivas para o futuro.

Logo após, foi realizado a revisão bibliográfica e posteriormente discussões acerca do tema Escola do Campo, a fim de conhecer, de forma legítima, como se deram os processos de conquista dessa educação, juntamente com a historicidade que este processo abriga. Discussões que foram proveitosas no sentido de compreender a importância da valorização do sujeito do campo e assimilar como se deve trabalhar com a educação neste meio.

A primeira proposta de oficina a ser realizada com os estudantes, objetivava atingir alunos do 6º ao 9º ano, sendo executada nos meses de Junho e Julho. Propôs-se uma discussão sobre a crise hídrica; "O que falta é água?" abordou a problemática que envolve a gestão, uso e o acesso aos recursos hídricos no Brasil atualmente. Com esta oficina, visou despertar a criticidade dos alunos, apresentando um conteúdo mais realista acerca dos fatores que causam tal crise, na tentativa de desconstruir uma realidade fantasiosa que é exposta à eles cotidianamente, principalmente por meio da mídia.

Conseguinte, foi elaborada uma oficina temática, nos meses de Junho e Julho, voltada para as festividades juninas, com o objetivo de (re)significar a memória de tais festividades, enriquecer o conhecimento dos estudantes quanto ao histórico das festanças juninas, demonstrar as diferenças de costumes destas festas no Brasil e no mundo, com foco nos contrastes entre o Nordeste e Portugal, visto que, tais festas originaram se em países europeus e sobre essa perspectiva, desenvolver ritmo, compasso e criatividade, por meio de uma quadrilha ensaiada em francês. Além disso, retratou-se os principais ícones destas festividades, que são Santo Antônio, São Pedro e São João visando os aspectos regionais e linguísticos, apoiados em músicas tradicionais das festas juninas. Segundo relatos está oficina, principalmente, foi bastante proveitosa no sentido de integração de todo o grupo, pois exigia contribuições de todas as áreas de conhecimento.

Quanto à Escola Municipal Sobradinho, no início do projeto a equipe passou por aprofundamento teórico da temática Educação do Campo, com apresentação de seminários e discussão de textos, o que possibilitou a consolidação de uma base teórica para posterior planejamento e aplicação de oficinas e outras atividades na

escola, e em seminários propostos pela coordenação geral do PIBID.

A partir dessa construção teórica a equipe passou a frequentar a escola Sobradinho no final do segundo semestre de 2014, pois, devido à implicações logísticas não foi possível iniciar as atividades na escola antes de outubro de 2014.

Solucionada a pendência referente ao transporte, passaram a frequentar a escola com regularidade, conforme determinado pela coordenação do projeto. Foi aplicado um questionário sócio-econômico-cultural aos alunos da escola, a fim de conhecimento da vivência dos mesmos. O questionário permitiu conhecer, ainda que de maneira incipiente, o meio escolar, o entorno da escola e as particularidades dela. A partir deste questionário foi elaborado as atividades que seriam desenvolvidas no ano seguinte.

No final do ano 2014 foi realizado o planejamento para 2015, que dentre os conjuntos de atividades propostas destacam-se os três projetos: *Conto como formação cultural*; *Projeto Cerrado*; e *Roda de conversa*.

Levando em consideração as dificuldades relacionadas à leitura, compreensão e escrita de textos, o projeto *Conto como formação cultural* propôs atividades em que os alunos pudessem, a partir da leitura dos contos regionais, desenvolverem o gosto pela leitura e escrita. O espaço da biblioteca seria explorado neste projeto, tanto no uso de materiais, quanto no espaço físico.

O projeto *Cerrado* (que ocorreu no segundo semestre de 2015) tinha como finalidade trabalhar a temática do bioma tanto em seu âmbito social, quanto econômico, político, físico e cultural. O levantamento histórico da ocupação das terras foi à primeira etapa a ser trabalhada com os alunos, e teve por objetivo expor a história dos povos originários que estiveram presentes no território e a

influência das ocupações em outras regiões brasileiras, bem como os europeus da época do desbravamento. Em segundo momento, as características físicas (fauna e flora) do bioma foram trabalhadas em sala. Para finalizar o projeto, houve um trabalho de campo no entorno da escola para que os alunos pudessem explorar o senso de percepção da paisagem, categoria extremamente importante para a geografia.

Com relação ao projeto *Roda de Conversa*, a proposta foi trabalhar a questão das minorias com os estudantes a fim de se identificarem enquanto sujeitos atuantes e agentes de transformação social. Para isto, o trabalho iniciou com a discussão sobre o racismo que constantemente se manifesta dentro das instituições escolares através de brincadeiras, piadas de mau gosto e afins. Também foi trabalhada a questão do papel das mulheres na atual sociedade, que muitas vezes é ignorado e, por fim, discutimos com os alunos os crimes movidos por homofobia que acontecem no país, conduzindo-os a compreensão de como podem contribuir para pôr fim às mazelas sociais que os cercam. Incentivando sempre o respeito ao próximo e os benefícios em conviver com a diversidade.

Além das ações na escola, foi realizada uma atividade acadêmica com os bolsistas que consistia na análise dos livros didáticos oferecidos à escola do campo, comparando o PNLD-Campo e PNLD padrão. O objetivo da análise consistia em investigar profundamente, se realmente acontece tal valorização do camponês e se os conteúdos, por ser um livro multidisciplinar, atende à necessidade de aprendizado dos alunos em suas respectivas séries. Consecutivamente, artigos foram confeccionados e posteriormente serão publicados em um livro sobre as vivências do PIBID Interdisciplinar.

A partir desses projetos foi possível acompanhar de perto a realidade de uma escola do campo. Tal possibilidade

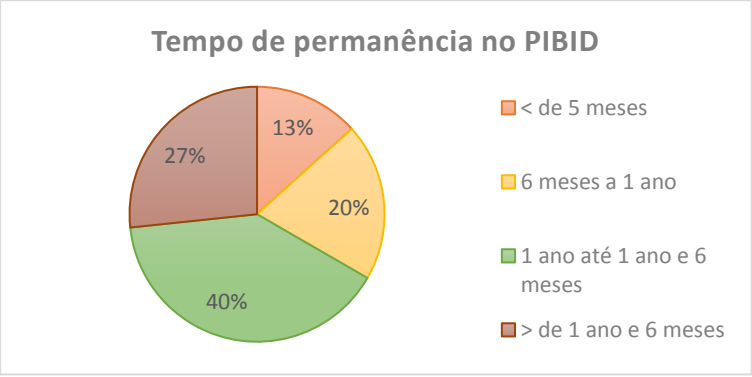
é de extrema relevância tendo em vista suas especificidades educacionais.

A Percepção dos Bolsistas Quanto a Contribuição Do PIBID

Com base nas respostas dos quinze questionários entregues aos discentes bolsistas do PIBID, foram realizados alguns levantamentos que demonstram a importância acadêmica da participação do projeto, bem um complemento para a própria formação docente.

O edital inicial regia que a permanência dos bolsistas no PIBID poderia abranger, no máximo, quatro anos o que equivale ao tempo médio de graduação de um licenciando. A média de permanência no PIBID (Gráfico 1) varia de seis meses a um ano e meio e a partir dessa análise, constata-se que alunos de diferentes períodos estão presentes no projeto, podendo assim intercalar e complementar experiências obtidas durante os anos das diferentes graduações existentes no PIBID educação do campo.

Gráfico 1 - Tempo de Permanência dos bolsistas no PIBID Educação do Campo.

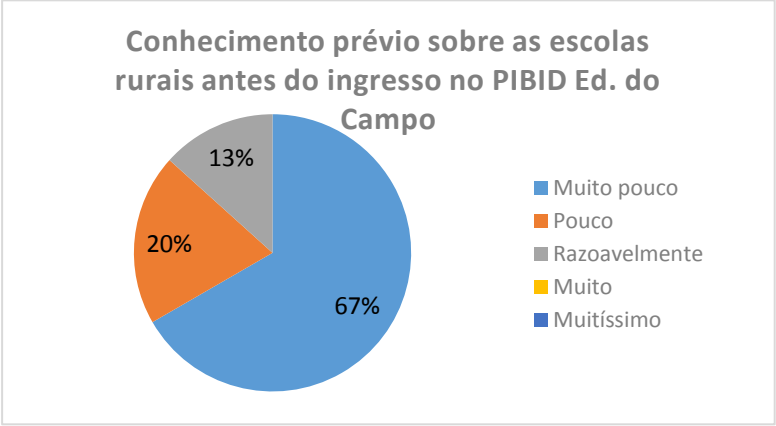


Fonte:Pesquisa de campo (2015).

Como anteriormente citado, a relação entre os diversos conhecimentos acadêmicos dos bolsistas do projeto, contribuem para a formação em conjunto de toda a equipe. As práticas desenvolvidas nas escolas do campo reforçam a importância de complementos na formação docente, já que a realidade dos alunos, bem como do ambiente escolar deve ser levado em consideração para um ensino efetivo. O PIBID, por sua vez, possui o papel de introduzir os licenciandos nas escolas e assim oferecer-lhes a oportunidade de aprimorar as práticas de planejamento de aula e projetos, além do contato em sala de aula.

Um ponto de extrema importância que pode ser observado durante o levantamento de informações dos bolsistas foi a falta de conhecimento prévio em relação às escolas do campo (gráfico 2). Se quer parte dos discentes sabiam sobre a existência das escolas do campo enquanto que o restante não havia muitas referências acerca dessa realidade.

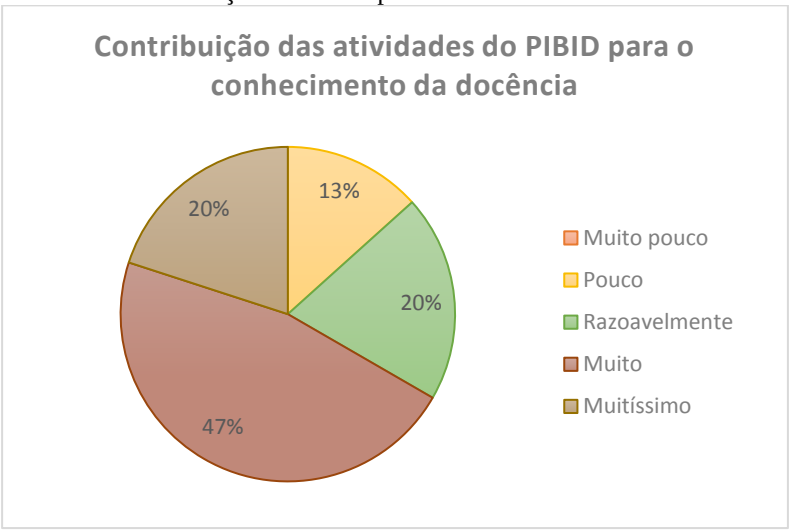
Gráfico 2 - Conhecimento dos bolsistas sobre as escolas do campo.



Fonte:Pesquisa de campo (2015).

Esse resultado é algo que nos induz à dúvidas quanto à qualidade na formação dos futuros docentes, que pouco sabem sobre as políticas públicas educacionais instaurados no país. Através dos dados presentes no gráfico3, é notório a grande importância do PIBID na formação acadêmica atribuída pelos próprios bolsistas, sendo essa, na maioria das vezes a única fonte de experiência de atuação profissional por parte dos graduandos em um espaço tido como rural.

Gráfico 3 - Contribuição do PIBID para o conhecimento da docência.



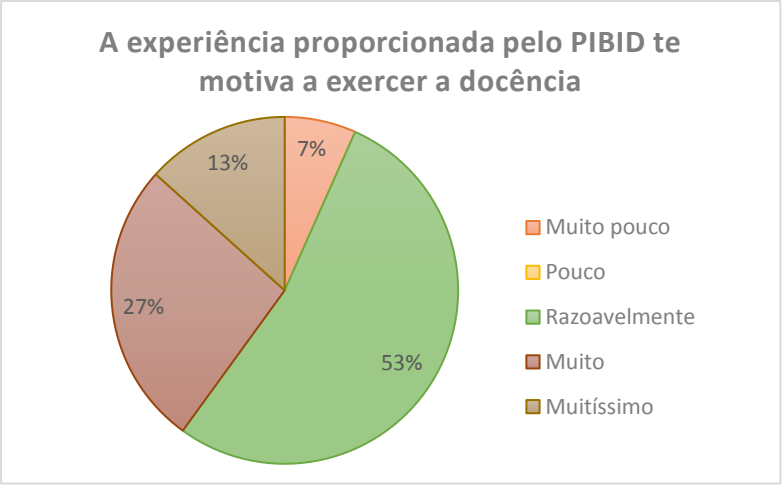
Fonte:Pesquisa de campo (2015).

Logo se entende o papel do PIBID como um elo entre formação e vivências que proporcionam conhecimento sobre as escolas do campo e a realidade em que as mesmas estão inseridas contribuindo assim para a formação dos futuros professores do campo.

Outra análise realizada através dos dados extraídos foi quanto ao posterior desejo por parte dos bolsistas em exercer a profissão docente em escolas do ensino fundamental e/ou médio após a participação no PIBID.

Como indica o gráfico 4, as respostas, em sua maioria, foram positivas em relação à escolha da docência como futuro profissional e entendemos a partir dessa realidade a real importância do PIBID na inserção do discente ao ambiente escolar na maioria das vezes desconhecido.

Gráfico 4 - Planos dos bolsistas em relação ao exercício futuro da docência.



Fonte:Pesquisa de campo (2015).

Segue algumas opiniões recolhidas nos questionários em relação à importância da experiência do PIBID na vida docente do bolsista:

> "São diversas as dificuldades encontradas principalmente em uma escola pública e rural. Acredito que o PIBID me mostrou muito mais a realidade do que me incentivou. Preferiria trabalhar em uma faculdade, porém sei que é difícil não passar por salas de aula de ensino fundamental ou médio, então agora já estou preparado para o que possa encontrar." (Pibidiano 7)

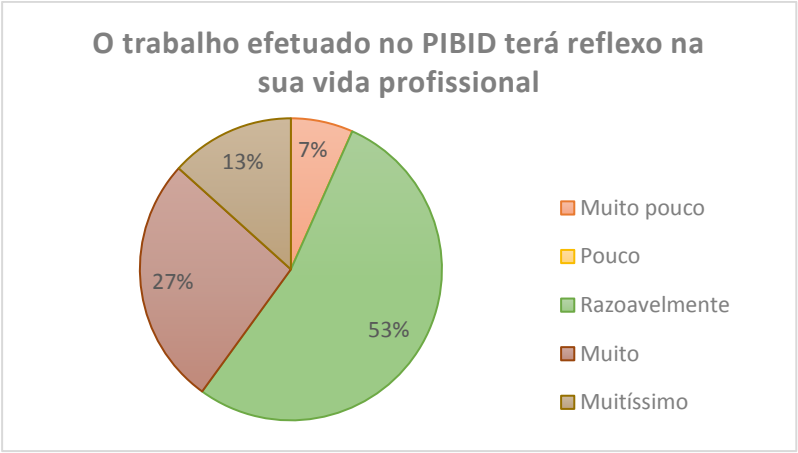
> “O PIBID nos mostra que a realidade das escolas no Brasil está distante do que muitas vezes nem é ensinado nas salas de graduação.” (Pibidiano9)

> “Através do PIBID campo descobri que o ambiente escolar é meu plano de pesquisa.” (Pibidiano 11)

Sendo o PIBID uma ferramenta de incentivo à formação dos futuros docentes os papéis desempenhados pelas equipes nas escolas servem como uma prática na elaboração de planos de aula, bem como nas experiências no ambiente escolar. A característica interdisciplinar é outro ponto a ser mencionado, pois durante a participação nos projetos houve o intercâmbio de conhecimento entre várias ciências voltadas à licenciatura e esse é um modelo de como deve ser o ensino para que o mesmo seja efetivo.

O gráfico 5 relata a opinião à cerca das atividades desenvolvidas nas escolas do campo durante o PIBID e se de acordo com os bolsistas essas atividades terão relação com a futura docência.

Gráfico 5 - Relação das atividades desenvolvidas no PIBID com a docência.



Fonte:Pesquisa de campo (2015).

De acordo com alguns bolsistas do PIBID

> “Acredito que só saberei como irá ser meu trabalho ou minha didática quando começar a trabalhar, já que tudo pode variar do local onde eu estarei trabalhando. Mas claramente a minha experiência no PIBID influenciará nisso.” (Pibidiano7)

> “Gosto muito da flexibilidade que o PIBID proporciona, pois a forma de ensinar através de atividades práticas (além da teoria) é de extrema importância.” (Pibidiano 10)

> “Muitas coisas feitas no PIBID pretendo levar para a sala de aula. Já tivemos muitas ideias boas, isso não pode ser descartado. ’’ (Pibidiano 12)

As informações coletadas nos mostram a grande importância do PIBID para o acréscimo não só na vida acadêmica, mas profissional dos discentes participantes do projeto. O contato com a escola, as atividades elaboradas em grupo e o desenvolvimento dos planejamentos foram de grande auxílio para a profissionalização do pibidiano, que em sua maioria usará a experiência da participação do projeto para o exercício da docência.

Considerações Finais

A partir da experiência em participar da rotina de escolas situada na área rural do município, é notório as dificuldades básicas que as unidades enfrentam, porém a percepção de que uma educação especializada para as escolas do campo não somente é possível, como é necessária, aumenta. A importância da escola no campo

baseia-se, no direito de oferecer à todos, sejam esses das áreas urbanas ou rurais a capacitação, para que o campo das oportunidades não deixe de existir para os que vivem fora do considerado centro.

O cenário educacional atual para os professores não pode é considerado favorável. Para os professores que atuam nas escolas do campo não se é diferente. A deficiência na estrutura das unidades escolares, a dificuldade de acesso por parte dos estudantes e também dos professores até as escolas e a ausência de materiais didáticos e recursos básicos utilizados na sala de aula também são grandes inibidores da educação.

Hoje, apesar de algumas políticas públicas de especialização para o ensino no campo, não são todos os professores que possuem uma formação direcionada que atenda a demanda educacional das particularidades desse meio. A formação docente possui falhas que prejudicam o quadro nacional da educação e é durante o período da graduação que esses reparos devem ser realizados.

Os cursos de licenciatura não possuem estrutura capaz de instruir o futuro docente nas práticas gerais escolares e é por isso, que programas complementares servem como um importante agente na formação dos licenciandos. O PIBID Interdisciplinar Educação do Campo é uma das ferramentas pratico-pedagógicas mais importantes dentro da Universidade Federal de Uberlândia.

Baseado nos resultados obtidos através do questionário aplicado nos projetistas das duas escolas receptoras do PIBID constatou-se, a importância do projeto na formação dos pibidianos, que até então não haviam tido contato com o ambiente escolar dito como rural e o impacto da participação desse projeto mostra-se positivo mediante as análises das respostas extraídas dos mesmos.

O conteúdo teórico estudado durante os meses iniciais do projeto aliado as práticas nas escolas do campo

foram experiências complementares à formação que originalmente receberiam nos anos do curso e que não haveria, provavelmente, outra oportunidade de formação continuada.

Referências

BRASIL. *Guia de livros didáticos:* PNLD Campo 2013: Guia de livros. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2012.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.).*Por uma Educação do Campo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HAGE. S. M.; PENA. S. C. Escolas Rurais com Turmas Multisseriadas: realidades, contradições e desafios para a construção de materiais didáticos pedagógicos. In: CARVALHO. G.T.; MARTINS. M. F. A. (Org.). *Livro didático e educação do campo.* Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, 2014, p. 53-76.

HESPANHOL, A. N.; Geografia Agrária: teoria e poder. In: FERNANDES, Bernardo Manzano; MARQUES, Marta Inez Madeiros, SUZUKI, Julio César. (Org.). *O Desenvolvimento do Campo Brasileiro***.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JUNQUEIRA, V.H.; BEZERRA, M.C. dos S. A Quem Interessa a Educação dos Trabalhadores do Campo? Uma Análise do Pronacampo**.** *Exitos,* Santarém, v. 5, n 2, p. 83-100, Jul/Dez 2015.

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

MACIEL, G. N. *As interpretações sobre a industrialização na Região Sul do Brasil presentes nos livros didáticos de Geografia PNLD 2005/2007***.** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. 161 f.

MARTINS, Fernando José. Gestão Democrática e Ocupação da Escola: o MST e a Educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MARUYAMA, M. das G. N. *Estrutura, Organização e Políticas de Gestão nas Escolas Rurais da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no Período de 2001-2004.* (MG). 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia/Campus Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ROCHA. M. I. A. O Campo e Seus Sujeitos: desafios para os livros didáticos na educação do campo. In: CARVALHO. G.T.; MARTINS. M. F. A. (Org.). *Livro Didático e Educação do Campo.* Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, 2014, p. 35-52.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil.* 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS

Maria Beatriz Junqueira Bernardes
Patrícia Francisca de Matos

Introdução

O século XX foi marcado por muitos avanços no âmbito das tecnologias, entre ela aeroespacial, biotecnologia, telecomunicações, por outro lado, os desafios com os quais a sociedade se depara são inúmeros, dentre eles está a poluição do ar, das águas, dos solos, a extinção da fauna e flora, sem deixar de mencionar a exclusão social que atinge milhões de pessoas, o desemprego, a desnutrição, a fome, o analfabetismo, enfim, trata-se de problemas socioambientais, resultantes do aumento da interação/exploração entre o homem e a natureza.

O cenário atual exige grandes mudanças, desafia a sociedade a encontrar novos rumos para o desenvolvimento sócio econômico, no campo e na cidade. Leff (2006) enfatiza que o momento vivido é de uma crise em todos os segmentos da sociedade e a saída está na capacidade de perceber as limitações do padrão dominante de conhecimento fragmentado. A questão ambiental, emerge de uma problemática econômica, social, política, econômica, ecológica, propondo uma verdadeira revolução ideológica e cultural que problematiza o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos da atualidade.

No âmbito educacional, há consenso sobre a necessidade de problematização das questões ambientais em todos os níveis de ensino. A educação ambiental vem sendo valorizada como uma ação educativa que deve estar presente no currículo, de forma transversal e interdisciplinar, articulando o conjunto de saberes, formação de atitudes e

sensibilidades ambientais, responsabilidade, compromisso, solidariedade que constituem aspectos fundamentais para a formação do sujeito ecológico

Essas preocupações foram ratificadas pela Política Nacional de Educação Ambiental, aprovada em 1999 e regulamentada em 2002, em que a educação ambiental foi instituída como obrigatória em todos os níveis de ensino e considerada componente urgente e essencial da educação básica, técnica e superior. A Educação Básica, desse modo, tem sido objeto de políticas de capacitação do Ministério da Educação (MEC), o qual vem estimulando a internalização da questão ambiental como um dos temas transversais destacados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e tem buscado disponibilizar materiais didáticos e capacitado professores em EA.

Com relação à universidade, tem sido expressivo o crescimento dos cursos para formação de especialistas ambientais, como gestores, educadores, auditores, além da inclusão da temática nos cursos de graduação como disciplina obrigatória ou optativa. Além disso, podemos constatar, na sociedade, o surgimento de um conjunto de iniciativas que incorporam a preocupação com a gestão/preservação do meio ambiente e com a formação ambiental.

Assim, o texto tem com objetivo contribuir para o processo de reflexão sobre a importância da educação ambiental e da agroecologia nas escolas. Nesse sentido, a primeira parte do texto refere-se às transformações no espaço agrário nos últimas cinco décadas via expansão do agronegócio e a ação destruidora do capital sobre o meio ambiente, posteriormente, aborda a agroecologia como um viés da educação ambiental.

A Ação Destruidora do Agronegócio no Espaço Agrário Brasileiro

Nos últimos cinquenta anos, o espaço agrário brasileiro passou por inúmeras mudanças que, por sua vez, estão ligadas ao projeto de modernização do território, mais especificamente, à modernização da estrutura produtiva do campo, que se constituiu num processo desigual de expansão do capital. Esse processo foi subsidiado e financiado pelo Estado, por meio de políticas agrícolas, para modernizar algumas áreas do campo brasileiro para que elas produzissem culturas de demanda do mercado externo e das agroindústrias.

Com a expansão do capitalismo no espaço agrário brasileiro, o processo produtivo agropecuário foi sendo (re)estruturado, gerando uma nova realidade socioeconômica e espacial no campo e na cidade, isto é, novos usos e apropriação do território para a produção.

Além da produção e produtividade a consolidação da modernização da agricultura, via agronegócio, promoveu graves danos sociais e ambientais, como a concentração de terra e renda, a precarização do trabalho, o êxodo rural, diminuição da produção de alimentos em detrimento das monoculturas voltadas para exportação e/ou agroindústrias. Também, a destruição e contaminação do meio ambiente, mostrando a perversidade do capital nos usos dos recursos naturais. Os impactos negativos mais notáveis da modernização da agricultura são: desmatamento, compactação e erosão dos solos, eutrofização dos rios, poluição das águas e a extinção da flora e da fauna.

Com o processo de modernização da agricultura, ocorreu a utilização de agroquímicos na agricultura aumentando, assim, a quantidade de contaminantes no ambiente, sobretudo no solo e nos recursos hídricos. A utilização de insumos agrícolas visa, além de aumentar o

suprimento de nutrientes e "corrigir" o solo, a proteger as lavouras de doenças, pragas e plantas daninhas. Contudo, o emprego desses produtos, vem promovendo a degradação ambiental e a saúde humana.

Na realidade ao longo do processo de ocupação econômica do território brasileiro, a cobertura florestal, representada pelos diferentes biomas, foi cedendo espaço para as culturas agrícolas, para as pastagens e para as cidades. A eliminação da vegetação resultou em diferentes problemas ambientais, entre eles, a extinção de várias espécies da fauna e da flora, as mudanças climáticas locais, a erosão dos solos e o assoreamento dos cursos d'água. Esses impactos tornaram-se mais preocupantes a partir da década de 1970, período que coincide com as Conferências Ambientais, pois os problemas socioambientais ocorrem tanto no espaço urbano como no rural e a necessidade (re)pensar soluções ocorre a nível local, regional, nacional e global.

Um ponto importante a se questionar, nessa circunscrição histórica, é que o modelo de produção agropecuária que degradam os recursos naturais e alteram as condições de vida têm sido realizadas em nome do progresso e do desenvolvimento. Vale ressaltar que, a modernização da agricultura, foi e ainda é apresentada como símbolo de progresso e de desenvolvimento rural. Com o conteúdo ideológico do progresso e do desenvolvimento, a modernização da agricultura fazia parte de quatro fatores ou noções, conforme mostra Almeida (1997, p. 39):

> [...] (a) a noção de crescimento (ou de fim da estagnação e do atraso), ou seja, a ideia de desenvolvimento econômico e político; (b) a noção de abertura (ou do fim da autonomia) técnica, econômica e cultural, com o conseqüente aumento da heteronomia; (c) a noção de especialização (ou do fim da polivalência), associada ao triplo movimento

> de especialização da produção, da dependência à montante e à jusante da produção agrícola e a inter-relação com a sociedade global; e (d) o aparecimento de um tipo de agricultor, individualista, competitivo e questionando a concepção orgânica de vida social da mentalidade tradicional.

A ideia de desenvolvimento se restringia à produção, isto é, o crescimento da produção era o principal indicador para mensurar o desenvolvimento econômico do campo de vários países que adotaram o pacote tecnológico da Revolução Verde considerada como um fenômeno de desenvolvimento rural e de modernidade. Mas, que desenvolvimento é esse que destrói, tenta aniquilar as tradições, gera desigualdades sociais, explora os trabalhadores, e, enfim, concentra riquezas e gera novos usos do território caracterizados na reprodução do capital. Se desenvolvimento está relacionado a algo favorável como explicar sua aparição em conotações desfavoráveis em expressões "modelos de desenvolvimento predatórios, desenvolvimento desordenado" etc.?

Brügger (1994) esclarece que no universo econômico a palavra desenvolvimento aparece no lugar em que se deveria utilizar a palavra crescimento. Crescimento significa aumento, portanto, não se insere necessariamente em um sentido favorável, pois sua conotação é quantitativa. A mesma opinião, a esse respeito tem Sachs (1986, p. 38):

> Na sua essência, a ideologia do crescimento prega a ideia do "quanto mais melhor" e de que todos os problemas estruturais acabarão por se resolver através de uma fuga quantitativa para diante. Não leva em conta a oposição entre economia do *ser* e a do *ter* e ao invés de redefinir as *finalidades* de desenvolvimento, concentra-se nas instrumentações do aumento da oferta de bens e serviços. Não toma conhecimento das diferenças qualitativas - no entanto, essenciais - entre *desenvolvimento* e *mal*

> *desenvolvimento,* nas quais pesam, de um lado, o grau de satisfação das necessidades sociais reais da população e, de outro, os custos sociais e ecológicos do crescimento (grifos nossos).

Desse modo, conforme afirma Porto-Gonçalves (2006) o modelo agrário ancorado no processo de reprodução do capital, que, por sua vez, está atrelado ao modo de produção de conhecimento do capital, que supervaloriza a ciência e as técnicas e também a expansão das áreas destinadas aos cultivos. As práticas agrícolas ditas tradicionais que foram desvalorizadas com o processo de modernização da agrícola têm sido revalorizadas em função da produção de alimentos mais saudáveis e menos prejudiciais ao meio ambiente. Nesse sentido, pesquisadores, ONGs, movimentos sociais tem argumentado e defendido que o modelo de produção ancorado no agronegócio está em crise em função dos impactos socioambientais. A saída é, portanto, a agroecologia.

Educação Ambiental e Agroecologia nas Escolas

Leff (2001) reforça que o princípio da sustentabilidade surge no contexto da globalização como a marca do limite e o sinal que reorienta o processo civilizatório da humanidade. Surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma resposta à fragmentação provocada pela razão modernizadora e como mediadora em busca de uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano.

As discussões em torno de novas práticas na agricultura inserem-se, nos últimos anos, no debate da adoção de um padrão tecnológico e de organização social e produtiva que não use de maneira predatória os recursos naturais e não modifique com tanta agressividade a natureza,

buscando compatibilizar um padrão de produção agrícola que integre com equilíbrio os aspectos sociais, econômicos e ambientais.

A agroecologia tem sido difundida como sendo um padrão técnico-agronômico capaz de orientar as diferentes estratégias de desenvolvimento rural sustentável, avaliando as potencialidades dos sistemas agrícolas através de uma perspectiva social, econômica e ecológica. Utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, ultrapassando a visão unidimensional – genética, agronomia, edafologia – incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais.

Para Altieri (2009), a agricultura sustentável implica o desenvolvimento e difusão de tecnologias apropriadas, acessíveis e baratas; na gestão, no uso e conservação de recursos produtivos; em pesquisa participativa e políticas agrárias compatíveis, mercados e preços viáveis, incentivos financeiros, proteção ambiental e estabilidade política.

> Uma abordagem agroecológica incentiva os pesquisadores a penetrar no conhecimento e nas técnicas dos agricultores e a desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos. O objetivo é trabalhar com e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das culturas. (ALTIERI,2004, p. 23).

Nesse sentido, Porto Gonçalves afirma que:

> Há múltiplos conhecimentos práticos, saberes e fazeres, tecidos em íntimo contato com o mundo, no detalhe, conhecimentos locais, não necessariamente universalizáveis, que manejam o potencial produtivo da natureza por meio da criatividade das culturas (diversidade cultural). O desperdício desses saberes de povos indígenas, de camponeses, de quilombolas,

> de operários e de donas-de-casa pelo preconceito constituinte da colonialidade do saber e do poder é parte do desafio ambiental contemporâneo. (PORTO GONÇALVES, 2006, p.119).

Diante do atual quadro que congrega um conjunto de crises socioambientais causada no espaço agrário nos últimos cinquenta anos em função da expansão do agronegócio, há a necessidade como afirma Gonçalves (2011) de reestruturação nas práticas agrícolas para garantir a produção de alimentos, com formas de produção menos dependentes de insumos externos. Com isso, surge uma nova perspectiva e frentes de discussões que defendem a Agroecologia como uma superação ao modelo do agronegócio. E o ambiente escolar deve ser um dos espaços para despertar a importância da agricultura agroecológica, sobretudo, no viés que esta constitui um instrumento de transformação social.

Para Adorno (2001) a educação deve priorizar a experiência crítico-formativa e desenvolver os seus elementos subjetivos e objetivos para desenvolver plenamente suas potencialidades humano-formativas (desenvolvimento pleno do indivíduo, para que possa exercer sua cidadania). Seu sentido deve estar voltado para a formação de sujeitos ativos na apropriação e na elaboração do conhecimento, para a compreensão de seu papel como agentes de mudanças na realidade em que vivem e na busca da transformação.

Assim, aeducação deve deter uma dimensão política intrínseca por duas razões conforme (LOUREIRO, 2002): a) o conhecimento transmitido e assimilado e os aspectos técnicos fazem parte de um contexto social e político definido. Isso significa que o que se produz na sociedade é o resultado de suas próprias exigências e contradições. O saber técnico e científico é parte do controle social e político da sociedade que poderá conferir ao indivíduo, maior

consciência de si mesmo e capacidade de intervir de modo qualificado no ambiente. b) As relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam ao indivíduo ter uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social e construir a base de respeitabilidade para com o próximo. As relações estabelecidas em cada campo educativo, formal ou não, constituem espaços pedagógicos de exercício da cidadania.

Concernente a educação ambiental evidencia-se que é uma complexa dimensão da educação, que se apresenta por meio de uma grande diversidade de teorias e práticas e que ao longo da história esteve associada a diferentes matrizes de valores e interesses, no entanto, ela deve estar voltada para a construção de uma nova realidade em busca de uma melhor qualidade de vida. Para Loureiro (2002, p. 69) a Educação Ambiental

> [...] é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza.

O livro didático considerado o principal instrumento de ensino e aprendizagem, em geral, traz uma visão homogênea do campo brasileiro, destacando com maior ênfase os aspectos econômicos, ou seja, mostra com pouca especificidade os impactos ambientais e sociais dos modelos de produção, principalmente do agronegócio e consequentemente a insustentabilidade desses modelos. Cabe ao professor mostrar para os alunos os modelos de

produção agrícola, a reforma agrária, os movimentos socais, a precarização das relações de trabalho nas empresas rurais, a importância da agricultura familiar/camponesa para o processo produtivo brasileiro e, acima de tudo, enfatizar a importância da produção regida pelos princípios da Agroecologia. Nesse viés, além de divulgar a importância do consumo/produção de produtos saudáveis, também, questionar as formas de produção que causam impactos não apenas ambientais, mas, também sociais.

Para as escolas do campo a educação ambiental por meio da agroecologia tem um caráter peculiar, pois deve estar voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico da população que moram e trabalham no campo. Uma educação que atenda às diferenças históricas e culturais, no sentido de contribuir para a qualidade de vida. Zakrzevski (2004) afirma que a Educação Ambiental no campo deve transcender a simples lógica embutida pelo valor agrícola, mas deve ser, portanto, comprometida com o empoderamento social.

As escolas, tanto do campo, quanto da cidade podem ser protagonistas da difusão da agroecologia.Para que as escolas contribua para a difusão das práticas agroecológicas é importante a articulação com a comunidade para que juntas possam difundir práticas de produção ecologicamente sustentáveis. Essa articulação entre escola e comunidade deve permear principalmente pela troca de saberes e experiências, das ações e do desenvolvimento de projetos, através, de hortas nas escolas, feiras de produtos agroecológicos, entre outras ações que contemple a formação das práticas agroecológicas.

Considerações

Os diferentes problemas vivenciados atualmente exigem um (re)pensar e um (re)fazer com relação às bases de sustentação do meio ambiente. Dramatizar a situação não é o que se pretende, mas sim refletir sobre o momento vivido. Não resta outra alternativa que não seja reconhecer a existência dos limites biológicos e físicos do meio ambiente e sua vulnerabilidade e assim buscar caminhos rumo a outro cenário.

A educação, nesse sentido, tem seu lugar assegurado e deve ser voltada para dar resposta à realidade e incorporar novos paradigmas. E tem como propósitos formar cidadãos com consciência local e planetária, e para isso, a mudança de paradigma acontecerá se ocorrer mudança de valores e atitudes A educação ambiental perpassa por uma necessidade da sociedade atual, mas sua continuidade depende da pertinência das nossas respostas aos desafios que surgem nas escolas, nos sindicatos, nas ONGs, nas empresas, nas universidades, nas comunidades.

As causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade/natureza não se devem apenas pelo uso indevido dos recursos naturais, mas também, pela relação com o ato de produzir e consumir. Nesse momento, estamos diante de situações como a necessidade da preservação da biodiversidade, conservação dos recursos naturais por meio de novas tecnologias e políticas compensatórias, tratados internacionais de cooperação e de compromissos multilaterais, ecoturismo, certificação verde de mercados alternativos, práticas agroecológicas, entre outras questões relacionadas à luta cotidiana pela melhoria da qualidade de vida. Nesse contexto, a Educação Ambiental é mediadora da apropriação pelos sujeitos das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em se vivem.

Ademais, difundir conhecimentos/práticas agroecológicas na sociedade contemporânea exige um esforço para superação da dicotomia entre velho x novo, moderno e tradicional e de consumo. Um dos caminhos é construir, portanto, práticas e experiências locais nas escolas, de modo que, essas experiências sejam socializadas com a comunidade.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação.* Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento rural sustentável. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. *Reconstruindo a agricultura:* idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 33-45.

ALTIERI, M**.** *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BRŰGGER, P. *Educação ou Adestramento Ambiental?* Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

CARVALHO, I. C de. *Educação ambiental:* a formação do sujeito ecológico. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAVALCANTI,L. de S**.** *Geografia, escola e construção de conhecimentos.* Campinas: Papirus, 1998

DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas,* 5.ed. São Paulo:Global,2004.

GADOTTI, M**.** *Pedagogia da Terra*.6.ed. São Paulo: Peirópolis, 2009.

GONÇALVE, S. A globalização do agronegócio e a destruição do campesinato no limiar do século XXI. In: PORTUGUEZ, A.; MOURA, G.G.; COSTA, R.A. *Geografia do Brasil central:* enfoques teóricos e particularidades regionais. Uberlândia: Assis, 2011. p. 85-106.

LEFF, E**.** *Saber ambiental.* Tradução de Lúcia MathildeEndlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Epistemologia ambiental.* Tradução: Sandra Valenzuela. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária.In:LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. , CASTRO, S. de C. (Org) *Educação ambiental:* repensando o espaço da cidadania. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-98.

MATOS, P. F. *As tramas do agronegócio nas "terras" do Sudeste Goiano.* 2011. 355f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização.*Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

REIGOTA, M**.** *O que é Educação Ambiental*. 2.ed.São Paulo: Brasiliense, 2012.

SACHS, I. *Espaços, Tempos e Estratégias do Desenvolvimento.* São Paulo: Vértice, 1986.

TRISTÃO, M. *A educação ambiental na formação de professores:* redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.

ZAKRZEVSKI, S. B. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. *Revista Brasileira de educação ambiental*. Brasília:Rede Brasileira de Educação Ambiental. n.0, p. 79 – 86, 2004.

WIZNIEWKY, C. R. F. A Contribuição da Geografia na Construção da Educação do Campo. In: MATOS, K. S. A;

WIZNIEWKY, C. R. F; DAVI, C.(Org.). *Experiências e Diálogos em Educação do Campo*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROVOCAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE NO PIBID INTERDISCIPLINAR

Camila Lima Coimbra

Introdução

> (...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. (NÓVOA, 1997, p.34)

Iniciei esse artigo, fazendo uma reflexão sobre a minha prática docente. As limitações e possibilidades que são descobertas a partir do trabalho desenvolvido no PIBID. Estou na coordenação do Subprojeto Interdisciplinar do campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia desde março/abril de 2015. Exato um ano. Essa experiência, de coordenar vinte bolsistas e dois supervisores em duas escolas de zona rural no município de Uberlândia trouxe muitas aprendizagens sobre a temática e, além de outras tantas, uma real aproximação da Universidade com a Escola pública. Talvez a principal contribuição esteja mesmo, no campo individual e coletivo, na reflexão sobre as práticas docentes, em meu caso específico, nas disciplinas de Didática Geral e Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura e no Curso de Pedagogia. Como vou me transformando nesse confronto com a realidade? Quais conflitos? Quais dúvidas? Quais certezas provisórias?

Este debate sobre formação de professores/profissional da educação continua, a cada experiência vivida, sendo o ponto principal de minhas "inquietudes" como pesquisadora

e professora, em cada momento com o olhar possível e necessário para a compreensão dessa realidade.

Nesse percurso de construção da minha identidade, identifico momentos de conflito e uma eterna busca pelo outro. Um jeito de viver e ver a vida em que os problemas impulsionam a tomada de decisão e as escolhas, tanto profissionais quanto acadêmicas. Tudo com idealismo e realismo entrecruzando-se em uma busca de significados.

Nessa história imbricada de conceitos e contradições dignas da condição humana, surge, definitivamente a necessidade e autenticidade desse relato de experiência, pois seu objetivo é refletir sobre a identidade docente na educação do campo com as "vozes" dos/as professores/as que atuam na Escola Municipal Dom Bosco.

Mas a problematização desse relato de experiência, girará em torno de algumas questões que emergiram e emergem constantemente no nosso processo de formação continuada: quais são as especificidades da educação do campo? O que difere uma escola de zona rural de uma escola de zona urbana? Quais sujeitos fazem uma escola de zona rural?

Desenvolvimento

Nessa perspectiva, planejamos uma atividade em 2015, denominada "Identidades: dos bolsistas às escolas de zona rural", com o objetivo de discutir as identidades que se aproximam com o trabalho do PIBID, desde os bolsistas até os professores e professoras dessas escolas. Partir do estudo das identidades faz sentido à medida que me vejo nessa relação com o outro, a partir do conhecimento dessas identidades. Quem é o bolsista e quem é o/a professor/a que trabalha, em um prazo de dois anos, coletivamente?

Assim, cada bolsista ficou encarregado de fazer uma entrevista com dois professores. São duas escolas, 10 (dez) bolsistas em cada. Esse exercício para a busca dessas identidades, totalizou cerca de 40 (quarenta) entrevistas.Vamos utilizar apenas 12 (doze) entrevistas para dar voz aos professores e professoras. O roteiro da entrevista foi construído coletivamente e constou de uma parte de identificação e outras com as seguintes questões: Na Educação Básica estudou em escola pública? Quando? De que lembra? No ensino superior, em qual instituição e em qual área você se graduou ou pretende se formar? A graduação contribuiu para o exercício docente? Lembra de algum componente curricular em sua formação que tenha trabalhado com a educação do campo? Existe alguma informação a respeito de sua formação que você gostaria de compartilhar? A profissão docente consegue trazer a sua satisfação pessoal? Como? Por que? Quanto tempo faz que você trabalha como docente? E com educação do campo? A escola ou a SME proporcionou momentos para a formação continuada sobre a especificidade da educação do campo? Por quê? Considera que a educação do campo tem especificidades? Explique. Como você se tornou um docente de escola de zona rural? O que te faz permanecer em uma escola de zona rural? Quais as vantagens e quais as desvantagens? Você conhece a história das famílias que fazem parte dessa escola?Como? Quais? Considera isso importante para o seu trabalho? Você se aproxima de algum movimento social, político ou religioso? Qual a sua concepção pedagógica?

Para a problematização nesse relato, optamos pelas questões afetas à realidade da educação do campo e seu impacto na formação docente, quais sejam: A profissão docente consegue trazer a sua satisfação pessoal? Considera que a educação do campo tem especificidades? Qual a sua concepção pedagógica? A partir dessas questões,

delimitamos a nossa reflexão em três eixos: ser e estar na profissão docente, especificidades da educação do campo e por fim concepções pedagógicas da educação do campo.

Ser e Estar na Profissão: Cenários e Cenas

O termo ser e estar na profissão é retirado da epígrafe desse relato que apresenta a necessidade de pensar a profissão a partir da voz do professor e da professora, como Nóvoa (1991,1992) defende no reconhecimento da identidade pessoal, associada a sua identidade profissional. Pensar nessa identidade, nessa concepção, é necessário localizar o caminho histórico da formação de professores e professoras do Brasil.

Durante muitas décadas perdurou no Brasil uma concepção de formação de professor e professora, o que Brzezinski (1996) denominou de esquema 3 + 1, ou seja, três anos de formação voltados para o bacharelado, para o conhecimento específico e, no último ano, a formação pedagógica necessária à docência. Este esquema já foi muito criticado por teses e dissertações na área, evidenciando a dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática – os saberes e práticas docentes considerados em segundo plano, pois ao professor, o que de fato interessa nesta lógica são os conteúdos. (MENDES, 1999) Esse modelo denominado de conteudista, é o que considero o primeiro modelo de formação no Brasil que perdurou desde o surgimento dos Cursos de Licenciatura no Brasil, desde 1939 até 2002.

Assim, apenas em 2002, surgiu a Resolução do CNE/CP n° 01/02 que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, rompendo com esse modelo conteudista de

formação, configurando-se como o segundo modelo de formação no Brasil, pois traz a integralidade necessária aos Cursos de Licenciatura, além de incluir o que também foi alvo de muitas críticas, 400 (quatrocentas) horas de práticas vivenciadas ao longo do Curso.

Em 2015, a Resolução do CNE/CP n° 01/15 sobre formação de professores é aprovada, instituindo, de forma mais ampla, o que denomino de terceiro modelo de formação de professor e professora do Brasil, pois trata de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ou seja, trazendo a compreensão de que formação inicial e continuada devem ser pensadas de forma articulada pelas instituições formadoras.

A formação inicial, entendida nesta perspectiva institucional, forma, atribui a certificação e ainda modifica ou reproduz as relações do sistema educativo, cultural e econômico de determinada realidade. Assim, é possível e necessário admitir o grau de importância que a formação inicial desempenha na práxis social. Não pode responsabilizar-se sozinha pelos percalços na formação de professores e professoras, mas é necessário assumir a sua responsabilidade no desenvolvimento de tais funções.

Assim, quando os professores e professoras foram questionados sobre a satisfação pessoal na profissão docente, responderam:

...bom... essa... ((risos))essa profissão para mim ta sendo uma caixinha de surpresa mas me satisfaz pessoalmente sim.

É que a gente tem que gostar muito do que faz... tem que gostar muito mesmo... por que de início é uma sobrecarga que você acaba tendo em função de problemas que as crianças que trazem para gente... né... problema familiar

que a gente acaba absorvendo isso no início... parece que a gente quer salvar o mundo no início depois com o tempo você percebe que é apenas um grão de areia.

Sim/sim eu hoje eu acho que não saberia fazer outra coisa não... né é.. Até por.. Não só porque a gente acomoda mas também porque eu gosto de/de estar trabalhando eu gosto de dar aula isso tá ficando complicado eu sei a cada dia mais complicado mais difícil mas eu acho que ainda assim me dá satisfação pessoal... Apesar de assim... Dinheiro não mas satisfação pessoal sim.

Plenamente porque eu formei naquela na área que eu realmente eu sempre gostei foi a área ligada a esporte né que eu sou aficcionado em tudo quanto é esporte... Poucos esportes que eu ... Então eu procurei uma área ligada a isso e tem no caso uma facilidade muito grande pra me relacionar com os alunos né com as crianças que eu gosto de trabalhar é mais no caso com criança e adolescente né.

Sim, porque eu gosto do que eu faço, é uma coisa que eu trabalho com amor, que eu gosto, que eu procuro sempre trazer um prazer pra mim, não como uma obrigação e sim como uma satisfação.

A satisfação pessoal, eu gosto do que eu faço, acho que deveria ser mais valorizado, tanto no parâmetro salarial, quanto no aspecto de trabalho, deveria ter mais recursos pra gente e não tem.

É aquilo que eu acabei de falar eu gosto mas é complicado ás vezes uma satisfação por completo devido ah:: professor não ser tão valorizado fica um pouco complicado ser professor hoje... maséh:: eu gosto então acho que quando a gente faz com amor a gente faz bem... Seria isso?

Traz... Traz... Primeiro porque você trabalha com o ser humano... você pega ele sem lapidação... muitas vezes até

sem formação quase que nenhuma e você ajuda a crescer não só nos conteúdos mas também na postura na atitude éh:: no crescimento geral da vida então eu acho que trás isso pra gente

Até certo ponto, sim. Tenho muito prazer, muita satisfação em ser docente. Porém, o que me deixa chateada é que sobrou tudo pra professora, não tem colaboração da sociedade, da família. Então sobrou, ficou muito pesado pra nós professores, a gente carrega muitas coisas nas costas. Então é assim.

Sim, porque a gente tá fazendo o que gosta né

Então, bem... Pessoal? Que sentido esse pessoal? Bem... Financeiramente, todos sabem que a profissão de professor anda meio defasada, que para manter um padrão de vida bom, é necessário trabalhar em várias escolas ao mesmo tempo, dobrando quase todos os dias. Eu chego muito cansada em casa, não apenas o corpo, mas a mente, que demora dias para descansar. Então financeiramente, eu acho que se o professor fosse melhor remunerado, teria muito mais qualidade de ensino, pois o professor não precisaria dobrar, como hoje, para se ter o mínimo de conforto fora de sua casa. Agora a satisfação em relação ao meu convívio na sala de aula, é claro que me traz satisfação, eu adoro meu alunos, adoro ser professora, cada aluno tem particularidades, alguns dão trabalho, outros nem tanto, mas olhar a carinha dos meus alunos me elogiando quando eu chego na escola é impagável. Prefiro trabalhar com crianças do que adulto. Mas reforço essa questão do financeiro.

Caixinha de surpresa, um grão de areia, sem lapidação foram metáforas usadas pelos professores e professoras para descrever a satisfação pessoal na profissão. Muitos deles apontam a questão salarial como um entrave à satisfação

pessoal plena. A questão financeira apareceu como justificativa para não ser uma satisfação integral, apenas parcial.Quase a totalidade dos professores e professoras responderam que a profissão docente traz sim, uma satisfação pessoal, alguns com uma pausa na fala para responder o porque, outros hesitaram um pouco, mas responderam que sim. A partir desses dados, podemos afirmar que esses professores e professoras tem sua satisfação pessoal na profissão. Ou seja, conseguem ser e estar na profissão de forma íntegra, apesar da desvalorização salarial.

Especificidades da Educação do Campo: As Ausências Urbanas

A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 28 determina:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino **promoverão as adaptações necessárias** à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I – **conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural**;
> II – organização escolar própria, incluindo **adequação do calendário** escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – **adequação** à natureza do trabalho na zona rural.(grifos nossos)

Ou seja, liberdade e autonomia são traçadas como as diretrizes gerais da Educação do campo, com a possibilidade de adequação de conteúdos, metodologias e calendário. É possível, é previsto que as escolas de zona rural tenham a possibilidade de repensar sua forma de organização,

conteúdos e metodologias, a partir da realidade, do interesse e das características na zona rural.

Ao identificar as questões da zona rural, um questionamento feito aos professores e professoras foi sobre a especificidade das escolas de zona rural, com as seguintes ponderações:

Eu vim através de remoção... sem nenhuma indicação... sem conhecer a escola... tem especificidades sim... mas... eu vejo que não é tão explorada não.

Sim... éh... asecre/ secretaria de educação sempre proporciona uma formação continuada... ta sempre...fornecendo esse item aí pra gente... as vezes é que a gente acaba não indo porque a gente prefere ficar em casa preparando uma aula.... pesquisando... do que ir lá e ver coisas que você já ta cansada de ver ... repetidas de mais... é muita teoria... aí você chega lá e você só está pensando no plano de planejamento... as coisas que você tem que fazer... por que cada aluno... éh::... é um aluno... individual... então assim... éh::... ah::... os problemas... as dificuldades deles são bem individuais... né? então... as vezes você tem que fazer mais de três tipos de planejamento... então esses cursos... acho que a gente acaba mais... aprendendo assim... mais... éh:: aperfeiçoando desta forma... mais tem sim a secretaria fornece sempre.

Eu considero que sim não diria muito grandes não... De/de maneira geral as crianças tão hoje tão vivendo uma globalização então as crianças do campo também tem informação já/já estãocom celulares né então assim existe uma diferença não tão grande aí a diferença que eu vejo é que as crianças daqui é.. De alguma forma elas participam do trabalho doméstico do trabalho de casa né então aqui eles têm um animalzinho pra ajudar tratar eles têm... Nisso eu vejo diferente que as crianças da cidade elas não têm ocupação nenhuma além de estudar... de brincar no vídeo game né.. De ficar de ficarem presas... Aqui não aqui elas têm mais liberdade... eu acredito que são as crianças mais felizes

Tem especificamente com relação a/a/a área social né que .. Atuação dos meninos que a maioria deles moram em fazendas em granjas então aqueles problemas gritantes sociais que existe na cidade na zona rural ele é bem mais amenizado sabe então não tem aqueles problemas é.. De envolvimento com/com/com as coisas erradas tipo aprender a conhecer é.. é.. Drogas essas coisas assim que é mais amenizado na... Não que não exista... existe tem casos sim só que bem menos do que na zona urbana e também as salas de aulas que né são bem mais vazias né e os meninos mais fáceis de lidar.

Como eu me tornei docente? Eu vim pra cá de contrato, foi um achado na realidade, eu passei no processo seletivo e vim. Tinha aqui eu não conhecia, nunca tinha trabalhado na zona rural e vim, e assim que eu sai de contrato, depois eu fiquei sabendo da vaga que teve aqui na escola por informações da vice diretora e da diretora, aí eu tomei posse justamente na zona rural. Agora quanto a educação no campo, olha, é uma dificuldade imensa por causa da rotatividade de alunos, aqui a muita rotatividade de alunos. Como assim? Você tem um trabalho com os meninos, ai a hora que você começa a desenvolver, eles mudam, ai eles vão pra outro lugar ou as vezes nem vão pra escola, ai dois meses eles voltam, ai tudo o que você trabalhou pra trás, você perdeu, ai eles entram de novo, na hora que você ta começando a desenvolver novamente eles saem de novo. Por conta da rotatividade a educação de zona rural é muito complexa, porque a gente não tem continuação ao que a gente começa, mas particularmente, eu amo trabalhar aqui, eu amo trabalhar com os meninos de zona rural, é uma unidade, é uma calma assim, é sem explicação, é bem diferente da zona urbana, bem diferente mesmo.

Eu considero sim, acho que poderia ter uma formação continuada a respeito disso porque o trabalho é diferenciado, agora como eu me tornei docente, foi por oportunidade mesmo que a gente vai na prefeitura tem a remoção e a gente consegue os cargos, por troca.

Bom que todas as pessoas que trabalham aqui gostam devido ao espaço éh:: te proporciona aulas diferentes né éh:: os alunos também são alunos que eu diria que são mais amáveis mais fáceis de lidar éh:: é um ambiente agradável a gente tem uma relação

agradável com os colegas de profissão e eu acho que assim a cidade tem muita violência não que aqui não tenha mas eu acho que a cidade hoje é mais difícil de trabalhar do que na zona rural.

Tem... Não muda muito porque na realidade a gente aqui tem alunos que chegam e saem e que vem das cidades e vão para as cidades então eles trazem também malícias ou experiências ou conhecimentos diversificados também da zona urbana... então acho que aqui fica assim bastante misturado nessa relação.

Com certeza tem algumas especificidades, pois essa criança vem de um ambiente diferente do que a criança da escola urbana. Por exemplo, na escola urbana a criança tem mais contato com livros, com revistas com computadores. Então a criança da escola urbana traz, traz um ensino diferente, já vem com experiência diferente pra escola, não chega "crua". Agora o que eu sinto na educação do campo, trabalhar com as crianças no campo é assim, a criança chega mais "crua", traz as vivências dela, que ela tem as práticas que ela tem onde ela mora. Porém em relação a leitura, a escrita, não tem esse incentivo em casa igual a educação na zona urbana. Então eu sinto isso, que a criança vem mais "crua" pra escola.

Apesar das pessoas dizerem "ah, seus alunos do campo eles são mais, é, dóceis né, eles são mais fácies de lidar" eu não acredito que tenha especificidade, sabe. Eu acho que eles precisam mais de recursos, entendeu? Por exemplo, as vezes na casa deles eles não tem muito livro, eles não tem televisão né, pode não ter um rádio pra poder ver essas comunicações, um jornal. As vezes tem o pai e a mãe que não sabe lê, que não sabe escrever pra ajudá-los. Então o que eu vejo mesmo para o campo são essas diversidades, essas faltas de recursos que o menino tem, sabe. Por que o aluno da cidade, as vezes tem um poder aquisitivo melhor né, que no campo as vezes não acontece isso, aí o pai e a mãe tá acostumado a ter um jornal, uma revista né, uma televisão, passeios que vão ajudar eles, a esse menino a conhecer mais coisa. Então o aluno do campo não tem isso, né, principalmente aqueles que estão mais no tempo da baixa renda, né. Então o quê que acontece com essa criança, ele vai tá aqui na escola só com esses recursos que nós

temos aqui, então a formação dele vai ficar um pouco menos, é... menor né, do que aquela das crianças das cidade, mas competências, habilidades deles são as mesmas.

Bem, foi por um concurso. Quando eu entrei na zona rural, nós éramos professores residentes, nós morávamos na zona rural e ensinávamos na zona rural, né. Lembro-me que nós dávamos aula para todas as salas da escola ao mesmo tempo, alunos de diferentes séries. Suponhamos, eu tinha 15 alunos. 3 eram do terceiro ano, 5 do segundo, 5 do terceiro e 2 da oitava série. Era uma confusão. Nós dividíamos a sala ao meio, dividíamos o quadro em seções. E naquela época os meninos copiavam no papel carbono, não tínhamos essas modernidades que temos nas aulas de hoje. Então né, a gente sabia que o fruto daquela época era bem maior do que hoje. Porque o menino aprendia mais que agora. Porque quando ele descobria a mágica da leitura e da escrita, era outro mundo pra ele, o aluno tinha mais interesse, os pais tinham mais compromisso com a escola. Atualmente os pais trabalham muito e é raro o pai que sabe que série que o menino está, quando ele tem muitos filhos, ou o nome da professora desses filhos, né, e as vezes que conteúdo aquele menino teve na semana, antigamente não. Os pais vinham mais na escola e eram mais presentes na vida de seus filhos, então isso fez toda a diferença, toda diferença pros alunos que eu tinha antigamente para os que eu tenho hoje.

Sim, como comentamos agora mesmo, que é essa questão cultural, acesso ás informações, mesmo com a internet, muitos aqui não tem esse acesso.

Liberdade, rotatividade, amável, fácil, desprovido de recursos e do mundo letrado, são caracterizações feitas pelos professores e professoras nesse campo. É interessante perceber que nenhum dos entrevistados, citou a LDB (Lei nº 9.394/96) em seu artigo que diz sobre as peculiaridades da vida rural. As impressões parecem vir da realidade vivenciada por eles, mas sem uma reflexão sobre as questões específicas da educação do campo. Tem especificidades, mas

elas estão justificadas nas ausências dos sujeitos do campo. Nas ausências urbanas dos sujeitos do campo.

Concepções Pedagógicas: Realidade e Qualidade

Donald Schön (1992), busca explicitar a natureza prática da atividade pedagógica e sintetiza o seu pensamento ao defender que a formação deve partir de contextos reais. É esta, segundo ele, a via possível para um professor e uma professora aprimorarem a sua prática e desenvolverem a sua capacidade reflexiva, utilizando no contexto da sala de aula, os conhecimentos pedagógicos construídos nos encontros de formação.

No processo de construção de conhecimento pelo professor e professora, a importância de partir de sua prática e dos conhecimentos prévios que ela traduz está relacionada a uma concepção de aprendizagem diferente de uma perspectiva de acumulação de conhecimentos. É necessário um princípio coerente com a concepção de aprendizagem assumida para o trabalho em sala de aula, uma práxis integradora e articuladora dessas aprendizagens, conhecimentos e metodologias.

Assim, ancorada na lógica de que as práticas docentes traduzem uma concepção de educação, a questão anunciada tratou de identificar quais concepções pedagógicas sustentam a prática dos professores e professoras entrevistados.

... éh ... aí... minha concepção pedagógica? éh... trabalhar... aí... é persistir na atividade principalmente com os que têm dificuldade e tentar explorar o máximo o que o ambiente/ o que a escola em si propõe.

Eu acho assim que é tão importante o pedagógico... éh... principalmente nas séries iniciais que a base do aluno tem que ser uma coisa muito bem feita... eh... éh... uma coisa que eu acho bem

agravante nessa questão de sistema... mesmo... de governo é de o aluno passar... o aluno avançar... sem estar/ sem ele estar lendo... escrevendo... sem estar alfabetizado.... eu acho isso gritante... acho que isso é um/uns dos fatores mais gritantes e que prejudica mais... éh.. assim o desenvolvimento do aluno nas outras séries... entendeu? Então assim... éh uma... éh uma... atividade... profissão .. porque você convive com o problema dos meninos com o desenvolvimento e você tem que achar uma forma deles aprenderem porém muitas vezes nos dias de hoje não estamos sendo valorizados quanto nós gostaríamos que fossemos.. mas mesmo assim eu acredito que sem ah:: questão pedagógica... o professor as outras profissões não existiriam então é mais ou menos isso... gosto muito do que faço... mais... eu acho que se fosse para começar hoje tudo de novo com a clientela que temos hoje eu não sei se iria entrar.

Pedagogia tá.. É uma/uma área de/de estudo né.. Aonde tá envolvido o processo ensino-aprendizagem né que você vai ter os caminhos que levam você no caso a passar aqueles conteúdos que no caso vai ter mais facilidade para aquisição do conhecimento da/daquele educando... Então são essas várias metodologias utilizadas até que você consiga ensinar e o aluno aprender.

O amor pela educação, eu sempre vi que a pedagogia só poderia fazer quem realmente gosta, educação não é uma brincadeira, educação é um aprendizado que a criança inicia a vida dela , então se ela não tiver uma pessoa que auxilia ela, então se a pessoa não gosta que ta aqui por ta então é melhor nem iniciar, porque é um aprendizado que é o alicerce da criança, tem que amar mesmo. Muitas das vezes a educação está dessa forma por causa dos profissionais, hoje em dia tem profissionais se formando só pelo salário, duas férias ao ano, aí eu passo num concurso entro numa sala e pronto. E a educação não é assim, você tem que fazer quando você gosta e seu aluno nunca vai gostar de estudar ,se você não gosta de aula.

É muito gratificante, é importante, a gente contribui e aprende junto com os alunos, hoje ta muito difícil essa atualidade, os meninos são bem indisciplinados e gosto muito do que faço.

Bom eu trabalho assim a gente... por ser essa realidade que nós temos a gente trabalha muito a vivência do aluno né... então é uma troca de experiências professor e aluno... Ás vezes eu preparo uma aula aí o aluno chega aqui com uma novidade alguma coisa diferente alguma coisa que chamou a atenção dele então a gente vai e introduz aquilo juntamente com o planejamento com alguma coisa que a gente tá trabalhando e trabalho muito isso ah:: essa relação professor e aluno eh:: troca de experiências.

A educação não acontece só do lado do professor ( ) então antes de tudo você tem que dialogar com seu aluno e começar a aprendizagem a medida do que você está vendo o que a sua sala trouxe pra você... então você tem que iniciar na base que você está conhecendo seus alunos então essa relação é mais que importante como que eu vou aplicar atividades para o meu aluno se eu não sei em que situação ele se encontra então eu tenho que partir desse princípio aí né... e professor ele ensina entre a relação entre aluno e professor... você tem que trazê-los pra você pra você chegar até eles... então essa é minha visão.

Minha concepção pedagógica é... Penso assim, pra, então... Promover um ensino de qualidade para as crianças, promover a qualidade do ensino, levar o meu aluno a ser um ser que reflita, que saia de onde está e passe a colaborar também com a sociedade quando crescer. Eu quero transformar, ser, fazer do meu aluno um ser diferente do que ele está. Igual os pais analfabetos, eu quero que meu aluno se alfabetize, eu quero que ele interfira na sociedade em algum aspecto de modo positivo. Então minha concepção é o seguinte, promover a educação de qualidade para todos os meus alunos.

A minha concepção pedagógica ela é assim bem diversificada, sabe. Eu acho que a gente não pode ficar ali só naquele quadro, giz, sabe. Naquele livro didático que o aluno tem. Eu acho que a criança tem N possibilidades de aprender né, com muito recurso variado né, dando ênfase maior na leitura né, que é onde eu tô aqui na biblioteca, aí eu gosto muito que as criança vem pra cá, que elas mostram o quê que elas gostam, o tipo de leitura que elas querem, né. "Apreceio" muito alguns pensadores né, que a

Secretaria de Educação trabalha nas escolas, que é, a pedagogia do Wallom né, a pedagogia do Freinet, da Emilia Ferreiro na Construção do Conhecimento. Eu gosto dessas coisas, sabe, me, assim, me identifico muito e acho que foi o tempo que a gente fazia menino decorar as coisas né, levar "ah, vamos decorar esse ponto aqui", que antigamente uma pesquisa era chamado de ponto. Hoje a gente tem outros caminhos né, outras possibilidades de fazer o aluno aprender e de melhorar a educação né. Apesar de, não poder é ficar no oba-oba "ah, tudo agora é vídeo, tudo é isso, tudo é aquilo" né. "Cê" tem que fazer mas 'cê" tem que amarrar aquele conhecimento. Não pode ficar solto né. Dentro da minha experiência eu percebo que a mudança foi muito boa, sabe. E que eu vou me aposentar, mas amo ensinar!

Eu acho que assim, não tem como você ter uma referência pronta e acabada, cada pessoa é uma pessoa, cada aluno é um aluno, então a partir do momento que você pega uma sala de aula, você só vai descobrir que ingrediente você vai usar quando você conhece a turma. Que tipo de planejamento você vai usar, dependendo do que aquela turma me pede. Uns vão mais devagar, outros mais rápidos, e o professor deve sempre melhorar seu acervo para ajudar a formar os estudantes. Mesmo depois de 29 anos de profissão, eu ainda tenho muita coisa a aprender sobre ensino. A partir do momento que você tiver a concepção de que ao mesmo tempo que você ensina você também aprende, é muito mais fácil absorver as necessidades daquele aluno.

Bem, dentro da minha prática, a concepção que eu tenho hoje, é de formar esse aluno para ser um aluno crítico, de forma globalizada e não focando apenas naquele aluno aprendendo a ler e escrever, mas em formar alguém para a sociedade.

As concepções são percebidas pelas experiências dos professores e professoras. Nesse momento, ninguém retomou seu curso de formação inicial, os fundamentos, as teorias, como âncoras para pensar a concepção pedagógica adotada. Muitos dizem sobre a importância de partir da realidade, do sujeito, do que trazem. Alguns falam da formação para além dos conteúdos. Mas, fazendo parte de

uma mesma instituição escolar, esperava-se que os princípios e fundamentos, definidos coletivamente nos Projetos Pedagógicos da Escola, estivessem mais claros aos professores e professoras. Mais uma vez, podemos afirmar que a especificidade da educação do campo não aparece nas definições das concepções pedagógicas dos professores e professoras.

Considerações Finais

> Mas o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto que é a formação dos educandos. (ALARCÃO, 2001: 29)

Resgatar a questão da satisfação pessoal na docência, a especificidade da educação do campo e, por fim, as concepções pedagógicas na voz dos professores e professoras foi feito com o objetivo de identificar esse projeto educativo da educação do campo em uma escola de zona rural de Uberlândia. A ideia de um professor e uma professora reflexivos, nessa concepção de Alarcão (2001), perseguiu o nosso trabalho no sentido de perceber quais referências, quais implicações, quais razões aproximam ou distanciam esses docentes de seu real papel na educação do campo?

Não temos respostas a compartilhar nesse momento, mas sim problematizações e indagações sobre esses sujeitos e as possibilidades que são negadas, invisibilizadas no

interior das escolas de zona rural. Os sujeitos do campo não aparecem, nem educadores do campo e nem a visão deles sobre os educandos, apresentam as características dessa realidade.

Onde está o projeto de educação do campo no Brasil? Arriscaria em dizer, a partir das vozes desses professores e professoras que esse projeto está perdido em uma imposição da lógica urbana sobre o campo. As minorias, infelizmente, ficam com a imposição de uma lógica que não foi pensada e nem organizada para elas. Ousaria também em acreditar, como Arroyo (2011) declara que a alternativa para a educação do campo é a aproximação da escola aos movimentos sociais. Essa via poderá construir alternativas que dêem visibilidade aos sujeitos do campo.

A reflexão é um conceito muito utilizado para se referir às novas tendências da formação de professores. A acepção da palavra reflexão é definida no dicionário de Filosofia[9] como: em geral, o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações. Este conceito foi determinado de três maneiras, a saber: primeira como *conhecimento* que o intelecto tem de si mesmo; segundo como *consciência*; terceiro como *abstração*. É, portanto, pensar, retornar continuamente aos caminhos já percorridos, considerar os dados disponíveis, examinar a prática pedagógica de forma crítica e criteriosa numa busca constante de significado. A tríade conhecimento, consciência e abstração, refletem o conceito esperado, pois, *"a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer." (FREIRE, 1997:43)*

Para concluir, iniciei dizendo sobre a reflexão da/na prática como condição para a docência, assim, compreendo que a formação inicial, especificamente essa experiência

[9]de Nicola Abbagnano.

formativa do PIBID, tem o papel de desvelar a realidade, aproximar-se o máximo possível das condições reais de trabalho, propiciar a convivência com o outro que é diferente, que exige o nosso respeito, inclusive para discordar e construir, coletivamente um projeto comum, neste caso, educativo.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor:* o aprender da profissão (um estudo em escola pública). São Paulo, 2000. 196 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

_____. *O senso prático do ser e estar na profissão.* São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs**.).** *Por uma educação do campo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. (org) *LDB interpretada:* diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores.* Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MENDES, Olenir Maria. *Os cursos de Licenciatura e a formação do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira-UFU). Uberlândia, MG, 1999.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vida de professores.* Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (Org.). *Formação contínua de professores:* realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES/ENFF: TERRITÓRIO MATERIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria Eleusa da Mota

Introdução

Este trabalho consiste na análise dos dados do Capitulo III da pesquisa de campo[10], realizado na ENFF no ano de 2014, para a Dissertação do Curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. A ênfase principal foi perceber a ENFF enquanto espaço territorial da Educação do Campo para a formação política da classe trabalhadora brasileira e de vários países que mantêm parcerias com a escola.

No VIII Encontro Nacional do MST, realizado em Salvador – BA, em janeiro de 1996, foram tiradas as primeiras linhas para os projetos e as coordenadas das tarefas que se desdobrariam na busca dos meios que possibilitassem a edificação da ENFF. No entanto a construção foi iniciada no ano 2000, por meio de um processo não tradicional, com uma tecnologia de construção denominada solo-cimento. Esses tijolos são mais resistentes, e segundo o MST, o uso possibilitou a uma redução de 30% a 50% nas quantidades de ferragens, aço e cimento necessários à execução da obra, comparativamente a uma edificação convencional. Os tijolos são levados para secar ao ar livre, dispensando, portanto, o

[10] Ver a pesquisa na íntegra: MOTA, Maria Eleusada.*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF***:** a construção da Educação do Campo no Brasil. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Dissertação de mestrado em Geografia, 2015.

uso de fornalhas. Esse tipo de manejo atendeu a um dos princípios do MST que é preservar e utilizar racionalmente os recursos naturais. Por isso um dos aspectos ambientais relevantes existentes no campus da ENFF são os painéis de captação da energia solar para o aquecimento da água e o tratamento da água.

A alimentação, em grande parte, advém dos assentamentos e cooperativas do MST e da horta da escola cuja produção não é utilizada nenhum tipo de agrotóxicos ou transgênicos. A construção, envolvendo o trabalho voluntário e a solidariedade integrados a um programa de formação especialmente preparado para esse processo, já trazia em si uma grande escola e colocava as brigadas de trabalho em ligação direta com a construção física e a construção de novos valores humanos.

Em 22 de março de 2000, chega a 1ª Brigada de Trabalhadores Voluntários, do estado do MS, na área destinada à construção da ENFF, no bairro Parateí, município de Guararema, no estado de São Paulo. A escola está erguida sobre um terreno de 120 mil m2, área de, aproximadamente, 12 hectares, com instalações de alvenaria de tijolos fabricados pelos próprios trabalhadores. A obra iniciada em 2000, só teve o Ato de Inauguração efetiva no dia 23 de março de 2005. Segundo Justo Pizetta (2005), o processo de construção da ENFF ficou em torno de 12 mil horas trabalhadas por 1.000 pessoas (927 homens e 63 mulheres), representando 112 assentamentos e 230 acampamentos, os quais foram organizados em 25 Brigadas de trabalhadores e voluntários, representando 20, dos 24 estados, nos quais o MST possui acampamentos e assentamentos.(JUSTO-PIZZETA, 2005, p.19)

A ENFF é uma escola de formação para militantes populares, identificados com a causa da classe trabalhadora do campo e cidade, e com os ideais da busca por uma consciência revolucionária. Sob a coordenação do MST, a

ENFF realiza cursos para os militantes dos movimentos sociais brasileiros, de toda América Latina e de alguns países da África e da Ásia. Seu nome, Florestan Fernandes, é uma homenagem a um dos pensadores brasileiros, que, em vida, era apoiador do MST. Os recursos para a construção da escola foram obtidos com a venda das fotos de Sebastião Salgado e do livro Terra[11] e mediante a contribuição de entidades ligadas aos trabalhadores do Brasil, da América Latina e de várias partes do mundo.

Sua manutenção e funcionamento são assegurados pelo apoio e solidariedade nacional e internacional. Alguns cursos superiores e de pós-graduação são realizados em parceria com universidades públicas brasileiras, como tem ocorrido com a Universidade Estadual de São Paulo-UNESP e a Universidade de Brasília-UnB. Na escola, são mantidos dois cursos latino-americanos para estudantes de todo o continente e da Europa, dentro da perspectiva do fortalecimento da integração popular continental. Diversos movimentos sociais brasileiros e de demais países realizam suas atividades formativas nos espaços da escola, assumindo suas próprias despesas.

O espaço físico da ENFF e o trabalho de formação política justificam o projeto coletivo desenvolvido pelo MST para a construção de uma escola latino-americana. A construção da ENFF contou com a colaboração de apoiadores, da militância e bases dos acampamentos e assentamentos do MST, dos artistas e profissionais e entidades, que coletivamente transformaram o sonho da universidade da classe trabalhadora em um campus moderno e acolhedor.

[11] O livro é composto por fotos de Sebastião Salgado, com texto de José Saramago, versos e um CD com música de Chico Buarque. Terra: Sebastião Salgado, Companhia das Letras, 1997.

O campus da escola foi projetado respeitando toda a arborização existente, e outros arbustos são inseridos nos jardins e nos pomares. Este cuidado em preservar e conservar o meio ambiente não poderia ser diferente, pois a formação dos estudantes da ENFF abrange a perspectiva da produção agroecológica para ser implantada principalmente nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. A agroecologia é um dos temas em destaque também nos projetos de Educação do Campo, em que o cuidado com a vida dos sujeitos do campo e o resultado do seu trabalho beneficie também a humanidade e o meio ambiente.

O espaço físico da ENFF e o trabalho de formação política justificam o projeto coletivo desenvolvido pelo coletivo responsável pela formação e construção da escola latino-americana. Desde 2005, passaram pela escola mais de vinte mil militantes dos movimentos sociais do campo e da cidade do Brasil e de outros países da América Latina e da África. A escola tem recebido o apoio de mais de 500 professores voluntários do Brasil, da América Latina e de outras regiões. Esses apoios se dão nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Geografia, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-americanos. A ENFFF é associada ao Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, como espaço de parceria com inúmeras experiências de formação superior da América Latina. Também tem feito parceiras com diversas entidades do Brasil e do Exterior para o desenvolvimento de seminários, cursos e atividades formativas. São implantados na escola, vários cursos diversificados. Há encontros e seminários temáticos de curta duração e cursos de formação de militantes desenvolvidos em várias etapas. Há cursos superiores conveniados com universidades, e há também cursos de especialização e de pós-graduação em convênios

com universidades e ou desenvolvidos por movimentos sociais e parcerias diversas.

A ENFF é o centro de apoio logístico onde se programa, planeja e desenvolve a formação política e ideológica dos militantes e dirigentes dos trabalhadores. A escola vem assumindo o caráter de colaborar, inclusive com os vários processos de formação de outras organizações políticas e sociais do Brasil e da América Latina. Por isso, vem priorizando o estudo científico e a reflexão da prática política e organizativa, contribuindo na elaboração de táticas e estratégias de ação nos diferentes processos.

A Escolha do Nome da Escola Nacional Florestan Fernandes

A escola nacional leva o nome de Florestan Fernandes, porque, desde a gênese do MST, é colocado nas escolas, nos acampamentos, nos assentamentos, nas turmas, nas brigadas nomes dos lutadores e lutadoras da classe trabalhadora. Como muitas homenagens foram realizadas ao sociólogo Florestan Fernandes durante sua vida e após sua morte, a ENFF é apenas mais uma homenagem pela sua coerência com os valores éticos, como frisa o Dirigente Nacional do MST Ademar Bogo, na cartilha da ENFF, sobre o Legado de Florestan:

> A vida de Florestan Fernandes apresenta uma tal riqueza de trajetórias que poderíamos abordá-la por inúmeras vias. Contudo, para nós, do MST, importam especialmente a persistência e a coerência do espírito revolucionário que o acompanharam em todos os momentos da sua vida, até mesmo antes de ele ter assumido plenamente uma consciência socialista. (BOGO, 2009, p. 109)

A infância pobre e sua luta para estudar e ajudar a mãe o transformou desde então, em uma pessoa persistente, o que o autor atribui como coerência de espírito revolucionário. A trajetória de vida de Florestan Fernandes é estudada nos cursos sobre os grandes pensadores brasileiros e nas místicas e nos momentos culturais da ENFF.

Sem se corromper nem ser cooptado pelas classes dominantes e seus representantes, pois era avesso a qualquer tipo de privilégio, Florestan Fernandes manteve-se na simplicidade, coeso aos seus princípios, mesmo depois de ter se tornado político de destaque e professor e pesquisador com reconhecimento internacional.

A história de vida de Florestan Fernandes é repleta de acontecimentos de tamanha amplitude que nos surpreendemos em todo momento. Embora filho de uma camponesa pobre, teve os primeiros anos da infância em uma casa rica, cresceu sendo protegido pela patroa. A patroa de sua mãe foi sua madrinha, mas recusou chamá-lo de Florestan, porque achava o nome muito elegante para uma criança pobre que segundo Soares (2009), chamava-o de Vicente:

> Podemos dizer que o lugar da educação na trajetória de Florestan Fernandes é crucial, fundamental. Ela surge já na infância, quando o menino Florestan ainda era chamado por sua madrinha de Vicente. Foi dona Hermínia Bresser de Lima quem literalmente colocou o lápis na mão do pequeno Florestan. O convívio com essa família burguesa revelou ao futuro sociólogo que o mundo não se restringia ao universo dos cortiços nos quais vivia, mas que havia algo muito além do fundo do poço no qual ele e seus companheiros de rua se encontravam. (SOARES, 1997, p.111)

Um dos slogans sobre Florestan é que o sociólogo nunca se deixou cooptar, e como afirma a autora, ele conviveu desde a infância com a burguesia e a classe trabalhadora, e, mais tarde, continuou emergido nas duas classes, por ser um professor e sociólogo renomado e parlamentarista, mas conseguiu manter-se fiel à causa da classe trabalhadora.

No ano de 1997, o MST tornou oficial o nome de Florestan Fernandes para a Escola Nacional de Formação de Quadros, no Centro de Formação da EMBRAPA, em Vitória do Espírito Santo, durante o curso de formação de dirigentes. Para simbolizar e registrar a escolha, foi confeccionada uma placa de papelão, onde as letras, com o nome Florestan Fernandes para a escola foi moldado em grãos de milho e arroz, como em uma brincadeira de crianças.

Segundo Bogo (2009), quando o MST escolheu o nome de Florestan Fernandes para a Escola de Formação Política, queriam que o nome representasse "mais do que a identidade do estudo e da coerência individual. Acima de tudo, queríamos um exemplo de conduta para os dirigentes e militantes do MST. Queríamos conservar dele, em qualquer tempo, uma matriz que nos produzisse na sua mesma textura de caráter e de conduta." (BOGO, 2009, p.117)

A Formação e a Integração Internacional da Classe Trabalhadora da ENFF

Para Kolling (2014), coordenador nacional do Setor de Educação do MST, a integração com militantes de outros países, como ocorre nos cursos ENFF, "é extraordinária a possibilidade de discutir não só ideias, mas também conhecer a realidade e experiências de organização, de luta e culturas de outros países":

> Temos essa compreensão dentro do Movimento: como ser um quadro nacional quando só se conhece o seu município? Um dirigente de uma organização precisa expandir seus horizontes, e a ENFF é um embrião para manter a chama da integração latino-americana, visando ao horizonte de um projeto de mudança da sociedade na perspectiva do socialismo. É importante também fortalecer intercâmbios de militantes em outros países. Muito mais que uma escola formal, ser posto em uma trincheira de um país desconhecido é um processo de formação, que nos faz perceber a riqueza de culturas do mundo e da classe trabalhadora. (KOLLING, 2014, p. 23)

A expectativa maior em relação à ENFF é a formação para compreender e sentir-se sujeito de direito, da formação que amplie seu conhecimento. Por isso, a formação projetada pela ENFF quer formar o militante que tenha condições de fazer análises conjunturais do seu município, mas que, também, saiba o que ocorre no restante do país, da América e do mundo. A valorização das culturas e do intercâmbio da classe trabalhadora é algo valorizado por Kolling (2014).

Para atender à demanda da formação da classe trabalhadora, a ENFF foi projetada em três salas de aula, que comportam juntas até 200 pessoas, um auditório, dois anfiteatros, uma biblioteca com 40 mil obras obtidas por meio de doações, com espaço de leitura e ilha de edição. Além disso, a escola conta com quatro blocos de alojamentos, refeitórios, lavanderia, estação de tratamento de esgotos e casas destinadas aos assessores e às famílias de trabalhadores que ali residem.

Consonante à sua formação teórica, na prática, dispõe de hortas com produção orgânica para o consumo interno, horta medicinal e árvores frutíferas espalhadas pelo terreno. Existe também granja para criação de galinhas e porcos. Para

o lazer, há um campo de futebol gramado, uma quadra multiuso coberta e piscina.

A organicidade de manutenção requer a dedicação integral de 35 trabalhadores militantes, residentes no local, em todas as áreas: (administrativa, pedagógica, infraestrutura elétrica, sanitária e outros). Todos os que participantes que frequentam o espaço, seja em cursos ou reuniões, se encarregam da limpeza, dos cuidados com a horta e outros trabalhos de manutenção. A "Ciranda Infantil Saci Pererê" é o espaço educativo para os filhos dos trabalhadores e dos estudantes e o nome escolhido em concurso interno entre os amigos e os militantes do MST, foi Saci Pererê.

Como parte do método pedagógico, a ENFF possui um coletivo pedagógico permanente - CPP, responsável pela realização dos cursos planejados. Mas, em cada curso ou atividade, se constitui uma CPP especial, com participação dos próprios estudantes e professores.

Não resta dúvida de que a ENFF é um território material de grande importância para a luta de classes, a Educação do Campo e da classe trabalhadora para a sua formação. Relembrando que a ENFF teve seu projeto idealizado em 1998, suas obras foram iniciadas em 2000, e inaugurada em 2005, e o nome "Florestan Fernandes" foi escolhido pelo MST já no ano de 1997, durante o curso de formação de dirigentes em Vitória-ES.

Toda organicidade[12] da ENFF e atividades são construídas no coletivo, e sua implementação é de responsabilidade individual e coletiva de todos que

[12] Para o MST a organicidade refere a participação de todos no processo, de forma ativa, responsável e consciente,das instâncias de coordenação e direção, dos núcleos de base, dos setores, das equipes que através de suas ações, dão vida às estruturas criadas, concretizando todos os elementos da dimensão pedagógica no caso aqui da ENFF.

trabalham, residem ou visitam as dependências da ENFF. Os trabalhadores permanentes que cuidam da ENFF residem nas casas edificadas no campus, pois são militantes que vêm dos acampamentos e assentamentos do MST, e compõem a Brigada Apolônio de Carvalho. Essa Brigada é um coletivo de militantes, formado por todos os que lá militam, trabalham e moram dentro da Escola.

Em 2014, a Brigada Apolônio de Carvalho foi organizada em quatro Núcleos de Base - NB. A unidade e a disciplina são dois elementos fundamentais desse coletivo. Ela é parte da estrutura orgânica da ENFF, porque requer o planejamento, a divisão de tarefas e responsabilidades. A Brigada se reúne em assembleias e seminários próprios, uma vez por mês ou quando houver necessidade, para desenvolver estudos, avaliações, planejamentos, integração e confraternização entre os membros, como forma de fortalecer a unidade e o desempenho coletivo dos diversos trabalhos pelos quais a Brigada é responsável. Essa Brigada tem uma organização composta pelos coordenadores dos núcleos de base – NB, escolhem em reunião. Essa coordenação é acompanhada pela CPP, que atua formando direção político-pedagógica mais ampliada da escola.

Cada NB é composto por um homem e uma mulher para a tarefa da coordenação e uma pessoa para tarefa de relatoria, escolhidos em reunião do núcleo. A Coordenação dos NB das turmas, dos cursos, da ENFF é criada com o objetivo de articular e garantir o processo de formação e organização dos estudantes. A coordenação tem a tarefa de garantir a organicidade do núcleo de base, no que se refere aos estudos, à disciplina, reflexões, vivência no coletivo, participação, crítica, proposta e ao planejamento de trabalhos dos núcleos de base.

A Coordenação Política e Pedagógica - CPP permanente são os militantes do MST responsáveis pela política de formação de quadros e de militantes e pela

concretização e dinamização do método político e pedagógico de toda a ENFF. Enquanto a CPP do curso são os militantes do MST que estão na escola, no período da realização do curso, e têm a tarefa política de articular e coordenar o curso coletivamente, juntamente com a CPP permanente e as coordenações dos setores da escola e dos núcleos de base da turma.

A CPP permanente da escola tem a responsabilidade de acompanhar o conjunto dos cursos realizados na ENFF, e fazer a relação com os estudantes, os professores, as visitas, os seminários, os círculos de debates, além de representar a Escola na articulação com a sociedade. Também tem a tarefa política de coordenar o conjunto das atividades da Escola e programar as diretrizes e linhas políticas da formação. Tem, ainda, como principais tarefas organizar o planejamento do curso; garantir a discussão metodológica e fazer a interlocução e diálogo com os educadores do curso e acompanhamento na coordenação geral. Outras tarefas são os acompanhamentos dos setores que a turma estiver trabalhando; dos momentos de estudo; da preparação dos processos de avaliação do curso, da permanente avaliação do andamento do curso e a discussão com a coordenação da turma e nos NB da turma etc.

Os militantes que compõem a Brigada Apolônio de Carvalho e os estudantes das turmas estão distribuídos e organizados nos seguintes setores: no Setor Pedagógico: biblioteca, ciranda infantil, secretaria e cultura/comunicação. Nos Setores de Serviços: restaurante, recepção, alojamentos, manutenção. Nos Setores de Produção: horta, pomar, viveiro, pequenos animais e jardins e no Setor Administrativo: prestação de contas, compras, projetos, finanças, almoxarifado, transportes, informática.

Na ENFF existem atividades para toda a coletividade, por exemplo, a Formatura - mística pela manhã, durante toda a semana, exceto no domingo. Segundo os coordenadores da

ENFF, esta forma do viver coletivamente a mística das 7h 45 min. até 8h, antes de iniciar as tarefas de estudos e trabalhos, foi definido para que todos os participantes dos cursos, de outras atividades e a Brigada Apolônio de Carvalho se reunissem em um único momento.

Outras atividades compõem a organicidade da escola e as tarefas são executadas pelos núcleos de base em que são incluídos todos os estudantes. Nos auditórios, uma vez na semana, geralmente, às quartas-feiras à noite, é o espaço de projeção de cinema de Filmes Pedagógicos. Todos os militantes que estejam na ENFF são convidados a participar; e às vezes há debate depois da projeção. Este espaço foi pensado com o objetivo de trazer elementos complementares à formação política dos estudantes e trabalhadores da escola.

Outro momento formativo são os círculos de debate e cujo objetivo é o levantamento de temas relevantes, mas que não estão dentro da programação específica dos cursos. Neste espaço, a coordenação levanta debates sobre questões em que, segundo sua visão, é pertinente a reafirmação de uma visão crítica e transformadora do mundo. Aos sábados pela manhã, é realizada uma exposição aberta, de 45 minutos, por algum convidado que indicará os eixos do debate, abrindo, em seguida, a discussão para toda a plenária. Essa atividade é aberta para todos os militantes que estejam participando dos cursos na ENFF e também os convidados e as visitas que estejam na escola.

Na ENFF em todos os finais de semana, em especial nos sábados à noite, são organizados espaços para o desenvolvimento de atividades político-culturais, como as apresentações dos musicais, das danças, do preparo de comidas típicas de vários países, dos saraus, das exposições, da exibição de filmes, da apresentação de peças teatrais, das jornadas socialistas entre outras criatividades apresentadas pelo coletivo.

Segundo a coordenação da escola o objetivo é socialização das diversas manifestações culturais e artísticas comprometidas, em seus tempos históricos, com a luta da classe trabalhadora e com a transformação da sociedade, buscando ampliar as possibilidades de linguagens para a elevação do nível cultural e de consciência política e cultural da militância que passa pela escola por um determinado período. Para essa tarefa, cada NB terá que indicar uma pessoa para pensar e fazer os encaminhamentos das atividades político-culturais. Também é tarefa de cada NB discutir coletivamente um Nome e um Grito de Ordem para representar o núcleo.

> A construção de uma nova ética baseada na vivência diária de valores socialistas como a solidariedade, o internacionalismo de classe, o gosto pelo estudo, o amor pelo trabalho, a disciplina, a humildade, o companheirismo, a participação, o entusiasmo revolucionário, o espírito de sacrifício se firmam como valores a partir de nossa prática militante cotidiana. O respeito às normas coletivamente construídas, a vivência dos valores socialistas, possibilitam nos tornarmos mais humanos, mais conscientes, mais maduros, mais lutadores e lutadoras do povo. (ENFF, 2014)

A estrutura orgânica que estão consolidando e o cumprimento das normas e compromissos é que dão vida ao projeto político pedagógico da Escola Nacional, possibilitando a participação do coletivo na construção do projeto de formação e educação política para a emancipação humana, como maior objetivo da ENFF.

A cooperação é exigida de todos independentes de ser militante ou não, convidado ou estudante, trabalhador ou visitante, contribuir com a organização da escola é tarefa de todos. Ao encerrar o horário das refeições, as portas de acesso ao refeitório e à cozinha, são fechadas. As normas

para a alimentação do restaurante da ENFF são rígidas e não é feito nenhum cardápio especial, exceto em situações especiais de saúde, a serem avaliadas pelas pessoas responsáveis do setor de apoio administrativo e unidade de cozinha.

O consumo de bebidas alcoólicas nas dependências da ENFF só é permitido em momentos de confraternização coletiva. Sendo proibido o consumo desta no espaço interno da Escola, exceto quando for discutido com a Coordenação Política e Pedagógica – CPP, com antecedência, como no encerramento de alguma atividade, em noites culturais e com limite de consumo de três latinhas de cerveja por pessoa. As atividades culturais como um todo, que tiverem bebidas alcoólicas deve ser previamente planejado com a Coordenação e pelo responsável pelas bebidas e núcleo cultural um dia antes da atividade. É expressamente proibido fumar nos espaços coletivos da ENFF, inclusive nas noites culturais. A turma responsável pela preparação da organização da noite cultural também é a responsável pela limpeza do espaço depois do término da atividade, não sendo permitido deixar o local sujo.

O trabalho militante e voluntário, segundo a coordenação da ENFF, é um valor socialista e humanizador e, por isso, deve ser exercitado por todos os que estudam e trabalham na escola. O trabalho tem também o objetivo de garantir a manutenção da ENFF, seja na limpeza diária, seja na produção. Nesse sentido, ele é diário e para todos os cursos e ou atividades desenvolvidas na ENFF. Os cursos que duram mais de uma semana devem garantir na sua programação, no mínimo 01: 30 h de tempo de trabalho diário. As tarefas do trabalho militante dizem respeito à manutenção geral da ENFF, a que os setores de produção, do pedagógico, do apoio administrativo e das finanças encaminham para serem realizados.

As normas de uso dos alojamentos, dos quartos e da lavanderia da ENFF, devem ser seguidas por todos, que devem zelar e cuidar dos alojamentos. A sua limpeza e organização são de responsabilidade de quem estiver ocupando o local. Cada bloco, constituído por quartos, banheiros, sala de vivência, quiosques e canteiros próximos dos alojamentos deve ter uma equipe, composta pelos coordenadores de quartos, que cuida da limpeza e organização diária.

Sobre a lavanderia da ENFF, a sua utilização deve respeitar as normas técnicas e preservar o princípio do racionamento de água e energia. As máquinas só devem ser ligadas se tiverem com a quantidade necessária de roupas. Os ocupantes que dividem os quartos devem organizar-se para que somente um deles reúna a roupa suja a ser entregue na lavanderia, que será lavada por um militante da ENFF, capacitado para lidar com as máquinas ou por um estudante treinado para assumir a tarefa. Cada educando deve contribuir financeiramente, pagando uma taxa de custo, pela lavação da roupa. Esta taxa de custo, em 2013, era de 0,10 centavos por peça. Mas a pessoa poderá usar o espaço para lavar sua própria roupa nos tanques e varais da lavanderia, não fazendo uso das máquinas industriais de grande porte.

As atividades culturais são partes da programação da ENFF e dos cursos, discutidos com a Escola, portanto, é compromisso de que todos participem dessas atividades. Essas atividades culturais possuem um caráter formativo, de intercâmbio de conhecimento e produção - expressão cultural. Nenhuma outra atividade concorrerá quando da realização das atividades culturais para que a coletividade da escola participe.

Problemas das saídas individuais da escola são de responsabilidades dos indivíduos, das organizações sociais, dos estados e dos países. As pessoas que atuam na recepção e portaria da ENFF são orientadas sobre medidas de

seguranças e não devem permitir a entrada das pessoas, sem antes comunicar-se e buscar informações com membros da coordenação da ENFF. Todos os visitantes devem deixar, na recepção, um documento de identidade, recebendo um crachá de identificação para circular no espaço da escola.

Sobre as salas de aula da ENFF, todos os estudantes devem permanecer nas salas de aula, saindo apenas nos intervalos. A saída será permitida apenas em caso de problemas de saúde ou de mães que precisam amamentar os seus filhos na ciranda. Dos estudantes é cobrado o esforço máximo para acompanhar e participar efetivamente das aulas, e das atividades como filmes, peças teatrais, debates, círculos, trabalhos etc.

Os familiares dos estudantes podem visitá-los durante sua permanência na ENFF, mas devem ter a permissão da coordenação da ENFF para permanecer, e as visitas devem restringir-se aos finais de semana com contribuição de valores em espécie da diária.

A Brigada Apolônio de Carvalho e os Núcleos de Bases formam o coletivo que milita e trabalha na ENFF. A unidade e a disciplina são dois elementos fundamentais para o bom funcionamento da Brigada, constituindo em parte a estrutura orgânica da ENFF. O núcleo é a instância de base da Brigada e da Organização, de que todos devem participar. É composto por aproximadamente oito militantes, que atuam nos diferentes setores.

Os Cursos e as Parcerias

Muitos cursos, em várias modalidades e com diversas parcerias, já foram implantados durante os 11 anos de existência da ENFF, como por exemplo: Curso Realidade Brasileira a partir dos pensadores brasileiros; Curso para dirigentes de movimentos sociais; Curso Marx; Curso de

formação de frente de massa; Curso de especialização em Estudos Latino - americano; Curso de dirigentes e formadores do MST; Curso de Formação para as Coordenações Político-Pedagógicas dos Cursos do MST; Curso da Consulta Popular para a Formação de Dirigentes e Formadores – Estratégia, Tática e Organização; Curso de Formación de Militantes de La Vía Campesina ConoSur; Curso de comunicação e cultura; Curso Formador de Formadores latino-americanos; Curso Teorias Sociais e Produção do Conhecimento; Curso Especial de Graduação em Geografia Licenciatura e Bacharelado; Curso de Teoria Política para os Movimentos Sociais do Brasil; Cursos de alfabetização; administração cooperativista; Curso de Pedagogia da Terra; Curso de Especialização em Educação nas Escolas do Campo; Curso de Saúde comunitária; Curso de planejamento agrícola; Curso de técnicas agroindustriais; Curso de Capacitação de Agentes Populares de Saúde Preventiva: Fitoterápicos e Hortas Medicinais etc.

As parcerias para a elaboração e execução desses cursos pela ENFF são variadas, e citando apenas algumas, destacam-se: UNICAMP, UNESP, UFPB, UERG, UFJF, UnB, INCRA, PRONERA, ITERRA, MEC, MST e VIA CAMPESINA. Os seminários já aplicados possuem uma lista numerosa, por isso, citaremos alguns como exemplos, o Seminário Internacional: perspectivas da luta de Classes; Seminário Nacional frente de Educação Básica; Seminário Nacional: Arte e Cultura nas Escolas do Campo; Seminário Nacional sobre Questão Agrária Brasileira; Seminário Latino-americano: Feminismo, Gênero e Classe e Seminário de Agroecologia.

A ENFF tem, como principais objetivos, impulsionar, mediante suas ações, o desenvolvimento da consciência política e organizativa dos militantes e dirigentes envolvidos nos processos de lutas e organização, fortalecendo-as, tanto nos aspectos internos dos movimentos sociais que se

articulam no continente. Organizar e promover atividades de formação com caráter de estudo, reflexão, análises e debates sobre temas conjunturais e estratégicos, em que estes poderão ser realizados em parcerias com instituições de ensino Superior ou outras entidades e movimentos de diversas partes do mundo, priorizando a articulação latino-americana.

Formar quadros políticos para o conjunto da classe trabalhadora, independente do setor ou área de atuação dos militantes e ser também um espaço de articulação e intercâmbio com movimentos da Via Campesina, CLOC, movimentos sociais urbanos da América Latina e Caribe, sempre na perspectiva da transformação social, é uma das prioridades da ENFF. Também é objetivo da ENFF utilizar-se do conhecimento científico para fortalecer e obter maior clareza sobre os princípios políticos, organizativos, zelando sempre pela unidade política e ideológica dos Movimentos Sociais e contribuir na busca de soluções para os desafios que as organizações enfrentam. A ENFF não quer ser uma escola voltada para manuais e programas de formação estáticos, busca o dinamismo, as linhas políticas da organização, desenvolvendo análises sobre a realidade, tanto local, como geral. Tendo como meta a qualificação dos instrumentos, que são os movimentos sociais e as lutas, visam à transformação das realidades em que os dirigentes atuam.

A ENFF também registra a memória das lutas pela reforma agrária, das lutas dos povos do mundo, em especial, da América Latina, assim como das análises e proposições políticas dos diferentes movimentos que atuam no continente, por meio das análises de conjunturas feitas pelos estudantes e convidados especiais para isto. Desenvolvem seminários de troca de experiências, estudos e definições comuns, entre os diferentes movimentos e centros de educação popular mundial, analisando as diferentes teorias pedagógicas, as

diferentes concepções de formação enriquecendo as particularidades de cada uma, na busca de uma formação integral dos militantes e dirigentes que estão envolvidos nos processos de educação popular e formação política.

Certamente, muitos fatos e fatores importantes não foram mencionados sobre a ENFF e sua contribuição para a formação da consciência da classe trabalhadora, e especificamente, sobre sua contribuição nos projetos de Educação do Campo, não foi abordado em sua plenitude. Contudo objetivamos resgatar o processo desde o início da construção da ENFF em 2000, a inauguração, em 2005, e sua contribuição para a formação dos trabalhadores nesses 11 anos de existência.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou buscar entender a gênese da Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, e sua contribuição para a Educação do Campo no Brasil e sua contribuição para a formação da classe trabalhadora.O objetivo principal deste trabalho foi identificar e relacionar o contexto no qual a "Educação do Campo" se estende desde a educação escolar à educação para o trabalho e para a vida. A ENFF e sua práxis em Educação do Campo constituem-se em um dos instrumentos importantes na formação da classe trabalhadora, e principalmente as contribuições da Educação do Campo e da Escola Nacional Florestan Fernandes na formação da consciência camponesa.

A ENFF e a Educação do Campo são instrumentos para fazer as reflexões sobre as contradições do capital no campo. Os entrevistados mostraram suas preocupações em relação as universidades e outras organizações que entram nesta disputa, com projetos a serem executados “para” e não com os camponeses. Este apontamento dos entrevistados tem

relação com o medo desses projetos não respeitarem o jeito de ser dos do campo, que é a originalidade do projeto, conquistado na luta.

A ENFF e a Educação do Campo foram consideradas por todos os entrevistados como importantes na formação dos trabalhadores, atuando como instrumentos para os camponeses. Mas entendem que a Educação do Campo não pode ser vista como única e nem será a responsável em resolver as problemáticas do *campesinato*, tampouco assegurar a permanência dos povos no campo. Os trabalhadores do campo lutam pela educação do e no campo para garantir seus direitos, como o de continuar estudando e morando no campo.

Os entrevistados frisaram que a ENFF e a Educação do campo são uma necessidade vital para a classe trabalhadora e algo importante em suas vidas.

O MST e a ENFF vêm contribuindo na formação dos trabalhadores, tornando-se referência para muitos países, além do Brasil, pois articula formação teórica com as lutas sociais. MST e ENFF constam em seus princípios que a verdadeira formação da consciência só é possível no processo organizativo da luta de classes. A ENFF tem como objetivo construir coletivamente a formação da consciência da classe trabalhadora. Os projetos de Educação do Campo trazem o enfrentamento das contradições do capitalismo no campo.

Para a ENFF como universidade da classe trabalhadora, partilha do entendimento de que a formação tem que ser para a vida e não somente para o trabalho, e que o conhecimento científico necessita dialogar com os saberes populares, tanto que os trabalhadores dão sua contribuição direta na formação e na organização.

A ENFF é considerada pelos coordenadores e militantes-estudantes, como uma das principais trincheiras dos movimentos sociais camponeses do Brasil e da América

Latina, ultrapassando as fronteiras da classe camponesa e do território da América Latina, sendo uma referência internacional de luta da classe trabalhadora. Os militantes que passam pelo Brasil, para conhecer a luta dos movimentos sociais, querem conhecer a ENFF, assim como os militantes do MST que viajam para o exterior levam a história e o projeto da Escola. Atualmente (2015) os projetos educacionais e de formação da ENFF vêm chamado mais atenção dos intelectuais, dos militantes do que o próprio MST, os acampamentos e assentamentos e até das conflituosas ocupações de terras no Brasil. Por isso, a coordenação da ENFF é enfática ao afirmar que a Escola recuperou a tradição de formação de quadros políticos e ainda o faz em escala internacional, ou seja, a internacionalização da formação política. Isto também é um orgulho dos estudantes que passam pela escola, da oportunidade de fazer parte do processo formativo da classe trabalhadora internacional.

A ENFFexalta a luta pela Educação do Campo utilizando os Princípios da Pedagogia do Movimento e pode ser considerada a Sementeira-modelo de escola/formação. A ENFF também estimula em seu processo organizativo voltar ao seu nascedouro com os princípios organizativos do MST e da educação do campo para não perder sua história, a história da classe trabalhadora.

A ENFF fortalece o MST no cuidar da autonomia da formação dos seus integrantes, utilizando a pedagogia do MST e no fortalecimento dos laços internacionais para a busca de parcerias diversas, como nos recursos financeiros para a formação da classe trabalhadora. A ENFF cria desde seu território, o diálogo com universidades, pesquisadores, órgãos públicos, dentre outros.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto que dispõe sobre a Política de educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo. Diário Oficial, 5 de novembro de 2010.

BOGO, Ademar. *Lições da Luta pela Terra*: Memorial das Letras, São Paulo, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

ENFF, Cadernos, nº1. *A Política de Formação de Quadros.* São Paulo: ENFF, 2ª Edição, dezembro de 2007.

_____ Cadernos, nº 4. *O Legado de Florestan Fernandes.* São Paulo: ENFF, agosto de 2009.

_____. *Pensando com Florestan Fernandes:* Série Realidade Brasileira. São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2012.

FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil:* contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Vozes, Petrópolis, 1977.

_____ *As classes sociais na América Latina.* Paz e terra, Rio de Janeiro, 1977.

_____ *Rememória:* semeando idéias e exemplo de vida. São Paulo: Perseu Abramo, 1988.

FERNANDES, Heloísa. *Florestan Fernandes, um sociólogo socialista.* In: ENFF, Cadernos, nº 4. O Legado de Florestan Fernandes. São Paulo: ENFF, agosto de 2009.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo.* Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____. In: Revista Sem Terra. *Da educação infantil a universidade:* A luta protagonizada pelos Sem Terra busca ressignificar a função social da educação. (edição especial em educação no formato PDF para o Coletivo de Educação, coordenação, escolas do MST) 2014, s/ nº.

MOTA, Maria Eleusada.*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF:* a construção da Educação do Campo no Brasil. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Dissertação de mestrado em Geografia, 2015.

_____. *Camponês:* concepções epistemológicas e fundamentos políticos.Monografia em Especialização em

Linguagens em Escolas do Campo. UnB e ENFF, São Paulo, 2014.

JUSTO-PIZETTA, Ana Maria. *A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes:* um processo de formação efetivo e emancipatório. Monografia de Especialização em estudos Latino-americanos, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

SOARES, Eliane Veras. *Florestan Fernandes, o militante solitário.* São Paulo: Cortez editora, 1997.

_____ *Educação e Democracia na trajetória de Florestan Fernandes.* In: ENFF, Cadernos, nº 4. O Legado de Florestan Fernandes. São Paulo: ENFF, agosto de 2009.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR NO CAMPO

Alex Cristiano de Souza

Introdução

Este texto tem como proposta apresentar um panorama geral da pesquisa em educação do campo, desenvolvidas e concluídas, em Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil (PPGeo's), no período de 1999 a 2015, trazendo como recorte temático a Geografia Escolar no campo. Para tanto, esta abordagem é baseada em nossa dissertação (SOUZA, 2016), intitulada *Trabalho e Educação: Crítica à produção do conhecimento sobre educação do campo na Geografia*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, e contou com o apoio financeiro da FAPEMIG através de bolsa de estudo.

A construção deste trabalho parte, pois, de uma pesquisa documental, baseada no levantamento de dissertações e teses, disponíveis nos sítios dos *PPGeo's*, no *Banco de Dissertações e Teses da Capes* e nos bancos de dados das Bibliotecas das universidades. Ao todo, foram identificados 57 trabalhos, sendo 50 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado, realizadas em todas as regiões brasileiras.

Desta forma, neste capítulo, buscamos refletir sobre a *Geografia Escolar no Campo*, um dos campos temáticos abordados por nós na dissertação de mestrado, acima mencionado. Assim, apresentamos um panorama geral da pesquisa em educação do campo desenvolvida nos PPGeo's, quanto a distribuição das pesquisas e seus pressupostos teóricos para, em seguida, verticalizamos a análise com o foco, propriamente sobre a Geografia Escolar no Campo e suas perspectivas.

A Educação do Campo e a Pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil

A abordagem sobre a temática da educação do campo no Brasil em pesquisas acadêmicas tem, a partir dos anos 2000, o período de maior efervescência, cuja divulgação se deu, sobretudo por meio de publicações de livros, artigos em periódicos e em anais de eventos. Essas publicações têm origens nas ações dos movimentos sociais de luta pela terra, com maior destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual é acompanhado, em seu interior, da luta pela educação em acampamentos e assentamentos da reforma agrária. A abordagem dessa temática, na Geografia, coincide com o período de maior circulação das informações desse movimento, datada dos finais dos anos 1990 e início dos anos 2000, sobretudo pela publicação da *Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação do Campo"* (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, [1999] 2008).

Neste sentido, considerando os movimentos de transformações na sociedade brasileira, tanto no que se refere a mundialização do capital quanto aos movimentos de resistência dos trabalhadores, com amplo significado para os estudos geográficos. Desta forma, compreender as matrizes,

origens e consequências dessas contradições tornaram-se nos últimos anos substancial para a ampliação do entendimento do papel do capitalismo mundial com suas pressões, nas mais variadas formas e escalas, no território nacional. A busca pela justiça social, encampada pelos geógrafos da Geografia crítica, após as décadas de 1960 e 1970, chamam a atenção para questões latentes da sociedade que necessitavam e ainda carecem de ser superadas. A Geografia, nesse sentido, oferece a oportunidade de reflexão para a superação do imediatismo das aparências, aprofundando em importantes questões para pensar os condicionantes espaciais nas suas mais variadas formas, funções e conteúdos.

Dentre as transformações decorridas do processo econômico e político nacional, das quais mantemos o foco sobre a educação do campo, mas não ignorando os processos gerais da educação brasileira, decorrentes de modificações políticas, econômicas e sociais que afetaram o país. Lombardi, Lucena e Previtali (2014) abordam, por exemplo, os processos de intervenções do Banco Mundial na educação brasileira, como no debate sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seguimento das orientações da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, financiada pelo Banco Mundial, Unesco, Unicef e Pnud. Este processo, intrínseco ao neoliberalismo insere também na escola uma lógica antipopular e antidemocrática, privatista, que atua na redução de poderes das esferas públicas, na perspectiva de transformar conteúdos políticos em direitos de consumidores, bem como numa lógica individualizante. Nesse sentido, Lucena Et al (2014, p. 176) discorrem sobre as transformações educacionais, assinalando que

> O âmbito educacional brasileiro reflete as mediações dialéticas existentes nos anos de 1980 e de 1990 que

> articulam as relações entre a educação, modernização e qualificação profissional. A influência do capitalismo fica evidente nas práticas educacionais que visam preparar mão de obra adequada para atender as necessidades do mercado, acompanhando o momento e o desenvolvimento econômico do país.

Essas transformações incidem sobre o processo geral da educação, agravando a precarização da situação educacional. Inserida nesta dinâmica, a educação do campo, figura em uma situação de precarização ainda mais intensa do que a educação nas áreas urbanas, como observa Bezerra Neto (2009) em referencia à formação de professores, estrutura física das escolas, material didático, analfabetismo e, inclusive na intensificação do processo de fechamento de escolas.

Associado ao processo de reforma agrária, estes elementos são considerados nas pesquisas em educação do campo desenvolvidas nos PPGEo's. Assim, após extenso levantamento das dissertações e teses defendidas entre 1999 e 2015, constatamos que essas pesquisas são norteadas pelas diretrizes do Movimento *Por Uma Educação do Campo* (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2008), dos quais são recorrentes, nesses trabalhos, temas que abordam o silenciamento da discussão da educação do campo na pesquisa social e educacional; a educação do campo vinculada a estratégias de desenvolvimento local, regional e nacional; as perspectivas de uma educação específica, diferenciada para o campo; o debate – que se tornou paradigmático na Geografia – entre educação no/do campo e a educação rural; a questão escolar, direcionada pelo debate currícular e a formação docente específica para o campo; bem como o uso do termo sujeitos sociais em detrimento de classes sociais e luta de classes.

É deste processo também que há a consolidação dos principais referenciais teóricos nas pesquisas em educação do campo na Geografia, a partir, sobretudo, de Paulo Freire e de Roseli Salete Caldart, passando por Miguel Gonzalez Arroyo e Mônica Castagna Molina e, evidentemente, pelo geógrafo Bernardo Mançano Fernandes[13], com o seu debate a cerca da educação do campo como forma de contribuir com o desenvolvimento territorial rural.

O recorte temporal da pesquisa, de 1999 a 2015, está diretamente ligado ao *Movimento Nacional por uma Educação do Campo*, que a partir do ano de 1997, recoloca a temática da educação do campo em debate na sociedade brasileira. Em geral, as análises partem da compreensão da dinâmica agrária para se debater a educação do campo, propriamente dita.

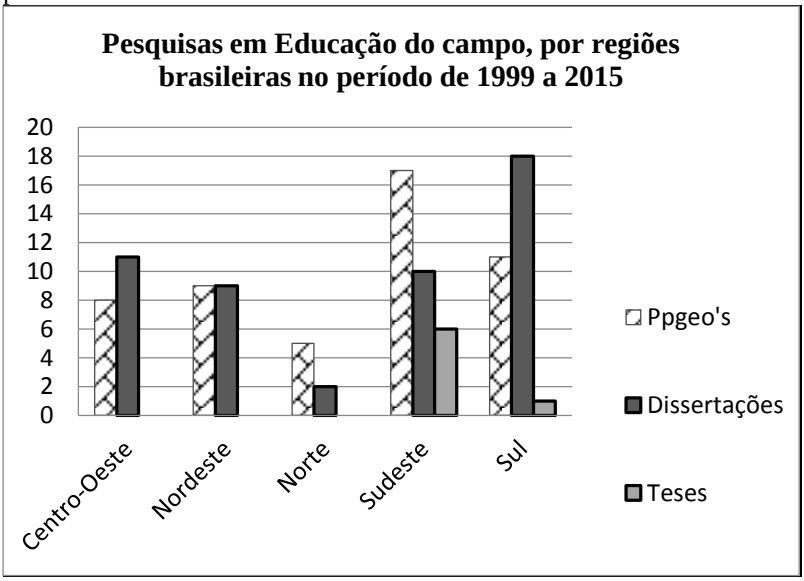
A partir do mapeamento das dissertações e teses foi possível compreender que a pesquisa em educação do campo desenvolvidas na Geografia, teve início com a dissertação de Rosa (1999), adquirindo caráter nacional com a defesa de dissertação de Paula (2008), sendo a região norte do país a derradeira a ter uma dissertação defendida sobre essa temática. É importante considerar que a região norte é a que conta com a menor quantidade de trabalhos concluídos nessa área, com 2 dissertações, seguidas pelas regiões nordeste e Centro-Oeste com 9 e 13 dissertações defendidas, respectivamente. As regiões Sudeste e Sul, ao mesmo tempo em que concentram a maior quantidade universidades, Programas de Pós-Graduação e de recursos à pesquisa, concentram também, em números, a maior parte das pesquisas realizadas sobre educação do campo no Brasil, sendo que no sudeste existem 10 pesquisas de mestrado e 6 de doutorado, enquanto na região sul do país há 18

[13] Bernardo Mançano Fernandes é coordenador da **Cátedra Unesco** de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial.

dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, concluídas até 2015, como pode ser melhor observado pelo gráfico 1.

Embora o gráfico consiga representar a disparidade da distribuição de pesquisas e dos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, apresentados por regiões, a partir da concentração na região centro-sul, é importante ressaltar que as pesquisas que tem como *objeto* de estudo a região sul do país vão para além das pesquisas realizadas naquela região, enquanto a região sudeste é menos investigada do que a quantidade de pesquisa desenvolvida, as quais se detém à análises da região sul, em duas ocasiões, e as regiões norte e centro-oeste, com uma abordagem em cada.

Gráfico 1 - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Geografia e das pesquisas em Educação do campo, por regiões brasileiras no período de 1999 a 2015.



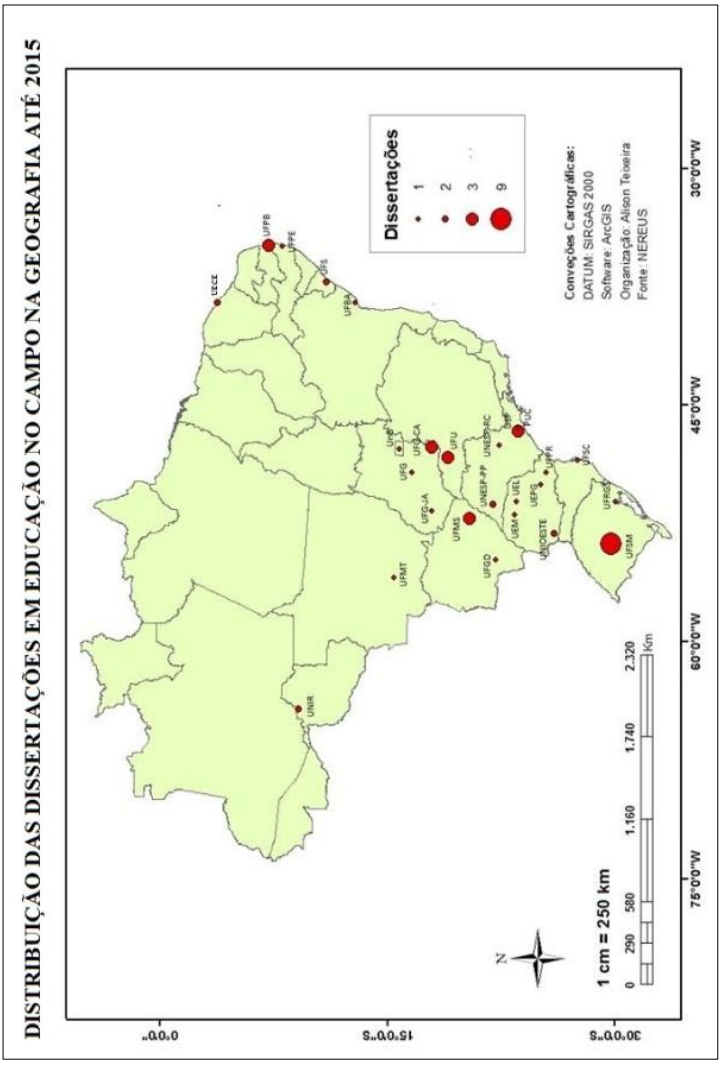
Fonte: CAPES (2015)

A espacialização destas pesquisas pelo território nacional pode ser observada pelos mapas 1, em que está representado a distribuição das dissertações de mestrado e, pelo mapa 2, com as ocorrências das teses de doutorado pelo país. Através desses mapas fica mais clara a concentração das pesquisas na região centro-sul do país, com ênfase, nas dissertações defendidas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientadas pelos professores do *Grupo de Pesquisa Educação e Território*.

Para além desses elementos, são nas regiões sul e sudeste do país que se encontram também grande parte dos pequenos e médios proprietários rurais, ao mesmo tempo que são nessas regiões as maiores concentrações de luta do MST, bem como uma maior capacidade organizativa para o avanço em suas pautas. Por outro lado, o fato de a região sul do país concentrar cerca da metade das Escolas Família Agrícola do Brasil e significativa presença das Casas Família Rural, constitui outro importante elemento para a concentração das pesquisas.

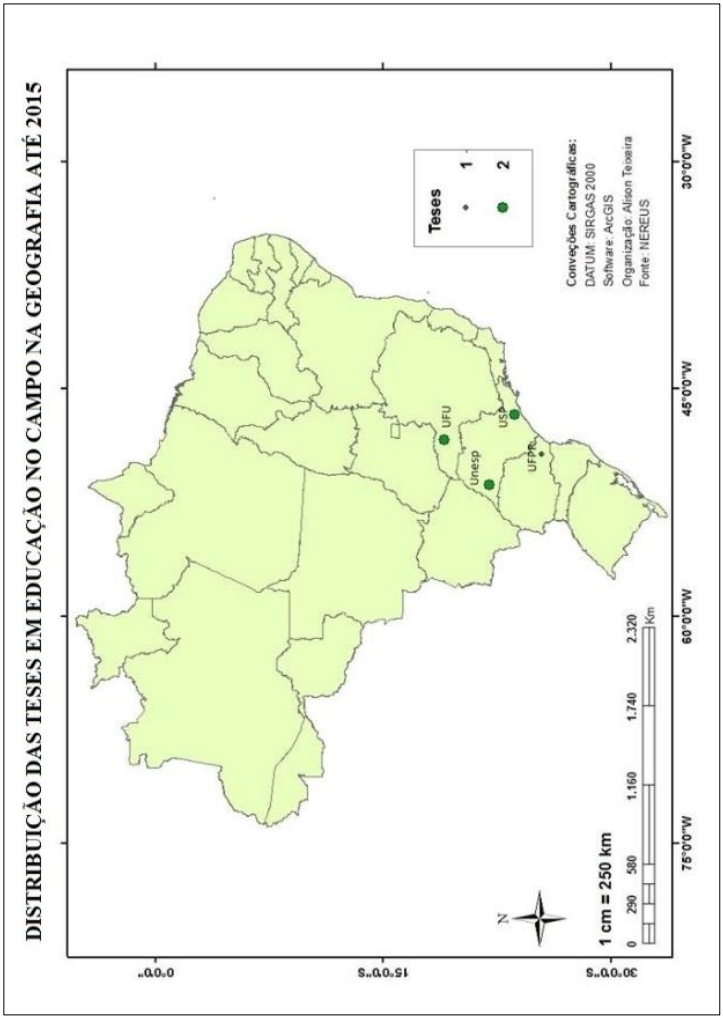
Ainda não se pode olvidar que essas regiões apresentam maiores similaridades, pelo poder econômico e político da efetivação de políticas públicas como o Pronera e o Pronacampo, por exemplo. Essas podem ser pistas para a compreensão da concentração das pesquisas em educação do campo nessas regiões, considerando ainda que o MST, enquanto organização, é o maior *porta-voz* da luta Por Uma Educação do Campo no Brasil e tem importante atuação nessa região, sobretudo a partir de suas experiências pedagógicas, além dos enfrentamentos ligados às Escolas Itinerantes.

Mapa 1: Distribuição das dissertações em educação do campo na Geografia até 2015



Fonte: CAPES. Org. Souza (2015)

Mapa 2: Distribuição das teses em educação do campo na Geografia até 2015



Fonte: CAPES. Org. Souza (2015)

Os Pressupostos das Pesquisas...

No geral, as dissertações e teses versam sobre questões amplas dos aspectos referentes à educação do campo, representando uma grande variedade nas abordagens. A maior parte dessas pesquisas está relacionada à emergência dos movimentos sociais na construção de uma proposta de educação específica para o campo, considerando, sobretudo, os saberes dos "sujeitos" que habitam este espaço. Essa concepção que tem seu germe na década de 1980 busca a superação da educação rural, historicamente construída pelo Estado e pelas classes dominantes, ditada pelo *espírito* capitalista, de formação tecnicista e que compreende o campo e o camponês enquanto mercadorias para a reprodução ampliada do capital.

Por essa forma de interpretação da educação no campo brasileiro, a partir dessas duas óticas, as pesquisas analisadas, partem daquela que busca uma superação da educação conservadora, historicamente construída no campo brasileiro.A maior parte dos estudos faz uso dos estudos de caso, de uma perspectiva empírica, como meio de realização das pesquisas, como forma de buscar uma articulação entre o campo teórico e o prático.

A forma de realizar as discussões entre educação do campo e a Geografia, são empreendidas por meio das categorias de análise geográfica como o território (des-territorialização, re-territorialização, territorialização e territorialidade), o espaço (espacialização) e o lugar. Os usos dessas categorias nas investigações estão articuladas com as propostas e as perspectivas de cada trabalho, havendo variações entre as categorias de análises e os temas das pesquisas, conforme a escala de análise e a perspectiva teórica do investigador.

O espaço, enquanto categoria de análise é o de menor presença entre as pesquisas levantadas e é sempre utilizada

como recurso de mediação entre as categorias território e lugar. É frequente o uso da categoria espaço na abstração entre o estudo de caso pontual e as escalas estadual e/ou nacional. São duas as principais abordagens dessa categoria: a que centra suas forças sobre a produção do espaço, a partir das relações das formações econômico-sociais e, a que toma em suas análises o espaço vivido dos grupos, dos sujeitos, das comunidades e também da escola no espaço rural.

Já em trabalhos que tem como objeto de análise a educação do campo empreendida pelos movimentos sociais, a categoria território,com seu amplo movimento de des-re-territorialização, é a que é mais acionada como ferramenta de interpretação. Trabalhos com essas abordagens estão relacionados quando se trata de compreender processos dinâmicos, que envolvem movimento, relações tensas, em disputas, sejam elas materiais, como são os casos de instalações ou fechamento de escolas rurais ou, de ordem imaterial, como as disputas entre as concepções de educação para a educação do campo. As reflexões que giram em torno de uma perspectiva autônoma de educação para o campo em oposição a expansão do agronegócio e, também fazem uso da categoria território como recurso interpretativo e propositivo.

A categoria lugar, por sua vez, tem maior ocorrência entre os pesquisadores que executam abordagens mais pontuais, empíricas, geralmente vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, o uso da categoria lugar é relacionado às propostas que relacionam, de forma mais direta, o estudante ao seu lugar de origem, utilizando do segundo (o lugar de origem) como trunfo no processo de ensino, abordando suas particularidades, de maior proximidade relacional com a juventude estudante. Ou seja, pressupõe-se que se parte do concreto, das relações sociais, como forma de desenvolver os processos educativos, como

são os casos de estudos sobre o currículo e o calendário acadêmico

Por outro lado, quando o trabalho partedas premissas dos saberes e da cultura dos trabalhadores rurais, a categoria frequentemente utilizada, ao lado do lugar, é o território. Esse uso varia segundo a inclinação teórico-metodológica do pesquisador. Em linhas gerais, quando a análise é acompanhada por uma perspectiva cultural, os estudos se sustentam pela tradição, pelos costumes, pela cultura local e pelo pertencimento de tais ou quais grupos sociais.

Já a partir da perspectiva – autodeclarada – materialista dialética dos pesquisadores, a categoria território aparece com traços que vão para além do pertencimento e da cultura local, se localizando nas práticas históricas, nas relações de domínio daquela porção territorial, bem como nas relações econômicas e de produção.

Nesse sentido, o que sustenta a distinção das abordagens entre lugar e território é a perspectiva do conflito, do contraditório, das relações de poder e domínio, implicado na categoria território, mesmo que acionando as características dos grupos des-re-territorializados, enquanto que, pelas características do lugar os estudos tendem a ser mais contemplativos, ainda que sustentando a necessidade de uma outra educação, distinta da educação rural.

O método marxista é evocado por autores como Camacho (2008), Nogueira (2010), Oliveira (2015) e Soares (2015) como alternativa ao combate da situação periclitante da educação no campo brasileiro. Oliveira e Soares também trabalham em suas pesquisas com temas caros para a reflexão à educação do campo, como o papel do Estado na apropriação teórico, metodológico, estrutural e política das demandas dos movimentos sociais além de apontar a articulação do trabalho como princípio educativo, essencial na construção de uma nova sociedade. Ainda há no trabalho dessas autoras, o mérito de estabelecer o debate intocado por

geógrafos que debatem a educação do campo nos PPGeo's, que é o papel intervencionista de organismos internacionais como a *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (Unesco) e o *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (Unicef).

A partir desses apontamentos, foi organizado em Souza (2016) grupos temáticos, à procura de melhor analisar e compreender as pesquisas em educação do campo desenvolvida nos PPGeo's que, neste texto, procuramos apresentar nossa concepção de como se desenvolvem as investigação no contexto da *Geografia Escolar no Campo*.

Geografia Escolar no Campo

Esta temática faz parte das primeiras abordagens sobre a educação do campo na pesquisa nos PPGeo's. O primeiro trabalho catalogado é a dissertação de Rosa (1999), com a abordagem do tema *cartografia em escolas rurais*, desenvolvido em uma comunidade especializada na produção de alho, fato que provoca a redução de alunos nos períodos de plantio e colheita dessa cultura. A autora parte do ensino de cartografia e busca compreender as representações de mapas mentais que tem os alunos da escola rural, além de haver no trabalho um debate acerca da problemática da escola e da educação rural. Rosa (1999) considera também a transposição da educação escolar para a educação escolar precarizada que se tem campo, como está sinalizada em Fernandes, Cerioli e Caldart (2008, p. 39), na afirmação em que nas escolas rurais são, "em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal, na maioria das vezes esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade".

A *Geografia Escolar no Campo* trás abordagens que contemplam as relações com as práticas relacionadas à pedagogia da alternância, bem como estabelece o diálogo com a relação campo-cidade, ao buscar compreender as formas de organização espacial das escolas, até o ponto que toca perspectivas de formação ideológica,ditadas pelas concepções do urbano, além de haver casos em que são relacionadas a movimentos sociais, a escolas rurais e à educação infantil.

A Abordagem Curricular

Como o currículo, em tese, norteia os conteúdos a serem trabalhados pelos professores – e isso cumpre uma importante função desde a educação infantil até o ensino superior –, há a atuação, entre os professores, em forma de problematização e disputa em torno de seus conteúdos e mesmo suas tendências políticas e ideológicas para a educação do campo. Assim,esta questão se constitui como um tema interdisciplinar e, em certa medida, indispensável no estudo do processo educativo escolar.

Santos (2011), autodeclarado fenomenológico, trabalha com a percepção e as representações vividas por alunos e professores, colocando em xeque a racionalidade científica e, suscitando a complexidade e mudanças de mentalidade como forma de melhor compreender o *novo* saber ambiental. O autor critica a perspectiva "conteudista" trabalhado nas escolas investigadas em sua pesquisa, considerando que há um distanciamento entre o que é trabalhado nas aulas da disciplina de Geografia e a realidade dos alunos da escola, além de defender que o ensino de Geografia deve se basear nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mesmo afirmando que "Conforme os PCNs o principal objetivo de qualquer disciplina é atender às necessidades dos alunos para

formá-los cidadãos e integrá-los no mundo do trabalho". Formar cidadãos e integrá-los neste mundo de trabalho, capitalista, é uma contradição imanente, totalmente de acordo com as propostas educacionais de um Estado burguês.

Num panorama geral desses trabalhos, são abordadas críticas à educação do campo que se tem na prática, além de uma pressuposição de uma escola ideal, do que *seria, do que deveria ser*. Os currículos escolares são alvos de questionamentos e, aí se encontram um ponto de inflexão de perspectiva de avanço, mas sempre partindo do particularismo da educação do campo e do local como forma de melhorias. É certo que por tal perspectiva está contida uma análise diacrônica/contraditória da realidade, dado que, ao mesmo tempo em que se faz necessário a contextualização do local, devido ao fato de se configurar como o *lócus* imediato da formação dos alunos, de onde decorrem suas primeiras experiências, essa abordagem também exprime (sempre presente nesses trabalhos) barreiras para compreensões totalizantes e necessárias para a compreensão da formação econômico-social e espacial em que a escola e as comunidades estão inseridas.

Uma compreensão que caminha neste sentido, de um entendimento mais ampliado da formação econômico-social e espacial, está sinalizado nas pesquisas que compreendem o sentido político da questão curricular. Alinhado às perspectivas do *Movimento por uma Educação do Campo*, um grupo de pesquisas reclamam, com direito e, legitimamente, que os currículos oficiais incluam de forma mais incisiva a questão agrária e aspectos mais ligados à cultura camponesa, como em Camacho(2008), as relações de concepções entre campo-cidade, abordado por Floriano(2015). Estas pesquisas inserem o debate sobre o currículo na pauta pela transformação da escola e, por conseguinte, de uma transformação social.

As questões colocadas por Camacho (2008) e Floriano (2015) são importantes para se considerar, tanto a formação do estudante, quanto a formação docente. As relações sociais ligadas à vida dos estudantes devem ser incorporadas no processo educativo, mas expandida às relações gerais da sociedade. A renda da terra, por exemplo, é um dos elementos centrais para a compreensão da problemática que é a questão agrária – e também da questão urbana – e a cultura camponesa deve ser apreendida a partir das relações de produção do gênero humano. Ou seja, deve-se partir do concreto, conforme alerta Saviani (2013), e não apenas do empírico e imediato, procurando nas formações gerais o eixo explicativo das relações sociais pormenorizadas.

A Formação de Professores

A temática da formação de professores (formação de educadores e formação continuada) é um ponto que tangencia as pesquisas sobre *Geografia Escolar no Campo* e que se localizam à baila do *Movimento Por Uma Educação do Campo*, uma vez considerada a emergência da formação docente qualificada para a educação nacional e, em especial no campo. O Movimento alerta para a necessidade de formação docente, com conteúdos relacionados ao campo brasileiro, de perspectiva crítica, além de fazer indicações, considerando que devem ser adotados

> - Programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo;
> - Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistérios e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2008, p.51).

Oliveira (2015) apontanta a posição do Banco Mundial relativa a esta questão, mencionando dados quantitativos da distribuição desigual dos professores em território nacional, bem como por sua qualificação, já que grande percentual de professores que atuam nas escolas rurais não possuem formação superior, condição mínima para o funcionamento regular de escolas.

Essa temática é abordada por diferentes perspectivas, desde a formação docente em escolas rurais, passando pela educação infantil, bem como por Escolas Família Agrícola e aos Movimentos Sociais de luta pela terra. O discurso de tais abordagens são referentes a formações – inicial e/ou continuada – de professores na busca pela elevação da qualidade do ensino, que garantam melhores condições de contextualizações entre os fenômenos sociais, como a questão agrária e os movimentos sociais, de modo a ter melhores condições de contribuir com a formação crítica-reflexiva dos discentes.

Paladim Junior (2004) aponta a concepção autônoma da militância do MST na formação continuada e permanente dos envolvidos na questão educacional, que não se restringe aos professores das escolas, mas expandindo para os assentados de reforma agrária em uma concepção que vai para além do aspecto formação da educação. Camacho (2008) confirma a falta de formação adequada dos professores que atuam em uma escola rural, no município de Paulicéia-SP, relativo ao conhecimento específico da questão agrária e dos movimentos sociais, sinalizando a necessidade de formação complementar sobre tais temas. O autor também considera necessário que essas temáticas sejam incorporadas ao currículo de formação dos cursos de formação inicial de professores. Essa é uma proposta que se alinha o movimento *Por Uma Educação do Campo*, quando se refere às disciplinas específicas para a formação docente.

Partindo das políticas públicas, Oliveira (2015) considera o PRONERA, como o Programa que mais atende aos trabalhadores do campo, sendo que a maior parte de seus recursos são destinados à formação de professores para atuação em escolas localizadas em áreas rurais. Quanto ao Projovem Campo – objeto de estudo da autora – contém uma política de formação de professores, programados para ocorrer duas vezes ao ano, que por vezes, na prática, não são bem realizados.

Por fim, uma outra perspectiva para a formação de professores é abordado por Costa (2013), que reverbera a necessidade de se estreitar as relações entre a Geografia universitária e a Geografia escolar, como forma de melhor subsidiar a formação docente e o desenvolvimento dos alunos envolvidos na modalidade de ensino da educação do campo. Essa proposta cria condições de aliar os conhecimentos historicamente produzidos pela Geografia universitária com os limites do ensino escolar potencializando melhores condições de assimilação e de produção de novos conhecimentos por parte dos educandos.

Ao analisar os elementos do ensino de Geografia contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Oliveira (1999) menciona o neoliberalismo como determinante dessa construção, que tem como reflexo o currículo escolar em primeiro lugar e, em segundo, a formação de professores. Neste sentido, é importante considerar as intervenções dos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF e Banco Mundial), em "diálogo" com o *Movimento por uma Educação do campo*.

Organismos Internacionais e a Educação do Campo no Brasil

Quanto a temática que alude aos Organismos Internacionais e seu nexo com a educação do campo, temos importantes contribuições de Oliveira (2015) e Soares (2015) relativo à influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco, que coadunam na composição, proposição e no desenvolvimento de políticas públicas para a educação no campo brasileiro. Considerando que na maior parcela dos trabalhos essas instituições aparecem como dados ou como instituições parceiras[14] do projeto do *Movimento por uma Educação do Campo*, as autoras buscam compreender sua função na criação do projeto político da educação do campo no Brasil.

Considerando o internacionalismo conservador do Banco Mundial, que tem os Estados Unidos como país de maior autoridade em influência e em voto, Soares (2005) demonstra sua forma política e partidária (liberal) em seus financiamentos econômicos para países de todos os continentes, desde que não alinhados ao "Bloco Socialista".

[14] A aparência da Unicef e da Unesco como instituições parceiras pode ser bem observado na publicação de Arroyo, Caldart e Molina (2008), em que essas organizações aparecem apenas como par eiras, não recebendo a atenção adequada. Ressalta-se, nesse caso que o Movimento Consulta Popular (uma das organizações que elaboram a referida publicação) teve nos anos 1990 destacada atuação contra a ALCA (Área de Livre Comércio das Américas), em uma luta aberta contra as políticas neoliberais estadunidenses na América Latina e, em especial, no Brasil. Daí a necessidade em perceber quais são os motivos por não haver debates públicos sobre a participação dessas instituições em um destacado projeto que tem como discurso oficial a transformação da sociedade. Isto nos instiga a questionar, por exemplo, o que motiva o MST e a Consulta Popular em não abrir este debate tão sério com a sociedade? Unicef, Unesco e Banco Mundial apoiam realmente projetos de transformação social ou atuam pela permanência do modo de produção capitalista?

Essas práticas são acobertadas por um discurso oficial que prega o humanitarismo democrático e a solução de conflitos locais/regionais.

Ações do Banco Mundial, via BIRD, vieram a calhar na América Latina, sobretudo em relações às políticas públicas para o espaço rural, do qual a "Revolução Verde" é grande tributária. As questões educacionais do campo tornaram-se, de maneira semelhante, um carro chefe nessas políticas, sobretudo a partir dos anos 1960.

As relações entre o Banco Mundial com a Unesco se dá em 1990 "após uma conferência na Tailândia, a Conferência de Jomtein" em que "o Banco Mundial uniu-se à UNESCO no programa 'Escola para Todos" (SOARES, 2015, p. 73). Esta Conferência tem como mote a universalização do ensino básico como forma de abastecer o mercado mundial de força de trabalho minimamente qualificada – para os países em desenvolvimento, já que os países desenvolvidos contavam com relativo exército de força de trabalho valorizado –, o que se convencionou chamar de teoria do capital humano[15], amparados na tese da educação como forma de reduzir as desigualdades sociais, sonegando suas contradições, bem como a complexidade da totalidade social. Faz-se misterasseverar que as perspectivas dessas organizações internacionais que atuam sobre a educação são totalizantes, no sentido que abarcam a totalidade educacional brasileira e, não apenas um ou outro setor, seja ela rural ou urbano.

Oliveira (2015) e Soares (2015) situam a década de 1990 como aquela de maior penetração das políticas do Banco Mundial para a educação do campo brasileiro, em que esta organização publica o Relatório nº 11783-BR "*Brazil The Management ofAgriculture, Rural Developmentand*

[15] Sobre a teoria do capital humano ver: *A produtividade da Escola Improdutiva* (FRIGOTO, 1984).

Natural Resourcers[16]", o qual tem uma grande incidência sobre a educação nas áreas rurais, indicando a superação do analfabetismo e da capacitação de trabalhadores para a agricultura. Oliveira (2015) desvenda o quão tacanha é a estratégia do Banco Mundial para firmar suas políticas e, ao mesmo tempo, como os governos e os movimentos cedem às ondas desenvolvimentistas – baseados em índices estatísticos.

> O BM já tinha diagnosticado, em seus estudos, que no Brasil as maiores taxas de analfabetismo estavam no campo, o que ajudava a manter o IDH do país (média de renda, esperança de vida e nível de educação) em níveis baixos. Uma política de redução do analfabetismo no campo ajudaria a elevar esses índices, ainda que fosse formalmente (OLIVEIRA, 2015, p. 251).

A autora também assinala a disputa em que se insere o Banco Mundial no debate da educação do campo brasileiro, na virada do século XX para o século XXI, momento em que havia um significativo acúmulo/avanço dos movimentos sociais de luta pela terra nessa arena política, educativa e institucional. É neste contexto, segundo a autora, que o Estado inicia o processo de apropriação das demandas por educação do campo, oriundo dos movimentos sociais. Dessa forma

> [...] O relatório do Banco Mundial nº 21790 – BR de 2001 o qual tem como título "Redução da Pobreza Rural no Brasil: Rumo a uma estratégia integrada", dedica grande parte de sua análise, avaliação e metas a serem alcançadas pelo Governo para o tema da educação rural no Brasil.

[16] "Brasil – A Gerência da Agricultura, Desenvolvimento Rural e Recursos Naturais".

> Não por coincidência, ao mesmo tempo que se construía essa análise do BM, esse também era o momento que a Educação do Campo estava no auge das discussões de uma necessidade de construções de políticas públicas para uma educação diferenciada para os sujeitos dos movimentos sociais no campo brasileiro (OLIVEIRA, 2015, p. 253).

Consideramos a pertinência desta temática abordada por essas duas autoras, pois permite desvelar o caráter político e ideológico que há por detrás das políticas de educação do campo no Brasil. A ingenuidade política não pode tomar o pesquisador de assalto e vendá-lo com um véu de pureza. É público e notório a participação, o financiamento e o apoio dessas organizações internacionais de grande parte das ações que tocam a educação do campo brasileiro. Desconsiderar essa condição, essencial, significa inserirmos num romantismo barato e colocar a educação como redentora das mazelas sociais. Por outro lado, compreender este processo torna mais fácil a apreensão da situação da educação que, inserida em uma sociedade de classes, as *fronteiras* entre o rural e o urbano são desfeitas para um melhor e mais ampliado processo de produção e reprodução do capital.

A Pedagogia da Alternância

A abordagem da temática da Pedagogia da Alternância é suscitada desde seu histórico, como em Camacho (2008) que salienta que seu surgimento se deu na França na década de 1930, a qual teve como sustentáculo a possibilidade das crianças do campo permanecerem estudando. Quanto a forma de organização dessa Pedagogia, Oliveira (2015) apresenta sua estruturação composta pelo tempo-escola e

pelo tempo-comunidade possibilitando que os conhecimentos produzidos no tempo escola, vivido pelas experiências em grupos e sob orientação de equipes de educadores sejam materializados, na prática, no seu tempo-comunidade, período de socialização do conhecimento com os familiares.

As Casas Família Rural (CFR), as Escolas Família Agrícolas (EFA), bem como os Movimentos Sociais são organizações postulantes dessas propostas que, no Brasil, surge na forma combinativa entre as relações de: a) conciliar a educação, no período escolar com as atividades produtivas, liberando força de trabalho sem os ônus educacional e, b) como alternativa de melhor interação entre a educação escolar, relacionada a comunidade e a família, possibilitando maior interação entre os agentes educacionais. Esta perspectiva ainda carrega consigo questões interessantes, como aquelas tocadas pelos movimentos sociais, que buscam articular e aplicar os conhecimentos produzidos no espaço escolar no ambiente familiar do aluno, contribuindo com a dinâmica de sua unidade produtiva.

Nesse sentido, as Escolas Família Agrícola e as Casas Família Rural compõe um conjunto de análises que tem como eixo central a Pedagogia da Alternância, tema estruturante como forma de construir uma alternativa de educação para o campo que permita à juventude rural permanecer nesse espaço. Esta alternativa é baseada em uma proposta de educação *diferenciada* da educação formal institucionalizada tanto nas cidades quanto no campo brasileiro, onde se considera o contexto cultural, as experiências de vida e a cultura dos trabalhadores rurais.

Nos trabalhos que versam sobre esse tema, a função social da educação é colocada em tela quando da constatação de que esta é uma dimensão social, centrado segundo as determinações do Estado, com vias à reprodução do capital. Esta concepção é fundamental no discurso dessas

organizações (EFA e CFR) que se propõe a empenhar, segundo os trabalhos analisados, uma proposta de educação contra-hegemônica, contudo, de fundamento teórico eclético, que vão desde autores marxistas como Marx, Gramsci e Saviani (em menor constância), à educação popular cuja maior evidência e embasamento se dá em Paulo Freire, Carlos Brandão, Roseli Caldart e Miguel Arroyo.

O ecletismo teórico, associado as práticas de trabalho agrícolas, constitui em uma proposta de educação que tende mais a reprodução dos trabalhadores rurais como força de trabalho "qualificada", seja para a sua oferta no mercado de trabalho, caso da agricultura patronal, seja na reprodução da propriedade privada do pequeno produtor rural. Têm-se, logo, na análise, quando adotado uma perspectiva de transformação social de caráter marxista, uma dinâmica de reprodução do capital, já que não se toca em questões elementares como a eliminação da divisão do trabalho, bem como da superação da propriedade privada capitalista.

Ainda é perceptível que parte das pesquisas buscam inserir o debate da relação entre trabalho e educação, colocando o trabalho como centralidade entre o processo social e educacional. Denota-se, assim, a articulação desta relação como possibilidade de superação da condição de empobrecimento do trabalhador rural. A formação profissional, desde o trabalho, é um marco dessas experiências, que associa – em tese – a educação formal no campo aos processos de trabalho, que – deveria – culminar com a práxis educativa na relação de aprendizado teórico no tempo-escola e prático no tempo-comunidade. Em via de regra, essa práxis está associada às relações circunscritas de trabalho com a produção rural, num sentido muito estreito de uma formação omnilateral, ou como sugere Zimmermann (2014), com a constituição de *elementos* para a formação omnilateral dos jovens envolvidos nesse processo.

Contudo, o discurso de maior propulsão dentre essas pesquisas estão ligadas ao fortalecimento da agricultura familiar e/ou camponesa, nas formas de atender as especificidades da juventude no campo e,da educação profissional aliada às práticas agrícolas e pecuárias. Nesse sentido, Jesus (2010) reconhece os limites da atuação das entidades escolares, quando de suas atuações isoladas, sozinhas, no desenvolvimento do campo, se fazendo necessário o envolvimento de outras instâncias sociais que deem conta de assistir aos agricultores no processo produtivo e no mantenimento na propriedade privada.

Parte das pesquisas tecem críticas à formação dos professores/monitores envolvidos nos processos da Pedagogia da Alternância já que grande parcela não passam por formações apropriadas para o desenvolvimento das atividades que são responsáveis. O regime de trabalho é outro entrave abordado entre os trabalhos, uma vez que os professores/monitores são, em geral contratados, ocasionando, por alguns períodos ausência desses facilitadores no processo ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Considerando o crescimento das investigações sobre educação do campo nos PPGeo's, juntamente com a análise das dissertações e teses, é perceptível que significativa parcela dessas pesquisas trilham os caminhos teórico é político do *Movimento Por uma Educação do Campo*, acrescentando a análise geográfica por meio de categorias e conceitos caros ao Geógrafo. Contudo, também em grande parte das pesquisas, carecem de uma leitura do campo educacional, já que a maior parte das abordagens privilegiam as perspectivas geográficas, ligadas ao território, ao espaço e ao lugar.

Salvo algumas exceções, essas pesquisas refletem a leitura cultural e pós-moderna da educação, com a assimilação e a incorporação dos interesses do Estado e de organismos internacionais. Não se trata de negar as especificardes do local, mas o aprisionamento deste inviabiliza a construção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, conteúdo que a classe trabalhadora deve se apropriar. Os conhecimentos mais avançados no campo da educação devem ser socializados, de igual forma como a socialização dos meios de produção.

O estudo da educação do campo na Geografia deve empreender uma abordagem que considere tanto a educação, portanto as questões referentes ao debate educacional e pedagógico, como das relações socioeconômicas estabelecidas no campo, discussão referenciada pelo arsenal construído pela geografia agrária e pelas abordagens que tomam os processos de formação territorial e/ou espacial brasileira. Debater a educação do campo apenas pelo enfoque geográfico distancia a Geografia da efetiva problemática (a educação), mesmo sabendo que é evidente que os processos de desenvolvimento histórico se materializam no território e exercem um papel determinante na questão educacional, seja no campo ou seja na cidade.

Desta forma, é necessário se apropriar do acúmulo histórico produzido no campo educacional como forma melhor qualificar os debates propostos pela Geografia sobre a educação no campo. Apontamos as perspectivas de Bezerra Neto (1999; 2003) e Celia Vendramini (2010) como essenciais na pesquisa sobre a questão educacional no campo, bem como os referenciais associados à *Pedagogia Histórico-Crítica*, como forma de aprofundarmos mais detidamente sobre a discussão da educação com o enfoque geográfico para o espaço rural.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. *Por uma educação do campo.* 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil.* Tese (Doutorado), 221f. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003.

_____. *Sem-terra aprende e ensina*: estudos sobre as práticas educativa do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

CAMACHO**,** Rodrigo Simão. *O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais no ensino fundamental.* Aquidauana-MS. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

COSTA, Cláudia Lucia da. *A escola do urbano no campo do município de Catalão/Go:* ensino de geografia nas especificidades do lugar. Uberlândia-MG. 2013. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Roberto; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org).*Por uma educação do campo.* 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLORIANO, Eliana Monossi da Silva. *Relação campo-cidade, currículo e abordagens no ensino de geografia.* Três

Lagoas-MS. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva:* um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

JESUS, José Novais de. *As escolas família agrícola no território goiano:* a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa. Goiás-GO. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás.

LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana (orgs). *Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional.* Campinas,SP: Librum Editora, 2014.

LUCENA, Carlos Alberto, et al. Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. in. LOMBARDI, José Claudinei; _____; PREVITALI, Fabiane Santana (orgs). *Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional.* Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria. *Escolas do campo e formação territorial dos assentamentos de reforma agrária do município de Cruz do Espírito Santo – PB.* João Pessoa-PB. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. *As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia:* o projovem campo – saberes da terra e sua

implementação na Paraíba no contexto da questão agrária. 378 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná: Paraná, 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In. CARLOS, Ana Fani Alessandri; _____. (orgs.). *Reformas no mundo da educação:* parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

PALADIM JUNIOR, Heitor Antônio. *Insurreição dos saberes territorialização e espacialização do MST:* Um estudo de caso da Escola Agrícola 25 de maio - Fraiburgo-SC. O ensino de Geografia em questão. São Paulo-SP. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo.

PAULA, Jânia Maria de. *KARO e IKÓLÓÉHJ* : escola e seus modos de vida. Porto Velho-RO. 2008. Porto Velho-RO. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Rondônia.

ROSA,Odelfa. *A Cartografia na Escola Rural:* Ações e Proposições para 5ª Série: Um Estudo de Caso. Presidente Prudente-SP. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho".

SANTOS, Eliton de Araújo. *O Ensino de Geografia e a formação dos Professores nas Zonas Rural e Urbana do Município de Itacoatiara – AM.* São Paulo-SP. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: Primeiras aproximações. 11 ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Savia Bona Vasconcelos. *Trabalho, Educação do Campo e Emancipação, da Ideologia à Materialidade:* a Análise do Processo de Institucionalização da Educação do Campo. Brasília-DF. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília.

SOUZA, Alex Cristiano de. *Trabalho e Educação:* Crítica à produção do conhecimento sobre educação no campo na Geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia. Uberlândia, 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In. MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa II:* questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

ZIMMERMANN, Angelita. *Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari:* elementos formativos do território. Santa Maria-RS. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria.

O PIBID E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFU: REFLEXÕES SOBRE UMA CAMINHADA

Antônio Cláudio Moreira Costa

Introdução

Antes de abordar a temática proposta neste texto, julgo conveniente fazer uma discussão preliminar sobre a educação no Brasil, procurando enfatizar aquela destinada às populações do campo. Com base na bibliografia disponível é possível constatar que historicamente, o acesso à educação foi negado a maioria da população brasileira, em especial as populações camponesas. Os processos educacionais desenvolvidos sempre tiveram como propósito submeter a população a um processo de aculturação e submissão, visando a manutenção da ordem social vigente.

Nessa perspectiva, é possível inferir que às populações do campo sempre foi negado o acesso à educação; o que concederam a elas foram processos de escolarização voltados ao atendimento de demandas específicas das elites brasileiras. Às populações do campo sempre foi negado o cultivo do ser pensante/criativo e imposto um processo educativo que tem como referência os valores urbanos. Martins corrobora conosco ao afirmar que:

> Em nome de uma pretensa unidade, o que se observa é o descaso em relação à população camponesa; o estabelecimento de uma política de "extensão" dos saberes "cultos" da "vida urbana" para o campo. Enfim, a escola do campo é tratada como um

> apêndice da escola urbana, precariamente estabelecida sobre bases estranhas à sua síntese social, que é responsável por sua condição de existência (MARTINS, 2009, p. 2)

Não se pode mais negar que as escolas do campo precisam ser olhadas por um novo prisma. É preciso acabar com a teatralização da inclusão, pois uma escola desvinculada da realidade dos seus alunos acaba desenvolvendo um processo de deseducação e alienação; portanto, não contribuem para a emancipação humana, mas sim para a submissão à lógica capitalista. Martins é enfático ao afirmar que:

> Propor uma educação inclusiva é, antes de qualquer coisa, compreender as especificidades desses excluídos, que, mesmo nessas condições, fornecem elementos culturalmente ricos, de suma relevância para a prática pedagógica. Em uma palavra: incluir as minorias privadas de direitos pressupõe a compreensão de suas especificidades como componentes de uma totalidade na qual eles estejam inseridos (MARTINS, 2009, p.3).

Com base nesses pressupostos em meados de 1990, surge com força e notoriedade um movimento denominado "*Por uma educação do Campo*", que reivindicava a construção de uma proposta específica para as escolas do campo. Este movimento foi gestado a partir das reflexões e discussões dos movimentos sociais e dos educadores do campo, fortalecendo um processo de resistência, já que as políticas neoliberais sinalizavam para a desestruturação dos movimentos. As reivindicações e reflexões acumuladas por este coletivo foram imprescindíveis para a concepção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

Vale ressaltar que as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo é fruto das reivindicações dos movimentos sociais, elas não foram, em hipótese nenhuma, a concessão de um governo comprometido com os povos do campo. As Diretrizes orientam a respeito das diferenças e de uma política de igualdade, tratando a educação escolar na perspectiva da inclusão e não da mera integração.

A LDB n° 9394 de 1996 nos artigos 23, 26 e 28, que tratam da especificidade e da diversidade do campo consideram diversos aspectos: sociais, culturais, econômicos, gêneros e etnias. No entanto, na LDB a educação do campo continua sendo tratada como educação rural e restringe o entendimento de campo aos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura. Nesse ponto as Diretrizes trazem um expressivo avanço em relação à LDB ao incorporar os espaços pesqueiros, extrativistas, quilombolas, ribeirinhos e caiçaras.

É possível afirmar que a partir das Diretrizes Operacionais, o campo, passa a ser considerado como um espaço de inter-relação entre os seres humanos e as práticas que constroem e reconstroem condições específicas da sua existência social. Há nas Diretrizes uma ressignificação no entendimento do conceito campo, na perspectiva de romper com a ideologia burguesa que subsidiada num enfoque econômico considerava o campo como o lugar do atraso e da não cultura. Incorporando, as reflexões acumuladas pelos movimentos sociais, um documento do MEC intitulado *Referências para uma política nacional de educação do campo* explicita que o campo deve ser concebido como:

> (...) um espaço emancipatório, um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, porque transformou-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à

> educação, à saúde, entre outros e essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo, mas não apenas para o campo (MEC, 2003, p. 31).

Levando-se em consideração estes pressupostos, é possível perceber que existe no documento supracitado a indicação da necessidade de superação da dicotomia campo e cidade. É preciso ter clareza de que não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes. Portanto, torna-se inadmissível que uma escola localizada no campo ignore as peculiaridades da comunidade em que ela está inserida; as práticas desenvolvidas na escola devem ter o compromisso com a formação crítica e cidadã e não com a formação de indivíduos aptos a vender sua força de trabalho para atender as demandas do capital. Os professores devem trabalhar a partir de uma realidade concreta, quase sempre marcada pela exclusão e pela exploração e não a partir de situações abstratas sugeridas, quase sempre, pelos livros didáticos.

No artigo 2º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, fica evidenciada a especificidade e a identidade da educação e da escola do campo:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p.01).

Com base nestas considerações fica evidente que as Diretrizes Operacionais são um importante instrumento para transformar a realidade escolar contemporânea, com vistas a

garantir que nas escolas do campo haja uma melhoria significativa na qualidade do ensino e da aprendizagem. Para tanto, se faz necessário repensar sobre a organização curricular dos cursos de licenciaturas, procurando articular a formação teórico-prática com a formação política. Mas, não só isso, é preciso que haja uma articulação entre os movimentos sociais para juntos reivindicarem o cumprimento das leis e superar a *dualidade entre o mundo vivido e o mundo oficial*, conforme nos chama atenção Brzezinski (2002) ao explanar sobre a formação de educadores na nova LDB.

A Educação do Campo na UFUo PIBID

A discussão em torno da educação do campo na UFU é realizada de maneira desarticulada e isolada por alguns professores que se identificam com a temática, o que a torna, ainda, pouco expressiva. O principal motivo para que isso ocorra é o fato de que na universidade não há nenhuma política institucional voltada para essa perspectiva educativa/formativa, que busca garantir o direito ao acesso e permanência à educação das populações negras, indígenas, ribeirinhas, extrativistas...

De acordo com as pesquisadoras Antunes-Rocha e Martins, pautar a discussão da educação do campo na universidade pode significar:

> "o cumprimento de sua função educativa do ponto de vista inclusivo e democrático, ao acolher em seu seio grupos sociais que instauram novas formas de pensar e fazer o mundo....Culturalmente, significa aprender com a Terra, aprender com o Campo os modos genuínos de olhar para a vida do homem, em sintonia com a vida na natureza. Sociológica e politicamente, significa conhecer e dialogar com diferentes modos

> de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursivamente, significa reconhecer o poder que têm os gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos" (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 17-18).

Partindo desses pressupostos, fica evidente que as universidades precisam assumir o compromisso político e acadêmico com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, sustentável e fraterna. Não se envolver nessa discussão é não querer assumir o protagonismo nessa construção e se alinhar aos projetos políticos do capital centrados no individualismo, na competição exacerbada, na eficiência produtiva e numa formação que visa única e exclusivamente atender as demandas do mercado.

A UFU é uma das poucas universidades brasileiras que ainda não assumiu o compromisso político formativo com a educação do campo. Instituições como a UFRJ, UFRRJ, UNB, UNESP, UFMG, UFG, UFTM, UFPA, UFRO, UFRR, UFPI, UFPE, UFCE, UFMA, UFRGS, UFPR, UFMS... já possuem políticas institucionais definidas em seus PDI e já desenvolvem cursos de licenciatura e bacharelado específicos para as populações do campo. Além disso, essas universidades conseguem ter acesso a Projetos e Programas específicos para a educação do campo, por exemplo o PIBID Educação do Campo.

Por não ter nenhum curso de licenciatura e/ou bacharelado voltados às especificidades das populações do campo, a UFU não pode concorrer aos editais do PIBID específicos para e educação do campo. Para atender as demandas apresentadas pelos professores que trabalham com a educação do campo na universidade, e incluí-los no edital de 2012, a solução encontrada foi a criação de um subprojeto intitulado Educação Popular com ênfase em Educação do Campo e desta maneira teve início um processo formativo

que pautava a educação do campo na UFU. Cabe ressaltar que o PIBID na universidade teve início em 2009.

A proposição do subprojeto foi decorrente das constatações da pesquisa intitulada "*Escolas do campo ou Escolas no Campo? A realidade das escolas rurais do município de Uberlândia*" (COSTA, 2011). A principal constatação da pesquisa foi que as escolas rurais do município de Uberlândia eram extensões das escolas urbanas, pois nenhuma delas tinha um projeto pedagógico específico capaz de atender adequadamente as especificidades de uma escola do campo, ou seja, tais escolas caminhavam na contramão daquilo que é preconizado nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

Outro fator decisivo para a proposição do subprojeto foi o fato de nenhum curso de licenciatura da UFU abordar em seus currículos a discussão sobre a educação do campo; logo, os alunos são formados com um referencial essencialmente urbano, desconhecendo a realidade do campo. Acreditamos que a universidade pública tem o compromisso de criar estratégias pedagógicas para intervir na realidade das escolas rurais e periféricas, que historicamente são marginalizadas e ignoradas pelas políticas públicas.

A partir dessas análises, o subprojeto de Educação Popular com ênfase em Educação do Campo teve como objetivo a iniciação à docência numa perspectiva social,inserindo os alunos das licenciaturas na realidade da escola, não como meros espectadores/observadores, mas como agentes de transformação com vistas a contribuir, através de uma relação dialógica com todos os envolvidos no cotidiano escolar, a fim de melhorar e dinamizar o processo de ensino/aprendizagem das escolas do campo do município de Uberlândia, em especial as Escolas Municipais de Verde/amarelo e Vermelha, que se inscreveram no edital e

foram selecionadas. Tais escolas ficam distantes da UFU 20 km e 55 km, respectivamente.

Embora ambas as escolas fossem rurais, existia entre elas diferenças significativas. Na escola Verde/amarelo a maioria das crianças e jovens atendidos eram filhos de pequenos produtores sem nenhum envolvimento com os movimentos sociais de luta pela terra; já na escola Vermelha, a maioria dos alunos eram provenientes de uma área de Assentamento e seus pais estão ligados aos movimentos de luta pela terra da região. Esse fato, sob nosso ponto de vista, era definidor das relações estabelecidas na escola e com a escola.

Para os alunos envolvidos no subprojeto a compreensão da realidade das duas escolas foi o ponto de partida do processo de iniciação à docência. Para isso, foi desenvolvido um minicurso de educação do campo, com carga horária de 60 horas, que teve como objetivo aproximar os alunos das questões que envolvem os povos do campo e os princípios que devem orientar o processo educativo nas escolas do campo. Nesse processo de formação conseguimos que todos os alunos tivessem um olhar diferenciado e mais sensível para a educação do campo e para a diversidade. Conseguimos fazer com eles percebessem que "as relações sociais no campo brasileiro apresentam dois projetos políticos em disputa: de um lado, o agronegócio, que se apresenta como "globalizado e moderno" e, de outro, o camponês que apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo interno no Brasil, é considerado retrógrado" (Menezes Neto, 2009, p. 25).

Após a capacitação dividimos os alunos em duas equipes de 10 integrantes cada uma e começamos o trabalho efetivo nas escolas. As primeira atividades desenvolvidas foram a análise do Projeto Político Pedagógica (PPP) da Escola e uma reunião com os professores visando compreender como eles concebiam a educação do campo e

discutir de que forma poderíamos desenvolver um trabalho coletivo.

No PPP das escolas ficou evidenciado que a educação do campo é negligenciada e em nenhum dos documentos analisados detectou-se alguma referência sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Na conversa com os professores percebemos que os mesmo não conheciam as Diretrizes e para a maior parte deles não havia a necessidade de uma proposta específica para as escolas rurais, uma vez que os alunos são submetidos aos mesmos processos avaliativos que aqueles que estão nas escolas urbanas. As argumentações dos professores revelam por um lado a falta de conhecimento das Diretrizes e por outro, uma falha no seu processo formativo.

Com base nas impressões preliminares feitas pelos pibidianos, a equipe do subprojeto decidiu fazer um diagnóstico para conhecer a realidade dos sujeitos atendidos pelas escolas. Para tanto, foi elaborado um questionário contendo questões sobre educação, produção, moradia, religião, cultura, saúde. Na elaboração desse instrumento, discutimos que diagnóstico da realidade não pode ser feito, apenas, levando-se em consideração o resgate de alguns documentos e da escuta de alguns representantes da comunidade, pois fazer isso seria um equívoco e em nada contribuiria para o desenvolvimento de um processo educativo libertador.

Nessa perspectiva o professor que não assume o compromisso profissional e ético com a educação dos povos do campo, não terá condições de fazer um diagnóstico preciso da realidade em que está inserido. O diagnóstico da realidade é um ato político comprometido com a transformação da realidade. Portanto, fazer diagnóstico exige envolvimento, exige se colocar no lugar do outro e pensar junto com o outro.

Assim que o grupo finalizou a confecção do questionário, apresentamos o mesmo para a equipe gestora das escolas que concordaram com aquilo que havia sido planejado e aplicaram o instrumento. A análise dos dados foi feita coletivamente e envolveu os alunos, os supervisores do PIBID na escola e a coordenação do subprojeto. Os resultados foram apresentados para as equipes gestoras das escolas que socializaram com os pais dos alunos em reunião escolar.

A partir do diagnóstico foi elaborado um projeto pedagógico para ser desenvolvido nas escolas na perspectiva interdisciplinar envolvendo todos os professores. O referido projeto teve três grandes eixos que se articulam e se complementam, a saber: Trabalho Educativo; Questão Agrária e Agroecologia. No nosso entendimento, numa escola do campo a discussão destas temáticas é fundamental para o processo formativo de uma cultura que valoriza o campo e o reconhece como um lugar rico e diverso. Além disso, ajuda a alicerçar o sentimento de pertença ao campo tanto de alunos, quanto de professores.

Elencamos o trabalho educativo como eixo de nossa proposta de trabalho porque o trabalho faz parte do cotidiano das crianças e dos jovens camponeses, pois esses moram e vivem muito próximo dos locais de trabalho dos pais. Por isso que entendemos que uma escola do campo deve buscar desenvolver atividades que envolvam os educandos em situações concretas de trabalho numa perspectiva educativa, contrária a concepção de trabalho imposta pela lógica do capital. A cerca dessa discussão Menezes Neto, afirma que

> "É fundamental separar as discussões acerca do trabalho, como uma necessidade imposta pelo capital, do trabalho como formação humana e princípio educativo. O primeiro visa preparar o futuro trabalhador para que se possa extrair mais-valia

> relativa desse ao passo que o segundo encontra-se no processo de conhecimento da relação ser – humano/natureza, visando a que o educando compreenda a totalidade das relações sociais, culturais, científicas e práticas do mundo em que ele está envolvido" (MENEZES NETO, 2009, p. 32).

Levando em consideração esses pressupostos foi que elencamos o trabalho como um eixo essencial a ser incorporado no projeto apresentado às escolas. Além disso, acreditamos que a relação entre trabalho e educação do campo pode construir um processo formativo desvinculado da lógica capitalista e forjar seres humanos mais éticos, solidários e capazes de viver em harmonia com a natureza.

A Agroecologia foi assumida como eixo de trabalho, por se tratar de um conjunto de ações intencionais que produz e reproduz mutuamente conhecimentos baseados em experiências/técnicas tradicionais utilizadas por povos indígenas e camponeses em distintos continentes. Portanto, trabalhar com a perspectiva agroecológica é assumir o compromisso com um trabalho apartado da lógica do agronegócio, uma vez que:

> "os sistemas agroecológicos adotam como princípios básicos a menor dependência possível de insumos externos e a conservação dos recursos naturais. Em contrapartida, procuram maximizar a reciclagem de energia e nutrientes, de forma a minimizar a perde desses recursos durante os processos produtivos. Esses princípios gerais se manifestam na prática por meio de sistemas complexos e diversificados, pela manutenção de policultivos anuais e perenes combinados com criações e com o uso sustentado da biodiversidade nativa" (PETERSEN, 1998. Apud. PIRES, 2012, p. 27).

Nessa perspectiva, não nos resta dúvida que a escola que pretende assumir o compromisso com uma educação libertadora e conectada as demandas das populações do campo deve pautar a discussão sobre agroecologia, que inevitavelmente provocará uma reflexão sobre "o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional" (PIRES, 2012, p. 29). Através do eixo agroecologia é possível criar um ambiente propício ao diálogo entre os saberes e conhecimentos historicamente construídos/produzidos pelos povos do campo, com os conhecimentos científicos sistematizados ao longo da história.

Elegemos a Questão Agrária como eixo integrador porque, no nosso entendimento, ela nos leva a uma reflexão sobre trabalho, agroecologia e principalmente sobre o território, entendendo-o como espaço de ação e de poderes. Segundo PIRES (2012), o território é um dos principais elementos da questão agrária e reflete as disputas existentes entre estratégias distintas, de um lado aquelas ligadas aos povos do campo, que valoriza os processos de desenvolvimentos sustentáveis aliado a ideia de justiça e igualdade social; de outro aquelas ligadas ao agronegócio pautadas na monocultura exportadora, especulação imobiliária, na exploração do trabalhador e no total desrespeito ao meio ambiente. Fernandes (2005) é enfático ao afirmar que a questão agrária é o movimento de destruição e recriação de relações capitalistas e camponesas de produção, tendo nascido da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza.

Levando em consideração essas premissas, defendemos a tese de que discutir a questão agrária nas escolas do campo numa perspectiva transversal contribuirá significativamente para a melhoria das condições de vida e de trabalho dos povos do campo. No entanto, faz-se

necessário ter clareza que discutir a questão agrária não deve se restringir a luta pela terra, não se pode admitir essa visão reducionista da temática, pois a luta pela terra é apenas uma das frentes de luta contra a hegemonia do capital. A respeito dessa discussão, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, afirma categoricamente que "a questão agrária não é somente uma questão de terra; ela apresenta diversos outros problemas atuais como a questão de gênero, democracia, meio ambiente (água, florestas e biodiversidade), direitos humanos, alimentos transgênicos, agronegócio e agricultura ecológica.

Feitas essas considerações sobre os eixos temáticos que orientaram a proposta de trabalho do PIBID educação do campo, discorreremos sobre o desenvolvimento do projeto e as dificuldades encontras para a sua operacionalização.

O Desenvolvimento do Projeto e as Dificuldades Encontradas

A) O desenvolvimento do projeto

O projeto de intervenção elaborado pela equipe do PIBID educação do campo era uma proposta audaciosa, que pretendia contribuir com o processo de transformação das escolas, na perspectiva de integrá-las a realidade das comunidades por elas atendidas. Propor mudanças em estruturas educativas com poucas aberturas ao novo sempre gera tensões e conflitos, pois impactam na rotina de trabalhos, na organização da escola e nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no ato educativo. Em virtude disso, não nos causou estranhamento o fato do projeto elaborado, não ter sido desenvolvido da mesma forma nas duas escolas.

Na escola verde/amarelo, localizada a 20 km da UFU, houve resistência para desenvolvermos o projeto, pois

muitos professores não entendiam que aquela escola era uma escola rural e que os eixos elencados no projeto pouco contribuiriam para a formação dos alunos. Para eles, os pibidianos deveriam auxiliar os alunos que estavam com dificuldades de aprendizagem, especialmente em língua portuguesa e matemática.

A preocupação em "ensinar" conteúdos de português e matemática era decorrente da ansiedade de garantir que os alunos alcançassem bons resultados nos exames de avaliação externa, mantendo o Ideb da escola em um patamar aceitável, referendando a qualidade dos trabalhos nela desenvolvidos e assegurando a eficácia do sistema. Ensinar esses conteúdos são importantes, mas eles não garantem a formação do sujeito crítico e criativo, e tão pouco a formação de um cidadão consciente dos seus direitos e deveres; as escolas que operam sob essa perspectiva estão alinhadas à lógica de educação capitalista. A respeito dessa discussão, Freitas corrobora conosco ao afirmar que:

> A questão, portanto, não é apenas tornar a escola eficaz, mas discutir em que direção essa eficácia se dá, pois na escola há muito mais do que aprendizagem de Português e Matemática. Isso também deve levar a uma discussão sobre o conceito de qualidade: aprender bem Português e Matemática não é suficiente se considerarmos as outras lógicas existentes no interior da escola (a lógica da implantação de rotinas de adequação à submissão). A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem. Tudo depende de que fins atribuiremos à ação da escola (FREITAS, 2003, pp. 38-39).

Organizar o trabalho pedagógico da escola do campo com vistas a garantir exclusivamente resultados positivos em avaliações externas é uma violência contra professores e alunos, é um processo ineficiente e contra educativo, que visa a formação de seres autômatos, que não questionam e sempre fazem aquilo que se espera deles. Ravitch, ao analisar os dados de avaliação de alguns teste, chama-nos atenção:

> Escores mais elevados nos testes podem ou não ser indicadores confiáveis de uma melhor educação. [...] Investir quantidades enormes de tempo em atividades de preparação para testes pode aumentar os escores. Seria surpreendente se os escores não subissem quando tanto esforço é despendido para elevá-los. Ainda assim, ao mesmo tempo em que os escores sobem, os jovens podem ser ignorantes em relação aos eventos contemporâneos, à estrutura do nosso governo e de outros governos, aos princípios da economia, aos fundamentos da ciência, às obras marcantes da literatura de nossa e de outras culturas, à prática e apreciação das artes ou de grandes eventos e ideias que influenciaram o nosso país e o mundo. Mesmo com os escores subindo, eles podem estar despidos de desejo por aprofundar a sua compreensão e conhecimento e podem não ter interesse em ler qualquer coisa para seu próprio esclarecimento e prazer. E então nós podemos descobrir que obtivemos um resultado paradoxal e terrível: escores mais altos e uma educação pior (RAVITCH, 2011, p. 256).

Nesse sentido, frente a essa demanda da escola "ensinar para os estudantes saírem bem nas avaliações externas", o grupo do Pibid esbarrou também na não compreensão por parte de muitos profissionais, do seu papel, que era trabalhar com a escola e não ser um apêndice para atender apenas às necessidades imediatas da escola.

A dificuldade em compreender o que é uma escola do campo está relacionada ao desconhecimento da legislação, pois os professores desconheciam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**)**, e tão pouco o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Este último documento deixa bastante claro no artigo 1º, parágrafo I e inciso II que "escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo".

A escola verde/amarelo, querendo ou não seus professores, era uma escola do campo, e portanto, teria que se adequar as orientações expostas na legislação pertinente à educação do campo.

Já na escola Vermelha, distante 50 km da UFU, houve uma grande receptividade ao projeto e os professores se envolveram intensamente nas discussões e ações propostas; esta receptividade deveu-se ao fato da maioria dos alunos ser proveniente de assentamento de reforma agrária, e em certa medida, pelo sentimento de pertença de alguns professores, que acreditavam que aquela escola deveria trabalhar numa lógica diferente da escola urbana. Nessa escola, os professores também desconheciam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, mas estavam abertos ao novo. A equipe gestora da escola solicitou que fizéssemos uma conversa com todos os professores explicando melhor o que era educação do campo e quais os princípios que norteavam essa nova concepção de educação. Essa reunião foi realizada e todos os professores participaram ativamente da roda de conversa; ao final pediram que selecionássemos alguns textos para trabalharem

e discutirem entre eles. Nessa reunião foi falado que os pibidianos estavam ali para trabalhar coletivamente com os professores.

O desenvolvimento do trabalho com os eixos, elencados no projeto do PIBID, foi acolhido pela equipe de professores na escola vermelha e foi desenvolvido durante dois semestres. Através desse trabalho os docentes puderam compreender que a escola do campo é um laboratório e que as atividades escolares não precisavam ficar restritas a sala de aula; a partir disso os espaços da escola, antes abandonados, foram ocupados por alunos e professores. Numa reunião de avaliação das atividades do PIBID na escola foi sugerido à direção da escola a reativação dos canteiros da escola e que os alunos juntamente com os professores pudessem desenvolver suas atividades naquele espaço educativo; a direção discutiu a proposta com os professores e os mesmos aceitaram com uma única ressalva, que o trabalho fosse feito inicialmente com os alunos do 6º ano, por dois motivos: o primeiro porque no 6º anos os alunos já eram maiores e mais professores estariam envolvidos nas atividades; o segundo, porque se pretendia acompanhar esse grupo de alunos até o 9º ano, para avaliar o desenvolvimento dos mesmos a partir de uma proposta liga diretamente aos princípios de uma educação do campo. O trabalho educativo nos canteiros foi um sucesso e proporcionou aos professores uma experiência interdisciplinar concreta, e aos alunos uma experiência que poderia ser replicada nas suas residências.

Cabe ressaltar que na escola vermelha também havia a preocupação com as avaliações sistêmicas, mas em nenhum momento foi solicitado aos pibidianos que fizessem algum trabalho de reforço com os alunos. A partir da metodologia de trabalho sugerida pelo projeto do PIBID os professores compreenderam a importância de vincular os conteúdos trabalhados com a realidade dos alunos e puderam constatar

como isso contribui significativamente para a aprendizagem dos mesmos.

As contradições expressas nessas duas realidades foram essenciais para o processo de formação dos alunos. Eles puderam compreender que é na contradição que são vislumbradas possibilidades de transformação da realidade, e que "a estagnação e a linearidade representam um retrocesso muito maior do que as tensões, os conflitos, as posições em confronto" (CALDART, 2012, p. 29).

B) Dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto

Partimos do pressuposto de que em nenhum projeto, aquilo que foi proposto inicialmente acontece na sua integralidade. Paulo Freire sempre alertou que é a realidade quem indica o que é possível ser feito e sob que condições pode ser feito. Com base nos ensinamentos de Freire e levando em consideração que a UFU não pauta a discussão sobre educação do campo, nos cursos de Licenciatura, seria ingenuidade pensar que o projeto iria ser desenvolvido conforme havia sido planejado inicialmente.

Cabe destacar que criar as condições para aprovação de uma proposta de educação do campo na UFU, foi uma conquista importante que acenava com a possibilidade de pautar na universidade a necessidade dos cursos de formação de professores terem um olhar mais sensível às demandas das populações do campo. No entanto, entre criar condições para aprovação de uma proposta e garantir as condições para sua efetivação há um grande distância, pois um processo educativo voltado para a realidade do campo tem especificidades, que o diferencia significativamente de um projeto idealizado para ser desenvolvido na cidade.

Nos projetos do PIBID desenvolvidos nas escolas urbanas, tanto a universidade, quanto os coordenadores dos

projetos não se preocupavam com o deslocamento dos alunos até as escolas, pois a rede de transportes urbanos supria essa demanda. Por isso, ao aprovar o projeto PIBID educação do campo, não se levou em consideração que as escolas, nem sempre são atendidas pelos serviços de transportes urbanos. Por conta disso, a questão de transporte dos alunos para as escolas rurais se tornou o grande obstáculo a ser superado.

O edital do PIBID não previa recursos para deslocamento dos alunos para as escolas do campo, uma vez que o foco eram as escolas urbanas. Se a Universidade tivesse alguma curso ligado à educação do campo, ela poderia concorrer a um edital específico para a educação do campo, onde estariam contemplados os recursos necessários ao deslocamento dos alunos para as escolas rurais. Além disso, soma-se o fato da Universidade não assumir o deslocamento dos alunos para as áreas rurais, sob a alegação que não havia recursos empenhados para esse fim.

Através de muitos questionamentos a universidade garantiu o transporte até as escolas rurais por um mês, e a coordenação institucional do programa se responsabilizou por buscar estratégias para garantir a ida dos alunos às escolas. A solução encontrada foi o estabelecimento de uma parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, via secretaria municipal de educação, que se comprometeu a transportar os alunos nas vans que levavam os professores para as escolas. Vale ressaltar que até tudo ter sido acertado com a prefeitura, os alunos ficaram mais de um mês sem ir às escolas.

No primeiro ano do projeto, o transporte dos alunos foi garantido sem problemas, pois os alunos iam junto com os professores e participavam de todas as atividades da escola. A partir do segundo ano, houveram mudanças no planejamento do transporte e os alunos não puderam mais ir junto com os professores; as vans levavam primeiro os

professores e depois retornavam para buscar os alunos, com isso dois turnos eram perdidos. Apesar de todos os problemas envolvendo a questão do transporte é possível afirmar que conseguimos realizar uma experiência muito interessante e válida para o processo formativo dos licenciandos envolvidos no projeto.

Outro problema enfrentado pelo projeto foi a rotatividade entre os alunos ligados à escola verde/amarelo. Os alunos entraram no projeto muito animados, mas como não se sentiram acolhidos pela escola e também porque não se identificaram muito com aquela realidade, acabaram migrando para outros projetos, principalmente os de iniciação científica.

De modos geral os problemas apresentados aqui foram os que mais dificultaram o desenvolvimento do PIBID educação do campo na UFU. A solução dos mesmos passa, necessariamente, por uma política institucional comprometida com as populações do campo e por uma maior flexibilidade nas regras dos editais do PIBID, com vistas a oportunizar as universidades que ainda não tem cursos de licenciaturas específicos para a educação do campo, vivenciar experiências de formação de professores concretas com e nas escolas do campo.

Considerações Finais

O subprojeto de Educação Popular com ênfase em Educação do campo procurou pautar na UFU a necessidade de se inserir nos currículos dos cursos de licenciatura a discussão sobre uma educação comprometida com a realidade dos povos do campo (povos das florestas, índios, quilombolas, extrativistas, sem terras, comunidades ribeirinhas...). Sob nosso ponto de vista, abordar essa temática é de extrema relevância ao processo de formação

tanto profissional, quanto política dos alunos das licenciaturas.

Através do subprojeto em tela procurou-se conscientizar todos envolvidos no processo formativo, sobre a necessidade de se buscar formas alternativas e organizativas que pudessem auxiliar na construção de uma escola que fosse educadora das classes populares e camponesas. Para tanto, defendemos como proposta formativa um processo de problematização e reflexão da organização do trabalho pedagógico, de forma significativa e comprometida com uma educação libertadora, que de fato eduque, conscientize e liberte os educandos das amarras da alienação.

Vale ressaltar que trabalhamos com uma equipe interdisciplinar envolvendo alunos dos cursos de biologia, história, letras, pedagógica, química e geografia; e isso foi de extrema riqueza para que pudessem entender que não existe trabalho individualizado e que os conhecimentos são complementares. A falta de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento contribui para o processo de isolamento e alienação dos sujeitos. As contradições do grupo foi a mola propulsora que garantiu a dinamicidade dos trabalhos e não deixou que o mesmo ficasse acomodado.

Levando-se em consideração as condições em que o projeto foi desenvolvido é possível afirmar que ele contribui positivamente com o processo de formação inicial dos alunos bolsista e de formação continuada dos supervisores. No início do projeto a maioria dos alunos não tinha compreensão do que significava educação do campo e quais as questões que ela estavam diretamente relacionadas, tais como questão agrária e agroecologia. Com o processo formativo desencadeado pelo subprojeto esses alunos passaram a dominar a temática e puderam atuar como mediadores da discussão com seus colegas de turma e participar de eventos específicos que tinham como eixo de discussão a questão da educação do campo. A importância do PIBID para esses

alunos pode ser sintetizada no depoimento de uma ex-bolsista:

> "O PIBID é um laboratório onde colocamos em prática o que aprendemos em sala de aula e completamos nossa formação a partir de vivencias que o nosso curso não nos fornece. Proporcionando-nos conhecer os vários sujeitos que compõem o cotidiano escolar, além de nos mostrar as dificuldades enfrentadas por professores, aluno e pais de alunos, a fim de se ter uma boa educação. O PIBID nos fez acreditar que transformações são possíveis dentro do ambiente escolar e para isso temos que nos organizar" (aluna Pibid, 2014).

Pelo exposto fica evidenciado que o PIBID é um projeto de extrema importância para a formação inicial de professores. Através deles é possível associar teoria e prática, garantindo o desenvolvimento de metodologias educativas contextualizadas e que tenham sentido e utilidade social para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. As sementes da transformação foram plantadas e geram bons frutos, agora é preciso buscar estratégias para garantir a sua sobrevivência num terreno que está se tornando tão hostil.

Referências

BRASIL. MEC/CNE. *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.* Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. MEC. *Referências para uma política nacional de educação do campo.* Caderno de Subsídios**.** Brasília, 2003.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In: VENDRAMINI, C. e AUED, B. W. (Org.) *Temas e problemas no ensino em escolas do campo.* São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação:* confronto de lógicas? São Paulo: Moderna, 2003.

LEITE, S. C. *Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais.* São Paulo. Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos & OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Educação e Didática. In: *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte: Executiva, 1(2) 76,83-84, mar/abr.,1995.

MARTINS, Fernando José. *Educação do Campo:* processo de ocupação social e escolar. Congresso Internacional de Pedagogia Social, Março de 2009.

NETO, A. J. M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, M. I. A. e MARTINS, A. A. (Org.) *Educação do campo:* desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1)

PIRES, A. M. *Educação do campo como direito humano.* São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v.4)

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano:* como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, M. I. A. e MARTINS, A. A. (Org.) *Educação do campo:* desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1)

VENDRAMINI, C. e AUED, B. W. (Org.) *Temas e problemas no ensino em escolas do campo.* São Paulo: Outras Expressões, 2012.

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD CAMPO) EM QUESTÃO

Lair Miguel da Silva

Introdução

O Programa Nacional do Livro Didático é uma das maiores políticas públicas educacionais brasileiras. Apesar de ser criticado e rejeitado por muitos, o certo é que o livro didático ainda continua sendo em muitos casos um dos principais recursos didáticos utilizado no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

Todavia o livro didático desempenha outras funções além de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas funções é a ideológica. Estamos aqui nos referindo à ideologia hegemônica, ou seja, o Estado representando os atores hegemônicos apropria desse recurso didático para disseminar uma ideologia com o intuito de produzir e reproduzir condições que venham assegurar e manter o sistema capitalista.

De forma subjacente ou explícita a ideologia hegemônica está presente em várias disciplinas, e porque não dizer na Geografia que é uma ciência estratégica e que como disciplina escolar tem sido muitas vezes utilizada para difundir essa ideologia. Gonçalves é bem categórico ao afirmar que, "A ideologia da classe dominante é o conteúdo básico da formação humana na educação formal" (GONÇALVES, 2013 p. 87), ou seja, a criança é ensinada a conviver na sociedade capitalista, a aceitar e não contestar o sistema vigente.

Desse modo quando se fala em uma política pública vinculada a produção de livros didáticos voltados para

atender crianças do campo, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo é preciso estar atentos. Isso porque o campo brasileiro é um espaço de disputa pela terra.Caldart, (2012, p 261) chega a chamar nossa atenção para o fato de ser um desafio defender uma educação dos camponeses uma vez que esta confronta com a lógica da agricultura capitalista. Diante disso a autora coloca as seguintes perguntas: "como pensar em políticas de educação do campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente?" e "como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas, movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?"Mas a questão que se coloca é que paradoxalmente: o PNLD Campo é ao mesmo tempo uma política de reconhecimento e de valorização dos povos do campo e uma estratégia para disseminar a ideologia hegemônica, fazendo com que os camponeses deixem o campo livre para a expansão das commodities, ou mesmo para manutenção de terras como patrimônio de valor.

Diante disso o presente texto tem como objetivo fazer uma reflexão a respeito da política pública (PNLD Campo) fomentada por um Estado capitalista, o Brasil. Para dar suporte a essa reflexão utilizamos para exemplificar,um texto sobre migração e uma charge, que são apresentados ao longo do texto, utilizamos também os autores STRAFORINI, HARVEY, CALDART, OLIVEIRA, entre outros.

Sendo assim o texto encontra-se estruturado em três partes, seguidas das considerações. Na primeira parte abordamos o campo brasileiro no cenário atual; na segunda abordamos o campo brasileiro no livro didático e na terceira abordamos o PNLD Campo, enfatizando a questão da ideologia hegemônica disseminada por meio dessa política pública pelo Estado capitalista.

O Campo Brasileiro no Cenário Atual

Para entendermos a inserção do campo brasileiro no cenário atual, consideramos que o ponto de partida seja a concentração fundiária. Mesmo que haja outros agravantes, a concentração de terras é um dos principais problemas no campo brasileiro. Esse problema é antigo na história do Brasil, sendo que vários autores atribuem a sua origem as divisões do território brasileiro feitas por Portugal, primeiro as capitanias, depois as sesmarias – grandes extensões de terras doadas a particulares .Essa concentração fundiária continuou mais tarde com a Lei de Terras, onde a aquisição da terra era feita por meio da compra, e cujos elevados preços acabavam por beneficiar apenas uma minoria. "É sob a égide da lei de terras, pois, que se processarão as transformações capitalistas no Brasil, cujo centro será sempre o privilégio da grande propriedade territorial" (GRAZIANO, 1980 p.26).

É importante observar o paralelo que Graziano faz entre a Lei de Terras, 1850 e o fim do tráfico negreiro que ocorreu no mesmo ano.

> "É fácil entender a importância da lei de Terras de 1850 para a constituição do mercado de trabalho. Enquanto a mão-de-obra era escrava, o latifúndio podia até conviver com terras de "acesso relativamente livre" (entre aspas porque a propriedade dos escravos e de outros meios de produção aparecia como condição necessária para alguém usufruir a posse dessas terras). Mas quando a mão de obra se torna formalmente livre, todas as terras têm que ser escravizadas pelo regime de propriedade privada. Quer dizer que se houvesse homem "livre" com terra "livre", ninguém iria ser trabalhador dos latifúndios."(GRAZIANO, 1980 p.28)

Quando o escravo “tinha acesso a terra” ele não tinha liberdade, quando passou ter a liberdade ele perdeu o acesso à terra. Sempre houve uma forma de manter a concentração fundiária no Brasil. “Desde as suas origens, notadamente com o regime de sesmarias e com a Lei de Terras de setembro de 1850, a concentração da propriedade fundiária no Brasil foi ampliada e consolidada como marca ao que parece indissolúvel da nossa história”. (TEIXEIRA, 2013p. 89). Corroborando com Teixeira podemos afirmar que a concentração fundiária no Brasil se consolidou, ainda que para se manterem os latifundiários tenham que utilizar-se da violência ou mesmo de mitos, encobrindo a verdade a respeito de seus latifúndios.

A intensa concentração fundiária no Brasil é bem ilustrada por Oliveira quando o mesmo afirma que,

> “O Brasil caracteriza-se por ser um país que apresenta elevadíssimos índices de concentração da terra. Nele estão os maiores latifúndios que a história da humanidade já registrou. A soma das 27 maiores propriedades existentes no país atinge uma superfície igual àquela ocupada pelo Estado de São Paulo, e a soma das 300 maiores atinge uma área igual à de São Paulo e do Paraná. Por exemplo, uma das maiores propriedades, da Jari S.A., que fica parte no Pará e parte no Amapá, tem área superior ao Estado de Sergipe.” (OLIVEIRA, 2013 p. 144)

Essa concentração como já afirmado anteriormente, é sustentada por mitos, entre eles podemos citar o que diz respeito a resolução da questão agrária com o aumento da produção agrícola, por meio do processo de modernização da agricultura, sendo nesse caso desnecessário falar em reforma agrária, ou em desapropriação. Realmente a modernização proporcionou um aumento expressivo da produção agrícola. Todavia não se deve esquecer que essa mesma modernização

provocou o aumento das desigualdades sociais e econômicas, uma vez que a mesma expulsou um considerável contingente populacional do campo desestruturando famílias, gerando o desemprego e a miséria.

Ainda para reforçar esse mito é utilizada como estratégia a afirmativa de que se houver a desconcentração fundiária por meio da distribuição de terras o agronegócio, o propulsor do desenvolvimento brasileiro, será prejudicado.

> "Há também, entre os estudiosos da agricultura brasileira, controvérsias com relação a quem de fato tem a participação mais expressiva na produção agropecuária do país". Há autores (e a mídia em geral os repete) que inclusive chegam a afirmar que não há sentido, no interior da lógica capitalista, em distribuir terra através de uma política de reforma agrária. O capitalismo no campo já teria realizado todos os processos técnicos e passado a comandar a produção em larga escala. As posições expressivas na pauta de exportações de produtos de origem agropecuária são apresentadas como indicativo desta assertiva. Assim, uma política de reforma agrária massiva poderia desestabilizar este setor competitivo do campo e deixar o país vulnerável em sua "política vitoriosa de exportações de *commodities* do agronegócio". (OLIVEIRA, 2013 p. 142-143)

Em relação à concentração de terra e o desenvolvimento do agronegócio Teixeira nos assegura que, "(...) há um amplo território em todas as regiões do país para a execução da reforma agrária com obtenção via desapropriação, sem ameaçar a "eficiência" da grande exploração do agronegócio". (TEIXEIRA, 2013 p.98).

É importante ressaltar aqui também que o agronegócio tem sua base não apenas nas grandes propriedades, ou seja, a média e a pequena propriedade também contribuem com

uma parcela significativa da produção agrícola destinada a exportação. Aliás, ao contrário do que a mídia costuma querer nos fazer crer, são as pequenas e médias propriedades que geram mais renda, mais emprego, mais produtividade. "Então, no discurso, os grandes proprietários usam o agronegócio para encobrir suas terras improdutivas"(OLIVEIRA, 2013 p. 159).

> "Na realidade, o papel da grande propriedade no país sempre foi servir de reserva patrimonial e de valor às elites. A terra não é apropriada privadamente para produzir. Este processo tem uma história longa,de mais de 500 anos. Mas a terra não pode ser considerada uma mercadoria qualquer, que pode ficar retida, acumulada nas mãos de poucos. Ela é uma coisa especial. Dela depende a humanidade para sobreviver. Por isso que a maioria dos países impôs leis severas contra a concentração da terra. A terra somente tem sentido de ser apropriada com fins produtivos. E não é isto que se tem verificado com os latifúndios existentes no Brasil. Ao contrário, as pequenas unidades de produção na agricultura nacional sempre tiveram sua apropriação fundada na produção, daí sua participação expressiva inclusive no agronegócio. Assim, uma política de reforma agrária ampla e massiva, junto com uma política agrícola consistente e apropriada, vai aumentar significativamente a oferta de produtos agrícolas para o mercado interno e também para o mercado mundial.Uma política consistente de soberania alimentar no Brasil passa necessariamente por uma reforma agrária ampla e massiva e por uma política agrícola de apoio às pequenas unidades de produção."(OLIVEIRA, 2013 p.169)

Todavia, os intelectuais que defendem o capitalismo agrário não pensam dessa forma, ou melhor, não querem

aceitar que a desconcentração da terra não afeta o agronegócio. E eles não aceitam justamente porque o problema não é propriamente o agronegócio, e sim as terras improdutivas camufladas pelo agronegócio, as quais não podem ser desapropriadas, uma vez que na visão dos latifundiários elas são reservas patrimoniais de valor. Para muitos intelectuais não existem mais latifúndios no Brasil, porém infelizmente eles não só existem como também tem aumentado nos últimos tempos.

Porém, pior do que os mitos, são a violência e a brutalidade exercida no campo brasileiro para garantir a concentração fundiária nas mãos de poucos. Apenas para ilustrar, recorremos a uma matéria da Comissão Pastoral da Terra CPT, deste ano (2015), em que a mesma denuncia uma série de assassinatos no Pará. Além de vários assassinatos, inúmeras formas de violência têm sido registradas, como destruição de ponte, destruição e roubo de casas e outros bens, disparos de armas de fogo, expulsão de famílias. De acordo com a CPT,

> "A violência provém de fazendeiros que ocupam áreas públicas que deveriam ter sido destinadas para fins de Reforma Agrária, por não terem sido cumpridos os termos do CATP - Contrato de Alienação de Terras Públicas. O cancelamento destes CATPs, com destinação das áreas para a reforma agrária é a solução para a violência, não só em Anapu, mas em muitas outras áreas como no sul de Rondônia, onde numa chacina, ainda não bem esclarecida, que ocorreu no dia 17 de outubro, foram mortas cinco pessoas. Aproveitando-se do fato de o governo central estar encurralado por uma grave crise política e econômica, os latifundiários e empresários do agronegócio, apoiados na poderosa bancada ruralista, fazem prevalecer seus interesses e impõem, ate mesmo pela força, sua vontade.A omissão do

> Estado brasileiro alimenta a certeza de impunidade, por isso os que praticam ações violentas não se intimidam, antes encontram em servidores públicos de diversas instâncias o apoio e o estímulo para seus atos. Enquanto o poder público não tomar as providências que a ele cabem, a intolerância, a perseguição e a violência vão campear livres. O sangue das vítimas da violência assassina está a clamar por justiça e a exigir que a terra seja destinada realmente àqueles que dela necessitam, não para a especulação e o enriquecimento de uns poucos.”

Este é apenas um dos muitos exemplos que poderiam ser citados para mostrar a violência no campo brasileiro, infelizmente essa violência encontra-se espalhada por todo território brasileiro.

Se por um lado os latifundiários buscam manter a concentração fundiária, por outro lado os movimentos sociais buscam a desapropriação e a desconcentração. E mesmo com todas as atrocidades que vem sendo praticadas no campo brasileiro, os movimentos sociais não se intimidam, o certo é que a luta continua.

E a luta continua até mesmo porque, apesar das várias políticas públicas educacionais para os povos do campo, como o Programa Nacional do livro didático (PNLD Campo) e o Programa Caminho da Escola, o certo é que os latifundiários querem “expulsar” os camponeses do campo, um exemplo, claro disso é o intenso fechamento de escolas rurais que vem ocorrendo. Mesmo com o parágrafo acrescentado pela Lei nº 12.960, de 27-3-2014 ao artigo 28º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), visando diminuir o fechamento das escolas rurais, podemos dizer que muitas escolas ainda estão sendo fechadas.

Esse fechamento de escolas rurais não ocorre por acaso, apesar das justificativas serem devido ao custo para mantê-las com um pequeno número de alunos, o certo é que

se os atores do agronegócio precisam do campo "esvaziado", um dos caminhos a serem seguidos realmente é o fechamento das escolas rurais,

> "Entendemos que o ato de fechar uma escola no campo tem implicâncias imensuráveis e um significado ao qual precisa ser pensado melhor: denuncia que algo não vai bem, não na escola, mas fora dela, ao seu redor (contexto): "o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo" (ALBUQUERQUE, 2011, p. 197).

Fechando as escolas, os filhos estudantes terão que migrar para a cidade se quiserem continuar estudando em muitos casos os pais têm que acompanhá-los, deixando assim o campo livre para a expansão do agronegócio, e consequentemente para a reprodução do capitalismo juntamente com suas contradições, injustiças e desigualdades. É justamente nesse cenário que é instituída uma política pública de reconhecimento dos povos do campo, o PNLD Campo.

O Campo Brasileiro no Livro Didático

O livro didático é um material muito conhecido e debatido, sendo acessível a quase todos os docentes e discentes das escolas públicas no Brasil. De forma bem simplificada o livro didático pode ser entendido como um material impresso, contendo vários conteúdos e com finalidade didática, ou seja, de orientar o processo de ensino e de aprendizagem.

Todavia, principalmente no meio acadêmico, existem acirrados debates sobre esse recurso, enquanto uns

concordam com a utilização desse material, afirmando que em muitos casos o livro didático é o único livro que a criança tem acesso, ou ainda, que esse recurso é um auxiliar do professor; outros já o censuram, e em casos mais extremos acreditam até que o mesmo deveria ser banido da escola.

Essa não aceitação do livro didático está relacionada a uma série de fatores entre os quais a questão da ideologia da classe dominante presente nos mesmos. Deiró (2005, p.17) nos mostra que, "As mensagens ideológicas, veiculadas por diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem ás necessidades e aos interesses da classe trabalhadora". Essa mesma autora prossegue afirmando que,"Os textos de leitura dos livros didáticos das quatro primeiras séries do primeiro grau transmitem uma ideologia, formulada e imposta pela classe dominante á classe dominada, como sendo a única e verdadeira visão do mundo".(DEIRÓ, 2005, p. 20).

Ainda em relação à ideologia contida nos livros didáticos Deiró chama a atenção para um aspecto que não pode passar despercebido:o modo como o rural brasileiro é apresentado nos livros didáticos.

> "Enquanto o texto descreve a fartura brasileira, o problema agrário no Brasil é um dos mais sérios e com poucas probabilidades de ser solucionado. É no campo que se encontra o cerne da luta de classes no país. Aí está a classe mais explorada: o proletariado rural, os textos de leitura, portanto, não descrevem a estrutura social real que existe na agricultura brasileira, constituída de diferentes classes sociais. A realidade da exploração do proletariado rural é silenciada pelos textos." (DEIRÓ, 2005, p. 112)

Ao analisar livros didáticos de Geografia,Cordeiro também pôde presenciar a ideologia da classe dominante

contida nesse material em relação aos movimentos sociais do campo, em que os autores do livro analisado criminalizam a luta pela terra ao simplificarem as condições concretas e simbólicas da luta.

> "Os autores deixam bem claro suas escolhas ideológicas ao optarem pela categoria "invasão" ao invés de "ocupação", já que o primeiro termo refere-se a um ato ilegal e o segundo ganha uma conotação política de lutas por direitos negados, assim como pelo uso da expressão "apossar". Também usam da ironia ao criticarem os líderes que, em suas visões, tratam a luta como uma "profissão" como se esse fato carregasse em si estigmas negativos. Para os alunos que vivem no campo estas posições ideológicas negam a necessidade de organização de movimentos sociais ao mesmo tempo que incentivam passividade, já para os alunos que vivem em acampamentos e assentamentos do MST as consequências são bem mais profundas já que estão possivelmente integrados na luta. Esta forma de tratar a questão pode levar aos alunos do MST até mesmo a sentimentos de vergonha e humilhação." (CORDEIRO, 2009, p.34).

Abordagens com esta pode contribuir para que o aluno crie certa aversão à escola, que por sua vez utiliza um recurso didático em seu desfavor, levando consequentemente a evasão escolar desse aluno. Ou prevalecendo a ideologia desses autores nos livros didáticos, os alunos podem passar a negar a sua condição e a luta como sujeitos do campo.

Vários autores procuram idealizar o campo por meio de um cenário de fartura e bonança, ou estereotipá-lo por meio da pessoa do Jeca Tatu, caipira criado por Monteiro Lobato.

> "A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado

> pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como o Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado." (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.31)

É evidente que não cabe aqui fazer uma generalização à respeito da abordagem do rural brasileiro nos livros didáticos. Há alguns autores, ainda que de forma tímida, abordam os problemas existentes no campo nos livros didáticos, ou seja, mostram que o campo é um espaço marcado por conflitos e contradições.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) em questão

Nos últimos tempos o Estado brasileiro tem promovido algumas políticas públicas direcionadas ao campo brasileiro. Para (MOLINA, 2012, p.586) as políticas públicas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Dessa forma o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), como o próprio nome já diz, é um programa voltado para atender as escolas do campo.Esse programa tem como objetivo,

> "(...) considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino. Com esse objetivo, o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de

> reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático."(BRASIL, 2012, p. 9)

Esse programa visa também, abordar temáticas relacionadas aos povos do campo que muitas vezes não são abordadas nos outros livros como: as práticas culturais, registros orais e escritos vinculados as suas lutas, ao trabalho, ao espaço sócio-territorial e as suas identidades. Tem a intenção também de abordar conteúdos que vençam a dicotomia "(campo/cidade; arcaico/moderno; atraso/desenvolvimento; agricultura moderna/agricultura convencional) que colocam o Campo como lugar do atraso e/ou do espaço idílico" (BRASIL, 2012, p.14).

Atualmente há o PNLD Campo (2013) com as coleções, Girassol - Saberes e Fazeres do Campo da editora FTD e Projeto Buriti Multidisciplinar da editora MODERNA. E o PNLD Campo (2016) com as coleções Campo Aberto da editora Global e Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo editora FTD .Há também os livros: Tempo de Aprender:Região Norte, e Cultura e Regiões do Brasil, das editoras IBEP e Global respectivamente.

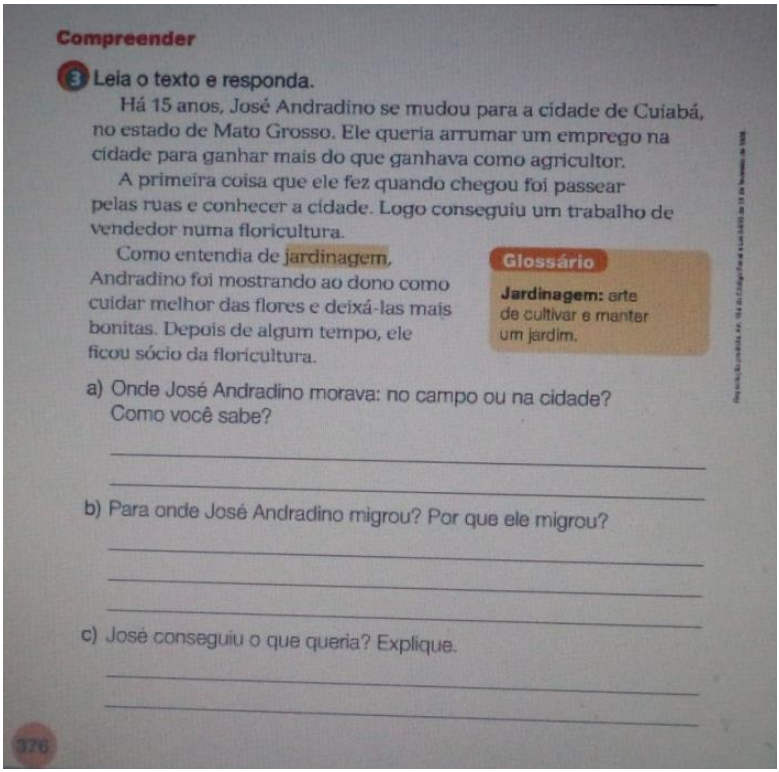
Apesar de o PNLD Campo contar com vários exemplares, neste texto faremos menção apenas ao volume 3 da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar o qual tivemos acesso por meio digital[17] e o volume único 4º e 5º ano da coleção Global.

O volume 3 da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar aborda de forma bem sutil a concentração de terras no

[17]Disponível em: http://www.modernadigital.com.br acesso em: 05 abril 2014.

Brasil; a reforma agrária; os conflitos pela terra. Porém o que nos chamou a atenção nesse volume foi um texto sobre migração. (ver figura 1)

Figura 1 -Texto sobre migração



Compreender

8 Leia o texto e responda.

Há 15 anos, José Andradino se mudou para a cidade de Cuiabá, no estado de Mato Grosso. Ele queria arrumar um emprego na cidade para ganhar mais do que ganhava como agricultor.

A primeira coisa que ele fez quando chegou foi passear pelas ruas e conhecer a cidade. Logo conseguiu um trabalho de vendedor numa floricultura.

Como entendia de jardinagem, Andradino foi mostrando ao dono como cuidar melhor das flores e deixá-las mais bonitas. Depois de algum tempo, ele ficou sócio da floricultura.

Glossário

Jardinagem: arte de cultivar e manter um jardim.

a) Onde José Andradino morava: no campo ou na cidade? Como você sabe?

b) Para onde José Andradino migrou? Por que ele migrou?

c) José conseguiu o que queria? Explique.

376

Fonte**:** Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar vol. 3 (2013)

O referido texto encontra-se na página 376 do volume 3. Por se tratar de um livro específico para escolas do campo podemos ver perfeitamente uma mensagem vinda dos atores do agronegócio falando aos camponeses*: "Saiam do campo, o lugar de vocês é na cidade"*. Aqui podemos observar com clareza a ideologia da classe dominante no livro didático. É

certo que a pessoa tem o direito de escolher viver no campo ou na cidade, mas a questão que se coloca é a ilusão que o texto transmite, ou seja, nem todos que saem do campo e vão para a cidade se dão bem.

As três questões que seguem após o texto procuram reafirmar que realmente a melhor solução é migrar do campo para a cidade, ou seja, no campo, José Andradino ganhava pouco, na cidade ele passou a ser sócio da floricultura.

Os autores do referido livro poderiam pelo menos ter apresentado a outra versão, ou seja, mostrar que nem todas as pessoas conseguem um bom emprego na cidade como ocorreu com José Andradino, porque senão a criança já vai crescendo com o pensamento de abandonar o campo e ir para cidade em busca de melhores condições de vida, ao invés de lutar para ter essas condições no campo.

Ainda em relação ao texto há algo que chamou a nossa atenção, bem na parte superior nota-se a expressão "Compreender". Será que as crianças do campo precisam compreender que elas necessitam deixar o campo e devem migrar para a cidade? Sim é preciso desocupar o campo, "gritam" as commodities agrícolas, precisamos produzir soja, milho e cana de açúcar para exportação. Precisamos alimentar o capitalismo.

Todavia queremos chamar a atenção para um fato do texto em questão que não pode passar despercebido: o problema de José Andradino mesmo que seja aparentemente, foi resolvido, mas será que ele não tinha família, ou será que a família também conseguiu um bom emprego na cidade. E as outras pessoas que moravam no campo e que de igual modo provavelmente ganhavam pouco? Por que José Andradino não procurou se unir a outros agricultores, para discutir esse problema? A resposta é simples, assim como José Andradino somos incentivados o tempo todo a lutar pela promoção individual. A "individualidade" e a

“competitividade” são extremamente importantes para o capitalismo.

Apesar do PNLD Campo ser uma política pública voltada para os sujeitos do campo com o objetivo de considerar as especificidades dos mesmos, podemos ver perfeitamente que esse programa logicamente carregado de ideologia hegemônica dá uma resposta bem clara a respeito da questão do camponês permanecer ou não no campo, isto é, o camponês deve migrar para cidade.

No Estado capitalista o governo para atender interesses da classe hegemônica, acaba por suprimir os direitos de muitas pessoas. Harvey, ilustra isso de forma bem clara.

> “Además, encuanto a lapropiedad privada de latierra, ladoctrinadel*resnullius*defendida muy particularmente por John Locke, solo considera legítima la que es productora de valor (esto es, la que incorpora laaplicación de trabajo social orientado a laproducción de mercancías). La ausencia de producción de valor (y de plusvalor) no solo justificabaladesposesión total por losbritánicos de losderechos sobre latierra de los irlandeses, sino que tambiénjustificabaladesposesión y erradicación de laspoblaciones indígenas «improductivas» enlas Américas y más tarde enlamayor parte de África, para dar paso a los colonizadores «productivos». La versión contemporánea de esadoctrinaenlas sociedades capitalistas avanzadas esla expropiación por elGobierno, arrebatando a su dueño legal las tierras a las que considera que se puede dar mejor uso.” (HARVEY, 2014 p. 55)

“O Estado capitalista entende que a terra deve ter um uso “adequado”, ou seja, um uso que atenda as necessidades do capitalismo”. Dessa forma o Estado deve, sobretudo, apoiar a classe hegemônica.

> "Mas as elites, ao contrário, como têm que garantir o passado,vêem na violência e na barbárie a única forma de manter seu patrimônio expresso na propriedade privada capitalista da terra.Assim, a lei vai sendo invocada por ambos: uns para mantê-la,outros para questionar o seu cumprimento. O direito vai sendo subvertido, e a justiça ficando de um lado só – o lado do direito reivindicado pelas elites. Muitos magistrados são capazes de dar reintegração de posse a um representante da elite que não possui o título de domínio de uma terra reconhecidamente pública. Comotal, sendo pública, ela não deveria ser passível do reconhecimento da posse. Entretanto, a justiça cega não vê porque não quer. Mas muitos magistrados apenas veem quando os camponeses em luta abrem para a sociedade civil a contradição da posse capitalista ilegal da terra pela Constituição. Nesse momento, o direito é abandonado, e a justiça vai se tornando injustiça. Aqueles que assassinam ou mandam assassinar estão em liberdade. Aqueles que lutam por um direito que a Constituição lhes garante estão sendo condenados ou já estão presos. Repetindo, é a subversão total do direito e da justiça." (OLIVEIRA, 2013 p.107)

O Estado capitalista, de forma explicita ou não, sempre esteve a favor da elite, ou seja, da classe hegemônica. E quando nos referimos ao campo brasileiro podemos observar que os proprietários da grande propriedade vinculada ou não ao agronegócio sempre tiveram apoio do Estado independente do governo, seja por meio de subsídios, seja relacionado a legislação, ou mesmo na preparação ideológica das pessoas na escola para que as mesmas venham "desocuparem o campo". Afinal a escola pública é uma instituição subordinada ao Estado e o livro didático, uma política pública fomentada também pelo mesmo Estado, que segundo Harvey(2014), é consagrado a defender o capital e

não o bem estar do povo. A charge a seguir mostra claramente a realidade do campo brasileiro, ou seja, o Estado brasileiro favorece o Capitalismo Agrário e não a resolução da Questão agrária.

Figura 2 -Charge sobre desmatamento da Amazônia.



Fonte: Culturas e regiões do Brasil 4º e 5º anos vol. único (2014)

Esta charge, apresentada no livro Cultura e regiões do Brasil, que compõe o PNLD Campo (2016), nos mostra a intervenção e o apoio do Estado capitalista no campo brasileiro, ou seja, o exército está a serviço do agronegócio. É inegável que a charge apresenta perfeitamente a realidade do campo brasileiro. Todavia em um livro didático dos anos iniciais do ensino de Geografia tendo como destinatárias crianças do campo, essa charge pode ser considerada uma mensagem desmotivadora ou porque não dizer intimidadora. A mensagem mostra que quem manda no campo brasileiro é o latifundiário representado pelo agronegócio e que ele está amparado pelo Estado brasileiro.

Straforini nos mostram que com o neoliberalismo o Estado não enfraqueceu, pelo contrário continua firme em sua atuação:

> "(...) O Estado continua a desempenhar papel crucial no período atual, mas completamente mudado em relação ao Estado de Bem-Estar. (...) o Estado ocupa papel central no neoliberalismo globalizado, pois, por meio dele, as antigas regulações foram extintas para abrir espaços a outras, agora muito mais reguladoras e excludentes. É o Estado que, em última análise possibilita a espacialização do capital." (STRAFORNI, 2008 p.42)

Desse modo entendemos que o Estado está a serviço do capital. Porém concomitantemente esse Estado é também promissor de políticas públicas. Pensando assim não há como negar que as políticas públicas principalmente as educacionais serão formuladas de acordo com a ideologia dominante, de modo a não ferir os princípios capitalistas contribuindo assim para a reprodução da desigualdade e de contradições na sociedade brasileira.

Considerações "Finais"

Consideramos este texto apenas o início de uma longa discussão. Primeiro porque apesar de apresentarmos exemplos da ideologia dominante na política pública, estamos convencidos de que é necessário estudos mais aprofundados referentes a esse assunto. Segundo porque, Estado capitalista e políticas públicas, é um assunto praticamente inesgotável, ou seja, ainda há muito a ser pesquisado.

Todavia queremos aqui evidenciar alguns pontos a respeito da política pública no Estado capitalista: Em

primeiro lugar queremos enfatizar que às políticas públicas não são "favores" concedidos pelo Estado, muito pelo contrário, as mesmas são fruto de lutas e conquista dos cidadãos, principalmente dos movimentos sociais. Assim uma política pública jamais poderá ser jogada fora.

Mas e no caso do livro didático de Geografia do PNLD Campo, onde podemos ver claramente os atores hegemônicos por meio da ideologia dominante incentivando as crianças a saírem do campo conforme o texto sobre migração, ou até mesmo "intimidando-as" conforme mostrado na charge?

Apesar de parecer um paradoxo, temos que dizer que esse livro didático pode e deve sim ser utilizado, principalmente para mostrar aos alunos a ideologia hegemônica. Mostrar que esse mesmo campo que faz com que eles sejam muitas vezes criticados e até mesmo chamados de "pé de toddy" por causa da terra, é muito cobiçado pelos latifundiários, pelos atores do agronegócio que vê em na "terra" uma forma de geração de lucro e de riqueza.

Esse livro deve ser utilizado como suporte para mostrar a realidade do campo brasileiro a fim de refletir sobre a possibilidade da construção de um outro mundo, " uma outra possibilidade para a existência que não seja centrada na mercadoria e no dinheiro". (STRAFORINI, 2008 p. 22).

Assim para finalizar este texto sobre a política pública no Estado capitalista, gostaríamos de enfatizar as palavras de Straforini (2008): "Quando Santos nos chama para pensarmos em uma outra globalização, significa que temos plena condições de pensar em usos diferentes para a Educação, para o trabalho, para o consumo, enfim para a existência humana". Pensar que o Estado brasileiro pode deixar de ser capitalista e valorizar mais o ser humano do

que o capital. Apesar de parecer utópico, isso não pode deixar de ser cogitado.

Referências

ALBUQUERQUE, Luiz F./2011. *Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST*. Disponível em: WWW.brasildefato.com.br/node/6734. Acesso em: 16 / jan./2016

BRAIT. J. R.; PAIVA. L. L.; SANTOS. K. S. *Cultura e regiões do Brasil* 4º e 5º anos1ª ed. – São Paulo: Global, 2014.

BRASIL, *Guia de livros didáticos:* PNLD Campo 2013: Guia de livros. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm acessado em 04/01/2016.

CALDART. R. S. Educação do campo In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO P.; FRIGOTTO, G. (Organizadores) *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

Comissão Pastoral da Terra – Secretaria Nacional Assessoria de Comunicação. Nota pública -*Assassinatos, ameaças e agressões*: o dia a dia de Anapu (PA). Goiânia, 11 de novembro de 2015.

CORDEIRO. T. G. B. F. *Ensino de Geografia, Educação Rural e Educação do Campo:* Modernidade, Subalternidade e resistência, Revista Tamoios. Ano V. Nº 2, 2009 – ISSN 1980-4490 Disponível em: HTTP://www.e-

publicacoes.uerj.br/index.php/tamois/article/view/1006 acesso em: 16 abril2013.

DEIRÓ. M. L. C. *As Belas Mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Centauro, 2005. 216p.

FERNANDES. B. M.; CERIOLI. P. R.; CALDART. R. S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo, In: ARROYO. M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA. M. C. (Organizadores) *Por uma Educação do Campo*. 5ª ed. Petrópolis, R J: Vozes, 2011. p. 21 – 62.

GONÇALVES. S.R. Classes Sociais, luta de classes e movimentos sociais. In: ORSO. P. J.; GONÇALVES. S.R.; MATTOS. V. M. (organizadores) *Educação e luta de classes.* São Paulo: Expressão Popular, 2013 p. 65-94.

GRAZIANO. J. S. *Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira.* São Paulo: Hucitec, 1980.

HARVEY. D. *Diecisietecontradicciones y elfindel capitalismo.* 1ª ed. Quito: Editorial IAEN, 2014 296p.

MOLINA. M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA. I. B.; ALENTEJANO. P.; FRIGOTTO. G. (Organizadores) *Dicionário da educação do campo.* São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 585 – 594.

OLIVEIRA. A. U. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil.In: STEDILE. J. P.; ESTEVAM. D. *A questão agrária no Brasil:* O debate na década de 2000. Expressão Popular, São Paulo, 2013 p. 103-172.

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR - VOLUME 3. Editora Moderna, 2013. Disponível em: <http://www.modernadigital.com.br/main.jsp?lumPageId=4028

818B3A04EC55013A1D5D76770
27C&lumItemId=8A8A8A833A2C637D013A69B78EA97906
>. Acesso em: 05 abr. 2014.

STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia:* o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2008. 190 p.

TEIXEIRA. G. Os indícios do agravamento da concentração da terra no Brasil no período recente. In:STEDILE. J. P. (org.)*A questão agrária do Brasil*: o debate na década de 2000. São Paulo. Expressão Popular 2013. p. 89-102.

PARTE 2
AS EXPERIÊNCIAS DO PIBID EM AMBIENTE DE ESCOLA DO CAMPO

AS AÇÕES DO PIBID INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA MUNICIPAL DO MORENO/UBERLÂNDIA

Marcelo Cervo Chelotti
Renato Rodrigues Brandão

Introdução

As atividades realizadas pelo PIBID-Interdisciplinar (Santa Mônica), junto a escola municipal do Moreno, no decorrer do ano de 2014 foram pautadas na articulação em torno das discussões no âmbito escolar de temas relacionados ao reconhecimento dos direitos dos povos tradicionais no Brasil, sejam eles indígenas, afro-brasileiros, ou do campo que historicamente foram usurpados de seus territórios, não sendo respeitados seus direitos e modos de vida. Portanto, foi à luz das orientações emanadas de Políticas Publicas sobre a inclusão da Educação para as Relações Étnico-raciais (Afro e Indígena), bem como a Educação do Campo que elaboramos nosso plano de atividades.

O primeiro semestre de 2015 veio dar continuidade as atividades do ano de 2014, que estavam mais relacionadas a identificação e observação do ambiente escolar e da comunidade em que se insere a Escola Municipal do Moreno. No inicio do ano em que finalizamos esse processo, possibilitou a elaboração do plano anual de atividades, período em que se deu a transição de parte dos pibidianos que compõem a equipe, já que alguns se desligaram do projeto e novos foram recebidos pela equipe.

A experiência da transição foi bastante positiva, pois os novos pibidianos vieram a acrescer muito ao trabalho que

estava se iniciando. O questionamento que norteou os trabalhos no ano anterior continua importante no trabalho constante do grupo: “Que rural é esse?”. A aplicação do questionário socioeconômico veio como elemento chave para tentar responder à pergunta citada anteriormente, tentando traçar o perfil da comunidade escolar. As perguntas abrangiam desde aspectos individuais, familiares, até questões sobre o cotidiano e vivências, e aspirações sobre a educação.

As atividades foram planejadas, tendo como estrutura básica, oficinas elaboradas e desenvolvidas de forma interdisciplinar pelos pibidianos, visando um publico alvo específico entre os discentes da escola, que se inscreveria de forma voluntária para participar.

As Ações Desenvolvidas na Escola pelo PIBID Interdisciplinar

A primeira atividade consistiu no estudo e analise do marco teórico e legal. Em síntese, a atividade dedicou-se em realizar leituras e estudos nos documentos e marco legal sobre a temática, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs), o Decreto nº 7.352-2010, o Plano Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo 2013).

Na segunda atividade conhecemos a comunidade escolar, o perfil dos alunos e dos professores. Em relação a terceira atividade cconhecemos o entorno da escola, suas características socioculturais e ambientais tendo em vista que essas características são fundamentais para compreender as especificidades rurais.

Na sequencia foi elaborado um questionário socioeconômico visando apurar as realidades vivenciadas

pelos estudantes da Escola do Moreno, por meio de perguntas objetivas que ao serem analisadas resultaria em um perfil dos alunos refletindo na comunidade em que vivem. As questões abordavam aspectos como: quantas pessoas dividem a mesma casa, quanto tempo dura o percurso de casa até a escola, à respeito do acesso à determinados serviços, e perspectivas para o futuro.

Assim, a primeira oficina realizada com os estudantes, objetivava atingir discentes do 6º ao 9º ano, sendo executada nos meses de Junho e Julho de 2015. Propusemos uma discussão sobre a crise hídrica; "O que falta é água?" abordou a problemática que envolve a gestão, uso e o acesso aos recursos hídricos no Brasil atualmente. Com esta oficina **(Foto),** visamos despertar a criticidade dos alunos, apresentando um conteúdo mais realista acerca dos fatores que causam tal crise, na tentativa de desconstruir uma realidade fantasiosa que é exposta à eles cotidianamente, principalmente por meio da mídia.

Foto - Execução da oficina sobre crise hídrica.



Fonte: PIBID, 2015.

Conseguinte, realizamos uma oficina temática, nos meses de Junho e Julho de 2015, voltada para as festividades juninas, com o objetivo de (re)significar a memória de tais festividades, enriquecer o conhecimento dos estudantes quanto ao histórico das festanças juninas, demonstrar as diferenças de costumes destas festas no Brasil e no mundo, com foco nos contrastes entre o Nordeste e Portugal, visto que, tais festas originaram se em países europeus e sobre essa perspectiva, desenvolver ritmo, compasso e criatividade, por meio de uma quadrilha ensaiada em francês.

Além disso, retratamos os principais ícones destas festividades, que são Santo Antônio, São Pedro e São João e reconhecemos aspectos regionais e linguísticos, apoiados em músicas tradicionais das festas juninas. Esta oficina **(Foto),** principalmente, foi bastante proveitosa no sentido de integração de todo o grupo, pois, exigia contribuições de toas áreas de conhecimento, como a geografia, história, pedagogia, letras, etc., além disso, com a necessidade de material a ser utilizado com os alunos e a falta destes disponíveis - mapa de localização das regiões do Brasil, por exemplo-, pudemos confeccionar nosso próprio material, o que é bastante interessante no meio da licenciatura.

Foto - Execução da oficina sobre as festividades juninas.



Fonte: PIBID, 2015

Com o término das atividades na escola, por motivo das férias dos estudantes e o problema com o transporte escolar, começamos a realizar atividades que não exigiam contato com os alunos. A princípio, partimos para uma análise dos livros didáticos oferecidos à escola do campo, comparando o PNLD – Campo e PNLD **(Foto).** Destaca-se que o PNLD-Campo foi oferecido às escolas do campo, com objetivo de valorização do homem do campo, da identidade deste, por meio de uma política pública. O objetivo da análise consiste em investigar profundamente, se realmente acontece tal valorização e se os conteúdos, por ser um livro multidisciplinar, atende à necessidade de aprendizado dos alunos em suas respectivas séries.

Livros didáticos do PNLD campo analisados pelos Pibidianos.

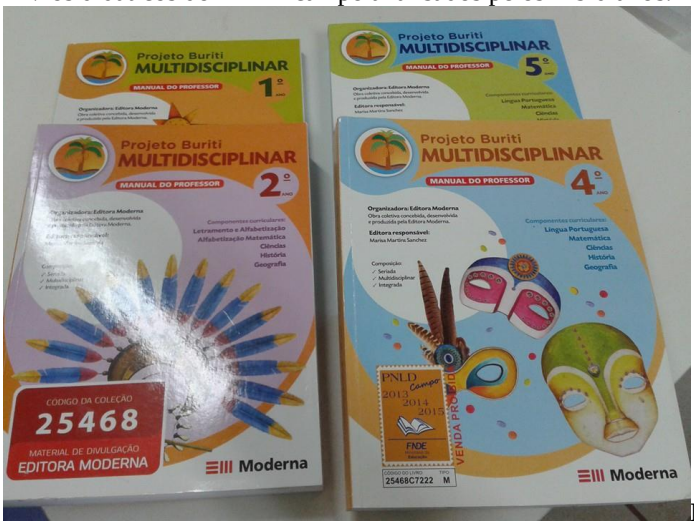


Foto - Fonte: PIBID, 2015

Consecutivamente, partimos para a confecção de relatos de experiências que, a partir das vivências do PIBID Interdisciplinar, abordasse a evolução do aprendizado e as experiências adquiridas desde o ingresso no PIBID, até os dias atuais.

Considerações finais

De acordo com a proposta de atividades do PIBID Interdisciplinar, na Escola Municipal do Moreno,foi de observação reflexiva da escola e comunidade escolar atendida pela mesma. Os discentes que englobam as licenciaturas de Geografia, Ciências Sociais, Letras e Pedagogia tiveram em um primeiro momento uma formação teórica que abrangia grande parte da problemática da educação do campo no Brasil. Essa formação de caráter reflexivo visava firmar nosso primeiro questionamento a ser trabalhado no projeto "Que rural é esse?".

Essa busca por traçar um perfil ou identidade da comunidade atendida pela escola permeou todo o desenvolvimento das atividades, em um segundo momento, com os pibidianos já em contato com a escola. O trabalho conjunto entre os discentes das licenciaturas, o coordenador, supervisor do PIBID, direção, pedagoga, professores e todo o corpo de funcionários da escola foi de extrema importância para o êxito das atividades propostas.

Ao participarem do PIBID interdisciplinar os discentes das diferentes licenciaturas tiveram contato e familiarização com os documentos que norteiam a concepção da educação no Brasil, especificamente para as escolas do campo, como por exemplo, o PNLD-campo. Sendo assim, estão aptos para pensar o processo de ensino-aprendizagem para além dos campos disciplinares, haja vista que a escola e o ensino serão compreendidos em sua complexidade e totalidade.

Ao inserir a discussão da Educação do Campo no âmbito da formação de professores, o PIBID Interdisciplinar contribuiu para a compreensão da forma com que as questões sócioterritoriais influenciam no processo de ensino e aprendizagem, dando a capacidade de desenvolver uma didática de ensino capaz de atender a realidade de seus alunos. Apesar desta grande contribuição na formação de futuros professores, a temática ainda não se apresenta no currículo de grande parte dos cursos de licenciatura, este fato acaba dando grande importância para este curso de extensão.

Neste sentido consideramos que há a necessidade continua de promover atividades e cursos que auxiliem a sanar esta problemática. Esta missão de levar a Educação do Campo adiante deve vir não só dos professores através de sua formação continuada, mas, também via Estado com a adequação dos currículos para as escolas do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales; A educação básica e o movimento social do campo, In: ARROYO, Miguel Gonzales CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores) *Por uma Educação do Campo.* 5ª ed. Petrópolis, R J: Vozes, 2011

BRANDÃO, C. R.*A educação popular na escola cidadã.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL,Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Guia de livros. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2012.

BRASIL. CADERNOS SECAD 2 Educação do Campo: diferenças mudando Paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília,2007

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm acessado em 01/01/2013.

CALDART, Roseli Salete Educação do campo In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Organizadores) *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEITE, S. C. *Escola Rural:* urbanização e políticas educacionais 2 ed. São Paulo. Ed: Cortez, 2002.

PETTY, M. TOMBIM, A. VERA, R. uma alternativa em educação rural. In: WERTHEN, J. BORDEVANE, J. D. (Org.) *Educação rural no terceiro mundo:* experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kraner e Lúcia Teresa Lessa Carregal. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p.31 -63.

RUA, João. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. p.45-66. *Revista da ANPEGE*.v.2 , 2005.

UBERLÂNDIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes básicas do ensino de geografia:* 1.a a 8.a séries. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação; Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O mundo rural como espaço de vida:* reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ANÁLISE CRÍTICA COMPARATIVA DO PNLD: Projeto Pitanguá e Projeto Campo Buriti

Vinicius Nunes Fileto

Introdução

Tratar, em qualquer perspectiva, da forma em que são aplicados os materiais didáticos nas escolas públicas na atualidade, não é nada fácil. Temos visto, em vários aspectos, o sucateamento da educação e isso pode ser notado, sem muitos esforços quando visitamos, ou até mesmo participamos do cotidiano de alguma escola. Isso se agrava ainda mais quando falamos sobre a Educação do Campo, que é ainda menos levada em conta.

Uma analise a respeito da utilização dos materiais didáticos tanto na área urbana, quanto no campo precisa ser feita com criticidade para termos um entendimento sensato de sua utilização, visto que ele é um apoio ao professor durante o processo de formação do aluno e sujeito social que, por sua vez, também precisa ser levado em conta nesta análise,pois é para esse aluno que o material é feito. Além disso, é importante entender também qual o olhar da comunidade escolar perante a existência do material didático e qual o papel dessa comunidade na aplicação do mesmo.

Tudo isso é importante ser entendido como uma construção do saber. Visto que há, no mundo globalizado, mais que uma simples vontade de educar do Estado. A apropriação do capital dentro do espaço escolar é muito presente, tendo como principal foco, uma educação sucateada para disponibilidade de mão de obra barata. Além do que, falando especificamente das escolas do campo, podemos enumerar vários problemas que são advindos dessa

apropriação espacial agravada pelo abandono, que já é cultural, na Educação do campo como formador de um sujeito do campo.

Um estudo como este é complexo, porem necessário. Entender como é ensinado o conteúdo de região em Geografia, levando em conta que nossa análise comparativa é sobre o conteúdo referente à Região Sudeste, e os estudos foram feitos no município de Uberlândia/MG, no âmbito do conhecimento geográfico na formação do aluno no último ano do ensino básico, e a diferença da metodologia do campo com a do perímetro urbano, traz consigo, uma carga formativa muito somadora na formação docente e social, ainda mais quando levamos em conta a formação do aluno, principalmente quando se diz a respeito à formação do Sujeito do Campo dentro da escola, que por sua vez é de suma importância, pois serão estes alunos que construirão o mundo de amanhã.

Processos Metodológicos

As metodologias utilizadas no estudo em questão foram bastante formativas e dinâmicas. Nosso estudo começa a partir do cotidiano vivido, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola localizada no espaço rural de Uberlândia, a Escola Municipal do Sobradinho. Lá foi possível entender como funciona a aplicabilidade do livro didático, que por sua vez é utilizado à coleção referente ao perímetro urbano. A partir dessa informação que fizemos desse estudo ainda mais importante e peculiar. Visto que notamos uma fragilidade em uma escola que deveria incentivar o estudo focado na formação do Sujeito do campo.

Então, começamos as leituras que foram necessárias para entender o contexto da Educação do Campo no Brasil, bem como o papel do livro didático nas escolas, como ele foi

criado, quais as políticas públicas a favor do mesmo e, claro, qual a opinião de alguns autores e especialistas referente à existência do PNLD e seus diferentes projetos. Isso é de uma importância extrema, visto que sem base é impossível seguir caminhos para a crítica.

Para seguir de forma coerente com a pesquisa, foram feitas visitas em uma escola no perímetro urbano de Uberlândia, a Escola Estadual Jardim Ipanema, e pesquisas foram feitas com os professores para entender o cotidiano dentro da sala de aula, e entender o papel do livro didático como material de apoio ao docente. Isso foi de grande valia, pois lá foi possível identificar dicotomias referente as opiniões sobre a aplicabilidade do material, o que fez do nosso trabalho ainda mais prazeroso.

Por fim, organizamos nosso estudo em partes que, a partir de orientações, entendemos ser a mais dinâmica. Na primeira parte, uma contextualização sobre a Educação do Campo no Brasil, e qual seu papel de agente formador na sociedade como um todo e principalmente dos sujeitos do campo. Em uma segunda parte, tratar do Livro didático, desde sua formação, até sua relação com a atualidade e principalmente, entender seu papel dentro da sala de aula. E, na terceira e última parte se preocupar com a análise crítica referente aos livros didáticos de geografia do PNLD das escolas públicas do município de Uberlândia, com foco no conteúdo sobre a Região Sudeste nos Projetos Pitanguá e do Campo Buriti. Essa análise vem com o intuito de identificar e entender o porquê das particularidades nos dados materiais didáticos, relacionando a real aplicabilidade destes dentro da sala de aula bem como a opinião do corpo docente que trabalha com eles.

A Educação do Campo no Brasil como Agente Formador nas Séries Iniciais

O debate sobre a Educação do Campo no estudo em questão vai ser direcionado a partir da contextualização atual do tema. Usaremos o histórico unicamente para explicação e entendimento do processo. Isso é feito com o intuito de facilitar o entendimento da importância deste para a formação dos alunos das séries iniciais.

Para iniciar um debate sobre os povos do campo é relevante entender a chamada por Camacho (2008) "territorialização camponesa" que por sua vez é explicada como:

> "... trazer o conhecimento numa perspectiva de produção territorial a partir da 'lógica camponesa' para que eles sejam os sujeitos da produção de seu espaço geográfico/território construindo sua territorialidade como sinônimo de suas vontades, capacidades, emoções, necessidades etc." (CAMACHO, 2008, p.167)

Sem hesitar, é possível perceber que o caminho é a partir da construção de uma educação especifica para a formação do sujeito do campo a partir de suas vontades, capacidades, emoções, necessidades, etc. dentro do seu espaço de topofilia (TUAN, 1980). E a partir daí podemos pensar na desconstrução do paradigma da exclusão do "ser camponês" a partir de uma Educação para o campo, uma Educação do campo.

Todo esse debate sobre a necessidade de uma educação para o camponês, começa maciçamente na década de 80, em que os movimentos de educação popular começaram a incluir a pauta da Educação do campo em questão, como consta no Caderno SECAD II (2007):

> "A partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses." (HENRIQUES, 2007, p. 11).

Neste período é que se expandiram os movimentos de luta pela terra como o MST (que neste momento da história era o mais expressivo) que por sua vez foi o primeiro a discutir por uma Educação formativa para o Campo. Essa necessidade é advinda, da necessidade de uma educação que deixasse de ser somente um modelo para o mercado que, era aplicada, também no espaço urbano, mas era aplicada de forma ainda mais alienante no espaço rural.

E, isso foi feito de forma popular, a partir da luta dos pais dos futuros educadores, trabalhadores, sujeitos do campo. Mesma luta que foi e, ainda é, recorrente pela reforma agrária e pela valorização da agricultura familiar. Desde então, o debate segue sendo levado pelos movimentos sociais, sendo ainda o mais notório e representativo, o MST que:

> "... como organização social de massas, decidiu pressionada pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva." (CALDART, 2003, p. 62)

A formação então passa a ser ligada, não mais com um futuro ligado a perspectivas fora do campo em que ele foi

formado, mas ir, além disso, e criar um sujeito para o campo. Além disso, Caldart (2003) ainda reforça:

> "Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo." (CALDART, 2003, p. 64)

Entretanto hoje, de maneira geral ainda é difícil homogeneizar essa questão, visto que, sem precisar ir muito longe, é possível notar grandes variáveis nos mais diversos métodos da Educação no e do Campo. Isso se deve as sociedades globais que dão um novo sentido à dinâmica das relações sociais camponesas. Como afirma Camacho (2008) neste sentido que:

> "[...] as relações sociais que envolvem uma comunidade camponesa, em qualquer lugar do Brasil, não se restringem ao entorno territorial de onde vive esta comunidade, mas, sim, envolve processos mais abrangentes que ultrapassam os "muros" invisíveis desse território." (CAMACHO,2008)

Os muros, tratados pelo autor são construído a partir das territorialidades no campo e na cidade. Essa barreira que é cultural e existente desde que começamos a falar de êxodo rural, com uma vantagem larga em questão de políticas estatais para quem é da área urbana, começa ser descontruída a partir do que chamamos de relação Campo Cidade, que por sua vez, ganha força com o capitalismo que estreita essas relações, que são em sua grande parte, relações de trabalho.

Essas relações de trabalho facilitadas pelo sistema capitalista culminam, além da aproximação das

territorialidades campo e cidade, na perca, na grande parte das vezes, da identidade de Sujeito do Campo, pois o capitalismo o transforma em mão de obra pro espaço urbano, mesmo ainda tendo sua moradia localizada no campo. A partir daí, é interessante voltar no texto e recapitular a questão que tratamos anteriormente sobre a construção de uma sociedade camponesa estruturada em relações sociais também construídas no campo, pois, com essa mudança na dinâmica territorial entre o campo e a cidade através da lógica capitalista, ela é totalmente desmantelada. Além do mais, as famílias que moram no campo e passam a ter raízes na cidade passam a ser vítimas das lógicas do mercado, que são ainda, muito alienadoras.

É importante também ser colocado que não é somente nas relações de trabalho que a lógica capitalista é presente na, em escala macro, relação campo cidade. Hoje é difícil mensurar a apropriação do capital dentro das relações camponesas, pois a qualquer lado que olhamos, conseguimos observar a "mão do mercado" envolvida. Essa intervenção pode ser vista claramente, ao analisarmos o método que é utilizado nas salas de aula. Sempre baseado no preceito quantitativo, que vigora desde o século XVIII, e ainda está firmado como modelo até hoje. Diante da presente situação, Gadotti (2003) explicita que "O pensamento pedagógico positivista consolidou a concepção burguesa da educação." (p. 103) confirmando dessa forma, a apropriação histórica da burguesia diante da Educação.

E, educar no campo com um método que implica na precarização da educação (frisando que o pensamento burguês coloca os trabalhadores do campo como apenas mão de obra a ser explorada) é cada vez mais desafiador, pois a sociedade está cada vez mais complexa, e precisa ter ações formativas que remetem a complexidade dessa sociedade. Coisa que não acontece, visto que Escolas do Campo que não são ligadas a algum movimento social camponês, para

resguardar esse tipo de ação formativa (sempre ligada a formação do sujeito camponês), tendem a estreitar ainda mais as relações com a dinâmica urbana sendo cada vez mais objeto da ideologia burguesa. Como é exemplo da Escola Municipal do Sobradinho situada na cidade de Uberlândia/MG, em que todo o planejamento é voltado para metodologias essencialmente urbanas, englobando até o material didático.

Essa dicotomia de identidades de Escolas no e do campo, são assuntos complexos e merecem discussões recorrentes, pois o domínio capitalista na *práxis* da Educação do Campo precariza todo o contexto de vida de quem está nestas escolas. É bem perverso ver que sutilmente, com uma alteração aqui, uma ali, o caminho que segue a educação camponesa é sempre o mais obscuro, sem perspectivas.

Quando falamos de alunos nas séries iniciais, tocamos em um assunto ainda mais complicado, pois as ações pedagógicas na formação do sujeito camponês são ainda mais necessárias, portanto é neste momento que é importante o aluno construir a consciência de que ele precisa valorizar o luar de onde ele veio. E tirar isso da estrutura escolar é desagregar muito à formação inicial do ser, é tirar o direito do aluno de entender os porquês de onde ele nasceu e está sendo criado.

E como já tratado, isso acontece recorrentemente em várias instituições de ensino localizadas no espaço rural. Isso se deve a lógica do capital com intermédio, é claro, do Estado que se submete a essa lógica, apagando questões interdisciplinares e sociais de qualquer tipo de material didático e do Currículo Básico Comum (CBC). Através deste tipo de política, um docente interessado em trazer a questão da Reforma Agrária na sala de aula, até no campo, passa por imensas dificuldades ao se ver obrigado a burlar tal sistema.

Camacho (2008) traz uma solução, sucinta e eficaz:

> "A educação se quiser ser transformadora, deve estar distante de qualquer tendência neoliberal, uma vez que o neoliberalismo não considera a realidade mutável e prega que as desigualdades e a barbárie da sociedade moderna não passam de uma fatalidade do nosso século XXI." (CAMACHO, 2008, p. 145)

Nessa colocação o autor explicita o papel do neoliberalismo na educação. Essa conclusão é tirada, presumo, do parâmetro atual da educação em que o mercado se utiliza de todos os meios para alienar e manter o sistema da maneira que convém a classe dominante.

O Livro didático no Brasil e o PNLD: Um material de Apoio ao Professor no Ensino de Geografia nas Séries Iniciais

A ideologia liberal vem transvertido das mais diversas formas para intervir na educação como um todo. A cada dia, mais é claro que esta ideologia tem o intuito de construir uma educação alienada e alienadora. Isso se deve pela complexidade do sistema que é cada vez maior, por conseguir se adaptar a quaisquer que sejam a mudança que ocorre nas dinâmicas sociais, com o intuito continuo de fazer uma educação voltada para o trabalho. Neste contexto explica Silva (2011):

> "O trabalhador é alienado porque há uma expropriação de seu saber fazer e também do resultado de seu trabalho, que é propriedade do patrão. Há uma cisão entre o trabalho manual e intelectual. [...] A frase atribuída a Adam Smith *'instruções aos trabalhadores, porem em doses homeopáticas'*, esboça a necessidade capitalista de formar os trabalhadores, porém, no limite dos

> conhecimentos necessários para a execução de suas funções." (SILVA, 2011 p.28).

Esse tipo de educação, voltada para o trabalho, que já é consolidada hoje, foi construída durante o processo histórico. A ascensão da propriedade privada, juntamente com o capitalismo mercantil que gradualmente dava mais autonomia para a burguesia que por sua vez incentivou o êxodo rural. Estas famílias que antes eram do campo, vão para a cidade em busca de trabalho e uma ideia de um futuro melhor para seus filhos, visto que neste momento, levando em conta que estamos falando de um processo que se inicia no século XVI, nem se pensava em escola para os camponeses.

Os camponeses que chegavam às cidades se deparavam com uma precariedade imensa, tanto no trabalho quanto na educação para seus filhos. Entretanto não era notável para estes que achavam que só a oportunidade de ter a oportunidade e estar na escola já era um avanço. Mas, como já sabemos esta escola só, de início, tinha o mero interesse de ocupar os filhos enquanto seus pais trabalhavam.

Com a Revolução industrial no século XIX, juntamente com os ideais tecnicistas que ganham espaço com a revolução, a educação passa a seguir um novo caminho. Agora as crianças vão à escola aprender que são os futuros proletários. Com aulas expositivas, um material de apoio e um planejamento que induzisse o professor a educar neste sentido. A partir daí, a educação para os filhos dos trabalhadores seguiu um caminho alienante, que percorre até os dias de hoje. Esse material que foi e ainda é utilizado, é o que chamamos hoje de material didático. Neste contexto, Freitas e Rodrigues (2000) deixam bastante claro a importância do livro didático como material didático:

> "No universo escolar atual o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central." (FREITAS, RODRIGUES, 2000, p. 24)

O livro didático demorou um tempo para ocupar um papel central como salienta as autoras. A história da criação desse material didático no Brasil começa no ano de 1929, com a criação de:

> "[...] um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, consequentemente, auxiliando no aumento de sua produção." (FNDE, 2015)

Este órgão, o INL vem com o intuito de introduzir de forma maciça o livro didático nas escolas públicas das séries iniciais. Mas, isso não aconteceu. Após cinquenta anos, depois que diversas políticas públicas foram implantadas, órgãos foram criados e até uma parceria com um órgão norte americano, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que iria incentivar a edição e distribuição destes materiais, parceria pelo que parece fracassada, finalmente em 1976 é autorizada a distribuição de 51 milhões de livros didáticos que, não foram suficientes. Isso culminou na exclusão de várias escolas municipais do programa.

Depois deste último, não houve nenhum acontecimento relevante à respeito do que se refere à políticas públicas a favor do projeto Livro didático, até 1985, ano que foi criado o PNLD com a edição do decreto nº

91.542, de 19/8/85. Este foi um marco para a Educação, visto que trouxeram formas coerentes para a aquisição dos livros didáticos, além de incentivar a reutilização, melhorar a qualidade do material que seria oferecido, tudo com investimento advindo do Estado para atender todas as classes do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias. Mesmo sendo vigente até a atualidade, o projeto ainda passou fases de fragilidade até se consolidar como frisa Freitas e Rodrigues (2000) dizendo que "só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos." (p. 04).

Entendidos do processo de criação das políticas a favor do livro didático, dos caminhos que seguiram esse material a partir da lógica capitalista, juntamente com os caminhos que seguem o debate sobre a construção de uma Educação para o campo, e que somente a partir do início do século XXI que a distribuição dos livros didáticos no Brasil se consolidou, podemos então abrir uma discussão sobre a importância do livro didático como material de apoio ao professor nas séries iniciais, e a importância de existir, ou não um material especifico para as escolas do campo.

O ensino de geografia nas series iniciais em uma perspectiva camponesa tem papel fundamental para a formação de um sujeito do campo, pois somente entendendo seu papel na sociedade, desde a alfabetização que de acordo com Camacho (2008):

> "[...] se faz necessário produzirmos um ensino de geografia que esteja vinculado com a realidade local dos educandos. Dessa forma, o estudo do lugar onde o aluno mora significa a construção de valores de identidade e pertencimento, por parte dos estudantes, com esse lugar. Fazendo um contraponto com a lógica do capitalismo globalizado que tende a

> homogeneizar todos os lugares transformando-os em espaços de produção/reprodução do capital monopolista mundializado.” (CAMACHO, 2008, p.250)

Visto isso, notamos o desafio que tem o educador em geografia, se atuante em escolas do campo, pois ele precisará tratar a temática dos sujeitos do campo e da valorização do lugar, que para os camponeses é a terra, de formas transversais, porque atualmente, nem no CBC, nem no livro didático para o campo, mais especificamente no Projeto Campo Buriti, que foi o material analisado nesta pesquisa. Referente ao livro didático Projeto Pitanguá, material voltado para escolas situadas no perímetro urbano, ao ser analisado na sua totalidade notamos uma fragilidade referente aos estudos da nossa região, no caso a região Sudeste.

A partir desta análise, observamos claramente que as lógicas capitalistas do mundo globalizado estão, ainda, manipulando os caminhos em que segue as ações formativas nas escolas públicas principalmente nas series iniciais. Custando ao professor o papel, se conveniente a ele, de trazer à tona o debate sobre uma educação igualitária e coerente ao papel do geógrafo licenciado que por sua vez é salientar a valorização do lugar em que seus alunos moram e estabelecem suas relações.

Análise Crítica Comparativa sobre o PNLD Projeto Pitanguá e Projeto Campo Buriti no Conteúdo de Geografia da Região Sudeste

O livro didático como já colocado tem papel fundamental no caminho que o professor ira seguir nesse debate, caso seja seu foco. Isso por que, como também já salientado é com este que ele trabalhara durante o ano. Como nossa pesquisa é sobre a Região Sudeste, que é onde nos encontramos, será na valorização do luar que vamos dar enfoque. Ou seja, entendemos que na parte analisada, deve conter no mínimo algo que mostre aos alunos, o que há de bom, onde eles habitam e constituem suas relações.

A análise será feita concomitante. Deu um lado o PNLD Projeto Campo Buriti, e de outro o PNLD Projeto Pitanguá para que a comparação seja mais eficaz, e que entendemos como nosso papel de professor que ele precisa ser flexibilizado, visto as mudanças na metodologia nestes dois projetos.

Em questões técnicas, o Rural aparentemente é mais completo. Enquanto o Projeto Pitanguá aborda a temática da Região Sudeste em quatro páginas, o Projeto Buriti aborda em seis. Bem como as discussões levantadas nos exercícios, sendo quatro no Projeto Pitanguá, e nove no Projeto Campo Buriti. Além deste último abordar mais recursos avaliativos e para discussão que o outro analisado. O Projeto para escolas do campo conta com nove exercícios todos eles com interpretação de mapas e imagens, já o Projeto voltado para o perímetro Urbano conta com uma gama de quatro exercícios que também despertam alguns debates interessantes.

Em relação a conteúdo, é notória a discrepância entre os analisados, mesmo sendo muito sutil. O Projeto Pitanguá Inicia a temática da Região Sudeste expondo-a como a região mais industrializada do país. Neste momento,

explicita todos os fatores que fizeram desta, a região mais industrializada. Sem muito enfoque para o processo histórico que o levou a este posto, o Projeto voltado para alunos da área urbana prefere relacionar a industrialização com a urbanização e o comercio da região, que também são muito significantes.

No projeto Campo Buriti, o caminho que este segue referente a conteúdo é um pouco diferente. Este tenta ser um pouco mais explicativo. Inicia-se a temática da Região Sudeste com a informação de que esta é a região mais populosa e urbanizada do país. Nesta parte, é tratada a questão da significativa população da região e como foi o processo de crescimento da mesma. Nesta parte, também é tratada a questão do êxodo rural, discussão muito importante para quem é do campo.

Um diferencial do Projeto para os alunos do campo é que, pelo menos na parte da Região Sudeste, tudo é bem segmentado. Depois de tratar essa questão da urbanização e população, já é proposto um exercício sobre o que já foi discutido, logo na segunda página de conteúdo. É colocado um mapa do território Brasileiro que expõe a distribuição da população, e instiga os alunos a fazer uma análise do mapa, e ainda mais: Uma discussão sobre o êxodo rural.

Já na outra página do Projeto Pitanguá, o conteúdo segue na perspectiva de entender a importância das atividades agropecuárias no Sudeste. Trata da questão da introdução maciça da técnica neste tipo de atividade e como isso fez diferença para caminho que elas seguem hoje. Esta parte é bem sucinta e termina trazendo a laranja, o café e a cana-de-açúcar como as principais culturas exploradas na região. Nesta mesma página, ele expõe às atividades extrativistas que são atuantes na região, abordando o Rio de Janeiro como a maior exploração de petróleo do país.

No material do Projeto Campo Buriti, depois do primeiro exercício, é trabalhada a questão da indústria na

região sudeste, que mais uma vez é destrinchada de forma mais eficaz que o projeto voltado para o meio urbano. O Buriti além de explicitar tudo que foi posto pelo Projeto Pitanguá valoriza o caráter histórico do processo de industrialização e ainda traz uma questão importante que foi a contribuição do campo para a ascensão da indústria como atividade importante no país. Este traz que a atividade cafeeira permitiu acumulação de dinheiro para investimento, a disponibilidade de mercado consumidor e de mão de obra qualificada para as empresas. E ainda mais, ele termina esta parte salientada que a atividade agropecuária ainda existe e tem sua importância, salientando também a produção de café, laranja, e cana de açúcar como as culturas mais exploradas. E, mais uma vez, finaliza com exercícios que instigam o ultimo tema discutido com imagens e discussões bem pertinentes.

Enquanto o Projeto Pitanguá já finaliza a parte de conteúdo, saindo na frente mais uma vez, o Buriti ainda dedica mais uma parte do seu conteúdo para expor que no Sudeste está o maior setor comercial e de serviços do país. Nesta parte é explanado sobre os centros comerciais especializados, sobre o setor de serviços em si (disponibilidade de hospitais, universidades, importantes centros empresariais, centros de cultura e de lazer, centros de convenções e muitos outros serviços), e sobre os importantes polos tecnológicos que estão situados na Região, como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), que foi o órgão exemplificado pelo texto. Depois destes conteúdos, não tem mais materiais com conteúdo. Somente uma outra parte destinada à exercícios.

Em relação aos exercícios, existem algumas colocações que são relevantes. A primeira é em relação as discussões colocadas nas atividades propostas pelo Projeto Pitanguá. No seu primeiro exercício ele instiga o aluno a analisar um gráfico sobre a população da Região Sudeste

para entender a discrepância entre a população e urbana e rural. Em um segundo exercício é proposto que o aluno analise duas paisagens bem diferentes na mesma cidade e traz à tona uma discussão sobre desigualdade, o que acho ser de grande valia. E por fim ele traz um texto sobre a importância da cafeicultura na formação da cidade de São Paulo e tenta trazer questões bem inteligentes sobre urbanização.

No Projeto Campo Buriti, os exercícios são mais segmentados, a cada final de conteúdo era colocada a temática em discussão anteposta sempre por uma imagem ou um mapa. No primeiro bloco as atividades propostas são sobre a questão da população e da urbanização, e na última é despertada uma discussão sobre o porquê do êxodo rural. No segundo bloco de atividades é exposta duas imagens uma de uma linha de montagem e a outra de Imigrantes italianos trabalhando na colheita de café em São Paulo, por volta de 1900. Estas são colocas para iniciar uma discussão sobre a industrialização brasileira e sobre a importância da cafeicultura para a ascensão da primeira. E, por fim, no terceiro e último bloco é colocado um mapa sobre a distribuição de shoppings centers por regiões no Brasil para a discussão sobre o comercio com um exercício que questiona como é a percepção do aluno perante ao comercio no lugar onde ele vive.

Considerações finais

A partir desta análise, é notório, por mais sutil que seja, que o material didático tem um valor cultural dentro da sala de aula, seja na cidade, seja no campo. Isso é ainda mais marcante quando a análise é feita sobre o conteúdo Região Sudeste em geografia, região que contempla o município em que o estudo foi feito. Entretanto, por mais que esse tipo de

conteúdo seja significante, é tratado de forma rasa e simplista, mesmo que indagando questões pertinentes.

Quando colocamos estes materiais frente a frente, Projeto Pitanguá x Projeto Buriti, Rural x Urbano, o material para o campo, em conteúdo é mais completo, levantando mais informações e questionando-as mais vezes. Entretanto, em discussão o Projeto Pitanguá chama atenção, colocando em pauta problemas da região, como o alto nível de favelização. De maneira geral, cada um com seus desafios, os livros analisados do PNLD atendem minimamente as demandas dos alunos do ensino fundamental.

O que é importante entender nesta análise, é como que esses materiais se colocam na formação *socioacadêmica* da criança. Seja no campo, seja na cidade, o importante é que o material atenda as demandas gerais dos alunos que utilizarão deste. E um material com estes pontos bem trabalhados, não é barato pois exige pesquisa e estudo, batendo de frente assim com a discussão maior no âmbito da educação como ciência, a precarização.

Um debate denso que não se encerra ao fim de um artigo cientifica. É muito preocupante a situação das licenciaturas atualmente, e que o investimento nos processos de ensino aprendizagem são cada vez menores, e isso já está imposto. Cabe então ao professor, como um facilitador, se desdobrar, se formar continuadamente perante todos os desafios e continuar lutando por uma educação que não induza, mas forme e emancipe.

Referências

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento.* Currículo Sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.60-81, jun. 2003. Semestral.

CAMACHO, Rodrigo Simão. *O ensino da geografiae a questão agraria nas series iniciais do ensino fundamental.* Aquidauana 2008. 2008. 462 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, MelissaHaag. O LIVRO DIDÁTICO AO LONGO DO TEMPO: A FORMA DO CONTEÚDO. *Revista da Pesquisa,* Florianópolis, v. 1, n. 3, p.22-30, 2000.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas.* 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HENRIQUES, Ricardo et al (Org.). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. 71 p.

HISTÓRICO. 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 10 nov. 2015.

JOMAA, Lina Youssef (Org.). *Projeto Pitanguá: Geografia 4 (5º Ano).* 2. ed.Sao Paulo: Moderna, 2007. 160 p.

SILVA, Ana Cecília Oliveira. *Educação no Campo e trabalho: um estudo das escolas rurais de Uberlândia.* 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

TUAN, Y. *Topofilia – Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.* São Paulo: DIFEL,1980.

ANÁLISE DO CONTEÚDO DE GEOGRAFIA NA COLEÇÃO BURITI MULTIDISCIPLINARE NA COLEÇÃO A ESCOLA É NOSSA

Hanna Kárita Silva Borges

Introdução

A gênese da discussão da Educação do Campo está inteiramente relacionada com os movimentos sociais, principalmente trabalhadores rurais empobrecidos que buscavam melhorias na condição de vida, através da luta pela terra. A crítica à educação, evidenciada por meio de grupos sociais, objetivava a propagação da educação no meio rural, com abrangência dos movimentos de Reforma Agrária e conseqüentemente outros camponeses ali instalados. A ousadia destes movimentos preocupou e estarreceu os detentores de poder, visto que, havia ali uma organização popular de proporções significativas visando melhorias sociais e principalmente por ser voltado para a educação no campo, o que era bastante inquietante, pois, sabemos que a educação é, muitas vezes, objeto de poder, alienação e de distorção os fatos, voltada para interesses particulares e não para a compreensão total da realidade. Após anos de resistência, os trabalhadores do campo conquistaram seus direitos, que resultaram em mudanças significativas na Educação do Campo.

Uma das novas propostas de melhoria na Educação do Campo, foi a criação de um novo livro didático, que atendesse as especificidades dos sujeitos do campo,

promovendo sua valorização e refletindo a sua realidade de modo mais pontual. A partir de um resgate histórico de como se deu essa luta por uma educação mais libertadora, averiguaremos os materiais produzidos, que visam atender às demandas camponesas, de modo crítico, através da análise de cada capítulo dos livros ofertados pelo Estado às instituições públicas de ensino no campo.

Da educação Rural à Educação do Campo

Desde a antiguidade as primeiras formas de educação entre os seres humanos são gestadas no seio da família "na economia camponesa, mesmo em nossos dias, a sede da aprendizagem social e para o trabalho continua sendo a família" (FERNÁNDEZ ENGUITA, p. 105). De acordo com o autor, com o decorrer do tempo histórico, sob a determinação de fatores políticos, religiosos, militares e econômicos passaram a surgir outras instituições responsáveis pela educação como a igreja e a escola. Por sua vez, a escola enquanto instituição social despreocupava-se com a educação dos trabalhadores do campo, sendo esta voltada apenas para o trabalho, ou seja, era oferecido o mínimo de conhecimento científico, o suficiente para poder realizar trabalhos manuais necessários ao sustento destes trabalhadores. Essa educação era oferecida com o intuito de alienação dos trabalhadores e não perpassava do conhecimento mínimo, a fim de garantir mão de obra intelectualmente favorável aos grandes latifundiários, como evidenciou Jacob Gorender:

> A produção do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se

> envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas (2007, p. 28)

Essa forma de educação reforçava também a ideia de superioridade dos sujeitos urbanos quanto aos sujeitos do campo, visto que, a cidade sempre foi vista como lugar do desenvolvimento enquanto o campo era o lugar de atraso, de sujeitos que sequer, tinham autonomia para pensar.

Após muita resistência e luta pelo direito à educação, em 1988 a educação foi garantida como direito de todos, segundo a Constituição Federal e a partir desta data abandona-se a Educação Rural e promove a Educação do Campo.

Desta forma, essa nova educação objetiva estar

> voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

Caldart (2010) sintetiza que levar em consideração a realidade do campo, promovendo mudanças efetivas neste meio, é assumir os camponeses como sujeitos sociais juntamente com sujeitos da educação, o que os torna sujeitos coletivos e modificadores da sociedade. Seguindo este pensamento, é importante considerar que anteriormente à crítica pela educação, Movimentos de Reforma Agrária

lutavam pelo direito à educação, por meio de criação das escolas, enquanto Movimentos Sociais reivindicavam a melhoria da educação oferecida, visando uma valorização do meio ambiente e do ser humano, enquanto ser pensante e agente modificador da sociedade, criticando principalmente a educação alienadora que apenas preparava uma massa de mão de obra para atender e impulsionar o sistema capitalista.

Molina (2011, p.11), sintetiza essa questão de forma clara:

> A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

Levando em consideração as raízes históricas, que se desdobram até hoje, fomentando discursos acerca da educação posta e projetos de melhoria, após a concretização da Educação no Campo por meio de escolas e professores formados com atenção voltada para as questões camponesas,

juntamente com a população rural, foram discutidos meios de adaptação à nova prática escolar. É importante destacar que, a participação popular é muito importante na manutenção do caráter do Movimento de Educação do Campo, para que todos os objetivos sejam alcançados, principalmente pela valorização do trabalho já conquistado pelos camponeses:

A Escola do Campo necessita ser pensada como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio. Importante ressaltar que o reconhecimento e a valorização dos diferentes saberes já construídos pelos sujeitos do campo, a partir de sua história de vida, de seus valores, de sua cultura, das diferentes formas de se relacionar com a natureza, a partir de suas experiências e práticas de trabalho, que, em grande medida, são constitutivas de sua identidade, se constitui como pontos estruturantes desta construção (MOLINA, 2009).

Sob essa perspectiva, a maior pretensão em formar Escolas do Campo é unir educação e as relações socioculturais ali estabelecidas, ou seja, uma escola pautada no reconhecimento e valorização da identidade rural e de toda sua história. Valorização que inclui a conscientização dos profissionais e, principalmente educadores, que saibam do seu comprometimento com a causa preservando as características propostas pelos Movimentos.

Pautado nessa ideologia, juntamente com os povos do campo, organizações sindicais e das organizações sociais que foram concebidas no contexto da luta pela Educação do Campo, destaca-se o Fórum Nacional de Educação do Campo, que em conjunto com universidades, escolas entre

outros, materializaram práticas pedagógicas voltadas para a Educação do Campo.

O Programa Nacional do Livro Didático optou por oferecer às escolas rurais o PNLD campo, que tem como objetivo considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino.

Com esse objetivo, o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático." (EDITAL, 2011, p.27). Sua maior diferença em relação ao PNLD se dá na forma como o Campo e seus Sujeitos se fazem presentes em um livro didático. Estando presentes não somente como ilustração - imagens de identidades, de lugares, de objetos, de paisagens, sem a contextualização devida. Sendo assim, é fundamental a presença no livro didático das Escolas do Campo dos elementos vinculados aos espaços sócio territoriais de produção material da vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade, bem como a dinâmica da própria escola, das relações sociais que se desenvolvem em seus interiores e com a comunidade ao seu redor.

Descrição e Análise de Conteúdos entre os PNLDs

Partindo deste princípio, casando toda a carga histórica e a intencionalidade de resgate dessa cultura pelos sujeitos do campo, analisaremos o livro didático comum (PNLD), em comparação ao PNLD campo, visando pontuar seus pontos

positivos e negativos, enquanto instrumento de ensino de Geografia.

Os livros didáticos que foram analisados são ambos correspondentes ao 2° ano do Ensino Fundamental, sendo A ESCOLA É NOSSA (Geografia), da autora Wanessa Garcia juntamente com Rogério Martinez, da editora Scipione, e o livro didático da série multidisciplinar, Projeto Buriti (PNLD campo), da editora Moderna, editado por Marisa Martins Sanchez, que também será analisado, como forma de comparação, para que, compreendamos qual livro didático atende melhor à necessidade de aprendizados dos alunos, considerando os aspectos da escola do campo.

Antes de analisarmos os livros em questão, é válido lembrar que, no 2° ano do Ensino Fundamental, a parte pedagógica está voltada para o reconhecimento do espaço em que a crianças vivem, sendo muito importante relacionar detalhes dos livros didáticos com a realidade onde estão inseridas.

Os livros estão dispostos na seguinte organização:

A Escola É Nossa (PNLD)

No Capítulo 1, intitulado "O meu lugar, o seu lugar"; é feito o reconhecimento do lugar onde moramos, focando principalmente no detalhamento das moradias. As primeiras imagens que aparecem no livro são de paisagens rurais, com detalhes como fogão à lenha, filtro de barro, talheres de madeira, etc. No capítulo deste livro também são encontradas imagens que poderiam ser utilizadas tanto para retratar um ambiente urbano quanto rural, o que acredito ser uma qualidade do livro, caso o professor saiba trabalhar essas imagens em sala de aula, indagando aos alunos a presença ou ausência de alguns produtos em sua casa, se essas paisagens são corriqueiras no cotidiano das crianças, etc.

No capítulo 2, "As moradias são diferentes" é abordada a diferenciação das moradias, principalmente no visual que as casas têm. São demonstradas por meio de fotografias, casas construídas com cimento e tijolo, casas de madeira, casas de barro, casarões históricos, prédios e palafitas. As moradias são associadas às condições sociais dos indivíduos, como exposto na imagem comparativa de casas localizadas em São Paulo (SP) em contraste com moradias localizadas no Rio de Janeiro, em um morro. Logo após é feita uma explicação sobre a casa dos índios, ou ocas. É interessante analisar que, não é feita uma caracterização de moradias urbanas e moradias rurais, nem é citado informações relativas ao campo, ou seja, a partir deste ponto, acredito que a criança já começa a ser induzida ao urbano, pois, não está exposta a explicações de sua realidade, e começa a se ver como indivíduo urbano. Se isso não ocorre, há uma inclinação à urbanização, visto que aquela realidade é tão reforçada nos livros. Além destas questões de moradia, noções de Cartografia são identificadas em exercícios de observação de objetos, com enfoque em sua forma quando visto de cima, de lado, etc., é colocado um mapa de observação de uma paisagem também urbana. Como última abordagem, é trabalhada a questão de quem não tem casa, ou seja, moradores de rua. Acredito que deveria ser ao menos citado a questão dos Movimentos de luta pela terra, já inserindo as crianças nesse contexto.

No capítulo 3, denominado "Minha sala na escola", são novamente trabalhados conceitos cartográficos onde se faz um mapeamento e descrição da sala de aula, reforçando a localização da criança e aliando isso às noções de orientação (direita, esquerda, frente e atrás) é trabalhada também a ideia de dimensão (maior e menor). Além disso, existem exercícios de ampliação e redução de figuras, que nos remete à questão da escala cartográfica.

Conseguinte, no capítulo 4, " As ruas", são mostradas por meio de fotografias as diferentes formas de rua (arborizadas, comerciais, movimentadas, etc.). São destacadas em um quadro as estradas rurais, com uma fotografia mostrando que estas estradas não possuem asfalto, diferentemente das ruas as cidades. Os exercícios de fixação do conteúdo pedem para que as crianças, de acordo com o desenho, identifiquem o que há na rua, observa-se um banco e um mercado, o que não é comum no meio rural.

A paisagem rural é retratada quando aborda a questão dos vizinhos, dando destaque à disposição destes em relação aos outros, pois, na cidade os vizinhos ficam próximos e no campo são mais distantes.

Além destes aspectos, uma parte do capítulo é dedicada a demonstrar como as ruas vão sendo modificadas, no caso do livro, essa modificação se dá pela quantidade de estabelecimentos comerciais que se abrem numa rua (história em quadrinhos de Maurício de Souza- Turma da Mônica), o que é muito interessante, para que percebam como a interferência humana modifica a paisagem, mesmo que o que esteja sendo retratado seja também uma paisagem urbana. O exercício de fixação pede para que as crianças notem as modificações que vem ocorrendo em sua rua, mas tais modificações que os autores propõem que venham a surgir são também bastante voltadas à urbanização. São exemplos: melhoria no transporte coletivo, melhoria na coleta de lixo, manutenção do asfalto, mudança no sentido do trânsito, etc..

"Os caminhos que percorremos", é o assunto do capítulo 5. Este capítulo é bastante interessante, pois retrata ícones que encontramos em nosso caminho, e é feita uma abordagem tanto no âmbito rural quanto no urbano, pontuando as principais diferenças que apresentam. Há também uma parte voltada para educação no trânsito.

O capítulo 6 destaca "As paisagens do nosso dia-dia". Este é um capítulo que retrata as diferenças entre diversas paisagens, tanto naturais quanto as extremamente modificadas pelo homem. Observam-se as formas de certas formações rochosas e geomorfológicas, associando-as a animais e objetos.

No capítulo 7, titulado "As paisagens são transformadas" são reforçados os conceitos do poder do homem em modificar a paisagem e a necessidade de que haja essa modificação respeitando ao máximo a natureza. As intervenções antrópicas são categorizadas, e compara de forma positiva as relações que ocorrem no campo e na cidade (transformação da paisagem para construção de cidades, para criação de animais e plantação, para instalação de indústrias e para transitarmos). Sempre que possível é realizada a comparação entre urbano e rural, o que contribui bastante na compreensão do todo.

"Viva a natureza!" É o assunto exposto no capítulo 8, sendo este bastante voltado para a questão de preservação ambiental, e consequentemente são retratadas paisagens rurais. É abordada a importância e função de cada elemento da paisagem para que haja o equilíbrio desta: solo, água, sol, vegetação, ar, animais, rios, etc.. São trabalhados aspectos da Climatologia e Cartografia, e é proposta a construção de quadro de registro do tempo atmosférico, com uso de legendas. Além disso, são trabalhados os símbolos, que dificilmente serão reconhecidos pelas crianças do campo, mesmo que o livro reforce que são visto cotidianamente pelas crianças, visto que a maioria dos símbolos é de placas encontradas na cidade.

O ultimo capítulo do livro, "Cuidar da natureza" é retratada as consequências negativas da ação do homem sobre o meio, com foco na poluição do ar e esgoto, o uso demasiado dos recursos naturais e o desmatamento. É

reforçada a relação que existe entre os índios e a natureza e os alunos são incentivados a cuidarem bem do planeta.

É notável que a didática utilizada pelos autores do livro *A escola é nossa* é bastante interessante do ponto de vista geográfico, mas tais autores pecam por direcionarem o assunto a um determinado público, neste caso, às crianças que do meio urbano. O livro é dotado de imagens, o que facilita bastante a compreensão do assunto proposto, história em quadrinhos, poesias e exercícios de fixação que são bem elaborados. O que necessariamente falta é contextualizar os assuntos abordados numa dimensão maior. Argumento à favor de que as crianças – tanto do campo quanto da cidade- tenham contato com outras realidades que sejam diferentes da que vivem todos os dias, mas que não sofram o abandono ao estudarem sua realidade e não a enxergar em detalhes dos livros didáticos. Como é bastante reforçada a questão da paisagem, creio que é uma ótima oportunidade de fazer análises mais profundas com as crianças, e não apenas apresentar outras formas de organizações e produção do espaço dentro da sociedade sem debater suas diferenças e sua importância.

Projeto Buriti – Multidisciplinar (PNLD Campo)

A primeira observação sobre este livro, é que se espera que as informações sejam bastante pontuais e resumidas, visto que, em comparação ao PNLD, ele possui um número bastante reduzido de páginas e aborda menos assuntos, de forma que o livro se torne um apoio ao professor, como tópicos que ele deve seguir e planejar as aulas.

Na unidade 1, denominada de "O jeito de cada um" é tratada a questão das diferenças existentes entre cada pessoa, sinalizando que cada pessoa é diferente, tanto física quanto psicologicamente. São feitas comparações entre crianças de diversas etnias (brasileiras, nepaleses,

namibianos, australianas, bolivianas, etc.). São discutidas as diferenças culturais, envolvendo crenças, hábitos, preferências, entre outros.

Acredito que neste capítulo seria interessante trabalhar com as crianças as diferenças não em âmbito global, mas regional, por exemplo, a diferença entre o universo das crianças do campo e da cidade.

"Representações do nosso corpo", tema da unidade 2, trabalha conceitos cartográficos de representação do corpo, trabalhando a noção de frente e atrás. Em seguida, é trabalhada também a orientação, com atividades que trabalhem o lado direito e esquerdo do corpo, além de atividades de localização (o que está à frente, atrás, embaixo, em cima, de um lado ou outro).

"A casa e a escola", unidade 3 demonstra através de desenhos o lugar onde as crianças moram, com imagens tipicamente rurais. Percebe-se no desenho, um fogão de lenha e utensílios de madeira, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente de casa. Além disso, percebe-se a presença de animais como as galinhas, que podem ser vistas através das janelas da escola ilustrada. A questão das pessoas que não possuem casa é apenas citada, não é abordada especificamente, com ilustrações, fotografias ou outros recursos.

A questão da trajetória de casa até a escola também é abordada, e aspectos rurais são bastante exaltados, como ícones que se percebem no meio rural, por exemplo, capelas, pontes sobre córregos, estrada de terra, cercas, pastos e plantações. Um exercício é voltado para analisar a paisagem urbana, mesmo que anteriormente não tenha sido trabalhada a questão.

A unidade 4, trata das "Diferentes paisagens", sabe se que Paisagem é um conceito muito importante na geografia, e esta unidade trabalha com a paisagem do campo, em primeiro momento, com exercícios de reconhecimento de

elementos da paisagem categorizados como rurais e logo após é discutida a paisagem urbana, mas de forma bastante sucinta. Paisagens litorâneas são demonstradas por meio de desenhos e nesse contexto já parte para a questão do tempo atmosférico.

A unidade 5 expõe o tema "Diferentes trabalhos", voltada inicialmente para a questão camponesa, é relatada as formas de trabalho no campo, com enfoque na agricultura e pecuária, falando rapidamente da agricultura se subsistência –termo que não é utilizado no livro- e da questão de fornecer matéria prima para as indústrias. Logo após é discutida a questão do comércio, serviços e indústria.

"Cuidados com o meio ambiente" é o título do 6º e última unidade do livro em questão, é debatida a importância de cuidar do lugar onde se vive, há enfoque na questão do desperdício de água e a importância da reciclagem e redução da produção de lixo.

Neste livro a questão rural é explicitamente demonstrada, tanto nos assuntos abordados, quanto nas ilustrações. Os assuntos contidos neste são interessantes, mas são expostos de forma bastante resumida, necessitando de um profissional apto a expor de forma mais clara e ampla. Não há tantas abordagens especificamente da geografia, quanto o outro livro que já foi analisado, visto que os assuntos são discorridos rapidamente, de forma bastante abreviada, como dito.

Apesar de ser um livro direcionado aos alunos do campo, creio que tenha a necessidade de comparar a realidade do campo com a cidade e não apenas citar que elas existem, com ilustrações e fotografias, para ajudar na compreensão das crianças.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, se espera que os alunos ao fim do Ensino Fundamental sejam capazes de:

• conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar;

• identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;

• compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;

• compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;

• conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;

• fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens;

• saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;

• valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

À luz dessas propostas, o conteúdo presente nos livros é elaborado, claro que, é necessária uma atuação profissional do professor, visto que os dois livros em questão abordam temas interessantes à idade das crianças, principalmente as pertencentes ao 2° ano, que é uma série voltada para a análise do "eu no mundo", por isso, há uma tendência em ambos os livros, a relacionar o ser com o espaço. Em contrapartida, focando na análise da educação e o meio em que se vive, é necessário refletir a questão do eu enquanto pertencente a uma sociedade, a um determinado grupo dotado de tradições e especificidades, que é o caso das crianças do campo.

O que se nota nos livros avaliados é preocupante, pois, se por um lado um livro aborda diversas questões do ramo da geografia, mas voltada para um determinado público -urbano-, o outro explana de forma sucinta os conteúdos trabalhados. O livro da série Multidisciplinar, por ser um livro também direcionado a certo público, no caso rural, considerando toda a historicidade da educação do campo em si, deveria abordar aspectos relacionados a Movimentos de luta pela terra, que em momento algum surgiu nos livros analisados.

Os livros estão muito pautados em reforçar a identidade do público a que foram destinados, mas esquecem de trabalhar, em pé de igualdade a sociedade em si, ou seja, focam em determinados aspectos e esquece-se de analisar de forma mais profunda outras relações existentes em outros grupos sociais.

Considerações Finais

A escola do campo sempre objetivou reforçar uma identidade forte, que remetesse à historicidade de toda a luta travada no âmbito rural, seja dos camponeses ou dos movimentos sociais. Acreditamos que a forma das

abordagens, principalmente do PNLD campo não contribui para reforçar essa identidade, pois, não basta apenas expor a realidade do campo para a criança do campo, visto que, se foi necessária a reafirmação da identidade rural para que fosse vista de forma positiva, isso se deu porque em algum momento da história, desconstruíram essa imagem positiva dos moradores do campo.

Assim, não basta apenas situar a criança na sua realidade, é necessário apresentar todas as formas de produção do espaço, respeitando as tradições, hábitos, o modo de vida, e principalmente, a história do povo.

Muitas discussões são feitas acerca desta visão negativa que leva às crianças do campo a buscarem a fuga do rural, e o que percebe nos livros, é que realmente, trabalhando um livro que retrate apenas o urbano, vai haver um reforço da "superioridade" da cidade em relação ao campo. E isso também atinge crianças que se localizam na cidade, se elas tiverem contato apenas com a realidade urbana e/ou raramente com aspectos rurais, que muitas vezes são expostos de forma negativa à elas, nunca superaremos a questão de valorização do meio rural.

Para se alcançar essa educação libertadora, é necessário primeiramente nos libertarmos. Talvez não seja necessário modificar os livros didáticos para adaptar a determinado público, mas se tivéssemos um olhar de igualdade, isso nos bastava. Não há como atingirmos a igualdade sem tê-la dentro das escolas, portanto, acredito que os livros didáticos, principalmente os do Ensino Fundamental, deveriam ser universais, apontando a realidade de cada grupo social e valorizando essa diversidade cultural, antes que elas fossem mistificadas por discursos intencionais de desvalorização ou superioridade de uma cultura em relação à outra.

Nesse sentido, a proposta é que não haja uma escolha entre um livro ou outro, mesmo porque ambos estão

incompletos, mas que o professor saiba trabalhar, mesmo que apoiado nestes dois livros didáticos, a questão do urbano/rural de forma saudável, afim de que as crianças se reconheçam nesse meio, reforcem sua identidade e se sintam bem com suas tradições sem precisar abrir mão do conhecimento sobre outras realidades existentes.

Referências

CALDART, Roseli S. *A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar*. Educação do campo, reflexões e perspectivas. Florianópolis, 2010.

CASTAGNA MOLINA, M., et al. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzales. *A educação básica e o movimento social do campo. Universidade de Brasília*. Brasília, 1999.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Do lar a fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: _____. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna**.** *Por uma educação básica do campo.* FUB. *Brasília*, 1999.

MARX, Karl, et al. *A ideologia alemã*. Boitempo Editorial, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.* Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Brasília, 2004.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. *Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas.* Colóquio Internacional Educação E Contemporaneidade, Brasília, 2010.

ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Suzimara de Oliveira Dantas

Introdução

Este texto expõe uma visão da Educação do Campo no Brasil, desde como ela surgiu até como hoje ela é abordada nas escolas, nos traz conceitos de que rural é esse que tanto falamos, porém, que nunca sabemos ao certo como ele é, retrata os estereótipos que hoje ainda prevalecem, mas que a cada dia diminui devido à inserção das novas tecnologias nesse ambiente e as medidas governamentais tomadas sobre esse tema. Podemos aqui ver que existem programas voltados a esse tipo de educação e que a preocupação pelo zelo das crianças que estudam no meio rural vem crescendo, buscando formas para melhorar a didática nesses espaços. Um exemplo é o Fundo de Desenvolvimento da Educação que, desde 2013, implantou o Plano Nacional do Livro Didático Campo trazendo após um grande processo de luta dos movimentos sociais pelo direito a educação, uma pedagogia voltada às experiências de formação humana desses indivíduos e a identidade dessas escolas levando em conta suas particularidades e questões enfrentadas pelos educandos.

Salienta a Educação do Campo na Educação Infantil, evidenciando a existência de tão poucas nesse fragmento, demonstrando a importância de manter essas crianças na escola assim como é de seu direito. Temos então como objetivo solidificar essa relevância da Educação do Campo nos anos iniciais, junto com as observações realizadas de que

as crianças inseridas nesse contexto merecem um olhar minucioso do Estado, assim como já vem sendo feito e, de seus educadores que além de terem compromisso, tem de ter amor pela profissão e a cada ser que ali está em sua confiança, apresentando que é possível levar a eles ações que possibilitam uma visão de mundo dentro de seu enquadramento cultura, como foi realizado nas atividades de intervenção pelos Pibidianos na escola Municipal do Moreno.

Nesse sentido, o presente artigo encontra-se estruturado da seguinte maneira: a importância da compreensão conceitual de Rural e Urbano, a educação infantil do campo, plano nacional do livro didático (PNLD) Campo, trabalho de intervenção na Escola Municipal do Moreno para os anos iniciais, considerações finais e referências.

A Importância da Compreensão Conceitual de Rural e Urbano

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra *urbano* vem do latim *urbãnus* que é aquele dotado de urbanidade; afável, civilizado, cortês. Relativo ou pertencente à cidade, ou que lhe é próprio, que tem caráter de cidade. *Adjetivo substantivo masculino* que ou o que vive na cidade, tem ocupação e hábitos típicos da vida da cidade. Rural, do latim *rurãlis* relativo à ou próprio do campo; situado no campo; campestre, agrícola, rústico. *Adjetivo e substantivo de dois gêneros*, que ou aquele que se ocupa na vida agrícola; proprietário campesino; lavrador.

Com essas definições podemos constatar que existe uma grande diferença entre os dois espaços, mas se tratando de educação analisaremos que as diferenças vão além do espaço físico. A educação do campo inclui diversidade de

povos e populações que vivem no espaço rural do país. O campo brasileiro é bastante diverso. Reconhecendo essa característica, a Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do campo, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados de reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros.

É evidente que a Educação no Brasil teve seus avanços, mas é inegável que ela ainda sofre com muitos problemas e que a zona rural é a mais precária, historicamente falando, quando o país vivia seu período altamente agrário em que o trabalho e o espaço rural estavam em renome, foi quando o trabalhador rural também ganhou a denominação de ‘‘rupestre, atrasado, ignorante’’ estereótipos que perduram até hoje. Existem relatos de que o rural é o ultrapassado, sem perspectiva a escola existe apenas para aprender o próprio nome e o campo é a concepção do novo, a valorização da cultura, cidadania e desenvolvimento. Tudo isso ligado à luta dos movimentos sociais que decidiram instaurar um novo paradigma, o da escola do campo e não escola rural onde, estas escolas são executadas pelo governo constituindo-se numa escola urbanocêntrica com a imersão sistemática da cultura e dos saberes urbanos permanente no espaço do campo, temos assim uma escola com currículo, projeto político pedagógico, professores com graduação, material didático. Escolas essas voltadas ao sujeito do campo que pensa, tem cultura, produzem saberes e querem se desenvolver plenamente dentro do seu espaço. Essa escola que tem sua singularidade, mas dialoga com o meio urbano. De acordo com Silva e Pasuch (2010, p.2).

> “Durante muito tempo, as políticas educacionais não reconheceram os povos do campo como produtores de conhecimento. Nas suas diversidades, os povos da

> floresta, caiçaras, ribeirinhos, assentados, povos dos interiores eram vistos como meros receptores de propostas elaboradas numa lógica que os submetia a relações de dominação sob os aspectos culturais, ambientais, econômicos e políticos. Nas últimas décadas, uma nova concepção ganha força, gestada pelos próprios sujeitos do campo, organizados nos movimentos sociais de luta pela democratização da terra, preservação das matas e florestas, rios, manguezais e reconhecimento das culturas. Essa concepção é denominada Educação do Campo."

No que se refere à educação do campo na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 é tratada apenas em um artigo especifico.

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

I – conteúdos curriculares e metodológicos apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III – adequações a natureza do trabalho na zona rural.

Sendo assim, o Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecendo o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001 homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de Março de 2002, ressalto o Parágrafo único onde, diz que:

> "A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país."

Essa dinâmica de compreender desde o conceito das palavras até o conhecimento de decretos traz a percepção de que a luta dos movimentos sociais conduziu para o começo de grandes alterações no contexto de desigualdade, considerando o total descaso que se tinha outrora com o que se tem hoje no desenvolvimento de políticas publicas, mas, ressaltando a importância desses movimentos que ainda lutam presentemente, pois, é contínua a dedicação dessa defesa da igualdade.

A Educação Infantil do Campo

Um estudo feito em 2008 pelo Ministério da Educação, acrescido de pesquisa do IBGE diz que das mais de três milhões de crianças de zero a seis anos que moram no campo, somente 5% estão estudando. Com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a educação infantil tornou-se direito fundamental de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Mas infelizmente, como vimos, com base no estudo feito pelo MEC nem todas as crianças estão usufruindo desse direito. Isso porque grande parte das escolas do campo não possui Educação Infantil.

No caso das áreas de assentamento rurais, dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (MEC/MDA) publicada em 2005, demonstram que cerca de

apenas 3,5% das instituições do campo possuía a modalidade de creche. Dentre as crianças assentadas na faixa etária do 0 a 6 anos de idade 0,1% frequentavam serviço familiar ou informal, 0,8% frequentavam a creche e 5,1% frequentava pré-escola.

Podemos assim dizer que é um grande desafio nacional criar vagas para essas crianças, garantindo a elas seus direitos, mas não só do espaço em si, também de metodologias apropriadas levando em consideração suas vivencias e seu meio cultural. Devemos garantir uma educação infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos direitos. É necessário compreender que atender ao direito à educação infantil da criança do campo é garantir o compromisso com a infância brasileira.

Nos anos iniciais é quando a criança tem relação com a imagem do seu grupo social, constrói sua autoimagem e começa a se apropriar da cultura ali inserida. A valorização de suas experiências cotidianas deve set levada em consideração ao se tratar de montar uma educação de qualidade a essas crianças.

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina, fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. Faz arte, estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo.

Mas é importante ressaltar o quanto as crianças do campo possuem suas singularidades, na rotina, nos afazeres, horários, lazer, é uma infância sem muitas tecnologias, não

que elas estejam inseridas neste espaço, mas sim que seu mundo é tão vasto de passatempos naturais que isso não o convida a se desnortear-se.

A diversidade em relação ao cotidiano dessas crianças, neste caso do ensino fundamental fica mais perceptível apresentando uma pesquisa feita na Escola Municipal do Moreno, situada na BR 452 Fazenda da Tenda, na zona rural da cidade de Uberlândia-MG, onde podemos constar que dos 57 alunos que participaram do questionário 34 moram na fazenda, sendo uma em acampamento o que significa aproximadamente 60% das crianças que possuem idades entre 11 e 16 anos.

Todas vão à escola no período da manhã, que o único horário em que há aula na escola, sendo assim, o horário em que as crianças acordam está entre 5 e 6 da manhã e demoram de 10 minutos à 1 hora para chegarem a escola e 22 dizem ter sono durante às aulas e que isso atrapalha os estudos.

Apenas 4 dizem não gostar de onde moram, o que mostra a maior importância da valorização deste espaço rural, mas apenas 8 responderam que pretendem continuar morando no campo, o que trás uma preocupação para o reconhecimento, permanência e a importância da cultura. Isso nos mostra que os estereótipos continuam enraizados e que cada vez as crianças se sentem excluídas com a ideia de que na cidade é onde se tem melhores chances de vida e assim elas acabam preferindo optar sair do campo.

No que se diz respeito às tecnologias apenas 7 crianças não tem celular, 8 não tem internet, 15 não utilizam a rede social *Facebook*, 21 não possuem computador e 10 não tem TV, o que nos permite ver o quanto essas ferramentas estão inseridas na vida das crianças, pois são poucas as quais não possuem essas tecnologias abordadas no questionário, o que quebra um dos rótulos de ‘‘atrasados’’ que quem mora no campo carrega.

Em relação às residências apenas 2 não possuem energia elétrica, 7 não tem água encanada e 1 possui poço artesiano, que é característico da zona rural e 17 com fogão a lenha que mantém esse mesmo cunho. Ao que se refere a lazer, 15 disseram nunca terem ido ao cinema, 31 nunca foram ao teatro e 10 nunca foram ao shopping. Novamente, nos trás a ideia de que como essas crianças estão inseridas no mundo urbano, podemos concluir como falta de renda, interesse ou oportunidade, por conta de companhia (pais e/ou responsáveis que não tem tempo) ou até mesmo por conta da distância e a falta de transporte público no local.

Vimos então, com base nessas análises que a rotina desses alunos desde a hora de acordar até a falta de transportes na região e os espaços de lazer demonstre diferenças, sendo necessário ter uma forma distinta de abordagem metodológica, que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias. Não deixando de articular e de mostrar as novas tecnologias, que podem muito bem serem ferramentas para a educação como é o caso das salas de informática que não deixam de serem realidades vividas pelos alunos, já que as grandes maiorias utilizam delas e isso deve ser levado em conta durante todo processo de ensino-aprendizagem.

Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo

De acordo com o MEC o objetivo do PNLD Campo é distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo, que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.

Nesse aspecto, a escola do campo para que possa passar aos alunos os conteúdos do livro didático deve ter

educadores comprometidos principalmente com a luta dos sujeitos do campo, considerando pormenor esses que se fazem presentes no livro. Podem estar em formas de ilustrações – imagens de identidade, de lugares, de objetos, de paisagens, sem a contextualização devida. Como pretexto – textos, atividades e/ou ilustrações que aparecem como referência para apresentar discutir um tema. Como conteúdo a ser lido e conhecido, e como realidade a ser vista, tematizada, lida, conhecida, discutida, analisada, mantida e/ou modificada.

Sendo assim, é importante que esses livros estejam articulados ao modo de vida dos alunos, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da própria escola e da comunidade ao seu redor, que façam relação com campo/cidade para que as crianças tenham conhecimento também de comunidades dessemelhantes da delas. Com isso a educação no campo ganha seu reconhecimento levando a pensar nas suas especificidades culturais, ambientais, sociais e econômicas.

Segundo o MEC existem algumas orientações que devem ser seguidas para o registro da escolha do PNLD Campo, dentre elas estão o termo de adesão, onde diz que as escolas devem estar situadas ou ter turmas anexadas em áreas rurais, e serem vinculadas as redes de ensino Estaduais, Municipais ou do Distrito Federal, os beneficiários serão escolas com até 100 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) o PNLD Campo é direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) que estudam em escolas públicas consideradas rurais. As obras compreendem a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências,

história e geografia. As coleções serão consumíveis, sem a necessidade de devolução ao final de cada ano letivo.

Quadro 1 -Dados estatísticos à aquisição e à distribuição de livros aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental por ano.

Programas	Quantidades			Valores		Critérios de Atendimento
	Livros	Escolas	Alunos	Aquisição	Distribuição	
PNLD Campo 2016	9.901805	59.673	2.635.764	57.964.238.45	19.722.429.90	Escolas Rurais – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano
PNLD Campo 2015	3.609.379	58.150	1.950.429	22.178.101.43	10.289.895.22	Escolas Rurais – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano
PNLD Campo 2014	4.379.376	61.675	2.073.002	26.097.649.80	12.073.521.41	Escolas Rurais – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano
PNLD Campo 2013	4.550.603	63.791	2.136.841	26.333.691.26	11.658.868.65	Escolas Rurais – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano

Fonte: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos

Quadro 2 -Dados estatísticos por unidade de federação PNLD Campo 2015.

UF	Alunos	Escolas	Exemplares	Valores de Aquisição	Valores de Distribuição	Valores de Aquisição e Distribuição
AC	32.188	1.155	65.056	376.631,53	174.744,40	551.375,93
AL	50.916	1.219	92.586	560.782,07	260.184,07	820.966,14
AM	104.659	3.720	218.068	1.230.926,17	571.108,46	1.802.034,63
AP	14.801	414	30.258	166.032,91	77.033,70	23.066,61
BA	278.470	9.385	528.153	3.224.902,52	1.496.246,61	4.721.149,13
CE	106.638	2.510	176.325	1.168.814,48	542.290,72	1.711.105,20
DF	2.087	29	4.050	21.269,37	9.868,27	31.137,64
ES	30.839	1.049	56.787	360.944,72	167.466,24	528.410,96
GO	15.833	463	30.023	178.686,74	82.904,65	261.591,39

MA	229.986	7.788	461.810	2.651.210,46	1.230.072,73	3.881.283,19
MG	119.250	3.757	221.365	1.360.915,88	631.149,32	1.992.335,20
MS	12.429	127	20.070	130.239,15	60.426,60	190.665,75
MT	33.080	757	63.466	359.528,41	166.809,12	526.337,53
PA	266.390	7.075	469.780	3.000.248,24	1.392.014,56	4.392.262,80
PB	69.532	2.546	132.132	817.154,66	379.132,36	1.196.287,02
PE	140.466	4.031	263.941	1.586.131,57	735.911,85	2.322.043,42
PI	84.343	3.006	160.407	981.685,37	455.469,09	1.437.154,46
PR	38.677	903	70.247	423.503,25	196.491,30	619.994,55
RJ	36.092	756	49.004	398.984,99	185.115,65	584.100,64
RN	43.531	1.217	83.814	489.585,52	227.151,26	716.736,78
RO	23.447	484	42.826	256.407,75	118.964,60	375.372,35
RR	14.758	425	18.513	172.029,61	79.815,97	251.845,58
RS	74.882	2.226	142.664	850.581,56	394.641,32	1.245.222,88
SC	37.014	885	64.530	406.511,70	188.607,79	595.119,49
SE	37.560	864	64.370	415.000,68	192.546,40	607.547,08
SP	34.073	790	44.331	377.011,64	174.920,76	551.932,40
TO	18.250	569	34.394	209.566,30	97.231,73	306.798,03
Reserva Técnica			**409**	**2.814,18**	**1.305,69**	**4.119,87**
Total	**1.950,211**	**58.150**	**3.609,379**	**22.178.101,43**	**10.289.895,22**	**32.467.996,65**

Fonte: http://www.fnde.gov/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos

No que se refere à Escola Municipal do Moreno de acordo com o Site do FNDE[18] foram distribuídos o total de 53 livros PNLD Campo em 2015 da coleção Projeto Buriti Interdisciplinar da Editora Moderna LTDA. Esses livros em questão são divididos em cinco volumes (do 1º ao 5º ano), cada volume possui os seguintes componentes curriculares:

- no 1º ano: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática;

- nos 2º e 3º anos: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História e Geografia;

- nos 4º e 5º anos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Os livros trazem o Manual do Professor, intitulado ‘‘Orientações e subsídios ao professor’’, é apresentado detalhadamente, subdividido nas seções ‘’Orientações gerais’’ e ‘‘Orientações especificas’’. A seção ‘‘Orientações gerais’’ aborda os princípios teóricos e objetivos didáticos e traz um rol minucioso de sugestões e esclarecimentos. Já na seção ‘’Orientações especificas’’ encontram-se comentários e sugestões de todos os componentes e das atividades desenvolvidas em todas as unidades, em todos os volumes, de forma organizada e detalhada.

No entanto, somente os volumes 2 e 3 trazem consigo questões voltadas a Educação do Campo, com uma proposta didático-pedagógica principalmente, nos conteúdos de História e Geografia, nos quais se reconhecem os modos próprios de vida das populações do campo. Considerando a história em sua diversidade e introduzindo temáticas referentes à relação campo-cidade, traz a aplicação pra que cumpra também nos volumes 1, 4 e 5 na tentativa de

[18]Disponível em: http://www.fnde.gov.br

adequação dos conteúdos à realidade do campo, utilizando, por exemplo, imagens e fotografias que representem o ambiente rural, a agricultura, a pecuária, mas somente esse recurso ainda não é suficiente para se afirmar as propostas pedagógicas de Educação do Campo.

Contudo, como apenas os volumes 2 e 3 tem lugar destacado, nos componentes Historia e Geografia, para atividades que dialogam com as especificidades do campo, os professores, ao utilizarem os volumes 1, 4 e 5, deverão substituir certas propostas de atividade ou ampliar as atividades à realidade da Educação do Campo, de modo a melhorá-las e ajustá-las às vivencias e conteúdos da realidade dos seus alunos.

Ao fazer uma pequena análise do PNLD Campo Projeto Buriti Editora Moderna e o PNLD Nova Edição Porta Aberta Letramento e Alfabetização, ambos do 1º ano do Ensino Fundamental foi possível observar que o PNLD Campo tem a alfabetização matemática, enquanto o outro é todo voltado apenas para o letramento e alfabetização. O que destacou foi a forma como se apresentam as letras do alfabeto, no livro do Projeto Buriti, em uma unidade é mostrada todas as letras e faz perguntas sobre as que iniciam os nomes dos colegas para que as crianças identifiquem. No PNLD Edição Porta Aberta o alfabeto é exibido em capítulos, mas não na ordem alfabética e cada letra corresponde a uma palavra junto de um pequeno texto e uma imagem da palavra correspondente.

No que se refere ao conhecimento da sala de aula intitulado no livro de ‘‘meus colegas’’ e tudo que envolve a vida da criança, ambos os livros abordam bem essa temática, com textos e imagens que chama a atenção, porém no PNLD Campo apesar de não tratarem questões especificas a abordagem é dentro do contexto, não usam palavras de difícil entendimento, são usadas coisas do dia a dia da criança do campo. No fim dos livros tem letras e palavras

para que o professor possa usar recortes para atividades com os alunos.

Considerações Finais

Este escrito pôde expor de maneira geral o rural da atualidade, que mesmo anexo às tecnologias ele tem suas peculiaridades, e que elas devem ser mantidas e respeitadas, desde a educação infantil até o fim do ensino fundamental o governo vem se aperfeiçoando para melhor atender a demanda dessa comunidade que conquistando seu espaço na educação a cada dia. Ainda tem muita barreira para se quebrar, mas podemos mostrar que já vem tendo uma relevância expondo o campo em paralelo com a cidade e que nenhum deve ser visto de maneira totalmente distinta.

Os livros, principalmente o PNLD Campo, também são de suma importância para que essa cultura permaneça viva, e os projetos que vem sendo implantados mostram que realmente é necessário o trabalho nessa área. As pesquisas revelam essa magnitude com o assunto e as legislações e vem constatando que a temática tem amplo valor para a sociedade, sem mencionar na riqueza de informações e estudos que se tem sobre a área e com isso surge a ânsia de sempre buscar conhecimentos sobre uma parte um pouco mais simples da sociedade que precisão de uma devida atenção, mas que tem um enorme valor para o corpo social.

Como sendo uma área de pretensão para atuação, e como futura pedagoga é evidente que se precisa grande empenho, não só na área do campo, mas e todas. Sendo assim, acredito que tendo essa oportunidade de auxiliar aquelas crianças, e de retorno poder usufruir de um espaço mais calmo onde nos mostra um pouco da simplicidade da vida seria uma forma de engrandecer a nós mesmo e lutar junto com eles por esse espaço que sempre foi e será

significativo na vida de muitos cidadãos, seja diretamente ou indiretamente.

Findo com um texto retirado das orientações curriculares para a educação infantil do campo[19] que diz:

> SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO
>
> ‘‘Educar crianças do campo significa assumir o compromisso de garantir que as praticas junto às crianças lhes permitam viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece. O rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, a flora, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os causos e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são os recursos para ação pedagógica e ao mesmo tempo para a constituição das crianças.
>
> Não são meros conteúdos da ação pedagógica, embora como conteúdos apontem para uma educação contextualizada, que possibilita relacionar o local e o global, o singular e o plural. São principalmente cenários que estruturam, dão vida sentido às experiências das crianças na exploração corporal, ética, estética e política do mundo; na criação de brinquedos e brincadeiras, enredos e narrativas.
>
> Compõe, nas interações e relações entre crianças e adultos e entre as próprias crianças, os processos de construção de sentidos sobre si mesma, sobre o mundo e suas comunidades. Constituem-se como espaço de aprendizagem complexo, um verdadeiro

[19] Texto escrito por Ana Paula Soares da Silva – Professora do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) e por Jaqueline Pasuch – Professora dos cursos de Pedagogia, Pedagogia para os Educadores do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e Linguagem na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

> laboratório da própria vida; um laboratório em que se encontram os saberes cotidianos das crianças enriquecidos pela sistematização, observação minuciosa e cuidadosa, pela mediação do professor.’’

Referências

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos Educação do Campo.* Brasília; 2012

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; 2002

Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE). PNLD Campo. Dados Estatísticos. Disponível em: <http:www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> Acesso em: 06/09/2015.

SILVA, A.P. S; PASUCH, J. . *Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo.* In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. Belo Horizonte: CD ROM – Faculdade de Educação – UFMG, 2010.

CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DA ESCOLA MUNICIPAL TENDA DO MORENO/UBERLÂNDIA (MG)

Sérgio Vidal de Castro

Introdução

A educação como um direito para todos só se inicia oficialmente na constituição de 1988, passa a ser integrado também o ensino do campo nas novas constituições estaduais. Essa valorização do ensino no campo não foi por acaso, foi fruto de um esforço dos movimentos rurais e sociais na tentativa de se criar escolas que façam o real desenvolvimento do povo e do campo. A constituição se preocupou com a realidade do local no momento do ensino, com a formação de professores para o campo.

O próximo passo importante para a educação do campo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, em 1988 a partir da mobilização do MST e de outros movimentos sociais. O PRONERA teve a proposta de alfabetizar os jovens e adultos assentados. O programa foi incluído ao Incra, assegurando a legitimidade e a possiblidade de fazer acontecer a educação para os assentados e os alunos do campo.

Outra importante vitória foi a criação em 2011 do Programa Nacional de Educação do Campo, o Pronacampo, que assegura as oportunidades para a população do campo, oferecendo apoio técnico e financeiro para os estados realizarem a educação do campo. O Pronacampo ainda auxilia na formação de professores especializados, além do PNLD campo, um livro didático para o campo, sendo muito

importante para esses alunos que estudarão conteúdos específicos para o seu modo de vida, além do conteúdo padrão das outras escolas.

O desafio de se fazer uma educação do campo é grande, já que além dos problemas da educação em si, 29,79% da população rural é analfabeta segundo pesquisa do IBGE de 2000, além da insuficiência de oferta educacional. Existem problemas na estrutura das escolas, alguns não possuem laboratório ou biblioteca, muito menos acesso a internet. A educação deve ser além de tudo um processo de formação humana.

Apesar dos desafios e problemas que se encontram nas escolas do campo, deve-se entender que a escola do campo é uma escola normal, como afirma Caldart em 2011, não é um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, história, trabalho, cultura.

> A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas. (MOLINA, 2009, p. 188)

O presente artigo tem como foco a Escola Municipal Tenda do Moreno, área rural de Uberlândia. A escola possui boas condições de estrutura, com salas adequadas, amplas e com números corretos de cadeiras. Existe laboratório de informática, equipado com computadores, internet e projetores, além de biblioteca, cozinha e área de refeitório.

Os alunos contam com almoço e lanches disponibilizados pela prefeitura, além do transporte gratuito até a escola.

A escola conta com o apoio da prefeitura e governo para se manter, apesar de faltar em alguns casos livros didático e problemas no transporte e alimentação. Os objetivos da pesquisa é entender e conhecer um pouco melhor cada aluno, compreendendo suas perspectivas para o futuro, seu modo de vida e como o local onde moram afetam suas relações.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma política de aperfeiçoamento e valorização da formação dos professores e proporcionou durante o projeto na Escola Municipal Tenda do Moreno a vivência de um professor para os alunos da Universidade Federal de Uberlândia envolvidos no programa. O projeto era realizado semanalmente com visitas duas vezes por semana à escola, onde realizávamos projetos com os alunos do campo, análises do local, discussões a respeito da educação do campo, sempre com a supervisão de um professor da escola. Toda essa vivência possibilitou maior entendimento da realidade da educação do campo nesta escola.

Todos os projetos realizados tiveram como foco o aluno como ser individual, como parte de uma luta histórica da educação do campo, já que como futuros professores temos a tarefa de "tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer sua história" (ARROYO, 2011, p. 76). Os movimentos sociais que tanto lutaram para conseguir que escolas como a Tenda do Moreno existisse, tem a convicção que a particularidade do sujeito e da comunidade é uma das mais importantes questões para a educação do campo, sendo o processo educativo necessário em entender o conjunto de experiências dos alunos e de sua família.

> A Educação Básica do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo. Sem dúvida, essa expressão contém muito mais que o significado de um conceito. Traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma importante parte da população brasileira. (FERNANDES, 2011, p. 141)

O objetivo da pesquisa é conhecer os sujeitos do campo, com suas particularidades, e como ressalta Caldart em 2011, é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos disponibilizados pelo governo, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar. O homem não pode ser visto apenas como dados, deve ser visto sujeito, com identidade, com especificas famílias, com diferentes moradias, culturas, modos de vida, por isso todo tipo de pergunta foi realizada, desde socioeconômica à particulares diversões dos alunos, a problemática do campo é mais ampla que apenas o campo em si. Não basta ter escolas no campo, é preciso ter escolas do campo.

Metodologia

A pesquisa socioeconômica foi realizada na Escola Municipal Tenda do Moreno, área rural de Uberlândia, foi realizada como atividade da primeira parte do PIBID Interdisciplinar Santa Mônica com os alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular. Cinquenta e seis alunos participaram da pesquisa, com idades entre 11 e 16 anos.

O questionário foi dividido em cinco blocos de perguntas: quem eu sou; como é minha família; como é minha casa; como você se diverte; e o que você quer ser no futuro. Os alunos deram respostas individuais, sem consulta

aos outros colegas, sendo auxiliados pelos estudantes do PIBID quando necessário.

A análise dos dados foi realizada com o auxílio de ferramentas do Microsoft Excel, onde foram tabelados os dados objetivos. Não houve alteração de nenhuma das respostas dos estudantes. As perguntas subjetivas tiveram interpretação baseada na convivência com os alunos e o entendimento de suas realidades. É importante ressaltar que todos os questionários e perguntas foram respondidos pelos alunos, sendo que houve poucas questões deixadas sem respostas, que por serem mínimas, foram desconsideradas durante a tabelização dos dados.

Outros dados e informações foram observados durante as atividades do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Interdisciplinar realizado na Escola durante os anos de 2014 e 2015. Além disso, a coleta de referências em textos e livros.

Resultados

A primeira parte do questionário, "Quem eu sou", foi importante para entender sobre o estudante. A questão sobre onde o aluno morava é um dos pontos fortes da pesquisa, já que se trata de uma escola rural, sendo realmente a maioria de seus estudantes, 62,5%, moradores da área rural, em fazendas ou chácaras. Apenas um estudante mora em assentamento, que é incidente no Bairro Morumbi. Dos estudantes que residem na zona urbana de Uberlândia, que são 37,5% dos pesquisados, mais da metade reside no Bairro Morumbi.

O tempo que os alunos levam para chegar a escola, juntamente com o horário que acordam, se sentem sono nas aulas e se esse sono os atrapalham foram os próximos itens pesquisados. Os alunos que moram no perímetro urbano

demoram, em média, 28 minutos para chegar a escola, mais tempo que os alunos rurais que demoram cerca de 24 minutos. É interessante notar que a variação de tempo que os alunos rurais e urbanos é praticamente a mesma, devido a proximidade da escola com o perímetro urbano de Uberlândia. Os alunos demoram de 5 minutos à 1 hora para chegar, todos contam com o transporte da Prefeitura de Uberlândia, mesmo os que moram mais próximos da escola. 48% dos alunos que vivem na meio rural acreditam que o sono atrapalha seus estudos, contra 61% dos alunos urbanos, já que maioria dos alunos acordam antes das 6:00 da manhã. A solução para este problema do sono pode ser encontrada ao buscar atividades recreativas ou leves no início das aulas, já que o transporte possui horários fixos e enfrenta locais de difícil acesso.

O pensar de que apenas a escola é um local de aprendizado e que a escola deve passar conteúdos apenas para aprendizados específicos escolares deve ser repensado. A escola deve ser vinculada, como Arroyo diz em 2011, ao mundo do trabalho, à luta pela terra, ao desenvolvimento do campo. A educação deve manter o vinculo também com a terra, com o cotidiano. Sendo assim, as seguintes questões a respeito do local e pertencimento são relevantes para entender a visão dos alunos com o campo.

O sentimento de aceitação e pertencimento ao local é percebido pela maior parte das crianças, tanto no rural quanto no urbano, já que apenas quatro alunos responderam que não gostam do local onde moram, sendo um da área urbana e três da área rural. Estes alunos relataram, no questionário, motivos parecidos para não gostarem de suas casas: pouco espaço, sem pessoas para conversar ou vizinhos próximos.

O fato das crianças gostarem do lugar onde mora, não quer dizer que elas queiram continuar no meio rural. 65% dos alunos rurais disseram que não querem morar em

fazendas no futuro e 11% não sabem se querem continuar. Muitos justificaram que pretendem ir para a cidade para ter um futuro melhor, estudar, ficar mais perto do comércio e conhecer mais pessoas. Uma forma de manter esse aluno no campo, e manter assim a luta de sua classe, pode ser com a valorização da cultura do grupo social que vivem no campo, precisa de um currículo que lide com a relação com o trabalho na terra. "Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional" (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 57).

Os alunos, mesmo em um cenário rural, pensam no futuro com prosperidade e entendem que o estudo é o único meio de conseguir uma "vida melhor". A escola hoje deve passar informações atualizadas e diversificadas, para as comunidades do campo, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento.

É importante notar que o próprio questionário não deu opções para os alunos responderem que poderiam continuar no campo e viver na cidade ou vice-versa. É importante fazer o questionamento a respeito do dualismo que ocorre entre campo e cidade, já que está enraizado para a população rural que se deve sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo, sendo que isso hoje não é necessário. Hoje existem novas relações sociais e introdução de um novo pensamento na cultura dos povos do campo. É possível trabalhar na cidade e viver no campo, estudar na cidade e ir para o campo, além de diversas opções que deve ser tomada pelo próprio cidadão a partir de suas escolhas de vida. A escola deve ser vista como algo do dia a dia desse povo, algo natural e não excepcional. A alfabetização e formação de cada indivíduo ajuda a criar, manter e fortalecer essa identidade do homem do campo.

Apesar da maioria dos alunos residirem na Área Rural, apenas 12% dos alunos não possuem telefone celular,

14% não têm acesso à internet, 26% não utilizam a rede social Facebook e 17% não possuem televisão em casa. O uso deste tipo de tecnologias já está inserido neste meio rural, a internet já é bastante utilizada, mostrando que, para a realidade da Escola Tenda do Moreno, este rural já não é tão "atrasado" como muitos julgam.

A ideia de um rural atrasado, para a realidade dos alunos, é uma ideia um pouco distante, a realidade do dia a dia dos alunos deve ser levada em conta durante todo o processo de ensino e aprendizado. Inserir essas novas tecnologias nesse processo é um meio inteligente de aproximar aluno e professor, incluindo novas possibilidades de interações.

Já que grande maioria dos alunos utilizam tecnologias, atividades que complementariam os estudos como aplicativos para celular e computador seriam interessantes de serem utilizadas, já que a escola conta com laboratório de informática e wi-fi. Para isso, os professores devem se unir em atividades interdisciplinares, com auxílio dos bolsistas do PIBID, com a colaboração dos alunos entre si, para realizar tarefas educativas que incluam tecnologias, criando redes de conhecimento integradas. A imagem de que "para o rural qualquer coisa serve" deve ser quebrada e abandonada, fazer um esforço coletivo para sempre melhorar essa escola é um dever dos professores, "esta visão negativa do campo e da educação não é verdadeira e espero que desapareça no horizonte das elites, dos educadores, e do próprio povo [...], estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos" (ARROYO, 2011, p.71)

O questionário segue com questões relacionadas à família, como a idade e trabalho dos pais, de onde eles vieram, religião, e questões socioeconômicas em relação à residência. A idade dos pais variam bastante, de 28 a 58 anos, com média nos 40, já as mães geralmente são mais novas, por volta dos 36 anos. 19% dos pais são trabalhadores

rurais, demonstrando a forte presença de pessoas simples do meio rural, ainda assim, preocupados com a educação dos filhos. Deve ocorrer uma ampliação do acesso da família à escola, participando do processo educacional como um todo, nas reuniões, atividades complementares e auxiliando a criança no seu cotidiano escolar. A população rural deve participar também da tomada de decisões a respeito da escola.

Além de trabalhadores rurais, várias outras profissões foram citadas: cabeleireiros, eletricistas, carpinteiros, caminhoneiros, pedreiros, porém 12% não responderam ou não sabiam a profissão do pai. Quanto as mães, apenas 8% são trabalhadoras rurais diretamente, porém 32% cuidam da casa ou fazenda, as outras profissões que se destacaram foram diarista ou empregada doméstica (16%), operadora de caixa, cabeleireiras, artesãs, entre outras. Percebe-se que os trabalhos tanto dos pais quanto das mães são de remuneração baixa, em sua maioria das vezes. A problematização da mulher também é algo a ser observado, já que muitas cuidam da casa, observando uma presença ainda forte do patriarcado no meio rural. O número de irmãos também é algo que chama a atenção, existem crianças com até 7 irmãos, apenas duas não possuem irmãos. A média de irmãos é de 3,19, bem maior que a média brasileira de filhos por mulher, que é de 1,9 filhos segundo o IBGE em 2010.

O que se pode observar em relação à idade, profissão e número de filhos é que se mantêm ainda, neste caso, as tradições rurais de cuidar da própria terra ou da propriedade de alguém. 62% dos alunos rurais disseram que os pais não são donos da propriedade onde moram, ou seja, ainda existem muitos "caseiros". A ideia do rural moderno não necessariamente está ligada a tecnologias. Para muitos, ter sua própria terra, possuir controle do que cultivar e cuidar já é considerado modernidade.

Metade dos pais dos alunos são nascidos na cidade de Uberlândia, a outra metade veio de outros 10 estados do Brasil, existem pais e algumas crianças da Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul e São Paulo, o que mostra uma forte tendência que a cidade de Uberlândia mantém de receber migrantes de todo país. Segundo o IBGE (2012) 48,5% da população residente em Uberlândia provém de outros munícipios ou estados.

Apenas 32% dos pais ou alunos não frequentam nenhum tipo de igreja. Dos 68% religiosos, poucos são os que frequentam igrejas católicas, as evangélicas predominam entre os pais.

Nas respostas em relação a residência, os alunos responderam perguntas sobre banheiros, energia elétrica, água encanada, fogão a lenha e televisão. A média de quartos por casa é 2,7 quartos, porém uma média de 5,25 pessoas por casa, ou seja, muitas crianças dividem quarto com outros irmãos ou parentes. Existem casas com apenas 1 quarto, o que prejudica a criança em questões de liberdade e até no aprendizado. Houve nos questionários reclamações de algumas crianças a este quesito. Muitos se sentiam incomodados por não ter uma maior liberdade, mais espaço e mais conforto. Isso demonstra a baixa renda que persiste no meio rural. Segundo o senso demográfico do IBGE de 2010 para o município de Uberlândia, Valor do rendimento nominal médio mensal per capita dos domicílios particulares permanentes na zona rural é R$ 537,88, enquanto o rendimento médio da zona urbana é de R$ 1142,05.

Todos os alunos moram em casas de tijolo, com banheiros (de 1 a 3), 14% não possuem água encanada, alguns com poço artesiano, característicos das zonas rurais. Mantém também a tradição do fogão a lenha, 30% possuem em casa e o utilizam. Apenas dois alunos não possuem televisão em casa, o que mostra que a realidade dos alunos

da Tenda do Moreno é ter uma relação mais próxima a tecnologia. Um outro dado relevante é que em cada casa possui com uma média de 4 celulares.

O último tópico "o que você quer ser no futuro" demonstra uma preocupação dos alunos com o futuro, apenas dois alunos disseram não gostar de estudar, porém inclusive estes alunos pretendem continuar estudando. Apenas um aluno não gostaria de fazer faculdade, 12% não sabem, os outros pretendem. Ao serem questionados a respeito de qual curso ou profissão pretendem fazer ou seguir é surpreendente a variedade de profissões citadas. Os cursos mais citados foram Medicina, Medicina Veterinária, Inglês e Direito que somam 41% do desejo dos alunos. Outras profissões citadas foram de aeromoça, policial, bombeiro, caminhoneiro, decoradora, professor, e cursos que seriam escolhidos para uma faculdade foram variados, com administração, agronomia, artes cênicas, economia, enfermagem, engenharia, francês e teatro. Apenas 16% dos alunos não sabem o que fazer no futuro.

A importância de ter uma boa profissão e fazer o que realmente gosta foi claramente notada na pesquisa, mesmo com 28% das crianças não conhecendo ninguém que fez uma universidade. Já os que conhecem, normalmente são familiares, primos, tios e poucos pais e irmãos (21%). É interessante notar que já começa a fazer parte da nossa cultura a ideia de que todos devem estudar, mesmo para essas populações rurais, e que o ensino é um dever do governo e do Estado.

Considerações Finais

Fazer a educação do campo acontecer é fazer um esforço coletivo, "é uma produção que se dá na prática social, na história em movimento e em conjunturas políticas, ora mais tensas ora mais porosas, do ponto de vista do diálogo e da negociação com os governos" (NASCIMENTO, 2010). O embate com o governo é forte, faltam alguns materiais didáticos, problemas na distribuição de alimentos, transporte e estrutura, além das questões de um livro próprio para escolas rurais.

A produção e construção da educação do campo é um desafio para os professores e profissionais da área, tanto pela dificuldade de entender o rural e suas particularidades, saber lidar com as diferenças entre o campo e a cidade, quanto para propor uma educação que seja útil para os alunos e de qualidade. O enfoque para o estudo do campo deve ser planejado e pensado com cautela, propondo modificações no conteúdo para se adaptar as necessidades locais.

A educação do campo é uma "prática social coletiva que indaga a educação pública estatal e que desmanda/fortalece a educação pública oriunda das reflexões dos povos do campo. Analisar a articulação que tem havido entre a sociedade civil organizada e o Estado contribuirá na trajetória da educação, como uma nova concepção de educação e de campo no Brasil". É essa nova percepção que deve ser colocada na prática do dia a dia dos professores do campo, entender que o campo, no caso particular de Uberlândia e da Tenda do Moreno, não é mais um lugar do atraso, do arcaico, mas um local com pessoas com potencial artístico, para trabalho, intelectual e acadêmico.

A educação do campo, juntamente com suas formas, particularidades e subjetividades, não deve ser abandonada, tanto para os alunos que pretendem continuar no campo quanto para os que querem migrar para a cidade.

A educação deve acolher e abranger os aspectos mais importantes do rural e do urbano, mantendo um equilíbrio entre o tradicional e o atual, respeitando as particularidades de cada escola, de cada cidade. A visão de que o tradicional pode evoluir e se aperfeiçoar é que fará a diferença para um profissional qualificado para esta educação. "Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar" (CALDART, 2011).

Hoje um acampamento, assentamento ou meio rural deve ter uma escola nos moldes que o movimento quis e se propôs a fazer, mas também uma escola que fizesse diferença para os ideais do movimento. "Hoje já parece mais claro que uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem uma escola" (CALDART, 2011, p.108) sendo assim, as mudanças pretendidas pelo MST, estendendo às suas conquistas na área, não iriam a diante se privassem as crianças e jovens de frequentar uma escola, ter uma educação de qualidade, possibilitando uma vida mais digna a todos. É preciso assumir um interesse na própria luta da educação, possibilitando e tentando fazer uma escola organizada e pedagogicamente estruturada.

A Escola Municipal Tenda do Moreno tem como desafio superar as dificuldades de estrutura, conhecer mais ainda os alunos, propor novos métodos de aprendizagem interdisciplinares, contando com a ajuda de projetos como o PIBID e o Mais Educação, atentar os alunos para o futuro em uma universidade federal ou uma boa profissão. Após conhecer um pouco do perfil social dos alunos, os profissionais da escola poderão ter um contato mais próximo da realidade destes alunos, com quem eles são de verdade, seus problemas, desafios, modos de vida, família, e assim melhorar o modo de fazer essa educação como um todo.

Referências

MOLINA, M. C. *Educação do Campo*, Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2009.

NASCIMENTO, C. G. *Versa e Reversa da Educação*: das políticas às pedagogias alternativas. ed. Goiânia: Da PUC, 2010.´

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.

FERNANDES, B; CERIOLI, P. CALDART, R. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-64.

FERNANDES, B. Diretrizes de uma Caminhada. ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-146.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/nupcialidade-e-fecundidade.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtml>. Acesso em: 26 de março de 2016.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 26 de abril de 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=317020&idtema=108&search=minas-gerais|uberlandia|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-rendimento-->. Acesso em: 25 de abril de 2016.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 03 de maio de 2016.

PRONACAMPO, Programa Nacional de Educação do campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 de maio de 2016.

EXPERIÊNCIAS DA ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO NO PIBID INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA MUNICIPAL DE SOBRADINHO/UBERLÂNDIA (MG)

José Agostinho Silva
Vanessa Portes Galvão Gonzaga

Introdução

A Escola Municipal do Sobradinho está localizada na área rural, e atende as comunidades de Sobradinho, Martins, Quilombo, Pereira, Val Paraíso, Vale do Sol, Boa Vista, Córrego do Salto, Córrego do Lobo e Buritis, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, para 229 alunos no ano de 2015. Mesmo com uma infraestrutura precária, funcionando em um prédio cedido pelo IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro -, a escola busca cumprir com a proposta da Secretaria Municipal de Educação fundada nos princípios de uma Cidade Educadora, garantida pela Lei 11.444/2013 que estabelece a Rede Pelo Direito de Ensinar e Aprender.

Nesta escola, os alunos – tanto da educação infantil e anos iniciais, quanto dos anos finais do ensino fundamental advém, em sua maioria, de famílias pobres, cujas relações têm "vestígios de uma inserção social caótica com sequelas afetivas que não podem ser desprezadas"(NEVES, 2008). Crianças e adolescentes que vivem no espaço do campo, cujos pais ou responsáveis são trabalhadores rurais, embora muitos vivam temporariamente em busca de empregos que

ofereçam salário e moradia sem, todavia, criar vínculos na relação com o campo.

Os alunos são divididos em etapas de escolarização (anos), e cada turma possui suas características cognitivas, sociais, econômicas e culturais. Essas características interferem sobremaneira nos aspectos pedagógicos, uma vez que quase todos os alunos possuem apenas a ambiência da escola para leitura e escrita e acesso a conhecimentos historicamente acumulados, limitando, assim, seu processo de aprendizagem. Por esta razão, o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – Pibid/UFU -, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti, no primeiro semestre de 2015, promoveu uma roda de conversa com os profissionais da escola para ouvir as principais necessidades dos alunos. Os resultados advindos dos debates e observações entre pibidianos, supervisor, coordenador, corpo docente e equipe pedagógica voltaram-se, principalmente, para as dificuldades na leitura e escrita.

Portanto, alguns questionamentos foram levantados, a saber: P*or que alunos chegam ao 6º ano em processo inconcluso de alfabetização ou com baixíssimo rendimento na leitura e na escrita? O que leva alunos com potencial intelectual normal não conseguirem adquirir as competências e habilidades necessárias da leitura e da escrita? Como interagir com alunos no ensino fundamental II que apresentam dificuldades para ler e entender o que leem? Será que o fato de não alcançarem os pré-requisitos na aquisição da leitura e da escrita é porque são intelectualmente inferiores, desmotivados ou preguiçosos?*

A resposta para tais indagações fundamentou-se em leituras de artigos sobre dislexia, documentários e observações envolvendo este transtorno de aprendizagem. Assim, alguns planos de intervenção contribuíram para que os pibidianos vislumbrassem a docência por meio de projetos.

As Atividades Supervisionadas Desenvolvidas na Escola

Um dos projetos realizados denominou-se "*Roda Literária: a Importância do conto como formação cultural*".O objetivo da atividade foi interagir com os alunos por meio da leitura de contos regionais de Uberlândia e produção dos textos envolvendo a temática. Foi realizado encontros mensais na biblioteca da escola, sempre na segunda semana do mês. Os alunos foram conduzidos para a biblioteca, onde o espaço foi preparado para recebê-los. Por meio de roda de conversa, os alunos ouviram um conto tradicional uberlandense e debateram, a fim de compartilharem sua impressão sobre a história (Foto 1). Ao fim do debate, os alunos foram estimulados a desenvolverem a parte escrita através de produção textual, em que eles reescreveram o conto com suas palavras.

Foto 1 - Exposição dos contos regionais para os alunos da escola.



Fonte: PIBID, 2015

A Roda Literária foi a segunda parte deste projeto. Os alunos, no ambiente da biblioteca, selecionaram livros para levarem como empréstimo e, nos encontros, debateram sobre os livros que leram, de modo a dividirem informações e despertarem o interesse por outros livros. A perspectiva com essa atividade era fazer com que os alunos lessem mais e buscassem frequentar ainda mais o espaço da biblioteca. Dessa forma, poderiam retirar mais livros, estreitar o vinculo com a leitura e expressar sua capacidade linguística na modalidade escrita.

O segundo projeto denominou-se "*Questão das minorias nas escolas do campo*". Este projeto utilizou-se das rodas de conversa sobre as questões voltadas para assuntos pouco ou quase nunca abordados em sala de aula, tais como a homossexualidade, o homem do campo, os assuntos étnico-raciais e o feminismo.

O foco desse projeto era fazer uma intervenção coerente e dinâmica, através de rodas de conversa, com atividades direcionadas, levantando assuntos pertinentes na sociedade que, na maioria das vezes, não são abordado em sala de aula e podem fazer parte do cotidiano do aluno. As atividades se deram pela implantação de ideias de respeito a todas as classes sociais dos alunos. Foi desenvolvido apenas um encontro devido à falta de transporte para esta atividade.

A metodologia utilizada pelos pibidianos para trabalhar o tema "gênero" foi a apresentação/discussão de um vídeo para os alunos do 8º ano. Após a exposição do vídeo, organizou-se uma roda para discutir o tema abordado (Foto 2). Nesta atividade, os alunos puderam se expressar e percebeu-seque muitos carregam equívocos e preconceitos em relação à temática discutida. Por esta razão, os pibidianos puderam conversar com os alunos sobre a importância do respeito às diferenças entre as pessoas. Experiências como esta, em que os pibidianos puderam conhecer os pontos de vista dos alunos, foi enriquecedor,

pois puderam enfrentar as diferenças de opinião e pensar na docência enquanto exercício de ajudar o aluno a refletir sobre determinados assuntos, mas nunca doutriná-lo ou formatá-lo ao ponto de vista do professor. Infelizmente este projeto não prosseguiu.

Foto 2 - Exposição da questão das minorias para os alunos da escola.



Fonte: PIBID, 2015

O terceiro projeto, denominado *Projeto Cerrado*, visou o estudo de aspectos físicos e socioculturais das áreas abrangidas por este bioma brasileiro e, assim, compreendessem sua importância e necessidade de preservação. A temática foi trabalhada a partir das experiências já vivenciadas pelos alunos, desenvolvendo assuntos de forma didática e acessível para compreensão dos mesmos.

A utilização de recurso audiovisual e aulas-passeio no entorno da escola foram estratégias aplicadas no processo de ensino e aprendizagem. Este projeto foi trabalhado com o 6°ano.Para sua execução, foi utilizado data show, papel sulfite, folha E.V.A., lápis de cor, lápis de escrever, borracha, caneta, tesoura, cola, revistas, jornais, entre outros

recursos didáticos simples. Ao final do projeto, os alunos, juntamente com os estagiários, elaboraram um mural para exposição dos resultados do Projeto. Os desenhos abordaram, segundo a percepção de cada aluno, a significância do Cerrado a partir do que se aprendeu nos dias trabalhados.

Foto 3 - Execução do projeto Cerrado na escola.



Fonte: PIBID, 2015.

Na execução deste projeto, alunos, pibidianos e professor-supervisor passaram por uma experiência marcante durante o desenvolvimento da aula-passeio. (Foto 4).

Foto 4 - Aula campo do projeto Cerrado na escola



Fonte: PIBID, 2015

Ao final da aula-passeio, quando todos estavam papeando sentados em um gramado, um dos alunos da escola coletou uma fruta conhecida popularmente como boleira e ofereceu para o grupo dizendo que era gostosa e que já tinha comido da mesma. Na confiança das palavras do aluno, grande parte dos alunos ingeriu a tal fruta. Após alguns minutos, alguns alunos passam a sentir vômito causando um grande desespero na escola. Como próximo da escola existe um posto de saúde para atender os alunos do IFTM e vizinhança, a fruta foi identificada, proporcionando tranquilidade no ambiente, pois, a fruta só causava vômito ou diarreia.

Por causa do acontecido, a direção da escola promoveu uma reunião entre o professor-supervisor e alunos do Pibid para refletirem sobre o papel do professor perante os alunos, como este deve se comportar em determinadas situações, o papel do professor como líder, as atitudes docentes diante de situações novas e do desconhecido (neste caso, em relação a alunos, confiar desconfiando, pois nesta relação o professor é o adulto desta história).

Os dois alunos pré-adolescentes ficaram muito assustados, foram advertidos e reconheceram o erro. Todavia, todos, professores, escola, pibidianos e professor-supervisor ficaram assustados e impotentes diante de atos inconsequentes como este. Considerando minha experiência, eu, professor na escola há mais de 20 anos, sempre realizei trabalhos de campo no entorno da escola e jamais vi uma situação semelhante. Fato este que demonstrou o quanto nós, educadores, temos desafios no cotidiano escolar que ultrapassam a capacitação pedagógica oferecida pela universidade.

O PIBID e sua Importância na Formação *In Loco*

Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser, segundo Vera Candau, uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores." (CANDAU, 1996) Isto porque a escola passa a ser o espaço de possibilidades para a construção dos conhecimentos necessários que auxiliam e capacita o professor no processo ensino-aprendizagem. Processo este que muda, se reconfigura, se readapta, se desconstrói. E nessa metamorfose ambulante, todos os profissionais nele envolvidos precisam estar preparados para enfrentar as mudanças e variações que o afetam.

Para tanto, a escola precisa ser, segundo Ibernón, um projeto coletivo, onde todas as pessoas oferecem suas capacidades e motivações; um espaço de promoção de comunidades de aprendizagem

> " resultado do esforço dialogante e igualitário de muitas pessoas: professores e professoras, assessores e assessoras, autores e autoras, familiares e voluntários. Não se justificam com o argumento de que quem deve levá-las à prática não as entende bem e, por isso, fracassa sua aplicação. Todas as pessoas oferecem suas capacidades e motivações para um projeto coletivo. Se fracassam, o fracasso é de todas, e se triunfam também (...).

Fundamentando-se nesta premissa, sabe-se que não são somente os professores os grandes protagonistas das transformações exigidas neste novo milênio, mas os gestores, os familiares, os voluntários, a comunidade local e todos os servidores da educação que atuam no chão da escola e fazem parte do processo de ensinar e aprender.

Oferecer formação em serviço aos profissionais da educação na própria escola significa

> "abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte. Trata-se, simplesmente, de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto". (IBERNÓN, 2000)

É nessa perspectiva que o Pibid veio abrilhantar o trabalho desenvolvido na escola, pois por meio deste programa,futuros professores puderam pensar seu ofício a partir de práticas pedagógicas reais, muitas vezes nada ideais. Assim, a formação *in loco* vivenciada pelo Pibid teve um papel fundamental: trouxe sentido de vínculo, de pertencimento, de continuidade e de reciprocidade entre as pessoas nela envolvidas: coordenador, professor-supervisor, pibidianos, equipe pedagógica , professores e alunos.

Nesse sentido, a Escola Municipal de Sobradinho ofereceu-se para ser uma comunidade de aprendizagem. A referida escola acredita nesta formação continuada *in loco* onde é possível efetuar trocas e aproximar pressupostos teóricos e prática pedagógica. Todavia, só o esforço coletivo fará com que se torne possível enfrentarmos estes desafios não "apenas com sensações de crise, incertezas e desânimos, mas também com práticas e teorias que realizam transformações educativas igualitárias na sociedade da informação." (Ibernón, 2000)

Considerações finais

O trabalho do PIBID na escola alcançou resultados positivos, principalmente nos projetos: "*Roda Literária: a importância do conto como formação cultural"* e o *Projeto Cerrado*.Algumas atividades foram prejudicadas em sua execução, principalmente devido à questão do transporte. Todavia, outros aspectos também relevantes prejudicaram a realização das propostas de intervenção e do trabalho dos pibidianos na escola, a saber: falta de comunicação entre supervisor e pibidianos; dificuldade de envolvimento dos pibidianos com os profissionais da escola; falta de motivação de alguns pibidianos em desenvolver atividades diferenciadas e tempo demasiado em observações.

Estes projetos foram importantes para a escola, uma vez que interagiram os pibidianos ao contexto escolar ajudando-os a conhecer mais individualmente as reações/opiniões dos alunos frente aos temas abordados. Todavia, somente o primeiro projeto foi totalmente desenvolvido (mensalmente, sempre na segunda-feira do mês). O segundo projeto, em razão das dificuldades com o transporte que não levou os pibidianos à escola, ficou comprometido, sendo realizado parcialmente (somente a parte do debate e levantamento de questões/opiniões). O terceiro intitulado: *Projeto Cerrado* foi enriquecedor. Apesar do incidente, a experiência foi significativa, tanto para os pibidianos como para professores e direção da escola.

Enquanto professor-supervisor do Pibid trago como aprendizado a importância da aproximação entre as duas gerações: a dos estabelecidos (professores com experiência e que atuam nas escolas de ensino fundamental) e a dos futuros professores, ainda alunos universitários. Aproximação esta por vezes conflituosa, mas se bem conduzida, traz contribuições e aprendizagens significativas para ambas. Ao professor cabe o peso da experiência, das

práticas pedagógicas bem sucedidas, dos erros e equívocos; e aos que chegam recém pelas instituições de ensino, o fôlego, o dinamismo, a intimidade com as tecnologias de informação e comunicação e a energia da juventude.

Nesse sentido, acredito que a formação do professor é contínua. Por isso, sempre deve estreitar seu vínculo com a universidade, a comunidade e fazer novas parcerias. A graduação é o pontapé inicial, mas não é um fim em si mesmo. O cotidiano da escola é imensamente desafiador, permeado de automatismos e de imprevistos, fazendo com que o professor fique desestimulado e perca o propósito pelo qual ele se formou. O Pibid revigorou minha prática pedagógica.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.) *Educação do campo:* desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001 (Coleção Educação do Campo)

IMBERNÓN, Francisco. (Org.)**.** *A Educação no século XXI.* Porto Alegre, ArtMed,2000.

MATOS, Kelma S. A. L. et al (Orgs.) *Experiências e diálogos em educação do campo.* Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NEVES, Anamaria Silva. *Família no singular, histórias no plural: a violência física dos pais e mães contra filhos.* Uberlândia, Edufu, 2008.

O LIVRO DIDÁTICO NAS ESCOLAS DO CAMPO E SUAS ESPECIFICAÇÕES

Darliene Borges dos Santos

Introdução

Neste texto analiso pelo viés histórico quais tem sido as maiores dificuldades que cercam as Escolas do Campo, e quais medidas estão sendo realizadas para sanar esses problemas.

Procuro ainda destacar dentre essas dificuldades, o livro didático voltado ao Ensino do Campo, dentre as diretrizes e resoluções dos PCN e PNLD. Acerca dessa análise esboço também o que regulamenta essas diretrizes curriculares e busco compreender se está vêm sendo cumprida assim como é regulamentada na Lein.º 8.666, de 21 de junho de 1993.

No texto também trago algumas percepções minhas enquanto professora em formação e participante de projeto voltado a área de licenciatura em escola do campo. Por estar inserida neste meio acredito que pude obter ter um olhar mais concreto ao que ocorre no campo no âmbito da educação incluindo formação da escola, livros didáticos e todos os movimentos sociais e leis que circundam e tem uma relação entre si.

A partir dessa experiência e do viés histórico destaco alguns pontos que acredito ser importante para nós professores em formação independente da área e que estamos inseridos no contexto da Educação do Campo.

Compreendo ainda que mesmo os que não estão diariamente no campo e nem envolvidos com a questão da educação,devem entender e buscar uma melhoria voltada ao

campo que devido as transformações e ao êxodo rural é tão ligado ao meio urbano e um de seus maior mantenedores, e com isso buscar sempre a melhoria e fazer valer o direito de igualdade a uma boa educação voltada as Escolas do Campo.

História e Educação do Campo

Neste trabalho desenvolvo uma breve analise sobre a Educação do Campo, discorrendo das vertentes pela qual a história tem visto essa educação e analisando quais os problemas que esta tem enfrentado.

Falar sobre Educação do Campo é buscar compreender todos os elementos que a compõe em seu todo, em sua constituição, seus métodos e abordagens. A Educação do Campo há décadas sofre com descaso de uma "política e sociedade elitizada" e vêm sendo norteada de fatores que a cada dia dificulta sua melhoria, podemos ver melhor esse exemplo na fala de Pinheiro:

> " A educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros".(Pinheiro,2011-pág. 1)

Ao analisarmos a Educação do Campo, vemos que a cada dia a mesma está sendo obrigada a se caracterizar por contextos urbanos que em grande maioria desvaloriza o homem do campo.

E em consequência disso podemos ver na história um crescente êxodo rural composto por pessoas que abandonam o campo almejando encontrar emprego e principalmente "focando no que acredita ser uma educação de qualidade" , uma vez que as políticas existentes não viabilizam a educação do campo que tenha como seu componente fundamental as bases na origem e modos de vida do homem do campo

Contudo apesar dos embates e precariedades que a Educação do Campo e sua população enfrentam, ainda sim possuem em si particularidades históricas e culturais que mesmo com todas as conturbações criam projetos e programas que ganham destaque vem sendo desenvolvidos a partir da vivência no campo.

Os projetos voltados para o Campo e os Movimentos Sociais que dele se reproduzem no ponto de vista historiográfico, a população e educação que dela provém buscam fatores emancipatórios e democráticos que visem além do bem estar de sua população o direito e a permanência pela terra e também lutam por um saber igualitário que reconstrua seus valores dando ênfase a sua cultura e suas práticas e políticas pedagógicas, que relacionem o contexto da vida no campo.

Ao analisar essas políticas pedagógicas temos as diretrizes dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* mais conhecidos por *PCN***,** esses parâmetros curriculares tem como regra nortear os educadores no papel que esse exerce na formação de cidadãos conscientes conhecedores de si e de qual papel ocupam na sociedade. Através do PCN o professor pode analisar os planos curriculares, atividades e todo material voltado à educação.

Está disposto nesses parâmetros curriculares que é dever respeitar as diversidades regionais, políticas e culturais de todas as regiões brasileiras e desse modo o PCN tem como objetivo regulamentar a educação e desenvolver a

cidadania em igualdade como podemos ver no documento disposto pelo próprio *MEC(* Ministério da Educação) :

> • apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
> • mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade;
> • contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
> • explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proproporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
> • apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto

> educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
> • ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
> • evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
> • apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
> • valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos.(Portal Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental).

Ao analisar as atribuições do PCN citada acima e ao ler todo parâmetro curricular nacional, temos uma ótima lei que se colocada realmente em prática e seguida com eficiência teríamos uma educação de qualidade e igualitária,

acredito eu em todo nosso país. Além do PCN outra diretriz que regulamenta o ensino é o PNLD, neste caso fiz análise ao *PNLD Campo*, pois busco compreender os livros didáticos voltados a esse sistema de ensino.

O Programa Nacional do Livro didático – *PNLD Campo* assim como todo PNLD tem como função avaliar e fazer dos professores e alunos da Educação Básica. Já no PNLD Campo, este tem a função como disposto no Ministério da Educação de fazer a distribuição e regulamentação necessária a professores e alunos do campo e regiões quilombolas, permitindo a estes um ensino e aprendizagem de forma contextualizada, englobando assim os princípios e suas vivências, utilizando também em suas bases os conhecimentos de suas comunidades.

Ao analisar essas especificações do PCN e PNLD Campo, busquei alguns livros que abrigam o Ensino Multidisciplinar das escolas do Campo este o Projeto Buriti PNLD2013, 2014 e 2015, editora Moderna, para o 5° ano e alguns livros de História também do 5 ° ano Projeto Araribá História PNLD 2014, 2015 e 2016, editora Moderna, e Ápis História 5° ano PNLD 2013,2014 e 2015 editora Atica.

Na analise desses livros tanto o Projeto Buriti Educação do Campo e o Projeto Araribá que é utilizado em uma escola de ensino regular da cidade dei ênfase ao material de História. Porém notei um diferencial o Projeto Buriti é um livro Multidisciplinar que engloba as disciplinas de :

- Língua Portuguesa;
- Matemática;
- Ciências;
- História;
- Geografia;

O diferencial que encontrei nesse livro foi englobar várias disciplinas em um livro só sendo que na escola regular da cidade busquei um livro multidisciplinar e não consegui assim me ofereceram o Projeto Buriti e Ápis.

Nesses livros utilizados em minha pesquisa observei que o Projeto Buriti Campo possui todos os seus conteúdos limitados e breves explicações sobre um tema. Por exemplo, no conteúdo de História ao analisar a questão de raça e gênero encontrei pouquíssimos textos e contextualizações que abrangessem o tema .De uma forma muito objetiva a esse tema foi destinado um pequeno texto de dois parágrafos juntamente a questão da sociedade escrava no Brasil.

De forma muito breve e sem grandes explicações eles pincelaram essa questão de gênero como se os escravos fossem uma sociedade submissa, sem participação ativa em nossa sociedade. Sendo que eles foram escravizados mais faziam parte de uma classe ativa que se concentravam para organizar rebeliões, buscar condições mais humanitárias e participavam efetivamente da luta de classes. A meu ver não desmistificar essa questão que foi proposta nesse livro e não historicizar de forma correta esse período pode criar conflitos nesses futuros formadores de opinião.

Outra questão que poderia ter sido abordado nesse livro é a questão das comunidades quilombolas. Essas comunidades tem grande proximidade com a sociedade e escolas do campo e poderia ter sido discutido como vivem essas comunidades, como se constituíram e sua luta de classes os caminhos por quais percorreram para ocupar e ganhar espaço e direitos regulamentados em nossa sociedade.

Senti na elaboração desse livro pouca relevância de tema e abordagens em todo conteúdo ministrado pelo livro. Por ser um livro multidisciplinar é um livro pequeno, com poucas páginas destinadas a cada tema e capítulo. A questão da qualidade do que está sendo destinado as escolas do

campo deixa a desejar, como no próprio PNLD Campo dispõe que deverá abranger também nesses livros e conteúdos programáticos os conhecimentos e saberes de sua comunidade, senti falta nesse livro dessa participação.

Percebo que nesses livros assim como foi citado no início de minha analise tem leis e abrangência que se seguidas corretamente fazer iam valer seus direitos, mais percebo que nos próprios livros do campo o homem da cidade, seu saber e sua tecnologia é voltada como a mais benéfica e de maior qualidade deixando o homem do campo como uma figura isolada, um ser que se fundamenta e necessariamente só consegue buscar seus meios de produção, conhecimento e vida se esquecer de sua origem e dos meios que vive, o que acredito eu ser a anulação total de sua história.

Em continuidade a essa analise dos livros e uma comparação a disposição de seus conteúdos analisei também o livro de uma escola municipal da cidade o Projeto Araribá História 5 ° ano. O livro engloba somente a matéria de história dispõe de seus capítulos em tópicos e começa esboçar todo seu conteúdo analisando a questão dos Estudos Históricos, a questão do Tempo e História e a Evolução do Ser Humano.

Este livro foi confeccionado de uma forma esquematizada e com palavras de fácil compreensão assim como no livro analisado anteriormente, porém seu diferencial ao outro é que este também serve a mesma série e seu conteúdo não abrange outras disciplinas.

O livro tem em seu inicio e seus tópicos até bem posicionados mais quando analisado cada capítulo também deixa desejar com dizeres, palavras e comparações assim como no Projeto Buriti eu diria que por vezes racistas e desqualificando a imagem de outros homens, principalmente na questão de gêneros.

Acredito que esses dois livros que são de vários autores e organizadas por um editor, deixam em si algumas questões , sabemos que na sua confecção, abordagem levam em conta o interesse da Editora e até mesmo infelizmente sofrem subordinações em suas escolhas e publicações.

Abrangendo essas dois livros o terceiro livro que também me foi cedido para que eu pudesse elaborar minha pesquisa foi o livro Ápis 5° ano História, este tem em sua confecção três autores sendo que um é Doutor em Geografia e uma Mestre em Geografia e a outra Licenciada em História.

Ao analisar esse livro percebi que o livro é muito bem elaborado, esquematizado e conta com muitas imagens de nosso cotidiano, mapas, glossários e a todo tempo tenta abranger no Você Sabia, elementos de outras culturas.

Em todo momento de minha pesquisa não digo que esse seria um livro perfeito, mas é um livro que engloba maiores fatores do contexto em que vivemos e a meu ver busca instigar o aluno a uma compreensão desses elementos em que este inserido em seu cotidiano.

Considerações Finais

Ao fazer esse trabalho em torno dos livros didáticos percebo o quanto as leis são eficientes em suas teorias e deficientes em suas práticas. Os livros tanto das escolas do campo quanto os da cidade deixam a desejar.

Ao se tratar de educação do Campo é visível como ainda temos um trabalho mal elaborado em seus livros onde em nada faz saudação a esses homens que vivem no campo e o trabalho realizado por eles, acredito eu que seus conhecimentos seriam de grande valia para nossa sociedade e para esses alunos que estão nessas escolas.

Para estruturar minha pesquisa também busquei alguns autores que escrevem e debatem essa questão da Educação do Campo e quando digo que essa educação vem sendo vista de forma irrelevante e relegada a qualquer fator de ensino me baseio nos dizeres dos autores como Astrogildo Fernandes e Mário Borges em seu texto *Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades*.

Neste texto Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Mário Borges Netto, tem como objetivo analisar como é a participação dos Movimentos Sociais do Campo e sua luta por uma educação democrática, ainda no texto os autores apontam as negligências por parte do Estado e da elite com a educação e população do campo, em especial com os trabalhadores que ali vivem.

Em se tratando de educação vemos que na Constituição Federal de 1988, artigo 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mais em relação à Educação do Campo é notório que historicamente a educação no meio rural foi relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Podemos compartilhar das ideias de Arroyo, Caldart e Molina (2004) da seguinte opinião: “a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, consequentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica”.

A partir disso historicamente a educação do campo não ocorreu fundamentada em uma ação planejada e como prioridade, esse fator impossibilitou a população do campo a

ter acesso a política e serviço público de qualidade. Devido a isso a partir de 1950 nota-se um grande número de êxodo rural este foi propiciado pela expulsão e atração.

Quando os autores se referem à expulsão esta decorreu da modernização do campo que não incluiu o agricultor familiar e sim os grandes latifundiários. E a atração se deu no sentido da industrialização que visava possibilidades que correspondiam a realidade dos trabalhadores do campo.

Devido às negligências do Estado voltado a população do campo, as pessoas que ali vivem se organizaram em comunidade e criaram escolas para garantir a educação de seus filhos e estas escolas contam com algumas organizações e principalmente com os movimentos sociais. Presentes nesses movimentos estão:

- Partidos da Esquerda
- Sindicatos de Trabalhadores Rurais
- Movimentos Camponeses

A partir dessas organizações e movimentos sociais do campo nascem propostas e ações que contam também com a participação de professores e universitários que visam em políticas pedagógicas voltadas para o campo e também propostas de trabalho que visem sua melhoria, dentre esses projetos os autores dão ênfase ao coletivo nacional "Por uma educação do campo" e o GPTE.

O movimento coletivo "Por uma educação do campo" consiste em uma proposta de educação que adota os interesses e elementos da cultura, do cotidiano e da vida do homem do campo, resgatando suas organizações, valores que contribuam para o desenvolvimento social e igualitário dessa população.

O GPTE(Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo) é um projeto educacional voltado para o campo que defende alguns tópicos pedagógicos que consistem em :

1) A escola deve formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana;

2) é valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo;

3) é valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles;

4) Vincular a escola à realidade dos sujeitos;

5) Ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;

6) Desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Referente às ideias e projetos apresentados pelos autores os mesmos concluem que existe uma necessidade de ser ofertado aos que vivem no campo uma educação de qualidade, onde sua instrução deve ser valorizada e não inferior aquela que é posta para os grupos hegemônicos.

Ao analisar esse texto, os livros citados acima, PCN e PNLD é necessário não só basear nessas leis para assegurarmos uma Educação do Campo com dignidade e qualidade, mais colocá-la em prática de forma clara e objetiva.

Contudo após a análise do texto concluo que ao longo dos anos o campo foi sendo modificado e descaracterizando assim os que ali vivem, ou seja, as mudanças que ocorreram no espaço rural não levaram em conta os sentimentos, hábitos, costumes e valores da grande parte dos proprietários rurais e seus moradores.

E como futuros professores, podemos usar o viés da disciplina deHistória para analisar os Movimentos Sociais que lutam por uma educação democrática aos homens do campo, podemos trabalhar com o desenvolvimento de projetos que visem a preservação da memória e história dos que ali vivem dando assim oportunidade de dar voz aos que

foram silenciados e trazer ao Campo de fato sua participação nas lutas de classe não deixando assim nos levarmos pela soberba de uma educação elitizada que visa somente seus interesses e não sendo convivente com a política de pão e circo desse país voltada a Educação do Campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004

JÙNIOR e NETTO, M. B. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. Entrelaçando: *Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, v. 1 http://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-1-ao-5-anoConsulta realizada em 06/05/2016

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.* Disponível em:<http://br.monografias.com/ trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdfConsulta realizada 15/05/2016

http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/7-programa-nacional-do-livro- didatico-pnld-campoConsulta realizada em 15 /05/2016

O PAPEL DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL DO SOBRADINHO/UBERLÂNDIA (MG)

Bruna Luiza Guimarães Lima
Vinicius Nunes Fileto

Introdução

O presente artigo tratará, a partir de uma contextualização histórica e de experiências vividas quais as indagações e perspectivas dos alunos que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) interdisciplinar voltado para a educação no campo, na escola municipal do Sobradinho localizada na área rural do município de Uberlândia-MG.

O Projeto PIBID permite que os estudantes de licenciatura das universidades brasileiras tenham uma experiência única de modo que, adquirem contato com as escolas, com alunos, com as dificuldades encontradas pelas escolas, tendo a oportunidade de desenvolver projetos com os alunos, o que permite um crescimento pessoal para os futuros docentes e também para os alunos das escolas. É importante também, o contato com os professores das escolas que passam seus conhecimentos, e experiências para os futuros docentes.

A partir disso vale ressaltar, que nosso projeto tem uma vertente interdisciplinar voltada para a educação no campo. Sendo assim, possui diferenças no modo como é aplicado e desenvolvido o projeto. Nosso projeto é desenvolvido na Escola Sobradinho localizada na área rural de Uberlândia-MG mais especificamente, ao lado do

Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) a 25 km do centro de Uberlândia próximo aos distritos de Martinésia e Cruzeiros do Peixotos.

No decorrer do ano de 2014, vários estudos foram feitos a respeito da identificação do perfil dos alunos da escola analisada, para que a partir disso, tirar conclusões que pudéssemos dar sentido as nossas pesquisas de iniciação a docência. Para que essas pesquisas sejam eficazes, precisamos analisar as relações sociais que existem e interferem nas dinâmicas daquele espaço.

Quando dizemos "dinâmicas do espaço" e relações sociais levamos em conta a relação entre professores e alunos, a relação entre estado e escola em que englobamos as políticas públicas para com a escola, as escolhas a respeito dos materiais didáticos, e a importância disso no produto final, que entendemos como a formação "socioacadêmica" dos alunos.

E, para que conseguíssemos consolidar nossa pesquisa foi importante contextualizar o tema historicamente para mostrar como a situação atual se formou. No nosso caso, precisamos entender como foi a ascensão da chamada, com muito descaso por parte as elites agrárias de "educação rural" (FERREIRA, BRANDÃO, 2011) no Brasil, como ela se firmou e quais as dificuldades que esse tipo de ensino passou e ainda passa diante de toda a história para ser notada e valorizada. Pensar assim é importante para poder identificar também o campo como minoria, e como é possível desconstruir este pensamento, a partir do que foi, e o que deve ser feito, a respeito deste assunto muito importante e tão periférico na história.

O presente artigo será dividido em três grandes pilares. O primeiro trata ao que diz respeito ao histórico da educação no campo. O segundo trata da identificação da escola, sua história, estrutura, dinâmica atual e principalmente a relação entre professor e aluno. O terceiro

pilar trata do papel do PIBID dentro da escola e como foi o trabalho aplicado durante o ano de 2014 e 2015.

Procedimentos Metodológicos

Quando pensamos em um trabalho como o que é feito pelo PIBID Interdisciplinar, precisamos ter métodos de trabalho bastante variados para que a partir das experiências teóricas e empíricas, elencar de maneiras mais eficazes para culminar em estudos coerentes e concretos.

Em específico, no caso da Escola Sobradinho, os "Pibidianos" se utilizaram de dois principais métodos. Na primeira etapa houve a observação focada no cotidiano nos alunos da escola, juntamente com a fundamentação teórica. Vale ressaltar que esta fundamentação teórica ainda está em andamento e é sempre discutida a partir da necessidade de novas perspectivas sobre a educação do campo. É importante dizer também que estes são a nossa base para as informações e conhecimentos que foram colhidos até o momento. Com o tempo, também sentimos a necessidade de fazer sondagens através de entrevistas escritas que nos ajudaram muito para conseguir identificar o perfil dos alunos e suas perspectivas.

A partir disso, tudo o que fizemos foi baseado no planejamento. Ainda utilizando dos métodos principais já adotados desde o início de nossa pesquisa, começamos então, a pensar o que poderia ser feito para somar principalmente na formação social dos alunos, que notamos ser o foco de trabalho mais relevante que poderíamos aderir.

E, por fim, tudo isso que foi utilizado, dentro do nosso projeto, e também fora dele, através de leituras específicas e atividades complementares, soma de forma consistente o resultado de tudo que está contemplando este artigo.

Considerações Sobre a Educação no Campo No Brasil

Para Arroyo (2004) e Caldart (2004; 2008) desde 1822 é possível notar uma elitização pesada na educação com descriminação recorrente à negros, índios e a população pobre em geral. Para os camponeses nem se pensava em educação para "essa gente" que era vista como mão-de-obra a ser explorada. Em 1826, começa o debate a respeito de educação popular, que, culminou em outros debates, até chegar no dia 15 de outubro de 1827, data que foi aprovada a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil.

De acordo com Ferrari e Silva (2010) a educação do campo tem em suas raízes a Educação Popular e vincula-se às lutas por transformações das condições sociais de vida no espaço rural. Podemos dizer, que a sansão desta lei foi um marco para a história nacional, mesmo que, com intensas fragilidades, conseguiu se manter firme.

Após a proclamação da república (1889) nota-se uma influência das ciências positivistas excluindo ainda mais as classes periféricas. Como ressalta Ferreira e Brandão (2011):

> "[...] a organização escolar no Brasil sofreu influência da filosofia positivista francesa que teve como característica estimular e exaltar a industrialização da sociedade moderna, sem nenhuma preocupação com as demais formas de organização da sociedade, a exemplo dos que residiam e produziam no campo. Naquele período a escola ainda não era acessível a todos os cidadãos brasileiros." (FERREIRA, BRANDÃO, 2011, p. 03)

Com a constituição de 1934, nota-se partes que citam a educação no campo. Contemplando 20% dos recursos para educação rural que favorecia os filhos dos fazendeiros com influência política. Em contrapartida, os trabalhadores rurais

eram vistos como "reprodutores de crianças" que, para o Estado, futuramente, passaria a ser a mão de obra explorada nas indústrias. Esse pensamento é incentivado a partir da revolução de 1930 como destaca Cara e França (2009):

> "De forma direta ou indireta, o grande marco no desenvolvimento da indústria brasileira foi, a Revolução de 1930, que causou forte transformação na estrutura socioeconômica brasileira e criou as condições necessárias e suficientes para o estabelecimento das relações capitalistas de produção que já vinham sendo desenvolvidas desde as últimas décadas do século XIX, propiciando a formação de um centro econômico capitalista." (CARA, FRANÇA, 2009, p. 01).

A partir daí, podemos perceber que as escolas naquele contexto eram voltadas para a formação do futuro proletariado, e é muito importante ressaltar que estas se localizavam na área urbana. E isso perdurou até a década de 60. A educação, como inúmeras outras infraestruturas se localizava nas cidades com o intuito de transformar os camponeses em mão de obra industrial, como já destacado por Tombini e Saquet (2014):

> "A partir da década de 1970, o processo de urbanização se acentua em virtude de fatores econômicos, políticos e culturais. Muitas empresas transnacionais, por exemplo, instalam-se na região Sudeste e esta passa a ser polo receptor de migrantes principalmente do campo, que saem das regiões Nordeste e Sul em busca de trabalho e melhores condições de vida" (TOMBINI, SAQUET, 2014, p.18)

Outra questão que é importante pontuar na história, é a da evasão escolar que era muito intensa pela parte mais

pobre da época, que por necessidade, deixavam de estudar e iam trabalhar com os pais nas fábricas e, principalmente nas lavouras, pois para os filhos dos trabalhadores rurais ainda era mais difícil por ter mais um agravante que era a distância da área urbana onde, como já foi salientado, se localizava as escolas.

Estes adolescentes, que eram obrigados a sair da escola para ajudar a família na lavoura, eram, na maioria das vezes filhos de pequenos agricultores que resistiram ao êxodo rural, e se mantiveram no campo, resistindo ao sistema, perante ao latifúndio, criando a turbulenta relação entre estes, criando cada um seu espaço e, logo, um embate por motivos territoriais segundo Fernandes (2008).

É muito importante ligar a Educação no/do Campo aos movimentos sociais, visto que a primeira só foi ganhar relevância por reivindicações deste último como confirma Arroyo (2008). A expressão "do campo" na Educação do Campo se relaciona às identidades e aos processos históricos vividos pelos grupos sociais no espaço rural.

"Os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo." (CALDART, 2004). E a partir daí já conseguimos perceber a importância de uma especificidade na educação do campo, que seria a de valorizar o já chamado pela autora sujeito do campo.

Contextualizar historicamente a Educação do Campo no Brasil é importante, pois muita coisa que aconteceu, durante seu processo de ascensão, ainda é possível ser notado a partir de análises espaciais e territoriais. É importante também deixar claro que este tipo de Educação vive e está em processo de consolidação, visto que ainda notam-se inúmeros obstáculos e dificuldades a serem enfrentados, além de lacunas a serem preenchidos.

Estas dificuldades são relacionadas ao abandono parcial do Estado perante as Escolas do Campo, que são notavelmente mais precárias. O maior obstáculo que a

Educação do Campo precisa enfrentar é a questão da especificidade, pois, isto, atualmente, é visto como algo que deve inferiorizar este, e não ser notório de forma positiva. É um dos maiores motivos das lutas dos movimentos sociais, com destaque ao Movimento Sem Terra (MST), que tem sua significância justificada por Munarim (2008), dizendo que:

> "[...] a experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo." (MUNARIM, 2008, p. 59).

Toda esta luta que é colocada pelo autor, é rebatida de forma negativa pelo Estado e pelas coberturas midiáticas, cultivando ódio por estas classes e que é consequentemente consumida por todo o preconceito recorrente na sociedade.

É de suma importância trazer à tona também a relação campo-cidade que é um dos temas mais discutidos em relação a dinâmica de vida do camponês contemporâneo. Logo, vai ser importante com a mesma intensidade, quando pontuamos sobre a Educação do Campo neste âmbito, levando em conta que a família camponesa atual, é de uma complexidade equivalente à de uma família que vive na área urbana isto que estes primeiros já tem, em grande parte, as mesmas condições de vida, e ocupa, também na mesma escala que o posterior, os mesmos empregos e espaços no mercado mas, ainda vive o estigma de ser do campo.

Isso é um dos maiores problemas visto que já não é possível identificar uma homogeneidade distinta entre espaço rural e espaço urbano. Os dois coexistem, entretanto com uma dependência notável do rural em relação ao urbano, visto que como ressalta Tombini e Saquet (2014):

> “A migração para a cidade ainda é um fato cotidiano, porém, em menor escala. Os jovens camponeses, em especial, continuam migrando para as cidades para trabalhar, estudar etc., enfim, em busca de melhores condições de vida, deixando de dar continuidade ao trabalho dos seus pais, pois o sonho de uma vida mais tranquila com um salário mensal está na cidade.” (TOMBINI, SAQUET, 2014 p. 13)

Entretanto, a população urbana também tem influencias do meio agrário, em perspectivas diferentes, em que o habitante da área urbana vê o rural como área de lazer e calma. Como Marafon (2011) destaca, “[...]o continuo processo de migração da cidade para o campo, pois as pessoas buscam a inserção no mercado de trabalho e uma melhor qualidade de vida” (p. 15). Essa dualidade é presente no mundo atual de forma bem genérica, pois na grande maioria das vezes, sobressai o pensamento que faz apologia ao sistema, no nosso caso a predominância da cidade sobre o campo. A produção capitalista do espaço estudada por Harvey (2005), que aliena a sociedade urbana e, perversamente, também aliena parcela da população rural que passa a acreditar que o meio urbano é realmente superior ao meio rural. Isso é o motivo principal da existência do estigma de “ser do campo”, e viver no/do campo.

Por fim, é importante salientar em um contexto mais pontual, que essa produção espacial criada pelo capitalismo através do desenvolvimento da técnica e disseminada pela globalização, deixou as famílias camponesas mais complexas, e isso será levado muito em conta para nossas análises no PIBID póstumas e futuras, em relação a Escola Sobradinho.

Perfil da Escola Municipal do Sobradinho

A partir da localização da escola, é possível perceber que se trata de uma estrutura que desempenha uma relação campo/cidade muito importante. Visto que, muitos funcionários da escola, moram na cidade e trabalham na área rural, assim como alguns alunos que se deslocam da área urbana e vão estudar na escola Sobradinho.

Desse modo, pode-se tratar a Escola Sobradinho como um objeto geográfico assim como aborda Milton Santos (1976) referindo o espaço como um conjunto indissociável de que participam de certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. Ou seja, Sobradinho trata-se de um espaço rural que se relaciona constantemente com o espaço urbano de modo que sempre mantêm um movimento nas relações sociais e econômicas.

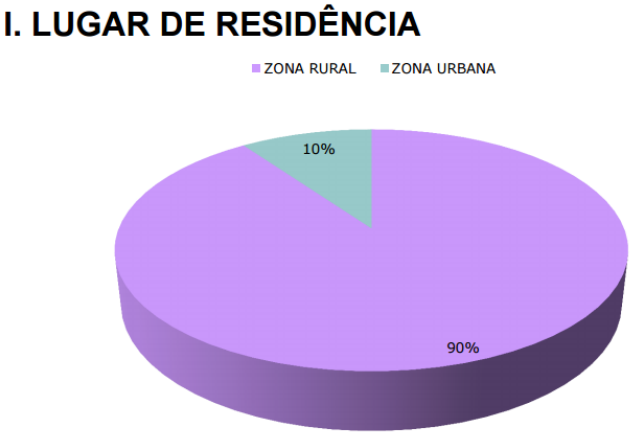
Vale ressaltar o histórico da Escola Sobradinho para maior compreensão das dificuldades de se manter quanto instituição de ensino. O nome oficial da escola é Escola Municipal de Sobradinho e foi instalada na área do IFTM em 1932 que cedeu espaço devido à falta de verba necessária para a formação e mantimento da escola. Foi fundada para atender os interesses de criadores e lavradores que necessitavam de uma instituição de ensino para que seus filhos tivessem acesso à educação. Retratando o cenário brasileiro da época em que educação do campo ainda não era uma realidade para os camponeses, pois não era prioridade dos órgãos públicos e trata-se de uma época de crise latifundiária e onde as questões sociais do campo começam a ser mais reivindicadas.

O nosso primeiro contato com a escola se deu no início do segundo semestre de 2014e permitiu que observássemos a rotina da escola, sua estrutura e percebemos que se trata de

uma escola pequena apesar de abranger todo o ensino fundamental (1° ao 9° ano). Outro aspecto importante se deve ao fato da Sobradinho ainda não possuir seu próprio espaço estrutural dependendo, ainda, do espaço cedido pelo IFTM.

Com a ambientação na escola, passamos por um processo de identificação da escola em diversos aspectos. O primeiro ponto, e o mais fácil de perceber é o estrutural. A escola não tem infraestrutura para esportes, sendo composta somente por duas quadras sucateadas e um quiosque para descanso. No âmbito acadêmico, o mais notável investimento estrutural da escola é o laboratório de informática que conta com uma média de vinte computadores, uma caixa de som, um "Datashow", além da sala ser climatizada por ar condicionado. Tem uma biblioteca ativa que percebemos ser de extrema importância para os alunos que, veem o lugar como seu único espaço para leitura. Nas salas de aula não é notável diferença com as escolas da área urbana, que também sobrevivem ao abandono estatal e aprendem a conviver com mesas, cadeiras e quadros sucateados.

Como já pontuamos, no caso da escola Sobradinho em especifico, a relação Campo-cidade é muito presente. E isso é concretizado pela própria escola, que opta por utilizar o mesmo material didático que é ofertado na área urbana. O corpo docente da escola se utiliza do argumento de que a essência da escola é urbana, mesmo que localizada em zona rural e composta por alunos que vivem no campo na sua grande maioria, como pode ser notado no gráfico 1, que foi feito a partir da pesquisa socioeconômica feita pelos "pibidianos" da escola Sobradinho.



Fonte: Pesquisa PIBID Equipe Sobradinho (2014)

Por isso a importância de enfocar a questão da Educação no Campo e a Educação do Campo é muito grande no caso da Sobradinho que passa recorrentemente por problemas por conta desta dicotomia que acaba segregando o aluno que vive no meio rural, do que vive no urbano, e no fim concretizando novamente a ideia de que o urbano é superior.

Em sua maioria os alunos não se consideram do campo, o que torna o perfil da escola diferenciado. A partir disso, observamos a dificuldade de alguns alunos em se assumirem do campo. Isso se deve a resistência em se aceitar devido à pressão e padronização social, pois o campo sempre foi tratado como uma minoria marginalizada historicamente desde o descaso do Estado até as "leis" impostas pelo sistema que por sua vez incentiva prioritariamente a urbanização continuada e desenfreada.

A Intervenção do PIBID: O Projeto Roda de Conversa

A partir dessa desvalorização que é feita pela própria escola em relação ao sujeito camponês, que vimos como uma imensa falta de respeito e hipocrisia, e pela visível busca, com fim em se tornar comum às escolas localizadas no perímetro urbano, que passamos a pensar em propostas que pudesse levantar o debate sobre minorias para, primeiramente para dentro da escola, e, posteriormente, para dentro de sala de aula.

Entendemos como importante e necessário mostrar e discutir a questão das minorias com os alunos, mesmo tendo em vista a dificuldade de se discutir essa temática em se tratando de crianças que não possuem esse tipo de discussão em seu cotidiano. Então, todo o planejamento que havíamos pontuado como essenciais no início do texto seria baseado neste contexto, com leituras e discussões que pudesse fundamentar algo que levasse em conta tratar temas transversais dentro de uma escola com perfis bastante peculiares, visto que são alunos que tem uma amplitude de visão social muito limitada.

Outro ponto que foi extremamente discutido, e que percebemos ser de extrema importância, é a questão de enxergar o particular de cada a aluno. "[...]os sujeitos vivem em espaços, histórica e socialmente diferenciados que também promovem maneiras diferentes de ser. Assim, a cultura inscreve particularidades nos sujeitos" (SILVA, 1999). Logo então, percebemos a necessidade de fazer uma pesquisa socioeconômica, para homogeneizar as realidades dos alunos, ainda que superficiais, pois identificamos que o particular só poderia ser trabalhado após o primeiro contato com as turmas.

A partir das conclusões tiradas com a pesquisa, percebemos que não poderíamos "abraçar o mundo", e então, elencamos temas que seriam de certa forma, mais

importantes de serem trabalhados com alunos naquele contexto de vida. Assim, escolhemos tratar como temas chave do projeto "Roda de Conversa", discussões de gênero e questões étnico-raciais sempre levando em conta a questão do camponês.

Antes de pensar como seriam aplicados estes temas, nos preocupamos com a parte estrutural do projeto, ou seja, como abarcaríamos estes temas dentro da sala para alunos do 5º ao 9º anos com idades variantes de 10 a 14 anos. Além de se preocupar de como estas discussões seriam acolhidas pela comunidade escolar.

Logo após pontuar o que seria importante levar em conta, montamos a estrutura das nossas atividades, que se iniciariam com uma discussão rasa sobre o tema que seria trabalhado, depois disso traríamos um material audiovisual com o intuito de trazer interatividade e prender a atenção dos alunos, que notamos ser bastante dispersa nas aulas. Depois de apresentado o material, focaríamos em discutir, e talvez até desconstruir, pensamentos de senso comum referente aos temas, que por sua vez são bastante discutíveis. Em seguida daríamos uma atividade dinâmica sobre o tema, que entendemos como uma forma de fixação do que foi tratado e por fim um feedback dos alunos e dos orientadores para identificar o quanto foi proveitosa a atividade.

Com a estrutura formada, era hora de pensar no específico, de como levar isso para dentro da sala adaptando-se a realidade e ao particular dos alunos. Então, na nossa primeira atividade trouxemos algo mais teórico, para perceber como seria a primeira impressão dos alunos com os "Pibidianos", visto que ainda não tínhamos entrado na sala de aula sem presença de algum professor na sala. Então programamos para a primeira atividade, uma exposição sobre o exercício do Bullying e a importância de se respeitar, dentro e fora da escola.

Já, para os temas propostos, tomamos maiores cuidados. Por que tínhamos/temos consciência que, não é interessante fazer uma discussão vaga perante a assuntos tão complexos e relevantes na sociedade. A partir daí, para discutir gênero, tentaríamos levar materiais dinâmicos, para compor atividades dinâmicas, e assim trazer eles realmente para a discussão. Em relação as questões étnico-raciais, notamos que seria mais fácil lidar, visto que este tipo de diferença já tem um espaço de respeito mais extenso perante aos LGBT's, mas ainda trataríamos de forma dinâmica para que os alunos se interessassem pela discussão em si.

Algo que entendemos como um ponto bastante relevante, é de ter sujeitos engajados nos movimentos de Raça e LGBT dentro do grupo do PIBID da Escola Sobradinho. Isso foi decisivo para que pudéssemos trocar experiências, debater sobre o tema, e claro, conseguir trazer a discussão para os alunos da forma mais didática e coerente possível. Outro fator determinante para as propostas, é o caráter Interdisciplinar do programa, que tem representantes de diversos cursos da licenciatura, dentre estes estão História, Ciências Sociais, Geografia, Letras e Pedagogia.

Considerações Finais

Antes mesmo de aplicado o projeto, só com as experiências absorvidas até o momento, pode-se fazer algumas reflexões importantes e bastante interessantes. A primeira e, talvez a mais significante, foi a oportunidade de trabalhar em equipe. Isso foi muito enriquecedor para todas as partes envolvidas, pois nos deu uma base epistemológica muito mais rica do que se o trabalho fosse feito individualmente. Além disso, pudemos entender os temas em perspectivas diferentes.

Outra reflexão à se fazer, é perante a relação Escola-PIBID, que, como a anterior, foi muito enriquecedora, só que

em outro viés. Essa relação nos foi engrandecedora no sentido de entendermos ainda como graduandos, o cotidiano escolar, e logo os vácuos que existem na administração da escola que, em nossa opinião, são problemáticas que devem ser trabalhadas. Esta reflexão também é importante de ser feita, pois estas lacunas que foram identificadas já serão incorporadas como consciência crítica dos futuros docentes.

Por mais que percebemos uma melhora dentro da educação do campo no viés de estar mais flexível, ainda há muito a melhorar. Não contamos com tudo que é necessário para podermos dizer que temos uma educação no campo equivalente à uma escola na cidade, e isso é uma reflexão a ser feita, para as próximas gerações de professores que cada vez mais terão que tratar os temas transversais cada vez mais de perto.

Referências

BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do campo : uma trajetória de lutas e conquistas. *Unoesc & Ciência***,** Joaçaba, v. 5, n. 1, p.85-91, jun. 2014.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Espaço Acadêmico***,** Santa Maria, n. 116, p.116-123, jun. 2011.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.*). Por uma*

educação do campo. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 3.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação,* Paranavaí, v. 5, n. 9, p.13-27, dez. 2011.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

HARVEY, David**.** *Produção capitalista do espaço.* New York: New Left Review, 2000.

MARAFON, Glaucio. J. Relação campo – cidade: uma leitura a partir do espaço rural fluminense. In: SAQUET, M. A.; SUZUKI, J. C.; MARAFON, G. J. (Org.). *Territorialidades e diversidade nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas.* São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 155- 167.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Bibliografia comentada sobre Educação do Campo. Brasília, v. 24, n. 95, p.165-177, abr. 2011.

SANTOS, Milton. Economia espacial: críticas e alternativas. SP: Hucitec, 1979.

TOMBINI, Débora Aparecida; SAQUET, Marcos Aurélio. Migração e relação campo-cidade. *Jornada de Pesquisadores Sobre A Questão Agrária do Paraná*, Paraná, v. 7, n. 1, p.12-19, nov. 2014.

WENETS, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p.59-80, abr. 2006.

O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA BRASILEIRA ENQUANTO CONTEÚDO NO PNLD-CAMPO

João Guilherme Campos Mari

Introdução

Antes de começar qualquer debate a respeito da Educação do Campo, é necessário entender o histórico de tal educação. É preciso encontrar os atores sociais que lutaram para que este direito existisse. Entretanto, como lembra Ângela Monteiro Pires, a educação do campo também foi alvo de interesse do Estado Brasileiro e de empresários, não só de movimentos sociais (PIRES, 2012). Desse modo é possível perceber que existem diferentes interesses sobre a educação do campo. Ou seja, quando se debate este tema não se pode encará-lo de forma ingênua, é necessário ter em mente as lutas e contradições internas que construíram o que hoje chamamos de educação do campo.

Um dos resultados dessa luta é Programa Nacional do Livro Didático do Campo, conquista que é recente. Os teóricos da educação do campo perceberam que o PNLD não conseguia contemplar as especificidades do Campo. Algo normal, pois um aspecto que esteve muito presente nos debates a respeito da Educação do Campo, foi a especificidade no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos do PNLD são pensados com alunos da cidade em mente. Desse modo, os alunos do campo tinham que usar um

material didático que não os contemplava, as disciplinas não faziam sentido, quando comparadas a suas vivencias.

O PNLD Campo vem para tentar suprir essa falta, as disciplinas são adaptadas aos alunos do campo, como uma tentativa de respeitar suas vivências e tornar os conteúdos mais interessantes a esses indivíduos. Nesse sentido, vale notar, não deve existir uma hierarquia entre disciplinas do campo e da cidade, pois não se trata de uma educação melhor ou pior, mas sim diferente e que respeite todos.

Nesse sentido, a análise de um tema presente em um livro didático que seja aprovado pelo PNLD Campo, pode ser interessante para averiguar se esse histórico de lutas está sendo contemplado no ensino. Portanto, nesse artigo será analisado como os temas sobre o processo de independência brasileira aparecem no material didático "Projeto Multidisciplinar Buriti". Não é objetivo aqui, dizer se o PNLD Campo funciona ou não, se o da cidade é melhor que o do campo, mas sim, entender se nesse caso específico, a educação do campo está sendo respeitada.

O livro em questão faz parte do "Projeto Buriti Multidisciplinar" e é destinado ao 5° ano do ensino fundamental. Tal análise foi feita junto dos PNLD Campo e o PNLD, tem como objetivo averiguar se as diretrizes para a educação do Campo estão sendo respeitadas e se tais diretrizes conseguem respeitar as especificidades do Campo, sem prejudicar o ensino. Toda essa pesquisa feita levando em conta a experiência que o PIBID proporciona e também o histórico de lutas dos povos do campo.

A metodologia utilizada foi uma análise crítica entre do material escolhido e o PNLD Campo, para ver se tal material respeita as diretrizes da Educação do Campo. A análise também levou em conta os aspectos próprios do ensino de História no Brasil, desse modo averiguou-se se o material é atual. Por fim, realizamos um balanço final com os resultados obtidos.

Dessa forma o presente artigo está disposto em cinco itens. O primeiro analisa o lugar do PIBID frente à educação do campo, mais especificamente na formação de professores. Um segundo capitulo vai atrás dos sujeitos e o histórico de luta atrelada a esse tema. O terceiro capítulo vem para mostrar uma das conquistas dessas lutas, a criação do Programa Nacional do Livro Didático do Campo. No quinto capítulo foi feita a análise de um conteúdo especifico de história presente no Projeto Multidisciplinar Buriti 5º Ano, um dos materiais aprovados pelo PNLD – Campo de 2013. O ultimo capítulo mostra os resultados obtidos nessa pesquisa.

Papel do PIBID no Âmbito da Formação de Professores

Antes de começamos com as análises propriamente ditas, precisamos entender o lugar do PIBID frente à problemática. O projeto já se coloca em uma posição de muitas responsabilidades, pois se preocupa com a formação de professores. Desse modo, quando discutimos a Educação do Campo, recaem sobre o projeto ainda mais responsabilidades, pois como será mostrado ao longo do texto, a aproximação com a temática do campo exige cuidados redobrados.

Desse modo, uma parte dos integrantes do projeto interdisciplinar do PIBID tem contato e desenvolve suas atividades com escolas do Campo. Não é diferente na Universidade Federal de Uberlândia, onde dois dos seis subprojetos interdisciplinares do Campus Santa Monica desenvolvem suas atividades com escolas do Campo. Um desses subprojetos tem coordenação de Marcelo Cervo Chelotti, professor do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Cada subprojeto é dividido em duas turmas que atendem duas escolas do campo. Desse modo, a

Universidade Federal de Uberlândia, por meio do PIBID, mantém vinculo com quatro escolas do campo da região.

A Escola Municipal de Sobradinho é uma das doze situadas na área rural de Uberlândia, e uma das quatro que desenvolvem atividades com o PIBID Interdisciplinar Santa Mônica. Também é a escola na qual quem escreve tal artigo teve seus primeiros contatos com a temática Educação do Campo.

Na elaboração das atividades de tal subprojeto foram levadas em conta as especificidades que os bolsistas teriam que entendem e respeitar. Desse modo, por muito tempo, o coordenador do subprojeto se preocupou em passar uma bibliografia e um quadro teórico a respeito do tema, para que as primeiras barreiras temáticas pudessem ser derrubadas. Nessas discussões foram trazidos autores como: Ângela Monteiro Pires, Mônica C. Molina, Gaudêncio Frigotto. Os textos de tais autores mostram uma preocupação com os temas da educação do campo e ajudam a desconstruir preconceitos.

Com essa bagagem teórica, o grupo estava pronto para se aproximar de uma escola do campo, no caso Sobradinho. Estava na hora de superar as barreiras físicas. Os primeiros contatos com a escola foram harmoniosos, os integrantes do PIBID tiveram total liberdade para se apresentarem, era possível perceber uma excitação por parte do corpo docente e discente de Sobradinho. Por mais que aquela imagem de uma universidade detentora do saber seja extremamente prejudicial, ela ainda persiste. Na escola, nosso grupo chegou a conclusão que parte desse excitamento pode ser explicado por essa imagem cristalizada da universidade.

O grupo do PIBID ficou encarregado de fazer um reconhecimento da escola, seu entorno, sua equipe profissional, seu projeto político pedagógico, seu material didático e o perfil dos alunos que ali estudam. Para essa última tarefa, foi realizado um questionário, mais social do

que econômico para os alunos responderem. Dessa forma, o grupo entendia que poderia conhecer as especificidades daquele campo que a escola do Sobradinho se insere, respeitando assim os pressupostos de uma Educação do Campo.

Essa experiência permitiu ao grupo ter um arcabouço teórico e prático com relação à temática e os pressupostos da Educação do Campo. Portanto, esse artigo tem os cuidados metodológicos com relação à aproximação com o objeto, pois esses cuidados foram essenciais em todo momento na aplicação das atividades do PIBID.

Política de Educação do Campo: Seu lugar Histórico

Como já foi dito anteriormente, a Educação do Campo não é um direito que apareceu de forma espontânea, antes foi preciso que os povos do campo lutassem por essa garantia. Foi necessária luta, pois outros setores da sociedade também tinham interesse nessa questão. Empresários e os políticos brasileiros tiveram e ainda têm perspectivas diferentes sobre a Educação do Campo, em relação aos movimentos sociais. Mas para entendermos como tais atores sociais se relacionam, primeiro é preciso compreender a estrutura em que estão inseridos. O Brasil pode ser adjetivado com um "capitalismo dependente", ou seja, seus status de subdesenvolvido não é uma etapa, mas um fim em si mesmo (FRIGOTTO, 2010). Desse modo, a desigualdade social não é apenas um acidente de percurso, faz parte do modo como a política e a economia se articulam.

Consequência dessa perspectiva, é a precariedade que assola várias instâncias estruturais no Brasil. A educação, por sua vez, não foge dessa regra. Entendendo essa estrutura, se torna possível compreender o porquê de os empresários e

os movimentos sociais possuírem objetivos tão diferentes e o modo como esses objetivos se apresentam na política.

Os movimentos sociais lutam neste campo apresentado, desse modo faz sentido pensar que a luta pela educação não é um fim em si mesmo. Ou seja, faz parte de um processo que busca transformações estruturais, a escola do campo é gestada em meio a movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST (CALDART, 2003). Desse modo é preciso ter em mente que a escola do campo está em constante transformação, e sua existência se insere em um contexto maior de lutas. O caminho que educação do campo atravessa é tortuoso, mas hoje já é possível perceber um horizonte de mais esperança.

Desde 1998, ano da I Conferencia Nacional pela Educação no Campo, a temática se espalhou, depois de tantas lutas, agora o tema tem lugar para ser debatido na Academia (MOLINA, 2011). Não é o fim da luta, mas é uma vitória e um avanço dignos de nota.

Com esta breve discussão, temos em mente as dificuldades e as possibilidades que a Educação do Campo apresenta. Mais que isso, temos a responsabilidade, quando debatemos o tema, de sermos cuidadosos com as pautas que foram conquistadas com anos e anos de lutas. Pois caso contrário, podemos representar um retrocesso para o debate. Sendo assim, podemos partir para a análise de questões atuais.

Questão Atual: Programa Nacional do Livro Didático – Campo

O Livro Didático representa um material de apoio fundamental aos professores, portanto, o cuidado com relação sua produção tem de ser constante. As políticas que pensam o lugar do livro didático em respeito às

especificidades do Campo, ainda são muito recentes, o PNLD – Campo só passou a existir em 2013, ou seja, só após mais de meio século de luta, os povos do campo conseguiram o direito de ter acesso a materiais didáticos que os contemplem.

Ainda é pouco, mas essa conquista representa muito, pois ela mostra que existem teóricos que pensam essa educação. Mostra que o debate ainda não acabou, mostra que ainda tem muito sobre essa questão. Analisando este PNLD, percebemos que existe uma preocupação, pelo menos teórica, no respeito às especificidades do campo. Tal preocupação é fruto de políticas públicas voltadas a essa educação e tais políticas só foram possíveis graças ao constante embate que os movimentos sociais mantêm até hoje.

O que diferencia o PNLD – Campo é o seu histórico de lutas, não que o PNLD não seja também fruto de outros movimentos sociais, a questão do campo é mais específica, pois o tratamento que foi dado por muito tempo a sua educação foi por muito negligente. Os camponeses por muito tempo tiveram que lutar pela sua terra, pelo direito de permanecer nela, devido à expansão do agronegócio.

Por maiores que sejam os problemas enfrentados na educação urbana, os livros didáticos sempre foram pensados para esse ambiente. A existência do PNLD - Campo serve justamente para alcançar os indivíduos do campo, mas não de forma hierarquizada. Os conteúdos são pensados de forma diferente, não por falta de capacidade dos alunos e professores moradores do Campo, mas sim por causa das diferentes vivências que Cidade e Campo proporcionam.

Análise do Material Didático

O conteúdo que foi analisado faz parte da disciplina Historia presente no "Projeto Buriti Multidisciplinar", destinado ao 5°ano. A questão analisada está presente na Unidade 3 do livro, intitulada "O Processo de Independência do Brasil". A unidade foi analisada apenas em seu texto escrito, outros textos como imagens e as atividades destinadas aos alunos não foram contemplados.

O primeiro tema abordado nesta unidade são as revoltas coloniais. Trata-se de um tema interessante em si, pois pode abrir margem para o estudo em uma perspectiva que leve em consideração vários fatores sociais. Entretanto a forma que é escolhida no tratamento da questão está longe de encontrar os mais diversos indivíduos.

O primeiro parágrafo já parte para a questão econômica, como forma de colar nas revoltas coloniais uma reivindicação apenas mercantil. Outra perspectiva questionável é de colocar Portugal e Brasil em posições totalmente antagônicas, tratando a questão de forma maniqueísta. O maniqueísmo até faz sentido para alunos de idades mais baixas, entretanto são necessárias novas estratégias que não incorram em erros históricos.

O problema da abordagem econômica é que ela exclui as outras motivações que poderiam estar presentes na sociedade daquele período. Os motivos da insatisfação seriam apenas econômicos, ligados à extração de ouro.

Desse modo, o livro deixa a entender que os revoltosos eram apenas aqueles ligados a extração, algo que ainda é palco de debate. E mesmo que as revoltas fossem apenas de indivíduos ligados à mineração, as outras camadas da população também possuíam suas próprias demandas que faziam sentido ao seu contexto.

Como consequência do maniqueísmo utilizado, perde-se a relação que metrópole e colônia tinham. Não é mais

possível conceber duas sociedades ligadas pelo elo colônia/metrópole que tivessem apenas objetivos antagônicos e contraditórios. Existiam interesses em comum, não existe um oprimido e um opressor neste contexto. A relação ainda é exploratória, mas não desse modo maniqueísta que os livros didáticos tendem a reproduzir.

Nos próximos parágrafos são elencadas as duas revoltas mais famosas, as de Minas-Gerais e Bahia. Na verdade, no texto apenas essas duas revoltas são apresentadas. Levando em consideração os limites, o uso de apenas duas revoltas não é um grande problema em si.

Sobre Minas Gerais, a abordagem já começa problemática. A construção do texto nas primeiras linhas é muito rasteira. "... *Algumas pessoas planejaram um movimento, que ocorreria em fevereiro de 1789 para impedir a derrama e proclamar a independência de sua capitania*...". Usar "*algumas pessoas*" é vago demais e anula esses sujeitos, pois não é possível saber o lugar que tais pessoas ocupavam na sociedade e nem suas motivações mais internas.

O supracitado dá a entender também que os objetivos da revolta eram claros à todos os seus participantes e estavam em um horizonte possível. Entretanto, se eram só algumas pessoas, como essas iriam proclamar uma independência? Um ponto positivo neste capitulo é o não uso de Tiradentes como uma figura heroica para explicar o movimento todo.

Sobre a revolta da Bahia, a abordagem continua sendo problemática. O texto tenta articular os movimentos revoltosos com a produção e distribuição de panfletos com ideias contrárias aos interesses da Coroa.

Figura 1 - Unidade 3 Projeto Buriti Multidisciplinar - As Revoltas Coloniais

Unidade 3

O processo de independência do Brasil

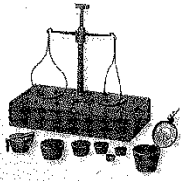
1 As revoltas coloniais

A cobrança de impostos e o monopólio comercial

No século XVIII, nas áreas de mineração, os colonos deviam pagar o quinto ao governo português, isto é, a quinta parte de todo o ouro e pedras preciosas que eram extraídos.

Em 1762, Portugal instituiu a derrama, imposto que consistia em tomar os bens dos colonos até atingir o valor exigido da arrecadação anual: cem arrobas de ouro.

Além de cobrar altos impostos, Portugal monopolizava o comércio, isto é, obrigava os colonos do Brasil a comprar produtos apenas de Portugal e a preços bem elevados.



Balança e medidores de ouro em pó, usados na pesagem do ouro em Minas Gerais, nos séculos XVIII e XIX.

Arroba: unidade de massa que corresponde a 15 quilogramas.

Sedicioso: que estimula a revolta.

A insatisfação em Minas Gerais

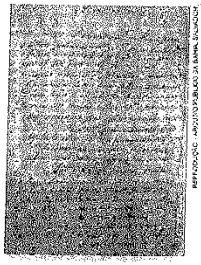
Na capitania de Minas Gerais, algumas pessoas planejaram um movimento, que ocorreria em fevereiro de 1789, para impedir a derrama e proclamar a independência dessa capitania. Essa revolta ficou conhecida mais tarde como **Conjuração Mineira**.

Antes de acontecer, porém, o movimento foi denunciado, e alguns de seus participantes foram presos. Um deles, Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, foi enforcado.

A insatisfação na Bahia

Em agosto de 1798, surgiram em Salvador panfletos contra o monopólio comercial, a escravidão e os impostos. Eles exigiam aumento salarial para os soldados, liberdade para comercializar com outros países e a criação de uma república na Bahia. Esse movimento ficou conhecido como **Conjuração Baiana**.

Antes que a revolta acontecesse, o movimento foi descoberto. Muitos participantes, sobretudo negros, mulatos e brancos pobres, foram presos, e alguns de seus líderes, executados.



Panfleto escrito durante a Conjuração Baiana. Eles ficaram conhecidos como boletins sediciosos.

320

Fonte 1: SANCHEZ, 2012, p. 320

O problema é que, no texto, em nenhum momento fica claro quem produzia esses panfletos, o modo como eram produzidos ou quem os lia. Só fica claro que estes panfletos existiam. Perde-se a chance de questionar o lugar da imprensa no Brasil do século XVIII e como tal aparelho pode ter papel fundamental em uma revolta, por exemplo. No fim o texto apenas diz que a revolta não levou a nada. A abordagem do tema não é econômica, mas tampouco é social, pois dá importância a panfletos sem nunca dizer quem os escreve.

O capítulo sobre as revoltas acaba sem mostrar o impacto que as mesmas tiveram na política ou até mesmo na vida daqueles que participaram. Da forma que é apresentado, parece que foram movimentos efêmeros e espontâneos e levados a cabo por indivíduos sem rosto.

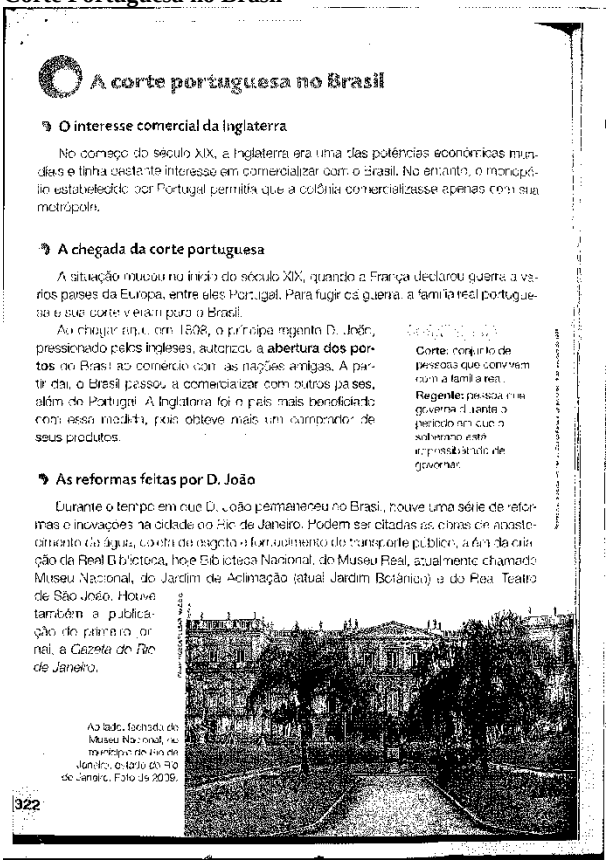
O segundo capitulo da unidade diz respeito a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil. Tem titulo " A Corte Portuguesa no Brasil" e já apresenta um problema inicial grave. Não tem ligação nenhuma com o capitulo anterior, parece que os temas abordados são apartados e não estão no mesmo contexto. Mas ignorando este problema de organização e analisando o tema em si, temos de novo o problema de se encarar a História apenas por um viés econômico.

Nas primeiras linhas do capitulo, são apresentados os interesses econômicos que a Inglaterra tinha com relação a Portugal e sua colônia. Mais a frente o texto trata sobre as guerras que envolviam a França neste inicio de século XIX e como a Coroa de Portugal estava ameaçada na Europa. A vinda da Coroa para o Brasil seria explicada por esta ameaça. Esta narrativa é desatualizada e repleta de clichês. Já no Brasil, D. João teria sido obrigado a abrir os portos para as nações amigas, beneficiando a Inglaterra.

Esta perspectiva apresentada elenca alguns fatos e os coloca de forma ordenada, sem nunca tentar entende-los para

além deles mesmos. Fica tudo muito espontâneo, parece que os acontecimentos não possuem relações entre si, não existem contrariedades e o povo assiste tudo impassível, sem lugar na História. No fim estes parágrafos servem para dizer que a Coroa teve de mudar para o Brasil, além de tudo soa redundante.

Figura 2 - Unidade 3 Projeto Buriti Multidisciplinar – A Corte Portuguesa no Brasil



A corte portuguesa no Brasil

O interesse comercial da Inglaterra

No começo do século XIX, a Inglaterra era uma das potências econômicas mundiais e tinha grande interesse em comercializar com o Brasil. No entanto, o monopólio estabelecido por Portugal permitia que a colônia comercializasse apenas com sua metrópole.

A chegada da corte portuguesa

A situação mudou no início do século XIX, quando a França declarou guerra a vários países da Europa, entre eles Portugal. Para fugir da guerra, a família real portuguesa e sua corte vieram para o Brasil.

Ao chegar aqui, em 1808, o príncipe regente D. João, pressionado pelos ingleses, autorizou a **abertura dos portos** do Brasil ao comércio com as nações amigas. A partir daí, o Brasil passou a comercializar com outros países, além de Portugal. A Inglaterra foi o país mais beneficiado com essa medida, pois obteve mais um comprador de seus produtos.

Corte: conjunto de pessoas que convivem com a família real.

Regente: pessoa que governa durante o período no qual o soberano está impossibilitado de governar.

As reformas feitas por D. João

Durante o tempo em que D. João permaneceu no Brasil, houve uma série de reformas e inovações na cidade do Rio de Janeiro. Podem ser citadas as obras de abastecimento de água, coleta de esgoto e fortalecimento do transporte público, além da criação da Real Biblioteca, hoje Biblioteca Nacional, do Museu Real, atualmente chamado Museu Nacional, do Jardim de Aclimação (atual Jardim Botânico) e do Real Teatro de São João. Houve também a publicação do primeiro jornal, a *Gazeta do Rio de Janeiro*.

Ao lado, fachada do Museu Nacional, no município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Foto de 2009.

322

Fonte 2: SANCHEZ, 2012, p.322

O terceiro parágrafo trata das reformas implementadas por D. João no Brasil. Neste ponto o texto não foge de nenhum senso comum com relação a estas reformas.

Diz apenas que tais obras de infraestrutura e arquitetônicas eram necessárias ao estabelecimento da Coroa Portuguesa no Brasil. De novo ignora o povo, em nenhum momento é levantado o impacto que estas obras tiveram na vida das várias camadas sociais que viviam na colônia ou até mesmo o modo como tais indivíduos viam a chegada da Coroa. Esta anulação da História desse povo é consequência de uma visão que só leva em consideração a economia e a política. O último capítulo da unidade "Independência do Brasil" trata do tema de forma propriamente dita.

Este capítulo é o mais problemático da unidade. Começa mostrando que D. João, com a morte de sua mãe, é coroado rei de Portugal e com a diminuição dos conflitos na Europa é obrigado a voltar. D. Pedro fica no Brasil, entretanto, é dito que os portugueses também faziam questão da volta de D. Pedro e ameaçavam mandar forças militares para fechar os portos da colônia como represália. Pelo texto, não é possível entender o contexto, quem era D. Pedro, além do filho de D. João, não é possível entender as motivações e o que a volta do rei representava tanto para a metrópole quanto para a colônia.

O segundo parágrafo trata da articulação dos grandes comerciantes e fazendeiros da colônia, junto de D. Pedro como forma de impedir a fechamento dos portos. No fim o capitulo atribui a proclamação da independência apenas a interesses econômicos e políticos, o povo não tem lugar, de novo.

Figura 3 - Unidade 3 Projeto Buriti Multidisciplinar - A Independência do Brasil



A independência do Brasil

O retorno de D. João VI a Portugal

Em 1816, a rainha de Portugal, Dona Maria, faleceu. Com isso, o príncipe regente D. João foi aclamado rei e passou a ser chamado de D. João VI.

Com o fim das guerras na Europa, os portugueses exigiram o retorno de D. João VI a Portugal. Em 1821, ele retornou à Europa. Seu filho D. Pedro foi nomeado príncipe regente e ficou responsável pela administração do Brasil.

Bandeira imperial do Brasil, criada por Jean-Baptiste Debret, em gravura feita pelo próprio artista, século XIX.

A proclamação da independência

Os portugueses queriam que D. Pedro também retornasse. Como ele não voltou a Portugal, os portugueses ameaçaram enviar tropas ao Brasil. Além disso, os portugueses tinham a intenção de voltar a proibir o comércio entre o Brasil e as outras nações.

Parte da elite do Brasil, composta de grandes comerciantes e fazendeiros, não concordou com essa ideia e incentivou D. Pedro a romper com Portugal. Assim, em 7 de setembro de 1822, D. Pedro proclamou a **Independência** do Brasil. Meses depois, ele foi aclamado o primeiro imperador do país e recebeu o título de D. Pedro I.

Aclamação de S. M. D. Pedro I, imperador do Brasil, aquarela de Félix-Émile Taunay, século XIX.

Fonte 3: SANCHEZ, 2012, p.324

Essas três unidades analisadas contemplam o tema Independência do Brasil no livro. Pelo o que pode ser percebido, a perspectiva utilizada no livro pode ser considerada equivocada.

Considerações Finais

É preocupante notar que um livro didático que seria destinado aos povos do campo, e que na teoria respeita suas especificidades, simplesmente não leva a questão social em consideração para explicar processos históricos, pelo menos é que se percebe na unidade avaliada. Como se espera que os alunos se sintam contemplados e consequentemente interessados, se o material ao qual tem contato, ignora qualquer relação social e traz uma historia de políticos e detentores de muito capital?

A unidade, aqui analisada, não representa absolutamente nada nas vivências dos alunos do 5º ano, matriculados em uma escola do campo como a Escola Municipal de Sobradinho, por exemplo. Um professor que fosse tratar desta questão, utilizando tal livro como apoio, teria que trazer muito conteúdo externo ao livro e teria que pensar estratégias que contornassem os problemas apresentados. A análise feita não invalida o PNLD - Campo, na verdade entende o mesmo como algo de extrema importância e portanto espera qualidade e respeito as especificidades do campo.

Entretanto, tal constatação não pode ser desanimadora. É um tanto quanto paradoxal, mas a própria existência de tal livro já é sinal de uma vitória. É sinal de que existem políticas públicas sendo pensadas para o campo e suas especificidades. Desse modo, compreendemos que existe um caminho já aberto por um histórico de luta, existe também

um espaço para que novas vitórias sejam alcançadas com relação ao tema.

A própria existência de um projeto interdisciplinar que tem como foco a Educação do Campo dentro do PIBID também tem que ser entendida como uma vitória. Nós que agora debatemos dentro das universidades temos o dever de fazermos isso com respeito e cuidados aos povos que tanto lutaram por esses espaços.

Referências

CALDART, Roseli Salete. *A Escola do Campo em Movimento.* In: ARROYO, M; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma Educação do Campo. São Paulo. Cortez, 2004. p. 89-128.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Projeto Societário Contra-Hegemônicode Educação do Campo: Desafios de Conteúdo, Método e Forma.* In: MUNARIM, A. (Org.). Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis. Insular, 2010. p. 19-46.

MOLINA, M. C. *Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo.* In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.) Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed. 2011. p. 103-121.

PIRES, Ângela Monteiro. *A Educação do Campo e no Campo:* Uma Conquista dos Povos do Campo. In_____ Educação do Campo Como Direito Humano. Cortez. São Paulo, 2012. p. 81–119

ROSSI, Andrea Lucia Dorini de Oliveira Carvalho; BIGELI, Maria Cristina Floriano. XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP-Franca, 2010.

CD-ROM. Disponível em:http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Pain%E9is/Maria%20Cristina%20Floriano%20Bigeli.pdf. Acesso em: 20 de out. 2015.

SANCHEZ, Marisa Martins. (2012). *Projeto Buriti Multidisciplinar 5° Ano.* São Paulo: Moderna.

PRESSUPOSTO DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E ANÁLISE COMPARATIVA DO MATERIAL DIDÁTICO PNLD-CAMPO E PNLD

Paula Daniela González Santana

Introdução

A educação é um direito a todos os brasileiros previstos e assegurados pela Constituição de 1934, sendo de essencial importância para a dignidade e pleno uso dos direitos pelo cidadão, porém o que é previsto nem sempre foi regulamentado pelo Estado de forma adequada e de acesso a todos. A educação no campo passa a dar seus primeiros passos apenas no ano de 1998 com a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, propondo novas concepções a educação do campo, antes chamada de educação rural tida como atrasada, mas o avanço mais importante foi à discussão sobre a valorização da vida no campo, que foi possível graças a ação efetiva e incansável dos movimentos sociais.

A partir da década de 1980 o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) tem um papel crucial na discussão da elaboração de uma educação voltada para os camponeses e as particularidades do meio em que vivem. A educação do campo torna-se uma aliada na construção e fortalecimento do MST. David e Meurer (2008) afirmam que "esta experiência pedagógica promove a inclusão social desta população, através de uma educação diferenciada, inserida no contexto da educação popular".

Nos meados da década de 1990, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

(ENERA) que ganhou a titulação de "certidão de nascimento" para as reivindicações da educação no campo. A realidade camponesa do Brasil é abordada de uma forma interdisciplinar, nesse contexto, surge o chamado "ruralismo pedagógico", que possui como ideia central a criação de escolas integradas às condições locais do meio onde estão inseridas, no caso o rural, tendo intenção assim agregar valor ao campo e consequentemente fixar o camponês em seu local de origem, inibindo a migração para a zona urbana, que se encontrava saturada, além da proposta de oferecer preparo escolar para moradores do campo que anteriormente não recebiam uma educação de qualidade.

O aumento do número das escolas situadas na zona rural no país fez com que diversos projetos fossem desenvolvidos, entre eles o PIBID Diversidade na área educação do campo que tem como foco principal incentivar os estudantes à docência através da troca de experiências, levando em consideração as especificidades do campo e visando a sua valorização.

Neste sentido, frente à importância da educação do campo, este trabalho tem como objetivo analisar os livros didáticos trabalhados em escolas rurais de Uberlândia a fim de verificar se os mesmos contemplam a realidade dos sujeitos do campo ou se ainda estão voltados para uma "educação da cidade".

A metodologia empregada para realização desse trabalho consta em levantamento bibliográfico sobre a temática educação no/do campo, participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) modalidade interdisciplinar Educação do Campo que proporcionou visitas semanais a Escola Municipal do Moreno localizado na zona rural do município de Uberlândia/MG e realização de uma análise comparativa dos conteúdos dos livros didáticos PNLD-Campo *Projeto Buriti Multidisciplinar - 3º ano - Disciplina: Geografia* com a do

PNLD *Conhecer e Crescer Geografia - 3º ano* disponibilizados pela escola.

Em primeiro momento, será apresentada a trajetória da política nacional da educação do campo, as dificuldades na aplicação do modelo e a sua importância para os sujeitos do campo. A partir desta reflexão, voltaremos nossa atenção ao livro didático, buscando compreender se o mesmo atende as especificidades da educação do campo.

Pressupostos da Política Nacional de Educação do Campo

A Educação no Brasil ocorreu de forma tardia. Até a década de 1930 não existiam políticas destinadas a alfabetização do povo brasileiro, no ano de 1931 no governo Vargas é criado o Ministério da Educação, cuja a meta era estruturar o ensino, porém após o governo Vargas o país ainda possuía o índice de analfabetismo de 56%. Desde então vários projetos foram implantados para incentivar a alfabetização da população do país, dentre eles o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que foi implantado na década de 70.

Devido a ditadura nas décadas de 60 e 70, os movimentos sociais reivindicaram por educação voltada para os camponeses e tal reivindicação foi "atendida", porém até então chamada educação rural não buscava a valorização do trabalho e estilo de vida do homem no campo, impondo elementos da vida urbana a população do campo. Segundo Leite (1999):

> A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia

> agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos". Isto é coisa de gente da cidade.

A Educação do Campo é um termo relativamente novo que tem como finalidade a valorização da vida no campo. O conceito surge para substituir o termo Educação Rural, que em muitos casos era visto com olhares de preconceito, onde os povos do campo eram atrasados em relação aos da cidade e pouco sabiam sobre cultura e hábitos de higienes, o personagem de ficção Jeca Tatu do autor Monteiro Lobato exemplifica de forma eficaz a mentalidade sobre o homem do campo durante muitas décadas.A população que vivia na "roça" não era inserida no contexto da educação, uma vez que não precisavam de conhecimentos trabalhados na escola. De acordo com Munarim (2011):

> A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim, como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório.

A grande dificuldade na construção da educação do campo está na concepção que o modelo de educação rural tem que ser baseada no modelo de ensino comum, trazendo como conteúdo a cidade e o espaço urbano como centro de desenvolvimento, e em muitos casos é imposta a população não contemplando a realidade do campo, ou sendo substituído pelo ensino técnico que visa suprir as demandas de mão-de-obra do agronegócio, desprezando importantes aspectos culturais e sociais da vida no campo. Caldart (2000) explica que:

> A Educação do e no Campo vai além da educação formal e da escola, na medida em que ela possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde ela está inserida. A escola não pode ser vista como uma entidade fechada em si mesma, alheia à dinâmica social, mas inserida e tendo sua função nessa dinâmica. Para tanto, é fundamental que a escola do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa, como parte das lutas mais gerais do campo.

Sendo assim, é notável a importância da valorização do campo como um local com diferentes saberes no processo educativo, resgatando em sala de aula os conhecimentos vivenciados anteriormente pelos alunos, agregando assim saberes nas diversas áreas de conhecimento.

O livro didático: análise dos resultados

O livro didático utilizado na educação do campo foi reconhecido como um problema por este ser o mesmo utilizado nas escolas urbanas, não levando em consideração as especificidades do local sendo assim considerado pouco significativo para os alunos da zona rural. Acredita-se que

diante da diversidade na realidade social e cultural, a educação não pode ter uma proposta pedagógica generalizada já que o contexto diferenciado que os alunos vivem deve ser levado em consideração. Diante disso foi elaborado o Programa Nacional do Livro Didático direcionado a educação do campo (PNLD-Campo) que é um livro didático fornecido para escolas públicas do campo dos anos iniciais do ensino fundamental que deveria considerar as particularidades do meio, sendo estas o contexto cultural, político, social, econômico, entre outros.

Miranda e Luca (2004) destacam que o livro didático constitui uma forma de pensar, exercendo, desta forma, influência sobre os modos de refletir e agir dos estudantes. Sendo assim, um instrumento de extrema importância para uma educação plena e emancipatória.

Para a análise do livro didático que faremos neste trabalho, destacaremos a influência dos assuntos abordados no livro, abriremos espaço para as discussões a cerca dos conteúdos escolares, sua estrutura e disposição das informações. A partir dos livros didáticos *Conhecer e Crescer Geografia - 3º ano* e *Projeto Buriti Multidisciplinar - 3º ano - Disciplina: Geografia* foi possível realizar uma análise comparativa dos conteúdos do PNLD-Campo com a do PNLD.

O livro Conhecer e Crescer Geografia (3º ano) contém 128 páginas com didáticos *Conhecer e Crescer Geografia - 3º ano* textos conteudistas, imagens explicativas e diversas atividades. A linguagem usada é de fácil entendimento, apropriada para alunos de 3º ano contendo letras em tamanho grande, o que é positivo, pois auxilia no despertar da curiosidade dos alunos diminuindo também as dificuldades de leitura, visto que alunos do terceiro ano do ensino fundamental são recém-alfabetizados, e o incentivo a leitura se faz fundamental em sua formação. O livro é dividido por sessões, contendo uma cor especifica para cada,

sempre acompanhadas de imagens que indicam os assuntos que serão tratados posteriormente. A utilização de varias cores e imagens é positiva nesta faixa etária.

Percebe-se que o livro trás conteúdos apropriados para alunos do campo e da área urbana, mostrando a realidade de ambos. A percepção de diferentes realidades é essencial para a formação de futuros cidadãos críticos que analisam situações que não lhes-é comum.

As unidades são iniciadas com imagens, seguidas do conteúdo proposto em textos curtos e simples, intercalados com atividades que podem ser de perguntas e respostas. O livro apresenta também situações que incentivam a interação entre os alunos como a elaboração de maquetes e cartazes, trazendo como complemento aulas extraclasses que trazem a opção de exercícios mais dinâmicos fora da sala de aula.

Além das atividades pertinentes ao ensino de geografia nas escolas, há uma sessão em que relacionam o conteúdo geográfico com elementos culturais como pinturas, músicas e histórias, o que enriquece mais ainda o conhecimento e deixando o estudo da geografia mais interessante. Os textos e atividades são atraentes por serem dinâmicos e interativos, fazendo com que os alunos aprendam de forma lúdica, ajudando na fixação da matéria, além de incentivar novas alternativas pedagógicas para os professores.

O livro Projeto Buriti Multidisciplinar (3º ano) por ser multidisciplinar, contém 400 páginas sendo 38 referentes a geografia. Em comparação ao livro anterior citado, ele contém uma menor quantidade de páginas e os conteúdos abordados se diferenciam. A linguagem também é acessível e apropriada para alunos do 3º ano, seguindo a estratégia das letras grandes, para uma melhor leitura.

As cores são padronizadas, não há muita diferenciação. Cada unidade aborda um conteúdo, apresentando primeiro a parte textual com imagens para que o aluno possa visualizar sobre qual assunto será tratado e logo depois vem as de

atividades, que são divididas em três partes: recordar, compreender e pesquisar. A primeira segue o modelo de pergunta e resposta que se encontra no texto anterior estudado. A segunda já exige o raciocínio do aluno e a terceira é proposta de pesquisa, abordado mais como uma curiosidade sobre a realidade do aluno.

São unidades bem curtas, o conteúdo é pouco trabalhado, sendo necessária a utilização de materiais extras com mais frequência nas aulas, uma vez que esses instrumentos são importantes na elaboração das aulas, pois o livro didático é apenas uma das opções para enriquecer o de ensino. Além dessas divisões, há no livro glossários espalhados, com poucas palavras e suas definições. Essas palavras são sempre relacionadas ao conteúdo abordado naquela página.

O conteúdo do 3º ano nesse livro foca nos conceitos e exemplos relacionados aos municípios, especificamente na área urbana, deixando o ambiente rural em segundo plano. Por ser um livro direcionado aos alunos do campo, as imagens e exemplos deveria valorizar as atividades e a vida no campo, ou pelo menos ter um equilíbrio entre o rural e o urbano, o que faz com que o livro não cumpra o seu dever como proposto pelo PNLD-Campo.

Considerações Finais

A população do campo, que já foi vista como mão de obra essencial para o desenvolvimento da industrialização do país, resistindo a expansão do agronegócio moderno que tem o campo como espaço para a reprodução do capital, sempre conviveram com a desvalorização da sua cultura e vida pelo Estado, no entanto, contrariando o modelo imposto, diversas comunidades ainda vivem no campo, mantendo sua reprodução social e construindo seus saberes e modo de vida

a partir de suas relações com a terra. O conhecimento destes sujeitos vai para além do que se ensina na escola, os simbolismos, a noção de pertencimento e os saberes passados de pai pra filho na comunidade possibilitaram que estes permanecessem no campo.

Neste sentido, a educação do campo deve visar estes saberes, deve ser construída junto a estes sujeitos. O modelo de educação voltada para esta população tem que buscar a emancipação destes sujeitos, a valorização de suas identidades e de suas histórias.

Com relação à caracterização geral dos livros, em termos da sua estruturação, podemos dizer que o alcançaram índices satisfatórios na organização dos conteúdos, que corresponde a observação de preocupações em aspectos temáticos articulação sociedade natureza, representação cartográfica, temporalidade dos fenômenos e espacialidade dos fenômenos.

Sobre a análise dos livros, a crítica que surge sobre estes livros didáticos está voltada ao teor teórico que possuem, podendo ter a relação homem/campo mostrada de forma mais efetiva e integral no decorrer das paginas, visto que é a função principal do PNLD Campo. O livro apresenta uma adequada estrutura em termos de organização de conteúdos e desenvolvimento para as atividades para o ensino fundamental. Verifica-se como ponto positivo no livro analisado, que ele direciona o ensino de Geografia a procurar em outras fontes informações que venham aprofundar o conhecimento, dando sugestões de leituras e sites da internet como exemplo.

Diante da presente pesquisa realizada, conclui-se que ainda existem muitos preconceitos e estereótipos acerca da vida no campo e sua educação. Porém, mesmo com falhas, isso vem mudando com a conscientização dos educadores que podemos observar na tentativa de implementar livro didático direcionado a realidade da população que vive na

zona rural e desenvolvimento de projetos também voltados para essa temática. Acredita-se que seja um processo lento, assim como qualquer desconstrução da desigualdade, mas é o primeiro e um importante passo para mudar a realidade coberta de preconceitos quanto à ideia de que o camponês não precisa ter acesso à educação.

A escola do campo deve ser vista como um espaço de transmissão e principalmente produção de conhecimento, que parte tanto da equipe pedagógica quanto dos alunos que chegam dotados de um conhecimento obtido pela vivência no campo sendo esse tão importante quanto os saberes didáticos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. *As relações sociais na escola e a formação do trabalhador*. Belo Horizonte, UFMG, s/d (texto).

CALDART, R. *Pedagogia do movimento sem terra.* Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R.S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In.: MUNARIM, A; BELTRAME, S; PEIXER, Z; e CONDE, S. (orgs). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas.* Florianópolis: Insular, 2010, pág. 145-187.

DALMAGRO, Sandra. *Educação do Campo: espaço de esperança em um campo em transição.* Florianópolis, UFSC, setembro de 2009 (texto).

FETAEMG. *Educação do Campo:* rompendo cercas, construindo caminhos. Belo Horizonte, 2011. Disponível

em: http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf

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

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. *O livro didático de história hoje:* um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

PIMENTEL, M.R; SILVA, W. Livros didáticos de língua portuguesa e educação do campo: saberes do campo nos gêneros textuais.in: *Congresso Nacional de Educação.* Campina Grande, 2014.

SILVA, L.M. *O livro didático de geografia no processo de construção da educação do campo no município de Uberlândia (MG).* Uberlândia: Universidade federal de Uberlândia, 2014. (monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental)

A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Ana Paula Nascimento
Ruhan Rodys Beiler

Introdução

A história brasileira, como um todo, é cenário da brutal exploração do homem pelo homem, com o processo de exclusão social e econômica que transpassa os séculos. Os beneficiários do processo de exclusão são, sempre, os detentores dos meios de produção.

A dominação que os detentores dos meios de produção mantém sobre a classe trabalhadora vai além da dominação por meio do trabalho, passando, também, pela esfera da Educação, como afirma Mészáros (2008, p.35):

> "A Educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta."

Atualizando assim, a perspectiva de Marx e Engels de que "As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes [...]. As ideias dominantes não são nada

mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...]" (MARX; ENGELS, 2007, p.47).

Nas últimas décadas, o grande capital do agronegócio brasileiro domina grande parte do território nacional para o cultivo de *commodities* agrícolas, e assim, mantém e agrava a desigualdade na posse e uso das terras no campo. Resta ao camponês submeter-se a exploração do trabalho nos latifúndios ou migrar para o espaço urbano.

A negação do direito à terra aos camponeses está em função da influência que os grandes latifundiários, grileiros e especuladores mantêm na sociedade brasileira historicamente, desta maneira a influência e apoio governamental estão voltados, por meio do Estado, ao grande capital do agronegócio. Assim, ficam os camponeses a mercê dos interesses do capital agroindustrial e financeiro e todas as perversidades provindas destes.

Os pobres do campo se veem cada vez mais sufocados pelo avanço do agronegócio, com isso, suas estratégias de resistência vem sendo repensadas e reestruturadas. Nesse processo, engendrou-se a ideia de que uma Educação específica os povos do campo seria de grande ajuda na luta por uma vida digna no meio rural, feita há décadas pelos movimentos sociais.

Assim, surge a ideia e o ideal denominado Educação do Campo, representando a luta de movimentos sociais do campo (notadamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST) por uma Educação que se dirigisse diretamente ao seus anseios e ao seu cotidiano. Se constituindo, dessa forma, como fomentadora da luta social e combatente do *status quo*, da relação de dominação entre trabalhador-capital. A Educação compõe, então, uma das frentes da luta destes movimentos com vistas ao seu objetivo maior, a reforma agrária.

De maneira geral, esse movimento busca:

> 1) romper com, e superar toda a carga negativa legada pela concepção e a prática da dita Educação rural (marcada esta, pelo preconceito em relação ao modo de vida dos camponeses, tido como sinônimo de atraso, ou seja, estava em oposição ao projeto de modernização do Brasil) (MUNARIM e SCHMIDT, 2013); 2) chamar a atenção da academia para o campo brasileiro novamente, em termos práticos "montar uma agenda e uma rede de pesquisa que recoloque o campo como objeto de preocupação de estudiosos" (UNESCO, 1998, p. 4); 3) discutir e construir a Educação e a escola indissociadas das outras dimensões da vida humana, sobretudo do trabalho; 4) construir uma Educação que leve em conta as especificidades do espaço e dos sujeitos do campo. (BEILER, 2015, p.02).

O movimento *Por uma Educação do Campo*luta, portanto, por uma Educação específica para os povos do campo, configurando-se como uma proposição bastante ampla, já que pretende se voltar "[...]ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural" (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26 apud CALDART, 2012, p. 260).

Tomando a luta pelo direito à terra e demais direitos constitucionais como saúde e Educação, os movimentos sociais "propõem-se a romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro, inserem Educação do campo em projeto popular de sociedade, no qual a *emancipação humana* é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada" (RIBEIRO, 2013, p.189).

As demandas do movimento *Por uma Educação do Campo* tiveram como resultado, entre outras coisas, o

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), visando atender as especificidades dos povos do campo.

Tendo em vista que o livro didático é um material muito utilizado no Ensino Básico em geral, que serve de principal fonte de pesquisa e consulta para o professor planejar e conduzir a sua aula e que muitas vezes, figura mesmo como único material de apoio para as aulas no ensino público brasileiro, este texto tem como objetivo trabalhar, a partir de bibliografias já produzidas, com a análise do texto do livro didático de história e dos Planos Nacionais do Livro Didático de 2013, para compreender a conexão deste com os ideais da Educação do Campo e da proposta do PNLD Campo de 2013 ao tratar, especificamente, da temática "povos indígenas" para os discentes do 4º ano do Ensino Fundamental da Educação no campo no Brasil, analisando a concordância deste com a proposta original do Plano Nacional do Livro Didático do Campo - 2013.

Nosso interesse é, portanto, entender como os povos indígenas são apresentados aos alunos do campo, mais especificamente, se há uma atenção especial a temática, já que a Educação do Campo considera os povos indígenas (assim como os quilombolas) como parte desse projeto de Educação diferenciada.

Para tanto, será utilizada nesta análise a coleção "Projeto Buriti Multidisciplinar" da editora Moderna, 4º ano, unidade 2.

O Plano Nacional do Livro Didático – PNLD e o PNLD Campo

O PNLD de 2013 (2012a), na área de história, tem como norte auxiliar a escolha do livro didático que será adotado na escola e garantir que os professores escolherão o material que julgam adequado à sua perspectiva de trabalho

e a realidade de seus alunos. Para tanto, é assegurada pelo governo federal

> A centralização da compra e da distribuição do livro didático em âmbito nacional com recursos federais; a produção de obras didáticas pela iniciativa privada sem interferência do Ministério da Educação; a indicação de especificações técnicas para a produção visando a garantir a durabilidade; a escolha dos livros pelos professores e a reutilização dos livros pelos alunos. (2012a, p.10).

Desta maneira, é garantida a autonomia das escolas para escolherem seu material de pesquisa e aprendizagem, para isso o governo federal brasileiro cria e apresenta aos professores um guia para escolha dos livros, este guia é o PNLD, que é produzido durante o ano vigente para ser distribuído e fornecer de consulta para os professores no ano seguinte. No caso do PNLD analisado neste texto, o documento foi criado no ano de 2012 para ser utilizado pelos professores no ano de 2013.

Para criação do PNLD, anualmente editoras interessadas em apresentar suas produções encaminham seu material e concorrem, via edital público. Os livros didáticos aprovados no edital são utilizados para criação do guia PNLD. Para que uma editora de livros didáticos possa ser aceita como fornecedora dos livros para as escolas, deve apresentar livros que sejam coerentes com a legislação, de tal modo que as editorias que não cumprirem os critérios são desclassificadas, tais critérios são:

> 1. não explicitar os conceitos de local e/ou região empregados na obra;
>
> 2. não interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando identidades locais como

> superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos e estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas;
>
> 3. não abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais;
>
> 4. não abordar a experiência local, apenas, como repetição abreviada de processos históricos em macroescala, ocorridos para além das fronteiras regionais;
>
> 5. não abordar a experiência local, apenas, em seus traços pitorescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visitação turística (2012a, p.14).

Quanto à temática dos povos indígenas do Brasil, a sugestão do PNLD de 2013 é que seja abordada de maneira explícita e com respeito à legislação brasileira, ou seja, que os livros didáticos retratem os povos indígenas sem fortalecer um estigma pejorativo.

A partir de 2013 passam a ser oferecidos livros didáticos para as escolas do meio rural, sob a promessa de oferecerem, dessa forma, conteúdos que dialoguem diretamente com esta realidade. O PNLD Campo surgiu como uma das lutas dos movimentos sociais do campo, visando fornecer livros didáticos voltados especialmente para atender as especificidades dos povos do campo.

Para que as especificidades dos povos do campo sejam abarcadas com a criação de um guia especial para as escolas do campo, o PNLD Campo tem o objetivo de "considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de

livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental" (2012b, p.9). Assim, o PNLD Campo constitui-se uma política pública que visa fomentar a criação de livros didáticos exclusivos para a Educação do Campo e mantê-los dentro de parâmetros estabelecidos pelo Estado brasileiro.

O guia elaborado para os anos de 2013-2015 tem como alvo auxiliar o professor na escolha do livro didático, levando em consideração as particularidades do campo, ou dos multi-campos brasileiros, e o "contexto dos espaços educativos do campo" (*op. cit.* p. 8). Objetiva-se que os materiais didáticos contenham "textos, atividades e ilustrações que possibilitem ao educando se apropriar dos conteúdos escolares articulados com as referências contextualizadas de suas relações mais imediatas e experienciadas no campo." (*op. cit.* p. 8), de tal forma que a escolha que o professor faça seja norteada pela configuração do social e espacial em que ele leciona.

Entendemos que os livros didáticos disponibilizados para as escolas do campo pelo Estado devem ser analisados pelos estudiosos da Educação do Campo, pois compreendemos que todo material produzido pelo homem tem caráter de interesses, e se tratando de um material disponibilizado pelo Estado brasileiro, que é mancomunado com os grandes agentes do agronegócio, é urgente que se analise quais características os materiais apresentam, para que não se tenha a ideia que os livros didáticos são fonte neutra e verídica de fatos.

Tais características se mostram preocupantes, pois segundo Mota e Rodrigues (1999, p.44), muitos professores do Ensino Básico baseiam-se nos livros didáticos, que

> '[..] tem sido um dos canais mais utilizados para a manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a história, o que torna-se preocupante quando se

> observa que o mesmo tem assumido a função de informar inclusive ao professor, o que acaba reforçando as idéias nele contidas e a visão, por parte dos alunos, do livro como única fonte digna de confiança.' (MOTA; RODRIGUES. 1999 p. 44).

Assim, ao analisarmos um material é preciso considerar diante de qual conjuntura socioeconômica estamos, e a partir de quais agentes esta é dirigida. Quanto ao livro didático, Araújo e D'Agostini (2012, p.146) são enfáticas:

> "Considerando que a escola é meio de reprodução da ideologia dominante, assim como o seu todo também o é, o livro didático homogeneíza o conhecimento escolar. A cada recorte na seleção dos textos e das imagens, estas se organizam e são intencionais, possuem um ponto de vista."

E ainda,

> "[...] Não existe neutralidade na produção, no fazer humano. O livro didático está a serviço da classe dominante, passa valores e ideias. E o que temos é uma concentração da produção do livro reservado a um limitado grupo de editoras, as quais são aceitas pois elaboram sua produção na mesma perspectiva da sociedade hegemônica."

Tendo em vista, portanto, que na atual conjuntura, os agentes do agronegócio adquirem hegemonia na política e na economia, o conteúdo dos livros didáticos não será mudado sem antes que passar por uma mudança estrutural, logo, faz-se necessário e urgente que os livros didáticos sejam utilizados de maneira crítica-reflexiva. Para isso cabe ao professor compreender que existem interesses ideológicos no

material que ele irá utilizar e conduzir sua aula com outras fontes, além do livro didático.

No Guia do PNLD Campo 2013 (2012b), os organizadores do documento alertam para a superficialidade que a temática indígena é tratada em todos os materiais didáticos. Nestes, os povos indígenas são considerados no período colonial e aparecerem novamente apenas com a Constituição de 1988.

Desta forma, é crucial entender, já no ponto de partida da análise, a superficialidade com que os povos indígenas são retratados e o descaso com o processo histórico, nos livros didáticos disponíveis para o Ensino Básico público brasileiro.

Esclarecidos alguns dos pressupostos que permeiam a abordagem da questão dos povos indígenas nos livros didáticos no Brasil, nosso trabalho se debruçou sobre uma das coleções de livros disponíveis para escolha pelos professores nas escolas do campo, que é a Coleção Buriti, Projeto Multidisciplinar, da editora Moderna.

A coleção Buriti, Projeto Multidisciplinar, para o 4º ano do Ensino Fundamental (que é o foco de nossa análise) na seção de história, afirma que "os conteúdos valorizam os conhecimentos prévios e apresentam diversos tipos de fontes históricas" (2012a, p.35). Entretanto, de maneira geral, as questões voltadas à temática indígena são pouco abordadas no livro. O conteúdo disponível é uma unidade, a unidade II, que dispõe de seis páginas. Nestas poucas páginas os temas são tratados dentro de três grandes subitens, que são: primeiro "Os antigos povos indígenas" que trabalha: "como os povos antigos viviam", "os antepassados dos povos indígenas" e "a arte dos povos antigos".

O segundo "Portugueses e indígenas: os primeiros contatos": que trabalha "como os tupis viviam", "o aprendizado com os indígenas" e "o primeiro relato sobre o Brasil e os indígenas".

E, por fim, o terceiro subitem, "o modo de vida dos indígenas" que trabalha "formas de moradia e trabalho", "arte indígena" e "a importância dos mitos e das lendas".

Ao final de cada subitem, o livro apresenta atividades muitíssimo simples, que consistem em transcrição do texto antes apresentado, ou seja, não existe espaço para análise e reflexão do estudado, somente para "cópia do texto".

Além das atividades que não fomentam a análise crítica e o debate, os textos de toda a unidade não alimentam uma perspectiva latina da história, e sim reproduzem a perspectiva eurocêntrica.

No texto não há vestígio do processo histórico de destruição, usurpação do território, e chacina dos povos viventes no território no período pós-colonização portuguesa. Também não existe indícios acerca da imposição da cultura, costumes e religião dos "recém-chegados" sobre os nativos, assim omite as lutas e conquistas dos povos indígenas na construção da identidade brasileira.

Dessa forma, as poucas páginas sobre os povos indígenas reportam ao período colonial brasileiro, tendenciosamente a apresentar estes povos como povos estanques no tempo, como também apresentar aos alunos que estes povos não têm estado presentes na sociedade no decorrer do tempo histórico e atualmente.

Tal apresentação contraria profundamente o princípio norte da Educação do Campo, proposta pelo movimento *Por uma Educação do Campo*. O que nos faz acreditar que desta maneira a criação de um material voltado para as especificidades dos estudantes do campo se torna somente parte do discurso de propagação das máximas de respeito e alteridade propostas como "solução" aos casos de preconceito existentes em toda a sociedade brasileira, visto que os povos indígenas fazem parte do ideal do movimento denominado Educação do Campo.

Considerações Preliminares

A problemática do livro didático não se esgota com este trabalho, pois precisa de debate e engajamento teórico/político para que a sociedade capitalista seja substituída por uma sociedade igualitária e de ampla participação política, ou seja, que a sociedade civil participe da sociedade política.

Entretanto, não podemos esperar que os professores tenham poder político dentro das escolas, ou conhecimento aprofundado na temática para lutar contra a ideologia da classe dominante, ao ministrar as aulas, mas sim, precisamos, que os temas referentes a história brasileira, e dos povos brasileiros, sejam destacados e privilegiados na Educação popular, e em especial que os povos do campo tenham disponíveis matérias que lhes incluam e representem sem estereótipos preconceituosos.

Referências

ARAÚJO, Larissa Gimenes de; D'AGOSTINI, Adriana. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela Educação. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski. (org). *Temas e problemas no ensino em escolas do campo.* São Paulo: Outras expressões, 2012, p.135-153.

BEILER, RuhanRodys. Por uma Educação do campo verdadeiramente revolucionária: possíveis contribuições da Geografia Crítica. In: VII Simpósio Internacional de

Geografia Agrária, 2015, Goiânia. *Anais*... VII Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 2015. v. 1. p. 1-11.

BRASIL. *PNLD Campo 2013:* Guia de Livros. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012b.

BRASIL. Guia de livros didáticos: *PNLD 2013*: história. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo.* São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRUNEAUX, Suelen Cristine. Análise dos livros didáticos de Sociologia utilizados nas escolas de Florianópolis – SC no período de 2007 a 2009. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski. (org). *Temas e problemas no ensino em escolas do campo.* São Paulo: Outras expressões, 2012, p.271-295.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital.* 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARCELITES, Eldilvani de Jesus; VENDRAMINI, Célia Regina. Clássicos ou manuais? Os livros didáticos para o ensino de Sociologia e o debate sobre o trabalho. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski. (org). *Temas e problemas no ensino em escolas do campo.* São Paulo: Outras expressões, 2012, p.249-270.

MARX, Karl., ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneide e Luciano CaviniMartorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático "Toda a História". In: *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, III, 1998, Londrina, Anais, Londrina, III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, out. 1999, p. 41-59.

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

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Nicolas J. da S. Gomes

Introdução

Este trabalho busca mostrar de maneira expositiva alguns nuances da educação no campo através da analise da principal ferramenta do professor, o livro didático do campo, de forma a tentar entender se é eficiente para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e de que maneira este conteúdo é abordado. Assim, criar uma reflexão a cerca do que se entende por Educação no campo, procurando desconstruir a ideia de uma educação domesticadora, neoliberal e fomentar uma visão mais plural do ensino, valorizando o conteúdo e as habilidades dos alunos do campo.

O objetivo deste trabalho é mostrar através da analise do livro didático, se há base teórica para as necessidades do aluno do campo, entendendo este aluno como um cidadão nativo, falante de língua portuguesa e se esse material atende às normas dos órgãos responsáveis pela educação, de modo a ser realmente útil ao conhecimento dos discentes e valorizando sua identidade.

Essa necessidade de estudo surgiu após um curso de preparação para um grupo de bolsista do PIBID de Educação no Campo, onde surgiu à discussão em torno do que se aborda no livro didático das escolas do campo, sabendo que essa esfera de ensino tem seu próprio plano para livro didático, o Plano Nacional do Livro Didático do Campo (PNLDC). A educação no Brasil sempre enfrentou muitas

dificuldades para se fazer presente e de fácil acesso à população. Desde problemas na elaboração de conteúdo didático a estrutura física das escolas, má remuneração dos professores, difícil locomoção até a escola e outro, todos os problemas que interferem na qualidade e desenvolvimento do ensino. Com isso, problematizar o material didático a fim de descobrir se é ou não eficiente, contribui bastante para o dever do professor.

Este trabalho terá base em estudos de alguns linguistas e literatos como Marcos Araújo Bagno, Angela B. Kleiman e Rildo José Cosson Mota, que apontam olhares sobre o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura em uma perspectiva de Letramento, no Brasil, valorizando suas diversidades linguísticas e necessidades do falante de língua portuguesa.

Kleiman (2005) em sua obra "Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?", trata do tema Letramento, sua origem e seu real significado, mostrando de inicio o que não é Letramento e em seguida o quê significa essa palavra, que tem um teor muito social. A linguista diz que:

> "O Letramento abrange o processo de desenvolvimento dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet." (KLEIMAN, p.21)

Tendo em vista que a língua é um grande meio de conhecimento, pois através dela percebemos e reconhecemos o mundo, o Letramento é muito mais do que ensinar a ler e escrever. Ele envolve a interpretação, assimilação, e

principalmente a democratização do ensino. Um aluno bem letrado e ciente de sua língua tem sempre um bom desenvolvimento social e tem grandes chances de alcançar seus objetivos profissionais e pessoais.

Para termos um olhar mais critico sobre a Educação no Campo, precisamos entender mais sobre a maneira como se ensina a língua materna do país e sua cultura literária, de que maneira abrange o campo e se são idéias inclusivas. Também, devemos compreender o que é a Educação no Campo e quais os seus fins, para sabermos o que esperar de um bom livro didático do campo e um não tão bom assim, dando arcabouço a este trabalho.

Educação no campo

O Brasil é um país de origem campestre e de agricultura forte, que, após a Revolução Industrial, teve a migração de muitos civis para as grandes cidades, em decorrência da modernização, que trouxe o desejo de uma vida urbana para varias famílias do campo, novas oportunidades de emprego e melhores formações, principalmente após a mecanização de muitos processos da agricultura.

Porém, muitas pessoas continuam a viver no campo e a administrar a cultural rural, tendo uma vida inteira dedicada ao plantio e a criação de animais, trabalhando em grandes e pequenas fazendas, geralmente administradas por empresas e por grandes fazendeiros. Muitas dessas pessoas não têm acesso à educação ou até não se consideram merecedoras, abandonando os estudos.

Assim como as pessoas das grandes cidades, o morador do campo também tem o direito a educação e estudos de qualidade. Para isso, o Conselho Nacional de

Educação buscou desenvolver um plano nacional de educação especifico para o campo. Nele, o conteúdo trabalhado se baseia nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de maneira que compreendesse o espaço geográfico, as necessidades culturais, direitos sociais e a formação integral dos camponeses, identificados como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros e afins, atendendo suas reais necessidades. Com isso:

> "... o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático." (PNLDC, 2013)

É preciso que haja uma desconstrução da visão urbana de que o espaço do campo é um lugar secundário e atrasado. Compreendendo que também é um lugar de produção de conhecimento, múltiplas culturas, artes e literatura, assim como se deve compreender que as necessidades de um aluno do campo são diferentes das necessidades de um aluno urbano e que o acesso a escola no campo é mais difícil do que na cidade.

> "No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do

> urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola." (HENRIQUES, 2007. p.13)

Estes são alguns conceitos que nos fazem entender um pouco sobre o ensino do campo e o que é este ensino. Deste modo, o que se estuda a respeito do ensino de língua no país é de suma importância pra contribuir a uma analise de livro didático, visando sempre valorizar a identidade do aluno nativo, falante de língua portuguesa.

A importância de um campo letrado vai desde o fomento cultural deste espaço, de suas artes e identidade até as relações de negócios, do produtor com o mercado. Um bom desempenho da língua facilita a comunicação e auto-representação do campo e de seus moradores.

O Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

Nas escolas regulares, sejam elas do campo ou da cidade há uma padronização no ensino de Língua Portuguesa e Literatura e que em algumas situações, o professor conduz não só o que o aluno deve ler, mas também como o aluno deve ler. Isso se torna um grande obstáculo para o ensino O professor é o intermédio de conhecimento entre o aluno e o que este aluno ainda não conhece sobre o mundo. Sendo assim, o professor necessita ter uma bagagem de leituras grande e plural para abranger todos os alunos, além de ter que lutar com a falta de interesse dos discentes em ver a língua de maneira estrutural, com seu teor normativo que, os faz julgar não saber falar português.

Mas com esses desafios, como formar um aluno leitor, que tenha boa desenvoltura na língua? Como fazer esses alunos compreenderem o que lê em? Por que os alunos

julgam não saber falar a Língua Portuguesa? Como isso contribui para a Educação no Campo?

São perguntas difíceis e bastante relativas, mas que por meio do estudo de alguns linguístas, podemos traçar um caminho a se seguir. O papel do professor de Português e Literatura deve ser o de quebra de mitos sobre o habito de ler e principalmente de desmascarar os preconceitos que existem sobre a língua, assim como Marcos Bagno afirma em sua obra, Preconceito Linguístico:

> "O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua". (BAGNO, 1999. p.9)

A partir do momento em que o professor consegue deixar claro que a gramática se trata de um modelo de língua ideal, vista com prestigio nas altas camadas da sociedade, o aluno do campo precisa compreender que há contextos de uso da gramática normativa e em outros momentos ela não se faz necessária. Deste modo, entender quando deve usar a gramática normativa ou não, como por exemplo, em relações de negócios nas pequenas comunidades campestres os camponeses costumam usar uma variação da língua, atrelada ao seu regionalismo, questões sociais como escolaridade, posição econômica, contatos de comunidades falantes de língua estrangeira e afins. Já em uma relação de negócios diretamente com a região urbana, também haverá interferência do dialeto urbano, mas com forte predominância da gramática normativa. O que deve cair por terra é o conceito de "certo" e "errado", na Língua

Portuguesa e se valorizar os fins comunicativos. O mito a respeito do que é "certo" ou "errado", na Língua Portuguesa,muitas vezes o que interfere no aprendizado dos alunos, assim como diz Bagno:

> "Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc." (BAGNO, 1999, p.15)

Da mesma forma que o ensino de Língua Portuguesa, o ensino de Literatura deve ser libertador e prazeroso, de maneira natural. A Literatura é uma arte que assim como as outras, não foi feita para se entender, mas para se sentir, assim como diz o heterônimo de Fernando Pessoa, Ricardo Reis:

> "A arte baseia-se na vida, porém não como matéria, mas como forma. Sendo a arte um produto directo do pensamento, é do pensamento que se serve como matéria; a forma vai buscá-la à vida. A obra de arte é um pensamento tornado vida: um desejo realizado de si-mesmo. Como realizado tem que usar a forma da vida, que é essencialmente a realização; como realizado em si-mesmo tem que tirar de si a matéria em que realiza." (A Arte e a Vida. – RICADO REIS)

A escola é um lugar onde se desenvolvem as habilidades cognitivas, mentais e lúdicas, todas contribuem para a formação de sujeito, identidade e assimilação da própria cultura. Dentro da ciência da língua, a Literatura tem

um papel único e exclusivo. Rildo Cosson diz que a literatura busca:

> "[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2006, p.17).

A partir do momento em que se vê prazer no ato de ler um livro, o aluno geralmente tende a repeti-lo mais vezes, criando um hábito de leitura. Esse é o papel do Letramento Literário e é dever da escola desenvolvê-lo com qualidade e excelência para uma boa formação de sujeito. Com a autonomia de leitura, o aluno letrado poderá compreender várias esferas do conhecimento por meio da leitura.

> "[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização." (COSSON, 2009, p. 23).

Estes são alguns dos conceitos pensados para o ensino de língua e literatura, atualmente no Brasil. Elas buscam a desconstrução de uma concepção que visa a alfabetização como grande ponto da educação e mostram que o Letramento é a forma mais eficiente de se ensinar língua e literatura ou ao menos é a forma que mais atende as necessidades dos alunos das escolas do campo.

PNLD X PNLDC

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) busca dar subsidio ao trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O Ministério da Educação (MEC) avalia várias obras e divulga o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. Este guia é enviado às escolas, que selecionam, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor se adéqua ao seu projeto político pedagógico (PPP).

De três em três anos o programa do livro didático selecionado é alternado. Uma boa forma de se renovar o conteúdo de ensino e de distribuir material didático. Desta maneira o MEC consegue distribuir um grande número de livros para os alunos desde as séries iniciais ao ensino médio, exigindo a sua conservação e utilização.

O PNLD é amplo e também atende alunos que necessitam de educação especial, como os deficientes visuais. Para eles são entregues obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.

O PNLDC diferentemente do PNLD, tem um olhar voltado para o aluno campo, suas reais necessidades de uso do conhecimento e como esse conhecimento pode levar ao avanço das tecnologias do campo, através do uso do cotidiano. Aproximar o conhecimento da realidade dos alunos é a melhor forma de se fazer o ensino no campo.

> “Um primeiro aspecto a considerar diz respeito a forma como o Campo e seus Sujeitos se fazem presentes em um livro didático. Podem estar presente somente como ilustração - imagens de identidades, de lugares, de objetos, de paisagens, sem a contextualização devida. Como pretexto – textos,

> atividades e/ou ilustrações aparecem como referências para apresentar e discutir um tema. Como texto, isto é, como conteúdo a ser lido e conhecido. Como contexto, como realidade a ser vista, tematizada, lida, conhecida, discutida, analisada, mantida e/ou modificada." (GUIA PNLDC 2013, p. 12,13.)

O Guia PNLDC é muito claro em relação ao ensino de língua e visa que a identidade do campo deve ser mantida e usada como ferramenta para o ensino. O aluno consegue lidar muito melhor com construções sintáticas e semânticas baseadas no seu dia a dia e de certo modo, assimila de maneira mais natural a estrutura da língua e suas ferramentas. Deste modo também é possível o Letramento Literário, de modo que busque uma proximidade com os leitores.

Uso de obras regionais, textos que abordem a vida e cultura da região campestre e as imagens do ambiente são algumas das formas de trazer o universo da leitura pra mais perto da realidade dos alunos do campo. De certo modo é uma proposta bastante pertinente e complementadora a rotina do ensino no campo.

Analise do Livro Didático do Campo

Para iniciar a análise do livro, devemos levar em consideração que se trata de um livro multidisciplinar, elaborado para atender as demandas do 4° ano do Ensino Fundamental. O livro do Projeto Buritis apresenta uma unidade de 2 capítulos dedicados ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, relativamente pequenos, exigindo do

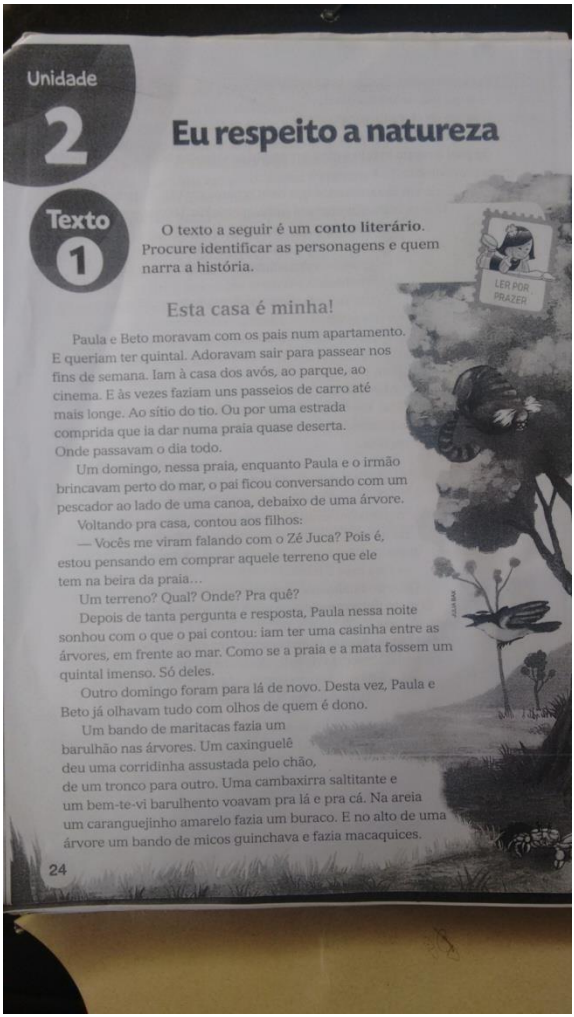
professor uma carga de conhecimento, não podendo usar apenas o livro como ferramenta.

A analise é feita levando em consideração os pontos expostos pelo PNLDC, focados no ensino de língua e literatura e subsidiada pelas ideias levantadas pelos estudiosos das áreas de linguística e literatura, a respeito do ensino numa perspectiva de letramento. Tudo pela busca de um ensino de qualidade aos cidadãos do campo, assim como manda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, que estabelece que "os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecera adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais".

No primeiro capítulo da Unidade 2, destinada ao ensino de Língua Portuguesa, é apresentada a modalidade *conto literário* e como exemplo a ser estudado, o conto "Esta casa é minha!", da autora Ana Maria Machado. Um texto do ano de 2003 que mostra a migração de crianças da cidade para uma praia, a qual os encanta. Com a ação do homem e as construções, os pássaros vão se distanciando, as frutas vão ficando escassas e tudo isso é notado pelas crianças. Após o pai das crianças receber uma proposta de emprego na cidade, as crianças se preparam para ficar longe da casa de praia por um tempo e seu pai pede para cuidar da casa. A distancia da casa de praia dura 2 anos e ao voltarem a família percebe que o mato está crescido, existem colmeias de abelhas e ninhos de pássaros. O pai se zanga por ver a casa daquela forma, mas as crianças por fim mostram que a casa ali, naquele local, não é só deles, existe todo um eco sistema vivendo à mais tempo por lá.

Na sequência são feitas perguntas a respeito das imagens do texto e das personagens presentes na obra. Em seguida, há um balão de curiosidades intitulado "Fique sabendo". Ele informa um pouco sobre o que é um conto literário e qual a sua tipologia textual.

Figura 1 - Unidade 2 do Livro Didático - Texto 1



Unidade 2

Eu respeito a natureza

Texto 1

O texto a seguir é um **conto literário**. Procure identificar as personagens e quem narra a história.

LER POR PRAZER

Esta casa é minha!

Paula e Beto moravam com os pais num apartamento. E queriam ter quintal. Adoravam sair para passear nos fins de semana. Iam à casa dos avós, ao parque, ao cinema. E às vezes faziam uns passeios de carro até mais longe. Ao sítio do tio. Ou por uma estrada comprida que ia dar numa praia quase deserta. Onde passavam o dia todo.

Um domingo, nessa praia, enquanto Paula e o irmão brincavam perto do mar, o pai ficou conversando com um pescador ao lado de uma canoa, debaixo de uma árvore.

Voltando pra casa, contou aos filhos:

— Vocês me viram falando com o Zé Juca? Pois é, estou pensando em comprar aquele terreno que ele tem na beira da praia…

Um terreno? Qual? Onde? Pra quê?

Depois de tanta pergunta e resposta, Paula nessa noite sonhou com o que o pai contou: iam ter uma casinha entre as árvores, em frente ao mar. Como se a praia e a mata fossem um quintal imenso. Só deles.

Outro domingo foram para lá de novo. Desta vez, Paula e Beto já olhavam tudo com olhos de quem é dono.

Um bando de maritacas fazia um barulhão nas árvores. Um caxinguelê deu uma corridinha assustada pelo chão, de um tronco para outro. Uma cambaxirra saltitante e um bem-te-vi barulhento voavam pra lá e pra cá. Na areia um caranguejinho amarelo fazia um buraco. E no alto de uma árvore um bando de micos guinchava e fazia macaquices.

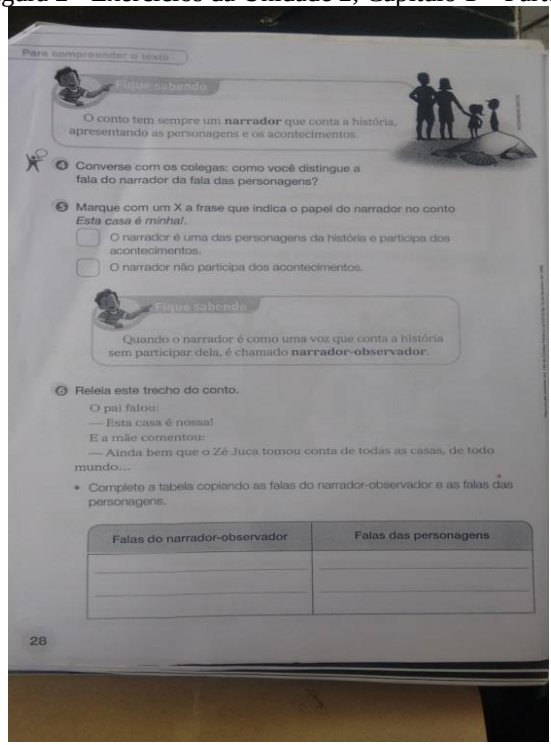
24

Fonte: Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar vol. 3 (2013)

Em seguida as perguntas feitas sobre o texto focam bastante em partes técnicas, como quem é o autor, onde se passa a história e quais são as personagens. Perguntas de ordem cronológica dos fatos e mais algumas notas sobre o papel do narrador e os diferentes tipos, explorando do aluno sua capacidade de interpretação das partículas do texto literário.

O livro também trás questões envolvendo o léxico e formação de palavras, baseando-se sempre no texto da unidade.

Figura 2 - Exercícios da Unidade 2, Capítulo 1 – Parte 1



Para compreender o texto

Fique sabendo

O conto tem sempre um **narrador** que conta a história, apresentando as personagens e os acontecimentos.

4 Converse com os colegas: como você distingue a fala do narrador da fala das personagens?

5 Marque com um X a frase que indica o papel do narrador no conto *Esta casa é minha!*.

- ☐ O narrador é uma das personagens da história e participa dos acontecimentos.
- ☐ O narrador não participa dos acontecimentos.

Fique sabendo

Quando o narrador é como uma voz que conta a história sem participar dela, é chamado **narrador-observador**.

6 Releia este trecho do conto.

O pai falou:
— Esta casa é nossa!
E a mãe comentou:
— Ainda bem que o Zé Juca tomou conta de todas as casas, de todo mundo...

- Complete a tabela copiando as falas do narrador-observador e as falas das personagens.

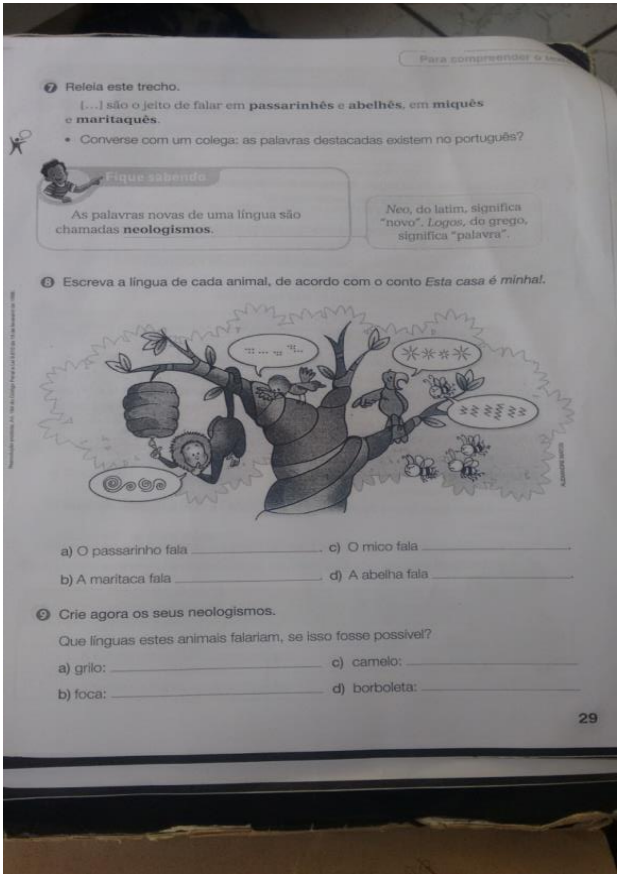
Falas do narrador-observador	Falas das personagens

28

Fonte: Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar vol. 3 (2013)

Esta unidade do livro também busca explicar alguns pontos da gramática de maneira prática, usando sempre exercícios para que o aluno veja como é o uso real daquele fenômeno da língua. É apresentado então, um pouco sobre *Encontro Consonantal, Dígrafos, Divisão Silábica.*

Figura 3 -Exercícios da Unidade 2, Capítulo 1 – Parte 2



Para compreender o texto

7 Releia este trecho.

[...] são o jeito de falar em **passarinhês** e **abelhês**, em **miquês** e **maritaquês**.

- Converse com um colega: as palavras destacadas existem no português?

Fique sabendo

As palavras novas de uma língua são chamadas **neologismos**.

Neo, do latim, significa "novo". *Logos*, do grego, significa "palavra".

8 Escreva a língua de cada animal, de acordo com o conto *Esta casa é minha!*.

a) O passarinho fala _____. c) O mico fala _____.

b) A maritaca fala _____. d) A abelha fala _____.

9 Crie agora os seus neologismos.

Que línguas estes animais falariam, se isso fosse possível?

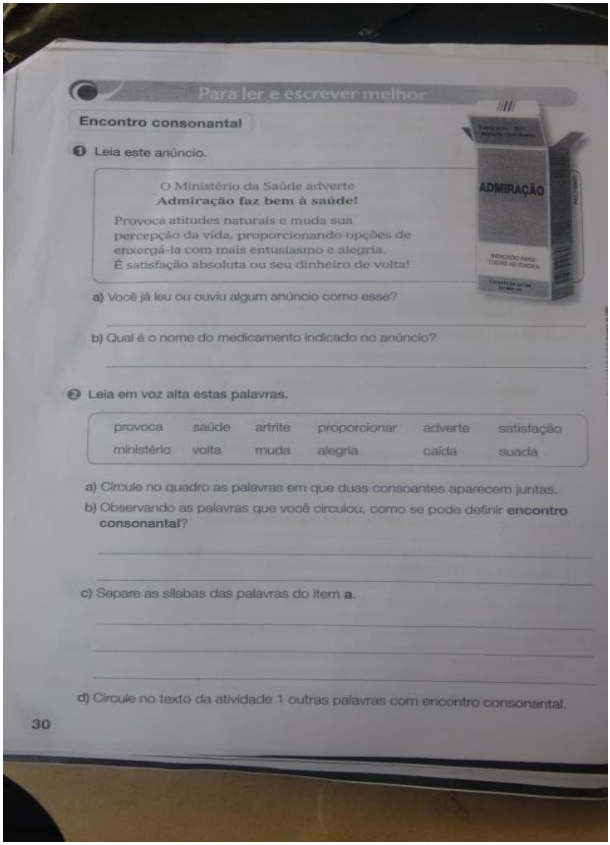
a) grilo: _____ c) camelo: _____

b) foca: _____ d) borboleta: _____

29

Fonte: Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar vol. 3 (2013)

Figura 4-Exercícios da Unidade 2, Capitulo 1 – Parte 3



Para ler e escrever melhor

Encontro consonantal

❶ Leia este anúncio.

O Ministério da Saúde adverte
Admiração faz bem à saúde!
Provoca atitudes naturais e muda sua percepção da vida, proporcionando opções de enxergá-la com mais entusiasmo e alegria.
É satisfação absoluta ou seu dinheiro de volta!

ADMIRAÇÃO

a) Você já leu ou ouviu algum anúncio como esse?

b) Qual é o nome do medicamento indicado no anúncio?

❷ Leia em voz alta estas palavras.

provoca	saúde	artrite	proporcionar	adverte	satisfação
ministério	volta	muda	alegria	caída	suada

a) Circule no quadro as palavras em que duas consoantes aparecem juntas.

b) Observando as palavras que você circulou, como se pode definir **encontro consonantal**?

c) Separe as sílabas das palavras do item **a**.

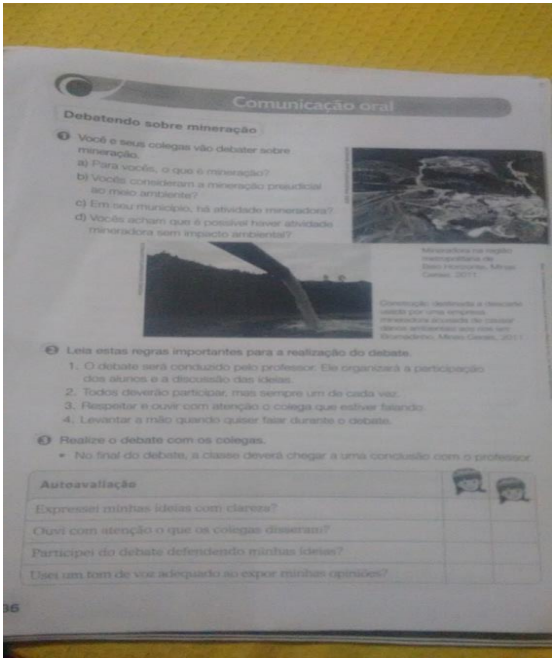
d) Circule no texto da atividade 1 outras palavras com encontro consonantal.

30

Fonte: Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar vol. 3 (2013)

Ao fim do capitulo, o material propõe uma comunicação oral entre os alunos, de modo a elaborar um pequeno debate conduzido pelo docente e usando um tema importante para o campo, a mineração e extrações do solo. É um capitulo simples, com pouca teoria gramatical e bastante interpretação textual.

Figura 5 - Comunicação Oral.



Comunicação oral

Debatendo sobre mineração

1 Você e seus colegas vão debater sobre mineração.
a) Para vocês, o que é mineração?
b) Vocês consideram a mineração prejudicial ao meio ambiente?
c) Em seu município, há atividade mineradora?
d) Vocês acham que é possível haver atividade mineradora sem impacto ambiental?

Mineradora na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, 2011.

Construção destinada a descarte usado por uma empresa mineradora situada no cenário atingido pelo rompimento de barragem ambiental que não tem licenciamento, Minas Gerais, 2011.

2 Leia estas regras importantes para a realização do debate.
1. O debate será conduzido pelo professor. Ele organizará a participação dos alunos e a discussão das ideias.
2. Todos deverão participar, mas sempre um de cada vez.
3. Respeitar e ouvir com atenção o colega que estiver falando.
4. Levantar a mão quando quiser falar durante o debate.

3 Realize o debate com os colegas.
• No final do debate, a classe deverá chegar a uma conclusão com o professor.

Autoavaliação		
Expressei minhas ideias com clareza?		
Ouvi com atenção o que os colegas disseram?		
Participei do debate defendendo minhas ideias?		
Usei um tom de voz adequado ao expor minhas opiniões?		

36

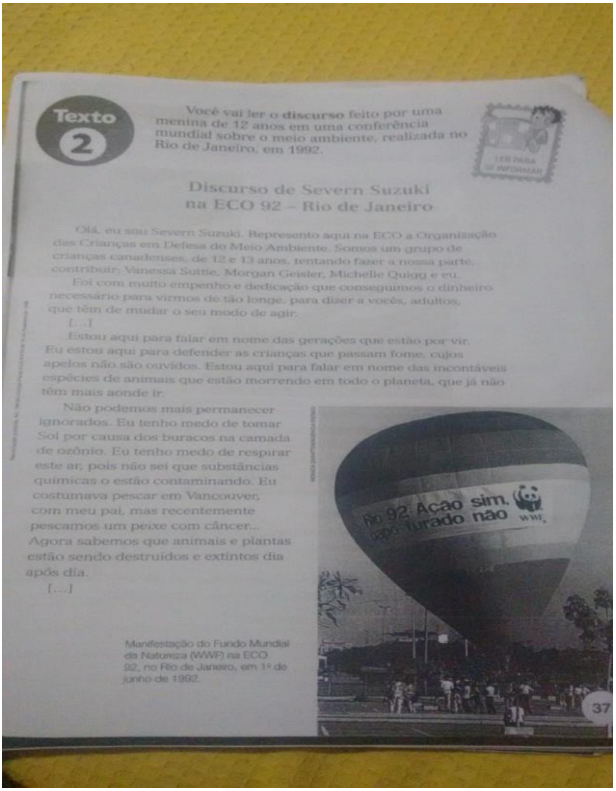
Fonte: Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar vol. 3 (2013).

No segundo capitulo, a modalidade textual trabalhada é o discurso. O livro trás um discurso de 1992, feito pela Severn Suzuki, uma menina de 12 anos que discursou em uma conferência mundial do meio ambiente, realizada no Rio de Janeiro. O discurso da garota busca sensibilizar a defesa ao meio ambiente de modo que a jovem se dá como exemplo, assim como seus amigos, todos eles crianças que buscam um futuro melhor e saudável.A garota fala abertamente aos políticos presentes que eles são responsáveis pela educação em seus países, sendo eles não só homens de negócios, mas pais e mães. A garota usa

também o exemplo que lhe diz: “Você é aquilo que faz, não o que diz.”

Em seguida do texto, perguntas de interpretação são feitas, assim como, há uma breve explicação sobre o que é o discurso.

Figura 6 - Unidade 2 do Livro Didático – Texto 2


Texto 2

Você vai ler o **discurso** feito por uma menina de 12 anos em uma conferência mundial sobre o meio ambiente, realizada no Rio de Janeiro, em 1992.

LER PARA SE INFORMAR

Discurso de Severn Suzuki na ECO 92 – Rio de Janeiro

Olá, eu sou Severn Suzuki. Represento aqui na ECO a Organização das Crianças em Defesa do Meio Ambiente. Somos um grupo de crianças canadenses, de 12 e 13 anos, tentando fazer a nossa parte: contribuir. Vanessa Suttie, Morgan Geisler, Michelle Quigg e eu.

Foi com muito empenho e dedicação que conseguimos o dinheiro necessário para virmos de tão longe, para dizer a vocês, adultos, que têm de mudar o seu modo de agir.

[...]

Estou aqui para falar em nome das gerações que estão por vir. Eu estou aqui para defender as crianças que passam fome, cujos apelos não são ouvidos. Estou aqui para falar em nome das incontáveis espécies de animais que estão morrendo em todo o planeta, que já não têm mais aonde ir.

Não podemos mais permanecer ignorados. Eu tenho medo de tomar Sol por causa dos buracos na camada de ozônio. Eu tenho medo de respirar este ar, pois não sei que substâncias químicas o estão contaminando. Eu costumava pescar em Vancouver, com meu pai, mas recentemente pescamos um peixe com câncer... Agora sabemos que animais e plantas estão sendo destruídos e extintos dia após dia.

[...]

Rio 92: Ação sim, papo furado não WWF

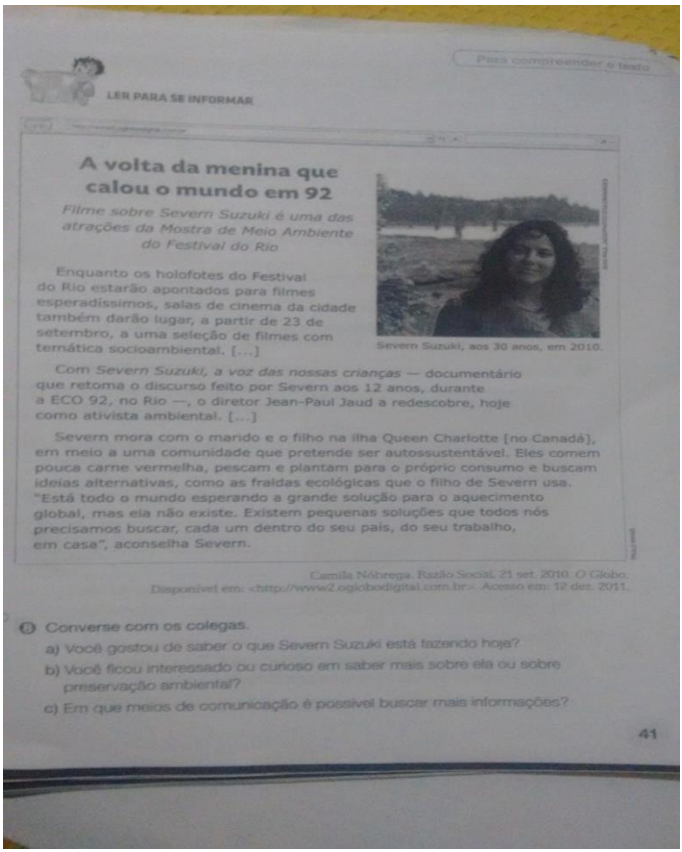
Manifestação do Fundo Mundial da Natureza (WWF) na ECO 92, no Rio de Janeiro, em 1º de junho de 1992.

37

Fonte: Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar vol. 3 (2013)

Como segundo texto, o livro trás um depoimento da menina Suzuki, 8 anos após seu discurso na ECO 92, no Rio de Janeiro, tratando-se da modalidade ***discurso*** e na sequência são feitas perguntas sobre a compreensão do assunto abordado no capitulo.

Figura 7 - Texto de Severn Suzuki 8 anos mais velha.



Para compreender o texto

LER PARA SE INFORMAR

A volta da menina que calou o mundo em 92

Filme sobre Severn Suzuki é uma das atrações da Mostra de Meio Ambiente do Festival do Rio

Enquanto os holofotes do Festival do Rio estarão apontados para filmes esperadíssimos, salas de cinema da cidade também darão lugar, a partir de 23 de setembro, a uma seleção de filmes com temática socioambiental. [...]

Severn Suzuki, aos 30 anos, em 2010.

Com *Severn Suzuki, a voz das nossas crianças* — documentário que retoma o discurso feito por Severn aos 12 anos, durante a ECO 92, no Rio —, o diretor Jean-Paul Jaud a redescobre, hoje como ativista ambiental. [...]

Severn mora com o marido e o filho na ilha Queen Charlotte (no Canadá), em meio a uma comunidade que pretende ser autossustentável. Eles comem pouca carne vermelha, pescam e plantam para o próprio consumo e buscam ideias alternativas, como as fraldas ecológicas que o filho de Severn usa. "Está todo o mundo esperando a grande solução para o aquecimento global, mas ela não existe. Existem pequenas soluções que todos nós precisamos buscar, cada um dentro do seu país, do seu trabalho, em casa", aconselha Severn.

Camila Nóbrega. Razão Social, 21 set. 2010. *O Globo*. Disponível em: <http://www2.oglobodigital.com.br>. Acesso em: 12 dez. 2011.

6 Converse com os colegas.

a) Você gostou de saber o que Severn Suzuki está fazendo hoje?

b) Você ficou interessado ou curioso em saber mais sobre ela ou sobre preservação ambiental?

c) Em que meios de comunicação é possível buscar mais informações?

41

Fonte: Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar vol. 3 (2013)

Por fim o livro propõe ao aluno pesquisas sobre o assunto e uma atividade na qual eles devem elaborar um discurso, a ser escrito e apresentado aos colegas de sala e usando o mesmo tema de Severn Suzuki.

O livro do projeto Buritis a primeira analise parece ser bastante eficiente e condiz com as diretrizes exigidas pelo PNLDC, abordando sempre assuntos do cotidiano do aluno do campo e de maneira interativa. Os exercícios finais de cada unidade são bastante didáticos, pelo fato de incitar o debate e a elaboração de um discurso, fazendo com que os alunos compreendam o que foi tratado no capitulo.

Em relação à gramática, o livro é bastante claro e de fácil assimilação, porém, se tratando de um livro multidisciplinar é visível que o conteúdo foi bastante reduzido para caber, de maneira indireta, nas outras disciplinas. Quando trata de literatura, o livro só aborda alguns conceitos e ao inicio do capitulo, fazendo com que o professor desenvolva mais sobre o conteúdo usando seu conhecimento.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico — o que é, como se faz*, Ed. Loyola, 1999.

BRASIL**.** *PNLD Campo 2013: Guia de Livros Didáticos.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática.* São Paulo: Editora Contexto, 2009.

CAMACHO, Rodrigo Simão.*O ensino da Geografia e a questão Agrária nas séries iniciais do Ensino Fundamental.* Aquidauana 2008. 2008. 462 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, UniversidadeFederal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento *Currículo Sem Fronteiras,* Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.60-81, jun. 2003.Semestral.

KLEIMAN, Angela B. (2005). *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*Cefiel/Unicamp & MEC.

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR - VOLUME 3. Editora Moderna, 2013. Disponível em: http://www.modernadigital.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B3A04EC55013A1D5D7677027C&lumItemId=8A8A8A833A2C637D013A69B78EA97906>. Acesso em: 05 abr. 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

Marcelo Cervo Chelotti

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (RS). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – Campus Presidente Prudente (SP). Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Professor no curso de Graduação (Licenciatura e Bacharelado) e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) UFU. Membro do Laboratório de Geografia Agrária (LAGEA) e do Núcleo de Estudos Agrários e Territoriais (NEAT). Coordenador do PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) entre os anos de 2014 a 2016.
E-mail: *mcervochelotti@gmail.com*

SOBRE OS AUTORES

Alex Cristiano de Souza
Graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor substituto de geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia agrária, teoria e método, educação e educação no campo.
E-mail: *alexcristianodesouza@gmail.com*

Ana Paula Nascimento
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Foi bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho.
E-mail*: ana.pn@live.com*

Antônio Cláudio Moreira Costa
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestrado em Educação Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutorado em Educação Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor da Faculdade de Educação (FACED) Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, reforma agrária, educação rural, educação de jovens e adultos e avaliação.
E-mail: *acmoreira72@uol.com.br*

Bruna Luiza Guimarães Lima
Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho.
E-mail: *bruna_lgl@hotmail.com*

Camila Lima Coimbra
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Uberlândia.Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP . Professora de Didática da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal de Uberlândia - UFU.
E-mail: *camilima8@gmail.com*

Cláudia Lúcia da Costa
Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás/Campus de Catalão. Mestrado em Geografia pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás. Doutora em Geografia pelo Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP/UFU. Atua na área de Ensino de Geografia, Estágio em Geografia e também atua na área de Geografia Humana.
E-mail: *claudia.costa@ufu.br*

Cesar de David
Graduado em Geografia pela UFSM-RS. Mestre em Geografia pela UNESP - Rio Claro. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorado pela Universitédu Maine - Le Mans (França). Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria, com experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Geografia Humana, com ênfase em geografia agrária, atuando nos seguintes temas: espacialidades rurais, agricultura familiar e educação do campo. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Território.
E-mail: *cdedavid2009@gmail.com*

Darliene Borges dos Santos
Graduanda em História pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho.
E-mail: *darly39ufu@hotmail.com*

Hanna Kárita Silva Borges
Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho.
E-mail: *hanna.sullivan@hotmail.com*

Isabele de Oliveira Carvalho
Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). É estagiária voluntária do Laboratório de Geografia Agrária (LAGEA). Bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho.
E-mail: *isabelegeoufu@gmail.com*

João Guilherme Campos Mari
Graduando em História pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho.
E-mail: *joao_mari@hist.ufu.br*

José Agostinho Silva
Professor de Geografia na Escola Municipal do Sobradinho. Supervisor PIBID_Interdisciplinar(Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho.
E-mail: *jagostinhosilva@gmail.com*

Lair Miguel da Silva
Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialização em Ensino de Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental. Mestranda em Geografia Universidade Federal de Uberlândia. Trabalha como Educadora Infantil na Prefeitura Municipal de Uberlândia.
E-mail: *lairmiguel2007@hotmail.com*

Maria Beatriz Junqueira Bernardes
Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora associada da Universidade Federal de Uberlândia. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental e ensino de geografia.
E-mail: *mbeatriz@ufu.br*

Maria Eleusa da Mota
Graduada em Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Terra pela UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. . Pós-graduada em Linguagens nas Escolas do Campo pela UnB - Universidade de Brasília. Mestre em Geografia pela UFU - Universidade Federal de Uberlândia.Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, Questão Agrária e Alfabetização de Jovens e Adultos.
E-mail: *profa.eleusa@hotmail.com*

Mariana Santos Lemes
Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Três Lagoas. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Tutora presencial do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Pólo de Três Lagoas. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Agrária e Educação do Campo.
E-mail:*marilemess@gmail.com*

Nicolas J. da S. Gomes
Graduando em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho.
E-mail: *nicksttutzel@gmail.com*

Patrícia Francisca de Matos
Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia agrária, atuando principalmente nos temas: modernização da agropecuária, relações de trabalho no campo e movimentos sociais.
E-mail: *patriciamatos@ufu.br*

Paula Daniela González Santana
Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Foi bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal da Tenda dos Morenos. Atualmente é membro do Programa de Educação Tutorial (PET) da Geografia da UFU.
E-mail: *pdanielags@gmail.com*

Renato Rodrigues Brandão
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Supervisor PIBID Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Moreno.
E-mail: *renator_b@hotmail.com*

RuhanRodysBeiler
Graduando em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES (2014-2015) no subprojeto Interdisciplinar - Educação do Campo.Atualmente (2016) é bolsista de Iniciação Científica - FAPEMIG, na área de Geografia Econômica.
E-mail: *ruhanb@live.com*

Sérgio Vidal de Castro Filho
Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho.
E-mail: *sergio_filho77@hotmail.com*

Suzimara de Oliveira Dantas
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho. Tambem é Membro ativo do Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia Maria Montessori.
E-mail: *suzimara.dantas@hotmail.com*

Vanessa Portes Galvão Gonzaga
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). Doutora em História pela mesma instituição. Atualmente é Orientadora Educacional e Supervisora Pedagógica da Escola Municipal de Sobradinho, professora substituta de Didática da Universidade Federal de Uberlândia e orientadora de estudos do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
E-mail: *emef.sobradinho@uberlandia.mg.gov.br*

Vinicius Nunes Fileto
Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Bolsista PIBID-Interdisciplinar (Educação do Campo) na escola municipal do Sobradinho. Tambem é membro do Diretório acadêmico da geografia “Suely Regina del Grossi”.
E-mail: *viniciusfileto2@gmail.com*


BARLAVENTO