Educação do Campo em perspectiva

Franklin Plessmann de Carvalho
Ricardo Pacheco Reis
(Orgs.)

Editora UFRB

Educação do Campo em perspectiva

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

REITOR
Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR
José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE
Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL
Ana Lúcia Moreno Amor
Danillo Silva Barata
Josival Santos Souza
Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior
Maurício Ferreira da Silva
Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade
Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro
Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)
Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

SUPLENTES
Carlos Alfredo Lopes de Carvalho
Marcílio Delan Baliza Fernandes
Wilson Rogério Penteado Júnior

COMITÊ CIENTÍFICO
(Referente ao Edital nº. 001/2020 EDUFRB – Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB)
Aluska da Silva Matias
Carlos Adriano da Silva Oliveira
Kassia Aguiar Noberto Rios
Priscila Brasileiro Silva Nascimento
Silvio Isoppo Porto

EDITORA FILIADA À
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Franklin Plessmann de Carvalho
Ricardo Pacheco Reis
(Orgs.)

Educação do Campo em perspectiva

Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2022

Copyright©2022 *by* Franklin Plessmann de Carvalho e Ricardo Pacheco Reis

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:
Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica:
Franklin Plessmann de Carvalho e Ricardo Pacheco Reis

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

E24 Educação do Campo em perspectiva / Organizadores: Franklin Plessmann de Carvalho e Ricardo Pacheco Reis._ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2022.
360p.; il.

Este Livro Eletrônico é parte da Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB - Volume XXV.

ISBN: 978-65-88622-86-5.

1.Educação no campo – Aspectos sociais. 2.Pesquisa e desenvolvimento – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. II.Carvalho, Franklin Plessmann de. III.Reis, Ricardo Pacheco. IV.Título.

CDD: 370.113

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB.
Responsável pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).
(os dados para catalogação foram enviados pelos usuários via formulário eletrônico)

Livro publlicado em 03 de maio de 2022.

Editora UFRB
Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil
Tel.: (75) 3621-7672
editora@reitoria.ufrb.edu.br
www.ufrb.edu.br/editora
www.facebook.com/editoraufrb

Sumário

Apresentação
Franklin Plessmann de Carvalho
Ricardo Pacheco Reis 09

PARTE 1: A ESCOLA DO CAMPO

A residência pedagógica na licenciaturaem educação do campo
Maria Alice de Santana Santana, Terciana Vidal Moura,
Ana Claudia Oliveira Sousa, Antoniel dos Santos Peixoto 25

Auto-organização dos estudantes da EFABE: protagonismo, engajamento e coletividade
Daiane Nepel Marins, Carlos Adriano da Silva Oliveira 45

Experiências educativas populares em Brotas de Macaúbas
Genival Pereira de Araújo Moura, Franklin Plessmann de Carvalho 63

Projeto político pedagógico das escolas no/do campo em Ubaíra – BA
Roseni Souza da Silva, Carlos Adriano da Silva Oliveira 85

PARTE 2: IDENTIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Desafios da juventude do campo na comunidade do Riachão
Josimario Marques dos Santos, Janaine Zdebski da Silva 107

Gênero, Raça e Educação do Campo: têm negras na história
Eliene Marques dos Santos, Carlos Adriano da Silva Oliveira 127

Identidade camponesa e educação contextualizada em Manoel Vitorino – BA
Leandro Abreu Souza, Carlos Adriano da Silva Oliveira 147

Acesso e permanência de mães universitárias do campo
Marly dos Santos Nunes, Maíra Lopes dos Reis 167

PARTE 3: EDUCAÇÃO DO CAMPO, ARTE E INTERVENÇÃO SOCIAL

A capoeira como espaço educativo nas escolas no/do campo
Valéria dos Santos Costa, Carlos Adriano da Silva Oliveira 189

Educação em agroecologia e os desafios para sustentabilidade
Mauro Souza Morais, Franklin Plessmann de Carvalho 209

PARTE 4: ESTÁGIO EM AMBIENTE NÃO ESCOLARES

Estágio supervisionado em Ipirá – BA
Jucinelma Souza Ferreira, Maíse Nascimento Matos,
Janaine Zdebski da Silva, Alex Verdério 233

O estágio de ciências agrárias em espaços não escolares
Jeane de Jesus Sacramento, Luiza dos Santos Reis, Uine Lopes Andrade,
Janaine Zdebski da Silva, Alex Verdério 253

Estágio em espaços não escolares em Ruy Barbosa – BA
Milena Medeiros Brasileiro, Rebeca Bispo Oliveira,
Janaine Zdebski da Silva, Alex Verdério 275

Associativismo no estágio em ciências agrárias
Elenize Silva dos Santos, Fernanda Santana de Jesus, Thais da Cruz da Silva,
Janaine Zdebski da Silva, Alex Verdério 291

PARTE 5: EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CRÍTICAS AOS MODELOS DE EDUCAÇÃO

Educação do campo na contramão do capital
Guilherme Ferreira França, Selidalva Gonçalves de Queiroz 309

MOBRAL em Serra Grande e Fruteira, Manoel Vitorino – BA
Silvino Macedo Lopes, Jeferson Duarte Brandão 331

Sobre os autores 351

Apresentação

Franklin Plessmann de Carvalho
Ricardo Pacheco Reis

Esta obra traduz em sua essência o projeto educacional do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e tem como referência o rompimento com a lógica de degradação produzida por uma sociedade onde a reprodução do capital se configura como mais importante do que qualidade de vida das pessoas. Um projeto educacional que está atento à construção e partilha de conhecimentos contextualizados, bem como à diversidade da vida no campo, engajado na transformação das injustiças sociais, no combate ao racismo, ao machismo, ao sexismo, à concentração fundiária e à exploração da força de trabalho. Enfim, um curso ocupado em gerar conhecimentos que propiciem o fortalecimento dos modos de vida do campo e possibilitem o avanço de direitos sociais destes povos, marginalizados desde a colonização.

Nesse sentido, dois movimentos iniciais são facilmente perceptíveis nesses primeiros sete anos do curso. O primeiro é a compreensão das diversas realidades vivenciadas pelos(as) estudantes e a valorização destas em nossas práticas de ensino-aprendizagem. O segundo é a construção de um espaço que possibilite a partilha de conhecimentos contextualizados e que permitam um maior empoderamento no que diz respeito ao enfrentamento de situações de injustiça social.

O primeiro desafio seria compor um corpo docente que pudesse dar conta destes dois movimentos. Desta maneira, o curso foi compondo

um corpo docente bastante diversificado, com professoras e professores com diferentes formações e orientações distintas – pedagogia, letras, agronomia, biologia, ciências sociais, geografia – atribuindo ao curso um caráter diverso do ponto de vista teórico-metodológico, ao passo em que temos também um corpo discente oriundo de distintas realidades e, portanto, diferentes culturas.

Em termos geográficos, o curso recebe estudantes em sua grande maioria do recôncavo da Bahia e do vale do Jiquiriçá. Porém este público se estende desde o norte do Espírito Santo a várias partes da Bahia, chegando às divisas com Minas Gerais, Pernambuco e Goiás. Essa diversidade regional, sobretudo, justifica os diversos modos de vida dos(as) estudantes que pertencem ao curso. Nestes sete anos de existência o curso recebeu estudantes de assentamentos rurais, de comunidades quilombolas, de fundos e fechos de pasto, de pescadores e comunidades formadas por famílias de pequenos povoados rurais. Também recebeu estudantes que vivem com suas famílias nas sedes municipais e centros urbanos maiores. Estudantes que fazem parte de famílias que se organizam através de associações, sindicados rurais, cooperativas, movimentos sociais, e que são vinculados(as) muitas vezes a matrizes religiosas distintas, com destaque para católica, evangélica e o candomblé. Algumas destas famílias possuem terra e autonomia econômica. Outras vivem em terras arrendadas, sendo obrigadas a venderem sua força de trabalho como forma de garantirem a renda necessária à sobrevivência familiar.

Essa diversidade do corpo docente e discente pode ser considerada como uma das forças do curso. Nesses primeiros setes anos do curso poderíamos relatar momentos nos quais convergências e divergências marcaram as ações que foram sendo implementadas. Como base de orientação para estabelecermos um diálogo entre distintos contextos empíricos e

posições teóricas, dois campos do conhecimento nos impulsionam: Educação do Campo e Agroecologia. Ambos os campos de conhecimento se apresentam como transdisciplinares e valorizam a relação entre conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos populares, militantes tradicionais e práticos. A diversidade de trajetórias, de posicionamentos e de perspectivas é incorporada nestes campos de conhecimento, valorizando formações sociais diversas, fortalecendo modos de vidas que apresentam relações sociais, econômicas e ambientais mais equilibradas e justas.

A Educação do Campo é uma áre(as) campo de conhecimento que nos permite refletir acerca dos próprios processos educativos que estamos empreendendo. O próprio projeto pedagógico do curso está ancorado em algumas pedagogias que foram sendo aprimoradas ao longo de todo século XX. Pedagogias estas que servem de inspiração para a construção de métodos e práticas educativas que conformam a construção e partilha de conhecimentos.

A Pedagogia Socialista está na esteira da construção coletiva de conhecimentos, em que o coletivo é percebido como muito além da soma de individualidades. Um coletivo dinâmico que se preocupa com a organização da escola, dos educandos, visando partilhar responsabilidades durante todo o processo educativo, no qual os próprios estudantes vão percebendo as correlações e interdependências entre a construção de conhecimentos e a organização social onde estão inseridos (CAPRILES, 1989, p. 154-161).

A Pedagogia do Trabalho surge como aliada da Socialista na construção e na organização de um sistema pedagógico onde as atividades práticas são referências para a organização e formulação teórica. A força produtiva e os meios de produção não se encontram alienados. Deste modo, se formará uma consciência de classe que permite se engajar em

lutas concretas contra a exploração da força de trabalho, que permite a acumulação de riquezas para poucos e a precarização das condições de vida para outros (ROSSI, 1981, p.15-19).

Tendo em vista que os agentes sociais, organizados em movimentos, são as principais referências políticas na construção de conhecimentos, a Pedagogia do Movimento torna-se um aporte salutar, na medida em que orienta o engajamento em lutas concretas pela melhoria das nossas próprias condições de vida. Nesse sentido, engendramos uma organicidade baseada na experiência organizativa de sem terras, quilombolas, povos indígenas, pescadores, fundos e fechos de pasto, pequenos agricultores, atingidos por barragens e uma diversidade de movimentos sociais, que representam a defesa de modos de vida ameaçados por um modelo de desenvolvimento que não se importa com suas formas de viver (CALDART, 2000, p.199-204).

A Pedagogia da Alternância está na base pedagógico-metodológica do curso, valorizando os distintos espaços e tempos educativos na formação dos(as) educandos(as) que, ao transitarem entre o mundo da escola (universidade) e o mundo da vida (comunidade), podem organizar os aprendizados de forma mais autônoma, de modo a estabelecerem conexões entre o *locus* onde desenvolvem suas atividades cotidianas e os aportes teóricos acadêmicos estudados durante o tempo universidade, permitindo análises mais profundas, que transcendem as experiências locais e projetam para um conhecimento mais amplo e apurado. Esses aprendizados podem estimular a criatividade e a inovação, fortalecendo e criando lógicas organizacionais que valorizam os modos de vida do campo, socioambientalmente comprometidos (CAVALCANTE, 2013, p. 209-220).

A Pedagogia da Alternância também está na base do diálogo e da partilha das decisões concernentes ao curso com as principais lideranças

dos movimentos sociais com os quais o curso mantém vínculo. As atividades, métodos, teorias e ações educativas, bem como o acompanhamento e orientação, não devem se restringir ao mundo acadêmico, devendo ser partilhados com os mestres do saber das respectivas comunidades de nossos educandos. O desenvolvimento integral dos estudantes deve ser objetivado, fugindo das proposições que se restringem a uma formação técnica profissional. Mais que um conhecimento para ascensão individual, a Pedagogia da Alternância nos projeta para a construção de conhecimentos relacionados ao fortalecimento dos modos de vida dos povos e comunidades.

As Pedagogias do Oprimido e da Autonomia, formuladas por Paulo Freire, também perfazem as pedagogias que orientam o curso, servindo de base para uma permanente crítica dos processos nos quais estamos envolvidos. São teorias que apontam para uma educação preocupada com a conscientização dos processos de dominação presentes nas realidades vivenciadas. De um lado, nos encorajam a romper com processos educativos que se pautam no medo, na violência epistemológica, como forma de controlar a organização social dos conhecimentos. De outro, nos provoca a empreendermos processos que permitam a construção de conhecimentos que possibilitem a emancipação dos(as) educandos(as) e suas comunidades (FREIRE, 1987; 2002).

Ao lado destas proposições pedagógicas, o curso também está orientado pelos princípios do campo da agroecologia, compreendido como um campo de conhecimento, de práticas e de ação política de grande complexidade, permitindo uma maior diversidade de perspectivas teóricas. Nestes sete anos de existência do curso, unimos esforços para fomentar a importância da multiplicidade de possibilidades de organização dos processos produtivos sustentáveis em todas as suas dimensões,

seja ela econômica, ambiental ou social, partindo sempre da necessidade de observação das inter-relações dos seres vivos nos diversos ecossistemas. A diversidade cultural é o princípio que possibilita distintas práticas sociais, saberes (locais e acadêmicos), valores, culturas e formas de organização social e produtiva, que orientam as relações dos seres humanos com os demais componentes da natureza, conformando diversos agroecossistemas e paisagens, orientando o uso dos bens naturais.

Outro princípio deste campo da agroecologia que serve de alicerce ao curso é o desenvolvimento de um pensamento complexo, que implica ir além das noções pré-concebidas, rompendo com a simplificação e fragmentação de conhecimentos. A relação de saberes, numa perspectiva transdisciplinar deve ser estimulada, marcando a educação como uma ferramenta de conscientização e libertação das estruturas ideológicas de dominação que sustentam a sociedade moderna. Formar profissionais críticos(as) e criativos(as), com capacidade para compreender e atuar com autonomia para a promoção da vida e da sustentabilidade do planeta (Associação Brasileira de Agroecologia, 2013).

Uma vez apresentadas as principais pedagogias e princípios que orientam o curso, caberia refletir como as práticas educativas foram de fato realizadas. Alguns momentos de reflexão, parte deles com representantes dos movimentos sociais, marcaram alguns limites na realização das práticas pedagógicas. Um dos principais entraves são as antigas práticas com as quais docentes e discentes estão acostumados a labutar. Talvez a maior contradição que enfrentamos seja construir processos educativos que respeitem a diversidade de contextos sociais, a pluralidade de formas de racionalização sobre o mundo, que possibilite uma autonomia na escolha de conteúdos se a base da escolarização moderna, que marca o ensino escolar e universitário, foi direcionada para a formação em mas-

sa das populações com um papel de homogeneizar formas de racionalização do mundo (SMITH, 1986, p. 133-134). O costume dominante busca controlar as formulações simbólicas de interpretação do mundo, pois os agentes da dominação sabem que tão importante quanto o controle dos corpos, é o controle da interpretação das realidades, o controle das mentes (BOURDIEU, 2007).

Compreendemos que devemos estar ao lado dos movimentos sociais e seus processos de luta e resistência. Há uma longa trajetória marcada por intelectuais como Karl Marx, Antônio Gramsci, Franz Fanon, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Ângela Davis, Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, bell hooks, Antônio Bispo dos Santos, Aílton Krenak, Vandana Shiva, entre tantos outros, que inspiram professores e estudantes a construirem posturas descolonizadoras, tanto de práticas sociais como de conhecimentos. Estamos abrindo caminhos para que novos intelectuais sejam formados em um ambiente acadêmico que permita novas descrições de realidades que nos permitam pensar um mundo para além das formas de dominação.

Os dezesseis capítulos que constituem este livro[1] compõem uma amostra das primeiras produções oriundas do processo de formação do curso de licenciatura em educação do campo. Assim, podemos dizer que estes capítulos representam a diversidade de questões tratadas sob diferentes perspectivas, caracterizando uma multiplicidade de posicionamentos teóricos e percursos metodológicos. São produções que refletem distintas formas de engajamento social. Podemos afirmar que os capítulos refletem caminhos em experimentação, tanto na forma de

[1] Vinte e quatro artigos foram inscritos no processo de seleção desta obra. Foram submetidos a uma avaliação pelos pesquisadores que compuseram a comissão científica formada especialmente para atender as demandas desta obra. Foram aprovados os textos que obtiveram pontuação maior que sete.

construir conhecimentos, como nos estilos de escrita, em alguns casos até mesmo uma provocação para inovação de gêneros textuais. Grande parte dos autores e autoras ainda estão iniciando suas trajetórias como pesquisadores.

Os capítulos foram organizados em cinco partes. A primeira, denominada "A escola do Campo", é formada por quatro capítulos e se relacionam com a análise de aspectos de processos educativos inovadores.

O primeiro capítulo, "A Residência Pedagógica na Licenciatura em Educação do Campo", elaborado pelas autoras Maria Alice de Santana, Terciana Vidal Moura, Ana Cláudia Oliveira Sousa, e pelo autor Antoniel dos Santos Peixoto, abre o livro e apresenta uma avaliação do processo formativo dos licenciandos e licenciandas em Educação do Campo. Desta maneira, tece uma abordagem focada na formação inicial e no fortalecimento dos processos que garantam a profissionalização do professor, a partir da experiência do Programa Residência Pedagógica, refletindo em que medida esta experiência contribuiu para a formação dos futuros educadores do campo.

O segundo capítulo "Auto-organização dos estudantes da EFABE-ES: protagonismo, engajamento e coletividade", escrito por Daiane Nepel Marins e Carlos Adriano da Silva Oliveira, problematiza as implicações do processo de auto-organização de estudantes na Escola Família Agrícola de Boa Esperança. No texto, os autores abordam a auto-organização dos/das estudantes como estratégia formativa que potencializa o processo de formação, impactando no desenvolvimento do protagonismo e engajamento socioprofissional dos(as) jovens e na capacidade em intervir nas realidades a que pertencem.

O terceiro capítulo "Experiências Educativas Populares em Brotas de Macaúbas", de Genival Pereira de Araújo Moura e Franklin Plessmann

de Carvalho descreve o contexto de implantação de duas experiências educativas vivenciadas por comunidades tradicionais da região semiárida da Bahia, que buscaram a constituição de uma escola que estivesse voltada para a realidade local, dialogando com os anseios das comunidades nas quais seus estudantes estão inseridos. O capítulo aborda a construção das escolas na perspectiva da base social que as constituíram.

O quarto capítulo, que finaliza esta parte, "Projeto Político Pedagógico das escolas no/do campo em Ubaíra-BA", de Roseni Souza da Silva e Carlos Adriano da Silva Oliveira, analisa a relação entre o PPP da escola e a identidade camponesa. O capítulo busca perceber se a proposta educacional das escolas em questão valorizam a diversidade e a cultura dos sujeitos históricos do campo e a identidade campesina, trazendo como orientação de análise uma reflexão acerca das contradições entre o conteúdo do PPP e os desafios cotidianos da Educação do Campo.

A segunda parte do livro foi denominada de "Identidades Sociais e Educação do Campo". Composta também por quatro capítulos, que partiram de identidades sociais, abordando questões de gênero, raça e juventude, buscando analisar como a educação do campo lida com a diversidade social que a compõe.

O primeiro capítulo desta parte, "Desafios da Juventude do campo na comunidade de Riachão", de autoria de Josimario Marques dos Santos e Janaine Zdebski da Silva, teve como objetivo demonstrar as motivações e desafios da juventude para permanência na Comunidade do Riachão e sua relação com a escolarização. Analisam a falta de políticas públicas que possibilitem geração de renda como uma das principais questões que incidem na permanência no campo.

O segundo capítulo, "Gênero, Raça e Educação do Campo: Têm negras na história", de Eliene Marques dos Santos e Carlos Adriano da Silva

Oliveira, teve como objetivo refletir sobre gênero e raça na Educação do Campo. Preocupados com os processos históricos de racismo e machismo na educação do campo, utilizaram narrativas de professoras negras do município de Mutuípe, que contaram suas histórias de vida, articulando uma experiência de investigação pautada também na autorreflexão e autoformação.

O terceiro capítulo, "Identidade camponesa e educação contextualizada: reflexões em Manoel Vitorino", de Leandro Abreu Souza e Carlos Adriano da Silva Oliveira, traça uma análise de como professores(as) compreendem a relação entre a identidade camponesa e educação contextualizada na Escola Municipal Clemente Mariane, situada no distrito de Catingal em Manoel Vitorino. O capítulo parte da urgência na promoção do debate sobre educação contextualizada nas escolas no/do campo - e/ou na cidade - e os desafios com a formação continuada de professores(as).

O capítulo que fecha esta parte, "Acesso e Permanência de Mães Universitárias do Campo: Desafios e Enfrentamentos", de Marly dos Santos Nunes e Maíra Lopes dos Reis, traz como objetivo analisar as condições de inserção e permanência feminina no ensino superior, tomando como recorte empírico o próprio curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo. O estudo tem o intuito de compreender quais são as principais dificuldades enfrentadas pelas mulheres, mães e universitárias para permanecerem na universidade em uma perspectiva de gênero e classe, perpassando pelas políticas de permanência no ensino superior.

A terceira parte do livro, intitulada "Educação do Campo, Arte e Intervenção Social", é formada por dois textos. O primeiro, "A capoeira como espaço educativo nas escolas no/do campo, de Valéria dos Santos Costa e Carlos Adriano da Silva Oliveira, analisa as percepções de monitores do

Programa Educando através da Arte (EDUCARTE), sobre a prática educativa da capoeira em escolas no/do campo de Amargosa. O texto debate a importância da utilização da capoeira como estratégia didático-pedagógica nas escolas, a possível articulação da capoeira como fonte entre a cultura negra e camponesa evidenciadas como elementos de resistência.

O segundo texto desta parte, "Educação em Agroecologia e os desafios para a sustentabilidade", de Mauro Souza Morais e Franklin Plessmann de Carvalho, teve como finalidade referenciar a construção de ações de recuperação ambiental na Comunidade de Extrema, município de Urandi. A preocupação com a sustentabilidade do agroecossistema teve como premissa a importância dos conhecimentos populares/tradicionais que formam o modo de vida, focando nos aspectos relacionados às atividades agrícolas. O caso de Extrema nos leva a refletir quais são as mudanças socioculturais, políticas e econômicas necessárias à organização de processos de desenvolvimento mais inclusivos e sustentáveis.

A quarta parte do livro, "Estágio em ambientes não escolares", formada por quatro capítulos, compreende atividades desenvolvidas durante a realização do Estágio Supervisionado II. Abrange reflexões sobre as experiências que inserem a Universidade nos espaços estratégicos das organizações sociais, sejam elas comunidades, associações, sindicatos ou outros movimentos com abrangência de representação maior, possibilitando trocas de saberes que contribuem significativamente para a formação do docente e no fortalecimento da Educação do e no Campo.

O capítulo que abre esta parte, "Estágio Supervisionado em Ipirá-BA", de Jucinelma Souza Ferreira, Maíse Nascimento Matos, Janaine Zdebski da Silva e Alex Verdério, foi desenvolvido a partir das experiências no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ipirá e na Associação Comunitária de Moradores do Assentamento Dom Mathias.

A temática abordada foi a soberania alimentar e nutricional humana no semiárido, tendo como foco as relações de trabalho no campo, bem como as técnicas e práticas sustentáveis que fortalecem a organização produtiva das famílias. Temas como sementes crioulas, economia solidária e sucessão rural foram abordados buscando uma conexão entre os saberes populares e os conhecimentos científicos.

O segundo capítulo desta parte, "O Estágio de Ciências Agrárias em espaços não Escolares", de Jeane de Jesus Sacramento, Luiza dos Santos Reis, Uine Lopes Andrade, Janaine Zdebski da Silva e Alex Verdério, teve a finalidade de analisar elementos das atividades realizadas durante o estágio, observando a prática educativa e formativa junto aos sujeitos sociais que pertencem a Associação de Pescadores(as) Artesanais de Conceição de Salinas e com a Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola de Conceição de Salinas, no município de Salinas das Margaridas.

O terceiro capítulo desta parte, "Estágio em Espaços não escolares em Ruy Barbosa-BA", de Milena Medeiros Brasileiro, Rebeca Bispo Oliveira, Janaine Zdebski da Silva e Alex Verdério, teve como objetivo descrever e refletir a experiência vivenciada no estágio realizado no Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e na Comunidade Rural São Luiz. A temática abordada abrangeu o tema das políticas públicas de produção e comercialização de base sustentável, aferindo a importância do estágio na valorização das lutas e da identidade camponesa, bem como na formação política não somente dos(as) estudantes estagiárias, como de todos(as) os(as) participantes envolvidos(as).

Fecha esta parte o capítulo "Associativismo no estágio em Ciências Agrárias", de Elenize Silva dos Santos, Fernanda Santana de Jesus, Thais da Cruz da Silva, Janaine Zdebski da Silva e Alex Verdério, que parte das atividades desenvolvidas durante do estágio no município de Itaetê. O

tema em questão foi o associativismo, as características e práticas de organização, refletindo sobre o exercício de atuação docente do(as) profissionais da área de Ciências Agrárias, em espaços educativos não formais no contexto da Educação do Campo.

A parte "Educação do Campo e as Críticas aos modelos de Educação" fecha o livro com dois capítulos. O primeiro, "Educação do Campo na Contramão do Capital", de Guilherme Ferreira França e Selidalva Gonçalves de Queiroz, apresenta uma sistematização teórica sobre o projeto de pesquisa, em andamento, "Intervenção do capitalismo no campo: o caso da Comunidade de Santa Clara, município de Iraquara, no interior da Bahia". Trata-se de um estudo que objetiva compreender os impactos do sistema capitalista na comunidade de Santa Clara, localizada na zona rural do município de Iraquara, no interior da Bahia, através da implantação do Agronegócio e da empresa nacional de energia renováveis Óleo Plan Nordeste.

O segundo capítulo, "Mobral em Serra Grande e Fruteira, Manoel Vitorino-BA", de Silvino Macedo Lopes e Jeferson Duarte Brandão, parte do estudo sobre o programa de alfabetização que funcionou no tempo da ditadura civil militar (1964 a 1985), que foi denominado de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O capítulo analisa os impactos nas populações rurais deste processo de alfabetização, tendo como referência o município de Manoel Vitorino, onde o combate ao analfabetismo tinha como objetivo a inclusão dos trabalhadores e trabalhadoras no mundo do trabalho subordinado ao capital, e não como forma de poder e autonomia.

Por conseguinte, a intenção aqui é refletir acerca de nossas produções acadêmicas, socializando um pouco do que valorizamos enquanto diálogo de saberes, interdisciplinaridade, percursos metodológicos e

gêneros textuais, na experimentação de nossas práticas, cabendo assim, uma reflexão sobre a diversidade cultural dos/das nossos(as) interlocutores(as) e de como estes(as) valorizam a construção conjunta de conhecimentos. Sete anos de muito aprendizado.

Referências

Associação Brasileira de Agroecologia. **Carta de Princípios do I Seminário Nacional em Educação em Agroecologia**. Recife: ABA, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico Rio de Janeiro**: Bertrand Brasil, 2007.

CAPRILES, René. **Makarenko:** O nascimento da Pedagogia Socialista. São Paulo: editora Scipione, 1989.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento sem terra:** a escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes 2000.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Sustentabilidade, o campo e a pedagogia da Alternância: em busca da análise socioambiental. In: Begnami, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Brasília: EMBRAP(as) UNEFAB, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessárias às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho:** raízes da educação socialista**.** São Paulo: Moraes, 1981.

SMITH, Anthony David. **The Ethnic Origins of Nations.** Oxford: Wiley-Blackwell. 1986.

PARTE 1

A ESCOLA DO CAMPO

A residência pedagógica na licenciatura em educação do campo

Maria Alice de Santana Santana
Terciana Vidal Moura
Ana Claudia Oliveira Sousa
Antoniel dos Santos Peixoto

Introdução

Os cursos de graduação têm como objetivo proporcionar uma formação de base acadêmica e profissional que possibilite ao sujeito uma inserção no seu campo de atuação, de forma que ele possa responder crítica e competentemente às demandas oriundas do seu campo de trabalho. Destacamos assim, a importância de se melhorar a formação inicial e fortalecer os processos que garantam a profissionalização do professor. Para Manrique e Ludke (2008), os cursos de formação docente devem ter como centralidade o pensar sobre o ato de ensinar e a formação inicial do professor deve ser encarada pelas instituições formativas como o processo inicial em que se dá a formação docente e a socialização profissional. De acordo com a sua estrutura, currículo e processos formativos podem ou não favorecer à: "aquisição de conhecimentos, de práticas e de atitudes que permitam ao futuro professor exercer sua profissão com a responsabilidade social e política que o ato educativo implica (MANRIQUE e LUDKE, 2008, p. 01).

São muitos questões e desafios que, historicamente, a formação de professores no Brasil tem pautado e enfrentado como: dicotomia teoria e prática; falta de articulação com as questões do cotidiano da profissão; falta de articulação entre as instâncias formativas e o chão das escolas de

Educação Básica; formação ora, predominantemente, teórica, ora, predominantemente, prática, além de outros. Ademais, as políticas e projeto de formação professores sempre foram atravessados por influências externas, sendo reclamado pelas instâncias e associações que militam nesse campo, um projeto de formação que se vincula às demandas históricas da educação brasileira.

A formação de professores no Brasil sempre foi um campo de muitas discussões e embates que, na atualidade, apresentam-se de forma acirrada, principalmente, quando consideramos o contexto das avaliações externas, sejam elas nacionais ou internacionais que têm como objetivos avaliar a "qualidade" da educação no país e assim, direcionar ou apontar quais os problemas e soluções possíveis no campo da formação de professores. No entanto, estas avaliações desconsideram outros fatores importantes no processo educativo, como as questões sociais, culturais, econômicas dos estudantes da educação básica, dos estudantes licenciados das universidades, a baixa remuneração e valorização docente e o baixo investimento financeiro nas universidades públicas que formam a maioria dos professores no Brasil.

Fazendo uma retrospectiva histórica das políticas de formação docente do Brasil, constatamos que estas têm se preocupado, exclusivamente, com a dimensão técnica, de ordem do fazer pedagógico, sendo que as questões de cunho político, ideológico, filosófico e sociológico ficam relegadas ao segundo plano. Além da preocupação com a formação técnica, a formação docente tem sido um campo de grande interesse na atualidade em virtude das reformas educacionais, como bem aponta Maués (2003).

Para esta autora, as reformas educacionais neoliberais desenvolvidas nas últimas duas décadas e meia, apontam uma centralidade em torno da formação docente, que se dá pela crença de que as reformas ma-

croestruturais de uma dada sociedade precisam, necessariamente, estar aliadas à educação escolar, visto que elas respondem sempre a um ideal de homem e sociedade. Segundo Maués (2003, p. 89), "Os motivos dessas reformas estão ligados [...] aos resultados negativos do desempenho escolar, que não tem atendido às exigências do mundo do trabalho". Assim, Freitas (2002) vem pontuar que é preciso,

> [...] identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores [...] buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e, em particular, a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso (p. 139).

A formação de professores tem assumido uma centralidade na contemporaneidade em virtude da sua importância ante as exigências que são colocadas à educação básica de crianças e adolescentes na sociedade (GATTI, 2009). Contudo, apesar dessa importância, historicamente, as propostas e políticas de formação de professores no Brasil ainda não têm conseguido dar conta da formação de um profissional que resolva as pendências colocadas pela contemporaneidade. A questão da qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura merece atenção e prioridade pelas políticas públicas e pelas instâncias formadoras.

Especificamente quando tratamos da formação do educador do campo, as demandas formativas desse profissional ampliam-se, considerando que a identidade do educador do campo responde às questões colocadas pela Educação do Campo, enquanto projeto de sociedade, educação e vida. Ademais, quando avançamos para um olhar mais específico das questões que tratam da formação dos educadores do campo, são ainda mais agravantes, pois historicamente foi construído um sentido

e representação do "rural" como sinônimo do atraso, da ignorância, do analfabetismo.

Quanto a esse aspecto, Moura e Santos (2012), esclarecem que se identifica historicamente a ausência do Estado brasileiro na promoção de políticas públicas que garantam a democratização e a qualidade da educação destinada à população que vive no campo. A investida das políticas públicas oficiais esteve, geralmente, revestida de um caráter urbanocêntrico e alienígena às singularidades e ao contexto sócio-cultural desses territórios, impossibilitando assim, a consolidação de uma educação *do* campo e *no* campo.

Por ser uma prática social, a Educação do Campo substitui o termo "professor" e assume o termo "educador", por acreditar ser este um conceito mais alargado desse profissional[1], mais vinculado às concepções de educação e escola da Educação do Campo e coerente com o papel de fazer e pensar a formação humana numa perspectiva *omnilateral*, capaz de "compreender e promover a necessária articulação das lutas entre a escola do campo e as lutas para a superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista" (MOLINA e HAGE, 2015, p. 124). Nessa concepção, o professor assume o papel de sujeito histórico, intelectual, crítico e orgânico. O paradigma da Educação do Campo busca uma formação docente que se constitua como:

> [...] um espaço de acúmulo de forças e de desenvolvimento de experiências, que possam recuperar e ampliar os espaços de práticas de formação de educadores como sujeitos históricos sociais, capazes de formar novas gerações [...] a partir de uma perspectiva humanista e crítica (MOLINA E HAGE, 2015, p. 123).

[1] Esta discussão, reemergida durante o *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera)*, m 1997, e da *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, em 1998, remonta a discussões já ocorridas no cenário educacional brasileiro do início dos anos 1980, quando autores como Miguel Arroyo – intelectual que teve grande influência na construção teórica do conceito de Educação do Campo – ao lado de outros, propunham a substituição do termo "professor" por "educador".

Destarte, as questões acima pontuadas apontam à necessidade de provocar o debate e a reflexão em torno da importância de se discutir a formação dos educadores que atuam nas escolas do campo, no sentido de empoderá-los de um corpo de princípios e saberes que possam "romper com uma lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana" (ARAÚJO, 2004, p. 64) e promover a gestão do trabalho pedagógico que, cotidianamente no interior das escolas, possa "Instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida" (ARAÚJO, 2004, p. 64).

A Educação do Campo é fruto do acúmulo de diversas experiências políticas, educativas e pedagógicas construídas historicamente pelo conjunto de movimentos populares do Brasil que se mobilizaram na proposição de alternativas ao modelo de sociedade excludente que, secularmente, tem marcado o país. Este debate, impulsionado pelos Movimentos Sociais do Campo no início da década de 90, vem buscando proposições e enfrentamentos sobre a política de formação de professores no Brasil e, em especial, para os educadores do campo, considerando a vasta especificidade sócio/cultural/econômica do território. Assim, enfrentamentos têm sido realizados, tendo em vista que a formação do professor no Brasil, historicamente, foi/é pautada sob uma ótica do urbano.

Caldart (2009, p. 38) enfatiza sobre o sentido do conhecimento na perspectiva da Educação do Campo que tem buscado "construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital" e, a partir de uma postura crítica, tem se colocado tanto na luta pelo acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, como também dentro de uma

concepção dialética, na crítica às formas do "conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento" (Ibidem). Segundo Arroyo (2007), é preciso superar a concepção de formação docente em suas formas tradicionais, justamente porque precisa empreender processos educativos que formem os sujeitos para a leitura do mundo a partir do paradigma da Educação do Campo. Para tanto, o projeto político-pedagógico da Educação do Campo aponta uma reflexão sobre o "perfil" de professor para assumir a função social de mediar o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo.

A luta dos Movimentos Sociais do Campo resultou em grandes conquistas para os povos do campo. Especificamente, no âmbito da formação de educadores do campo são várias as conquistas no plano da legislação educacional e das políticas públicas, as quais destacamos: A criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), promovendo a abertura de cursos pilotos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país; as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo de 2002, que trazem marcos e definições importantes que fortalecem a construção da Educação do Campo e legitima, no âmbito legal, a construção de outras políticas educacionais votadas para essa especificidade da Educação do campo; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que tem como objetivo apoiar financeiramente a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas IES de todo o país; A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, aprovada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Bá-

sica do Campo; 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) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo),que tem como finalidade disciplinar as ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola.

Além dessas conquistas, destacamos outras legislações e programas especiais de formação e iniciação à docência que também vieram somar às ações empreendidas no campo da formação do educador do campo. Sublinhamos a importância do Decreto nº 6.755[2], de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Essa política oportunizou a criação de cursos de Licenciatura a serem ofertados pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e há como opção a Licenciatura em Educação do Campo.

Apresentamos também a ampliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)[3], a partir da criação de uma proposta vinculada às especificidades da iniciação à docência e formação de professores na perspectiva da Educação do Campo. Trata-se da criação, em 2010, do Programa de Iniciação à Docência – Pibid Diversidade, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Segundo a Capes, o Pibid Diversidade tem como foco específico o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da

[2] Revogado pelo Decreto n. 8.752, de 2016.

[3] O Pibid consiste em um Programa de Iniciação à Docência implantado no Brasil em 2007 pela Capes/MEC com o objetivo principal de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a sua inserção no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Em 2014, o programa atendeu 72.845 estudantes de licenciatura, contemplados como bolsistas do programa. Em 2010 foi criado o Pibid Diversidade, para atender, exclusivamente, às Licenciaturas em Educação do Campo e Educação Indígena.

docência nas escolas indígenas e do campo. A UFRB executou, de 2014 à 2018, o Projeto Institucional denominado, "Educação do Campo: articulando movimentos e saberes no desenvolvimento territorial do campo baiano visando o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas do campo".

É nesse contexto, no bojo das ações e políticas que buscam materializar a formação de educadores, que emerge o programa de iniciação à docência Residência Pedagógica (RP). Nesse sentido, o presente capítulo busca trazer um relato de experiência do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB. O subprojeto intitulado "A relação teórica e prática nas escolas do campo", que teve como finalidade, a partir de um processo formativo e de iniciação à docência qualificada, proporcionar uma imersão densa do licenciando em Educação do Campo no contexto de sua profissionalidade e promover a articulação entre teoria e prática na perspectiva da práxis pedagógica. Metodologicamente para escrita do texto, recorremos à análise dos documentos oficiais e institucionais relativos aos PRP, dos textos e relatórios produzidos pelos residentes e preceptores do nosso subprojeto.

Dessa forma, compreender como se deu a formação dos licenciandos, através do subprojeto do PRP da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da UFRB é significativo para avaliarmos em que medida esta experiência contribuiu para a formação dos educadores do campo.

Programa residência pedagógica

O Programa Residência Pedagógica foi pensado a partir das experiências dos programas de residência médica. A ideia era promover uma formação docente, cuja imersão no contexto do trabalho, pudesse ser mais densa e qualificada, como se dá, por exemplo, na formação em me-

dicina, através de seus programas de residência. De modo geral, traz uma correlação à residência médica que é realizada como uma etapa de especialização do discente, na qual, este fica inserido numa unidade de saúde acompanhando e atuando junto à equipe médica daquela instituição.

De acordo com Faria e Pereira (2009), a residência educacional foi inspirada na residência médica, dada a reconhecida importância que os médicos tenham, no período seguinte após a diplomação, um contato com profissionais mais experientes. Portanto, a RP possui alguns distanciamentos e proximidades da Residência Médica, uma das principais diferenças é que, na RP, a formação acontece no processo da formação inicial com o residente ainda na graduação, enquanto na residência médica, esse acompanhamento ocorre posterior a formação inicial, tendo como finalidade a especialização.

Anterior à materialização do PRP pelo Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, algumas propostas para implementação da Residência Pedagógica foram apresentadas no âmbito do parlamento brasileiro, bem como, algumas experiências pilotos em diferentes espaços educacionais foram vivenciadas como: o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), a experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Programa Residência Educacional no Estado de São Paulo. O que mostra a existência de um debate acerca de uma proposta que venha atender à grande demanda da formação qualificada de professores no país (FARIA e PEREIRA, 2019).

Com base no Decreto nº 8.752/2016, a CAPES lançou, por meio do Edital 6/2018, o Programa Residência Pedagógica, destinado à seleção

de Instituições de Ensino Superior (IES "para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica" (CAPES, 2018, p. 1). Segundo a Capes (2018), o PRP tem por objetivos aperfeiçoar a formação inicial, melhorar as práticas de estágio supervisionado e aproximar a relação das IES com as escolas de Educação Básica.

O programa apresenta a seguinte estrutura: coordenador institucional (docente da instituição de ensino superior responsável pelo projeto institucional de RP); docente orientador (professor de ensino superior da IES que atua como responsável pela orientação do estágio dos residentes do subprojeto); licenciandos com matrícula ativa e que tenham cursado o mínimo de 50% do curso (escolhido por processo seletivo) e o preceptor (professor da escola de educação básica que acompanha os residentes na escola-campo) também escolhido através de processo seletivo entre as escolas autorizadas pela CAPES. Todos estes atuam na condição de bolsistas da CAPES.

O PRP visa contribuir com o processo de formação inicial dos professores, favorecendo uma articulação entre as IES e a Escola de Educação Básica. Aproximações que visam saídas significativas e criativas para a formação docente, tendo em vista, que o PRP se propõe a articular estas duas realidades e a escola emerge como co-autora na formação do futuro professor, possibilitando uma estreita relação teoria e prática, foco de discussão de muitos estudiosos que defendem uma maior articulação e integração entre universidade e escola, já que ambas possuem saberes igualmente importantes e complementares. Para ser um bom professor não basta apenas conhecer muitas teorias, é necessário saber mobilizá-las para a compreensão da realidade e intervenção na perspectiva da transformação social. Portanto, para Morrone, Cesana, Chede (2016), a importância da Residência Pedagógica para formação dos futuros professores dá-se na perspectiva de que,

> A aprendizagem prática deste ambiente escolar, quando integrada e articulada aos estudos teóricos desenvolvidos nos cursos de licenciatura, possibilita uma reflexão sobre a práxis docente, e assim, problemáticas existentes no interior das escolas de educação básica podem ser analisadas sob premissas racionais e científicas, com a finalidade de solucioná-las no contexto de suas realidades educacionais. Nesta perspectiva, a Residência Educacional, possibilidade concreta de formação docente nas instituições, apresenta-se como diretriz fundamental para uma real integração dos Cursos Superiores de Licenciatura com a Educação Básica, mediante projetos pedagógicos que contemplem propostas de ensino interdisciplinares, ampliando o espaço de construção de identidades e de aprendizagem profissional docente (p. 1).

Para Tardif (2005 *apud* MARTINS, 2015, p.32) "somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência, e não o inverso". Nesta mesma linha de reflexão, Nóvoa (2009) defende que a formação aconteça no exercício da profissão e que muitas aprendizagens apenas se dão na prática cotidiana da escola. Não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo viés teórico já que, na atuação docente, faz se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática cotidiana, enfim, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos. Para o autor, quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, aproximando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre saberes de natureza diversas acontece inevitavelmente. O desejo de encontrar soluções para casos concretos mobiliza saberes teóricos que são imprescindíveis para sua resolução (NÒVOA, 2009).

Manrique e Lüdke (2008, p. 02) questionam "de que maneira nossos cursos de formação inicial podem apoiar a experiência dos futuros professores, bem como prepará-la e enriquecê-la?". Uma das possibilidades apontadas pelas autoras para a questão acima levantada é a *formação*

por imersão (ROLDÃO, 2007), em que, desde o início do curso, o licenciando possa vivenciar práticas curriculares que estabeleçam uma estreita articulação e aproximação entre a Universidade e o cotidiano da escola, objetivando a construção da identidade e a formação docente. Uma formação por imersão "possibilita ao aluno a inserção em situações que podem alimentar sua reflexão sobre sua profissão, bem como, reconhecer a escola como espaço de formação profissional permanente" (MANRIQUE e LUDKE, 2008, p. 03).

Nesse sentido, Gómez (1995, p. 103) pontua que o processo de reflexão, "implica na imersão consciente do homem no mundo da sua experiência. [...]. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumentos dos processos de reflexão se forem integrados significativamente". Na mesma linha de raciocínio, Tardif (2002) enfatiza a importância do saber da experiência no ensino para a formação, quando coloca a experiência concreta no cotidiano do trabalho docente como fonte principal do saber profissional. Nesse sentido, para Rodrigues (2011)

> A formação docente, um dos requisitos para a melhoria da qualidade do ensino, evidencia a necessidade da vinculação da educação básica ao ensino superior, não apenas na capacitação dos professores, mas também na pesquisa e na extensão voltadas para o ensino (p. 245).

Nesse sentido, é que destacamos a importância dos programas de iniciação à docência, pois, quando o licenciando tem uma vivência em sala de aula, conhecendo as atividades escolares com a cooperação de profissionais com experiência, demais funcionários e o cotidiano da escola, a sua formação é fortalecida e ampliada, assim, ao finalizar sua formação na graduação, poderá retornar mais preparado à escola para exercer sua função como professor importância pontuada nas falas dos bolsistas-residente sobre a formação ofertada pelo PRP.

O processo de formação no PRP

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Área Ciências Agrária da UFRB apresentou uma proposta de subprojeto para somar ao Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da IES, no atendimento ao Edital 6/2018 da Capes. O subprojeto apresentado foi denominado, *A Relação Teoria e Prática na Escola do Campo*, que e teve por objetivos: propiciar uma imersão qualificada do licenciando em Educação do Campo no contexto de sua profissionalidade; proporcionar uma aproximação com um ambiente escolar de forma planejada e sistemática; conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura escolar como todo; promover um processo de formação docente numa perspectiva crítica e reflexiva e relacionar os conhecimentos pedagógicos e as experiências sociais às estratégias de resolução de problemas do cotidiano escolar na perspectiva de uma educação contextualizada.

Este subprojeto foi desenvolvido em 3 escolas de 2 municípios da região do Vale do Jiquiriçá – BA. A atuação do subprojeto deu-se nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ao todo, foram selecionados 31 residentes, 30 bolsistas e 1 voluntário, distribuídos nas 3 escolas-campo selecionadas. Diante da especificidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, as ações do subprojeto funcionaram no sistema de alternância, alinhando as demandas do PRP com as demandas específicas da licenciatura e das realidades diversas dos residentes.

O tempo de vigência do referido subprojeto foi de 18 meses, de agosto de 2018 à janeiro de 2020. Foi estabelecido pela Capes o cumprimento de 440 horas de atividades assim divididas: 60 horas na escola em orientação conjunta (coordenador/supervisor); ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência; 320 horas de Imersão na escola, contendo o mínimo de 100 horas de regência de

classe; 20 horas para elaboração do relatório final e 40 horas para avaliação e socialização dos resultados (CAPES, 2018).

Desse modo, todas as ações formativas desse subprojeto foram ancoradas pelos princípios da "Teoria da Problematização", por estar alinhada em seus pressupostos aos princípios defendidos pela Educação do Campo, principalmente, no trato da formação de educadores do campo, considerando a necessidade do conhecimento da realidade. Na *Teoria da Problematização,* há uma verdadeira articulação entre teoria e prática contribuindo para potencializar a formação do professor reflexivo e uma condução pedagógica assentada na ação-reflexão-ação. Tem sempre a práxis pedagógica como princípio fundante, na qual, realidade e teoria se articulam para compreensão dos fenômenos, considerando sua multidimensionalidade e totalidade. Estrutura-se em cinco etapas: 1ª) Observação da realidade; 2ª) postos-chave; 3ª) teorização; 4ª) hipóteses de solução e 5ª) aplicação à realidade. Essa perspectiva metodológica coloca como centralidade a constituição da práxis pedagógica e a superação da dicotomia teoria e prática, pois traz a realidade como um problema a ser resolvido a partir de sua contextualização e compreensão teórica. Coloca o sujeito como protagonista do processo pedagógico e, ao tomar consciência do mundo, construa ações para sua transformação.

Com base nessa teoria, os residentes foram orientados a analisar o contexto da realidade concreta, levantar as demandas, problematizar, teoricamente, as mesmas e, em seguida, criar ações que pudessem atender as demandas levantadas no processo, desencadeando novas problematizações. Assim, este círculo construtivo se manteve sempre em atividade objetivando mudanças diretas e significativas para os sujeitos envolvidos.

Aqui, para superar a concepção do encontro entre a Universidade, Estágio e a Educação Básica como algo meramente formal e burocrático,

apenas para cumprir os requisitos acadêmicos, apontamos a perspectiva da *circularidade de saberes e da pesquisa colaborativa* como possibilidades centradas numa epistemologia em que o "diálogo" é o ponto central dessa articulação e da construção de saberes entre essas diferentes instituições e sujeitos.

Como já pontuamos, as ações do subprojeto do PRP tiveram início em agosto de 2018 e foram organizadas de acordo ao cronograma estabelecido pela CAPES,buscando respeitar a carga horária destinada para cada ação. Porém, ressaltamos que, embora tenhamos feito um grande esforço de seguir o cronograma estabelecido, a realidade concreta das escolas-campo é dinâmica e apresenta situações que nos impeliram sempre a um processo constante de reelaboração das atividades. Várias ações foram planejadas e desenvolvidas pelo subprojeto. Aqui destacamos: os encontros de formação didático-pedagógica com os residentes e preceptores; a realização de um amplo diagnóstico para conhecer a realidade de cada escola; a análise do Projeto Político Pedagógico das escolas-campo; tratamento dos dados de campo para identificar os pontos a serem trabalhados nos planos individuais de trabalho dos residentes; viagens de campo; participação e socialização da experiência em eventos científicos; participação em feiras de agricultura e realização de oficinas pedagógicas com alunos e professores da Educação Básica e com a comunidade do entorno das escolas.

Para o processo de regência, os bolsistas-residentes tiverem que constituir seus planos individuais de trabalho com base no diagnóstico realizado sobre a escola e nas orientações do professor Preceptor, Coordenador Pedagógico e demais professores da escola. Depois de finalizados, foram avaliados pela Docente-Orientadora do subprojeto. Esse processo de planejamento coletivo foi muito importante para a formação dos resi-

dentes, pois, além de desenvolver saberes em relação ao planejamento escolar, constituiu-se num processo "iniciático" da docência, que foi, posteriormente, se ampliando com a assunção da regência em sala de aula. Esses momentos de planejamento com a comunidade escolar, afirmou o papel da escola como co-formadora de sujeitos em processo de formação.

Outro aspecto propositivo das ações desenvolvidas pelo subprojeto do PRP foi a formação continuada. Desenvolvemos uma proposta denominada "Residência Itinerante". Depois da realização do diagnóstico, elencamos as demandas de formação de cada escola-campo. A partir dessas demandas, organizamos pequenos cursos de formação continuada, ministrados por profissionais da área, nas escolas-campo. Essa ação foi muito importante e significativa para as escolas. Foi uma oportunidade de aprendizagem coletiva. Assim, na Residência Itinerante, estes recortes foram trabalhados em cada uma das escolas-campo, tendo a participação dos residentes de todas as escolas campos. Estas ações também contaram com parcerias externas e foram muito bem avaliadas pelas equipes escolares, o que nos sinaliza para a demanda de formação continuada para os docentes atuantes nas escolas parceiras.

O PRP também revelou sobre a importância da relação entre universidade e escola na formação do educador e, em especial, o educador do campo. Desta forma, a convivência no contexto escolar, desde o portão até as reuniões de planejamento, do diálogo nas resoluções de conflitos, permitiu que os licenciandos/residentes tenham uma ampla visão do contexto da realidade concreta da escola, um conhecimento sobre a docência muito mais ampliado, qualificado e muito melhor preparado para encarar a realidade da escola pública de educação básica do campo brasileiro.

Considerações finais

Diante de todas as questões e considerações acima colocadas, apontamos a Residência Pedagógica como uma proposta inovadora e de intervenção pedagógica que traz como princípio fundamental a ruptura da dicotomia teoria e pratica, apostando na perspectiva da construção da práxis educativa, quando se propõe a instaurar um projeto de formação articulado e construído coletivamente entre a Universidade e a Escola-Campo, colocando a escola na condição de co-formadora dos futuros professores (BORGES E FONTOURA, 2010). O que nos conduz a pensar no desafio em construir propostas curriculares nos cursos de formação inicial em que os saberes da universidade e da escola sejam compartilhados, naa perspectiva de uma formação colaborativa.

E especificamente pensando na formação de educadores do campo no Brasil, a realidade das escolas revelou um abismo entre o que está no plano legal e a realidade na lei. A experiência no (PRP) evidenciou esta lacuna. Os anos de lutas dos movimentos sociais, das construções teóricas de uma legislação educacional específica, a Educação do Campo ainda não se faz presente no cotidiano escolar, nem nas rodas de conversas e nem nos bastidores das redes e sistemas de ensino. É preciso criar pontes, projetos de formação e imersão na escola com as características do Programa Residência Pedagógica, para aproximar os extremos e construir ações pedagógicas mais efetivas, voltadas aos princípios da Educação do Campo pautado sob a ótica da formação humana.

Referências

ARAUJO. W. P. **Práticas pedagógicas no meio rural**. Manaus, Brasil: EDU/FAPEAM, 2004.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 27, n. 72, p. 157-176, ago. 2007 .

BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. **Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade**: a circularidade de saberes na formação docente. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo_10.pdf.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital CAPES nº06/2018.** Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018.

FARIA. J. B; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, B.A. *et al*. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de pesquisa**, v.1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção Textos FCC**, vol. 29, 2009.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, n.125, p.81-109, maio/ago, 2005.

MANRIQUE, A. L.; LÜDKE, M. O Estágio em Cursos de Licenciatura: que reflexão? Que conhecimentos?In: **VII Seminário Redestrado** – Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 2008.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos Pesquisa.** São Paulo, n. 118, p. 89-118, Mar. 2003 .

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MORRONE, M. L.; CESANA, M. R.; VARGAS, R. F. A. C. Residência educacional: uma possibilidade de articulação teoria e prática na formação docente. In: XI Seminário Internacional da Red Estrado, 2016, Ciudad do México. **Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente em Tiempos de Estandarización**, 2016.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p. 65, out. 2012.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PENIN, S. Estágio e pesquisa na escola básica: fundamentos do Programa de Formação de Professores da USP. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores:** artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

RODRIGUES, P. **A escola como co-formadora de futuros professores por meio do estágio**: um caminho de possibilidades e desafios. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/511_748.pdf . Acesso em 20 de dezembro de 2019.

ROLDÃO, M. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, ano 10, v. 1, n. 15, jan-jun. São Bernardo do Campo-SP: UNESP, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Auto-organização dos estudantes da EFABE: protagonismo, engajamento e coletividade

Daiane Nepel Marins
Carlos Adriano da Silva Oliveira

Introdução

O capítulo problematiza as implicações do processo de auto-organização de estudantes vivenciado na Escola Família Agrícola de Boa Esperança (EFABE) – no estado do Espírito Santo. Refletir sobre o tema torna-se imprescindível, em especial por conta de uma conjuntura desafiadora no contexto brasileiro e mundial. A pandemia de Covid-19[4] amplia as desigualdades sociais da lógica capitalista e assolam o planeta. As incertezas inundam as relações humanas e o pensar a educação nesse contexto requer um olhar atento sobre as múltiplas determinações da realidade, e de como essas desigualdades atuam no campo educacional.

Nesse sentido, compreendendo o contexto e os desafios dessas múltiplas determinações, atentamos para a tarefa histórica de luta assumida por movimentos sociais em uma perspectiva da construção da nova sociedade, com novos valores baseados na justiça, solidariedade e companheirismo. Segundo Caldart (2012), uma educação concernente com esses princípios se constitui, além de um direito, como um meio através do qual se construiria a consciência de classe e a ideologia necessária para construção dessa sociedade. A Educação do Campo revela a luta dos tra-

[4] A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. (OPAS/OMS Brasil. Folha informativa – COVID-19, disponível em https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>, acesso em 29 de junho de 2020.

balhadores do campo pelo acesso à educação, e não qualquer educação, mas uma educação dos camponeses, que combina luta pela educação, luta pela terra e a luta contra hegemônica.

Essa luta demanda organização, desta forma, os movimentos sociais camponeses engendraram processos organizativos, baseados nas experiências das revoluções socialistas, que servem de base também para organização do processo educativo nas escolas. A formação da consciência crítica e emancipatória deve permitir a intensa participação dos estudantes, superando a organização da escola convencional (burguesa) que está baseada em princípios de autoritarismo e absolutismo, os mesmos exaltados pela sociedade capitalista (PISTRAK, 2001). Assim, a auto-organização dos estudantes tem se mostrado um elemento da prática pedagógica desenvolvida em muitos espaços formativos de Educação do Campo, sejam eles formais ou não formais, essa experiência está intimamente comprometida com a formação de sujeitos capazes de se inserir em seus contextos de forma ativa nas transformações necessárias para nossa sociedade.

Entendemos como auto-organização como um processo ativo e dinâmico que se regula por si próprio, assim como aponta Telau (2017):

> A auto-organização é movida pela interação entre suas partes componentes, e essa ação e reação de uns sobre os outros se manifesta de forma autônoma e sem centro de dominação. Nesse sentido, um processo receberá o qualificativo de "auto", quando desenvolve-se em e sobre si mesmo, ou seja, quando o próprio sistema se organiza (p. 13).

Em diálogo com os princípios supracitados, o estudo procura socializar os resultados de um trabalho monográfico sobre as implicações do processo de auto-organização dos estudantes, e como essas inquietações reverberam no engajamento socioprofissional de egressos da Escola Família Agrícola de Boa Esperança (EFABE).

O município de Boa Esperança está localizado no território Noroeste do estado do Espírito Santo, todavia, sua caracterização ambiental, cultural e socioeconômica o aproxima do território Extremo Norte. O Extremo Norte Capixaba é uma região do estado marcado historicamente por muitos conflitos de terra, caracterizados pela chegada de fazendeiros e agroempresas na região, e pelo Contestado ocorrido entre os estados da Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais pela abrangência de terras localizadas hoje no Extremo sul da Bahia, Extremo Norte do Espírito Santo e Nordeste de Minas Gerais. Tendo solos de média fertilidade, planos em sua maioria, e vales propícios à construção de grandes barragens, se mostrou terreno fértil para a expansão do agronegócio, envolvendo as paisagens com eucalipto, cana de açúcar, pastagens e seringa. Neste contexto alguns pequenos e médios agricultores resistem praticando agricultura de subsistência e de comercialização de excedentes, e outros ainda aderindo novas tecnologias e tentando competir com os "grandes"[5]. (Encontro de Formação das Famílias da EFABE – Análise de conjuntura, 2017).

As escolas em Pedagogia da Alternância do Estado do Espírito Santo, especialmente aquelas que geograficamente e historicamente estão mais próximas dos movimentos sociais, adotaram a auto-organização dos estudantes como uma estratégia formativa na perspectiva de potencializar um processo de formação humana mais ampla para o desenvolvimento do protagonismo e engajamento socioprofissional dos jovens com capacidade para intervir em suas realidades, melhorando-as.

As Escolas Família Agrícola, fundadas no Brasil e Espírito Santo em 1968, tem como objetivo garantir a formação de adolescentes, jovens e famílias garantindo o protagonismo dos sujeitos, sendo uma educação

[5] Aqui fazemos referência as grandes fazendas e agroempresas que utilizam inovações tecnológicas e insumos variados para a produção, sem que se tenha uma preocupação ambiental e social referente aos impactos causados.

própria e apropriada. No movimento de expansão dessas escolas assumiu-se perspectivas pedagógicas associadas às características culturais, ambientais e socioeconômicas de cada região. Isso fez com que as escolas do sul do estado permanecessem com aproximação original da Igreja Católica e seus preceitos, e que as escolas do Norte se aproximassem dos movimentos sociais do campo e das lutas empreendidas por estes.

A EFABE foi fundada em abril de 1986, nascida da mobilização das famílias, monitores e estudantes de outras escolas da região, no intuito de criar uma Escola Família Agrícola de Ensino médio, pois naquela época na região só existiam escolas de ensino fundamental em Pedagogia da Alternância. Dado o interesse e a necessidade de algumas famílias de que seus filhos continuassem estudando numa escola do campo em Pedagogia da Alternância, os parceiros se articularam e com a contribuição do poder público local e da sociedade civil fundaram a EFABE. Inicialmente a escola atendia o ensino médio técnico para o município local, municípios vizinhos e até pessoas de outros estados, hoje, depois do movimento de expansão com a criação de novas escolas de ensino médio em Pedagogia da Alternância, o atendimento fica mais para o município e arredores (MARINS, 2018, p. 46).

Após uma breve contextualização, indica-se que no desenvolvimento da pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, necessitando assim de uma maior proximidade entre o objeto de pesquisa e o pesquisador, capaz de proporcionar uma visão mais holística e participativa do fenômeno (ALVES, 1991). Para produção de dados foi desenvolvido, inicialmente, uma análise dos documentos da Associação de Estudantes do Centro Familiar de Formação em Alternância de Boa Esperança (AECEFFABE), que orienta os estudantes desta escola no processo de auto-organização.

Avaliamos a relevância da análise de documentos, sobretudo como podem apontar constatações, pois nunca são produções *ingênuas* e, para além da correlação de forças dos sujeitos no processo, traduzem leituras e formas de interpretações do vivido por um determinado grupo de pessoas (SILVA, *et al*., 2009, p. 03). Pensando na triangulação de dados produzidos, também foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas[6] com estudantes egressos da EFABE, dentro de um recorte temporal entre os anos de 2013 e 2016. Como parâmetros para seleção dos entrevistados foi considerado a região ou município de origem do egresso e a ocupação profissional atual destes. Outro fator condicionante a composição do grupo entrevistado foram as condições objetivas para encontro com estes sujeitos, visto que a escola durante muito tempo teve a característica de atender a estudantes de regiões longínquas, o que atrapalho a tentativa de manter o equilíbrio de gênero entre os entrevistados.

A produção justifica-se inicialmente por inquietações da pesquisadora, principalmente a necessidade de refletir de forma mais sistematizada sobre experiências que se desenvolveram nesse espaço. A experiência profissional[7] em voga diz respeito à atuação na EFABE, acompanhamento e assessoria da AECEFFABE, percebendo nesse contexto as contribuições da auto-organização na formação dos estudantes, mas também alguns desafios que precisam ser problematizados. Outro elemento que fomentou a produção foram as provocações, como estudante no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, ofertado pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Diante disso, a questão de pesquisa que orien-

[6] As entrevistas semiestruturada com cinco egressos da EFABE, delimitamos a proposta com estudantes que frequentaram a escola dos anos de 2013 à 2016. Os critérios de escolha foram facilidade de encontro com estes sujeitos (agendamento e distância); e estar inseridos em espaços de discussões/contribuição com campo e/ou Educação do Campo.

[7] Atuação como monitora/professora na EFABE, assumindo função específica de acompanhamento e assessoria da Auto-organização dos estudantes.

tou o estudo foi: Quais as implicações do processo de auto-organização de estudantes vivenciado na Escola Família Agrícola de Boa Esperança na formação humana e engajamento socioprofissional dos egressos? Neste trabalho, descrevemos o processo de auto-organização na dinâmica da Pedagogia da Alternância na escola, analisamos os documentos que orientam o processo de auto-organização dos estudantes da escola sinalizando as concepções teóricas que orientam este processo, e refletimos sobre as práticas e processos de auto-organização, suas possibilidades práticas, e político-pedagógicas. Adiante discutimos categorias e são apresentados os resultados, bem como considerações sobre a pesquisa.

Auto-organização de estudantes

Toda pesquisa, assim como as ações, possuem uma finalidade, desta forma a pesquisa em Educação do Campo precisa ser desenvolvida de forma a considerar as pretensões e os projetos em disputa[8]. Dessa maneira, "as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com os territórios materiais – campo como espaço de vida" (FERNANDES, 2006, p. 37). Isto posto, é preciso considerar que:

> A Educação do Campo carrega em si o significado territorial. Por esta razão, a pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas, uma atenção desdobrada na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos (FERNANDES, 2006, p. 38).

Estudar a Educação do Campo, com ênfase na auto-organização de estudantes atravessa princípios da formação humana, que atua diretamente na esfera do engajamento e emancipação dos sujeitos. Em diálogo

[8] É uma disputa de interesses econômicos e sociais pela utilização deste território, uma polarização entre a lógica da agricultura camponesa (volta a produção de alimentos) e o agronegócio (voltado para a reprodução do capital), (MARINS, 2018, p..32).

com os princípios do estudo, Paludo (2010, p.6-7) indica a necessidade de realizar a formação humana (holística e integral de ser humano), isto é, buscar formar seres humanos com forte consciência de que são sujeitos de direitos, com memória histórica, com capacidade de leitura crítica da realidade, o que implica discernimento e tomada de posição; capazes de se organizar na procura pela instituição de direitos humanos; que respeitem e saibam conviver com a diversidade; que possuam uma substantiva formação geral, além da preparação para o trabalho; que estejam com um pé firme na realidade, mas com os olhos na direção do futuro, do projeto para as suas vidas e de país que vão se dispondo a construir. Enfim, seres autônomos, protagonistas, críticos, sensíveis e comprometidos com o gênero humano e fortemente enraizados na comunidade.

Essa dimensão de formação humana na Educação do Campo é categórica. Trata-se de projetos em disputa. Há que se destacar a contradição histórica que se apresenta a partir dos conceitos de Educação do Campo e Educação Rural, apontando seus antagonismos e pretextos referentes aos interesses de classes. A luta pela Educação do campo se firmou a partir de um cenário educacional do final dos anos 1980, quando a sociedade saía do regime militar e protagonizavam várias lutas democráticas em busca de vários direitos, entre eles a educação do campo (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 239). Oura contribuição importante sobre a gênese da Educação do Campo é a trazida por Caldart (2008).

> A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (p. 71).

Compreendendo a materialidade da vida e os projetos em disputa, em consonância com Pistrak (2001, p. 138), crucial identificar que o objetivo da organização dos alunos em escolas burguesas, na maioria dos casos, remete ao apoio do professor a manter sua autoridade. O autor utiliza a metáfora do *martelo*, e afirma que o as determinações expressas visam um regime escolar uma salvaguarda de *ordem, punição, imutabilidade*.

É neste ponto que destacamos a auto-organização como elemento presente nas práticas dos movimentos sociais do campo. A educação escolar do campo pretendendo ser uma ferramenta de empoderamento e emancipação dos camponeses, precisa tomar rumos pelos quais os educandos produzam consciência de sua situação social, coletiva e organizativa. Vivificar nossas responsabilidades no processo se configura como ferramenta política.

Reflexões e análise documental

Retomando o objetivo de problematizar as implicações do processo de auto-organização de estudantes vivenciado na Escola Família Agrícola de Boa Esperança (EFABE) – no estado do Espírito Santo, acenamos para a descrição do processo. Os estudantes se auto organizam através de uma associação denominada AECEFFABE, por meio da qual discutem acerca de tarefas diretivas, de manutenção e organização do ambiente, das relações de vida de grupo, esporte e lazer.

A estrutura da associação é organizada com as seguintes instâncias: Assembleia geral: composta por todos os estudantes da escola; Comissões de trabalho: os estudantes são distribuídos nestas e fazem rodízio para redistribuição três vezes ao ano; Assembleia Fracionada: composta pelos estudantes de cada sessão escolar; Coordenação ampliada: composta pelos coordenadores das comissões de trabalho das duas sessões;

Articulação de sessão: composta pelos coordenadores das comissões de trabalho da sessão; Coordenação geral: cargos diretivos (Articulador, tesoureiro(a) e secretário(a)); e Conselho Fiscal. A ocupação dos cargos diretivos da associação era feita por estudantes das séries mais avançadas (3ª e 4ª séries), por estarem no ciclo de formação que objetiva o desenvolvimento com maior intensidade do protagonismo e habilidade de liderança. E os cargos do conselho fiscal, ocupados por estudantes das séries menores (1ª e 2ª séries), (Estatuto da AECEFFABE, 2017).

A AECEFFABE dispõe de Estatuto, que trata das finalidades e objetivos da organização, das funções de cada instância da associação, e das obrigações dos sócios. E possui ainda um documento de normas de vida de grupo que regulamentam as relações entre os estudantes e as obrigações de cada um dentro do sistema de auto-organização.

A análise dos documentos e das entrevistas realizadas com os egressos da escola apontaram para quatro principais categorias de análise, em especial pensando a formação humana e o engajamento socioprofissional: protagonismo, autonomia e espírito de liderança; engajamento e inserção no meio socioprofissional; concepção de trabalho adotada pela escola como elemento importante na formação; e convivência, coletividade e os valores de boas relações sociais. A caracterização dos entrevistados pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 1. Caracterização dos entrevistados.

Egressos[9]	Sexo	Idade	Cor autodeclarada	Percurso socioprofissional pós-conclusão do curso na EFABE
Margarida Alves	F	22 anos	Preta	Envolvimento em coordenação de bases no Movimento dos Pequenos Agricultores. Cursou Licenciatura em História. Atualmente Trabalha no Fórum do Município de São Mateus – ES.

[9] Os nomes apresentados são fictícios para garantia de sigilo e ética aos sujeitos da pesquisa. São apresentados nomes de militantes lutadores da história.

Verino Sossai	M	22 anos	Preto	Envolvimento no sistema de produção familiar, no Movimento quilombola da comunidade e região, Liderança religiosa católica, faz parte do conselho da escola quilombola e da Associação das famílias da Escola Família Agrícola do KM 41. Atualmente cursa Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.
Antônio Conselheiro	M	19 anos	Negro	Fez parte do Núcleo de estudos em restauração ecossistêmica durante a execução de um curso pós-técnico no Instituto Terra. Participa da Pastoral da Juventude Rural. Atualmente está tentando ingressar num curso superior.
Nelson Mandela	M	22 anos	Pardo	Realizou curso pós-técnico em restauração ecossistêmica pelo instituto Terra. Atualmente trabalha prestando consultoria agropecuária para agricultura familiar pelo Banco do Nordeste.
Anton Makarenko	M	24 anos	Pardo	Participa da Pastoral da juventude Rural. Desenvolveu curso pós-técnico em restauração ecossistêmica pelo Instituto Terra. Trabalhou na RACEFFAES – regional das associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do ES. Cursa Engenharia Ambiental pela Faculdade Multivix, onde desenvolve um projeto de iniciação científica voltado para agroecologia, e cursa Licenciatura em Educação do Campo pela UFES.

Fonte: Autoral (2018).

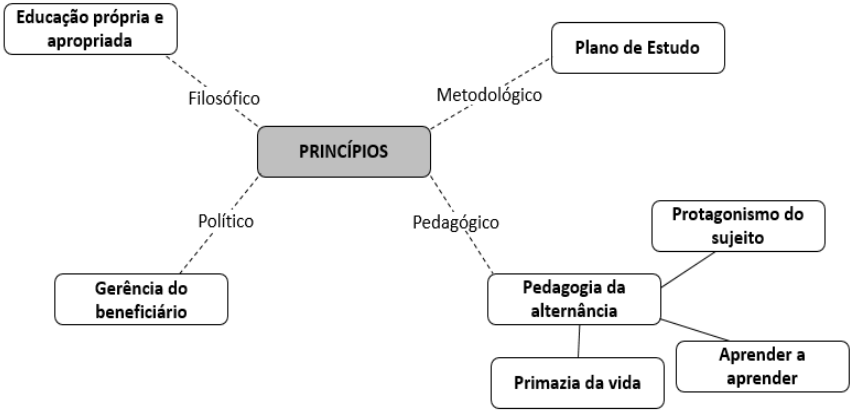
Nos documentos da EFABE e da AECEFFABE foi possível identificar que o desenvolvimento do *protagonismo* e da *autonomia* é um princípio muito valorizado em todo processo formativo, inclusive, é um papel do monitor cuidar para que na assessoria aos estudantes este princípio seja garantido, como aponta o trecho extraído de documento:

> No exercício desta função os monitores cuidarão constantemente para que seja garantido o protagonismo dos estudantes, se orientando, sobretudo, pelos estatutos e normas da AECEFFABE, os quais, devem estar de fácil acesso a cada monitor no esforço constante de codificar o seu conteúdo. O protagonismo é chave para o desenvol-

> vimento da pessoa humana, entendido no sentido do ser promocional (EFABE, 2017).

O protagonismo dos sujeitos é um dos princípios da pedagogia da alternância desde o princípio de sua história, como é possível observar no organograma abaixo:

Figura 1: Princípios dos CEFFA'S.



Fonte: Revista da formação por alternância (2008).

Na fala dos entrevistados também ficou intenso o reconhecimento do papel do processo formativo vivenciado na EFABE para afirmação do *protagonismo, autonomia e espírito de liderança*, aspectos essenciais para o *engajamento e inserção no meio socioprofissional* destes após conclusão do curso:

> O que eu aprendi na escola que a gente está num ambiente, se a gente não se organizar, não dividir as coisas, de que lá não tem essa relação piramidal onde um pode mais que o outro, e você tem a sua própria autonomia de fazer as coisas, então eu entendo que ela te liberta, ela não te deixa preso. Você tem autonomia de discutir as coisas. A liberdade e a autonomia era um princípio (ENTREVISTA, MARGARIDA ALVES, 2018).

> [...] me ajudou também nos outros movimentos como aqui na associação das escolas, comunidade, como as do movimento religioso, ter o papel de liderança, como coordenar as comunidades, isso me ajudou bastante o processo de formação lá. [...] Me ajudou, principalmente nas escolhas depois do curso, onde eu optei a fazer o curso de Educação do Campo, principalmente voltado a minha região, voltado ao campo e ainda sim trabalhar com auto-organização, principalmente nas escolas, porque nas escolas hoje o sistema de auto-organização não existe, aqui nas escolinhas do campo, a escolinha quilombola, de uns dois anos pra cá que a gente vem tentando esse método de auto-organização, o mesmo método que a gente estudou lá na escola de Boa Esperança (ENTREVISTA, VERINO SOSSAI, 2018).
>
> A liderança, o espírito de liderança, de tomar a frente, de ser referência de líder. A liderança porque eu aprendi isso na auto-organização, não a ser chefe né, a ser líder (ENTREVISTA, NELSON MANDELA, 2018).

As menções acima situam a afirmação de Pistrak (2001, p. 178-179) ao destacar a importância do trabalho social e de seu caráter coletivo. Segundo o autor, a participação da juventude comunista garante o êxito da nova escola. Nesse cenário amplia o regime de autonomia da escola por meio da cooperação, da consciência, e do inevitável círculo de atividade que transpassa a dimensão da escola.

A auto-organização dos estudantes também acontece em função do *trabalho*, o qual é intencionalidade em função da formação *humana e crítica* servindo como ponto de partida para o entendimento das contradições e injustiças existentes nas relações de trabalho atualmente, e ao mesmo tempo construindo novas bases e princípios.

Além de envolver alternativa para as relações existentes, o *trabalho* constitui-se como elemento formativo para os sujeitos, partindo da ideia de que o aproxima dos elementos da natureza, cultiva reações sociais entre os integrantes da atividade, e é campo de manifestação e ao mesmo tempo de superação de vícios de conduta e de convivência social.

Os egressos também destacam o *trabalho como elemento importante na formação* durante o período que estavam no curso.

> O jeito com que o trabalho é organizado na Escola Família não é o mesmo jeito com que é organizado na sociedade. Geralmente na sociedade tem uma pessoa que manda e você executa, não tem aquela conversa, aquela divisão de tarefas. Na Escola Família não, você divide as tarefas, faz, tem a ajuda um do outro, então eu acho que é diferente, bem diferente (ENTREVISTA, MARGARIDA ALVES, 2018).

> [...] na época da escola a gente teve a experiência de sempre viver e compartilhar né, e aí tem uma coisa que é muito interessante que nessa vivência a gente não é explorado, a gente não faz por obrigação, a gente faz porque tem sentido, e aí todo mundo começa a ver as coisas dessa forma, mas se você dá mais um pouco de trabalho, de tempo naquilo que você está fazendo por exemplo nas atividades da escola, nas atividades de serviço da escola, você entendia aquilo como uma formação pessoal (ENTREVISTA, ANTON MAKARENKO, 2018).

As falas descrevem o momento em que os estudantes percebem *o sentido* das atividades desenvolvidas na auto-organização e suas contribuições na formação humana e política.

> [...] a partir de uma concepção de educação comprometida com a construção de uma nova sociedade, formar uma juventude que pretenda lutar pelas transformações sociais que produzam uma sociedade com outras relações sociais, portanto não capitalista, e formá-los no sentido de que tal luta inclui a construção desta nova sociedade desde já, nos limites das restrições de nosso momento histórico (FREITAS, 2010, p. 09).

Freitas (2010) aponta um elemento importante na formação dos estudantes são as *relações sociais* que se estabelecem no ambiente escolar, e que estas precisam ser condicionadas no sentido de promover uma formação crítica e consciente, no sentido da *formação humana*.

Além do desenvolvimento do protagonismo, autonomia, liderança e da ressignificação das relações de trabalho, outro aspecto importante que

precisa ser cuidado, e que também foi destacado na fala dos egressos, são as relações de vida de grupo que precisam se livrar dos vícios da cultura capitalista de sociedade, compreender as instâncias de organização sem paranoia da hierarquia do sistema autoritário. O jeito convencional com que se hierarquizam as relações, onde um é subordinado do outro, um deve prestar continência a outro, faz com que o processo de democratização das relações seja visto com estranheza no início. Um dos egressos destaca a dificuldade dos estudantes iniciantes em conceber essas novas relações.

> As principais dificuldades era tanto respeitar um estudante na hora de receber orientações, porque um estudante de escola convencional está acostumado a receber ordens de professores e diretores, então você recebendo uma orientação de um estudante você tem uma dificuldade muito grande de aceitar (ENTREVISTA, ANTÔNIO CONSELHEIRO, 2018).

Outra provocação coloca como a vivência no cotidiano promove a reflexão sobre os vícios e a construção de novos valores:

> [...] o ambiente do CEFFA não é um ambiente onde as pessoas vivem isoladas, isso por causa da dinâmica da própria escola né, da dinâmica que a escola funciona. É um ambiente coletivizado assim, desde o acordar ao dormir, então é um ambiente onde a gente estabelece parcerias entre a gente. [...] Então a gente minimamente tinha que ter uma estrutura que garantisse os direitos e deveres de nós estudantes naquela época, então a gente entendia que um estudante quando ele entrava na escola ele tinha que fazer parte de uma organicidade, não que fosse uma coisa assim obrigada a fazer, mas que pela necessidade, de ter muitas pessoas ali, a gente tinha que fazer parte de alguma coisa[...] (ENTREVISTA, ANTON MAKARENKO, 2018).

Ainda nesse caminho, o documento de normas da AECEFFABE fala sobre as relações de vida de grupo e aponta:

> A vida de grupo no CEFFA é uma grande oportunidade que temos para desenvolver nossos hábitos sociais, iniciados na família. Isso porque é um grupo mais amplo, com pes-

> soas de distintas experiências de convivência em grupo, onde os diversos momentos são realizados de forma organizada e planejados com decisões tomadas em conjunto (Documento interno da EFABE – Normas de vida de grupo da AECEFFABE, 2017).

Pistrak (2011, p. 177) é intenso ao relatar como indispensável reforçar por todos os meios o trabalho de vanguarda, dedicado à organização do coletivo escolar. Em nenhuma hipótese organizar esse tipo de trabalho *de cima para baixo*, deve ser organizado pelo próprio coletivo. O processo de auto-organização passa a existir naturalmente a partir da necessidade, que o processo organizativo é uma consequência das relações que precisam se estabelecer no ambiente para garantia do bem comum do coletivo.

Considerações finais

Os dados produzidos no estudo enfatizam uma experiência de auto-organização, e como essa se desenvolve na dinâmica da formação humana, protagonismo dos sujeitos, engajamento socioprofissional e suas implicações na Educação do Campo. A pesquisa indica os desafios e potencialidades do trabalho pedagógico e da auto-organização dos estudantes enquanto princípio na formação.

Contudo, após analisar o estudo, percebe-se que muitas questões merecem ser exploradas e ficam como projeções de estudos futuros: Quais os fatores que influenciam o desenvolvimento do estudante na auto-organização? Qual papel da família e do ambiente da estadia na auto-organização? Porque alguns estudantes não conseguem se inserir no processo de auto-organização?

Partindo de um pressuposto de que a vivência de um processo de auto-organização possui implicações consideráveis na vida de um sujeito, no que se refere a capacidade organizativa e engajamento socioprofissional, seria um caminho acertado se as escolas adotassem em seu trabalho

pedagógico a auto-organização dos estudantes enquanto princípio na formação, tendo como ponto de partida e de chegada a promoção dos sujeitos envolvidos no processo.

A promoção e o desenvolvimento do protagonismo dos sujeitos estão ligados ainda a promoção dos espaços de vivência destes estudantes, ressaltando a importância deste processo formativo para a luta maior assumida pelas organizações e movimentos sociais, que é a construção da nova sociedade. Diante de todas as constatações, é pertinente que se reafirme a relevância do processo de auto-organização para formação de sujeitos autênticos e comprometidos com a realidade. Todavia, precisam-se problematizar ainda algumas questões, como as diferentes dimensões da vida do estudante que podem implicar no desenvolvimento da consciência e adoção de novos hábitos e valores.

Referências

AECEFFABE. **Estatuto da AECEFFABE.** AECEFFABE, 2017.

AECEFFABE. **Normas da AECEFFABE.** AECEFFABE, 2017.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cad. Pesq., São Paulo, maio de 1991.

BOA ESPERANÇA. **Relatório do Encontro de formação das famílias da EFABE, maio de 2017.** EFABE, 2017.

BOA ESPERANÇA. **Relatório do encontro de formação dos monitores e monitoras dos CEFFA's.** RACEFFAES, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo.** Brasília, Nead especial, 2008.

EFABE. **Orientações para o acompanhamento e assessoria dos monitores no cotidiano da sessão.** EFABE, 2017.

EFABE. **Projeto político pedagógico da escola**. EFABE, 2016.

EFABE. **Regimento interno da escola.** EFABE, 2016.

EFABE. **Retrospectiva histórica da auto-organização dos estudantes no CEFFA.** EFABE, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. S.l., 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A escola única do trabalho:** explorando os caminhos de sua construção. Cadernos do ITERRA nº 15, Veranópolis – RS, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação hominilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Expressão Popular, 2012.

MARINS, Daiane Nepel. **As implicações do processo de auto-organização dos estudantes no engajamento e tomada de consciência:** uma análise a partir do relato de egressos da Escola Família Agrícola de Boa Esperança – ES. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) – apresentado ao Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias – no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa – Bahia, 2018.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO,

Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição . **Educação Popular e Educação (Popular) do Campo**. In: MIRANDA; SCHWNDLER. (Org.). Educação do Campo: teoria e prática cotidiana - v. I. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo, Expressão Popular, 2011.

SILVA, Lidiane Rodrigues Capelo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabela Maria Sabino de. **Pesquisa documental:** alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, PUCRR, 26 à 29 de outubro de 2009.

TELAU, Renata; NASCIMENTO, Hiata Anderson. Auto-organização dos(as) monitores(as): concepções e desafios para implementação – o caso do CEFFA de Boa Esperança-ES. **Revista Eixo**, Brasília – DF, v. 6, n. 1, p. 12 – 22, jan. – jun. de 2017.

Experiências educativas populares em Brotas de Macaúbas

Genival Pereira de Araújo Moura
Franklin Plessmann de Carvalho

Introdução

O acesso amplo à educação escolar de qualidade permanece como um grande desafio para famílias camponesas, especialmente de comunidades tradicionais. Embora a disponibilidade da educação pública tenha crescido nas últimas décadas, as escolas apresentam dificuldade em lidar com os conhecimentos e vivências de seus estudantes, num ensino caracterizado por conteúdos descontextualizados das realidades locais, dos sonhos e necessidades das famílias e suas comunidades de pertencimento (FERNANDES, 1999).

Este capítulo visa, sinteticamente, descrever o contexto de implantação de duas experiências educativas vivenciadas por comunidades tradicionais da região semiárida da Bahia, que buscaram a constituição de uma escola que estivesse voltada para a realidade local, dialogando com os anseios das comunidades nas quais seus estudantes estão inseridos. A primeira experiência refere-se à Escola Comunidade Rural (ECR) (1975 a 1994), considerada a primeira escola em alternância do Estado da Bahia. A segunda experiência refere-se à retomada dessa experiência educativa, em 2009, que culminou na construção da Escola Família Agrícola Regional (EFAR). As sedes de ambas as escolas se localizam no município de Brotas de Macaúbas, mas o raio de atuação envolveu os municípios vizinhos de Ipupiara, Oliveira dos Brejinhos e Morpará.

Destacamos da primeira experiência o seu pioneirismo para superação de obstáculos no aspecto do acesso à educação escolar de forma contextualizada e menos formalizada. Na segunda experiência destacamos a necessidade de formalização e reconhecimento da escola, com isso um relacionamento mais próximo com os mecanismos de controle do Estado.

Essas duas experiências educativas não devem ser caracterizadas como escolas estatais, nem são escolas particulares como o Estado tenta as categorizar. A ECR e a EFAR situam-se no "campo" das instituições públicas, não estatais, constituídas e geridas pelos agentes sociais locais, através de instituições ligadas à igreja católica ou através de uma associação mantenedora constituída para esse fim.

Assim como outros Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), essas experiências estão referenciadas em quatro (4) pilares: Pedagogia da Alternância, Associação local, Formação Integral e Desenvolvimento Local. Nesse trabalho, queremos apresentar, mesmo que de maneira sintética, alguns aspectos do contexto e do processo de formação destas experiências que impactaram sobre mobilização popular que encontra-se na base do pilar "Associação Local" de um CEFFA.

Esse capítulo utilizou como base a pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Genival Moura.[10] A pesquisa para o TCC teve como referência o próprio processo de formação escolar percorrido por Genival. Também levamos em conta que o processo educativo vai além da formação escolar. Genival passou pela vivência nas atividades familiares e comunitárias, se aprofundou na relação com o Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR) de Brotas de Macaúbas, na vivência na Escola

[10] Monografia intitulada "Pioneirismo e Retomada: narrativas e análise da construção das experiências educativas da Escola Comunidade Rural e Escola Família Agrícola Regional em Brotas de Macaúbas-BA" defendida em 18 de julho de 2019, perante a banca composta pelo Prof. Dr. Franklin Plessmann de Carvalho (UFRB), Prof.ª. Dra. Ludmila O. Holanda Cavalcante (UEFS) e Prof.ª Dra. Priscila Brasileiro Silva do Nascimento (UFRB).

Casa Santo Afonso[11] e na sua ativa participação em todo processo de fundação da EFAR. O ingresso de Genival no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em 2013, propiciou o contato com uma literatura ampla sobre a educação do campo e agroecologia.[12]

Duas questões fundamentais nos motivaram a elaborar esse capítulo. A primeira foi dar visibilidade para as experiências já citadas. A outra questão se relaciona em perceber a importância da organização social que se mobilizou para construir uma escola preocupada com a formação de sujeitos sociais conscientes da realidade ao seu redor.

Para a construção do texto da monografia, que resultou nesse capítulo, Genival estabeleceu relações de pesquisa, desde 2016, com oito (08) interlocutores que vivenciaram a implantação das duas experiências educativas. Nesse capítulo foram utilizadas narrativas de seis (06) desses interlocutores Generosa Araújo, Juraci Oliveira, Célia Novais, Thierry De Burghgrave, Nilson Correia dos Santos e Joaquim Vieira. Esses interlocutores foram escolhidos para participar da pesquisa em função dos seus engajamentos na Escola Comunidades Rural (ECR) e na Escola Família Agrícola Regional (EFAR). Thierry, Generosa e Nilson foram professores/monitores na ECR, Joaquim e Juraci foram estudantes da ECR, Célia e Thierry foram colaboradores da EFAR. O levantamento de informações foi realizado através de entrevistas com esses interlocutores e através da vivência de Genival com alguns deles nas atividades da EFAR.

Neste capítulo iremos abordar a construção das escolas na perspectiva da base social que as constituíram. O que levou e ainda leva pessoas

[11] A Casa Santo Afonso foi construída e administrada por Padre João, para oferecer vivência e formação tendo como referência a Ação Católica e a Teologia da Libertação.

[12] Cito alguns autores que me ajudaram a pensar mais sobre educação e agroecologia: Miguel Arroyo, Dermerval Saviani, Paulo Freire, Ana Primavesi Claudia Job Schmitt e Francisco Roberto Caporal.

a investirem tempo, energia e recursos? Por que enfrentar oposição e perseguição de ordem política e ideológica, desafios financeiros, de estrutura, para construir uma escola?

A pedagogia da alternância no mundo de coronéis

Para compreender melhor a primeira experiência educativa que culminou com a formação da Escola Comunidade Rural (ECR), iremos descrever alguns elementos do contexto social de sua criação. A mobilização para constituição desta escola ocorreu na década de 1970, e desde o início foi referenciada teórica e metodologicamente na pedagogia da alternância. Como uma escola nestes moldes pôde ser constituída em plena ditadura militar (1964-85), atendendo famílias de localidades marcadas pelo histórico da tutela do coronelismo e formada pela concentração fundiária? Como foi possível instalar a sede desta escola no município de Brotas de Macaúbas, que em 1971, foi palco da ação repressiva da ditadura, que eliminou violentamente, na localidade do Buriti Cristalino, a formação de um foco guerrilheiro de resistência ao governo militar?

Inicialmente, a consciência da necessidade ao acesso à educação escolar para os jovens, principalmente para os jovens do campo, pode indicar uma motivação para constituição desta escola. A segunda ponderação que fazemos se relaciona com a implantação das comunidades eclesiais de base, que deram suporte à organização comunitária baseada nas famílias de localidades rurais. Essas famílias perceberam a necessidade de uma organização própria, mais autônoma, que estariam voltadas para a tomada de decisões conjuntas sobre questões que afetassem o modo de vida das famílias. Havia um sentimento de se distanciar de formas tutelares de dependência, que vinham do tempo do poder dos coronéis.

Com o fim da monarquia no final do século XIX, a organização política no interior do Brasil se caracterizou pela autoridade dos coronéis, que

associavam o domínio econômico, marcado pela posse de terras, com o poder político e militar. Esse poder marcou a organização social de localidades referidas à Chapada Diamantina e ao longo do médio São Francisco, na qual se inserem os municípios de Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos e Ipupiara. As primeiras décadas do século XX, aproximadamente 50 anos antes da fundação da Escola Comunidade Rural (ECR), os municípios que deram suporte social à escola eram controlados política e economicamente pelos chamados "coronéis" (OLIVEIRA, 2017).

O fenômeno sociopolítico do coronelismo imprimiu fortes marcas na história desses municípios. Essas marcas foram impostas através do "mandonismo" dos chefes locais, que não raro utilizavam-se de diversas formas de violências para impor-se. Em Brotas de Macaúbas, por exemplo, em meados da segunda década do século XX, foi palco de confrontos armados entre os coronéis Horácio de Matos e Militão Rodrigues Coelho, pelo controle político do município[13]. O Coronel Horácio de Matos sai vitorioso dessa disputa e assume o controle político e militar de uma vasta área que se estendia desde o município de Lençóis a Brotas de Macaúbas. A disputa entre coronéis construiu uma sociedade local fortemente polarizada em torno das famílias que detinham o poder, que se legitimavam organizando um sistema tutelar, isto é, de proteção para quem se aliavam a determinada família, que por sua vez se aliava a um determinado coronel (SANTIAGO, 2013).

Mesmo com as mudanças políticas de 1930, que teoricamente marcaria o fim da hegemonia do coronelismo, as famílias detentoras de poder político em Brotas de Macaúbas mantiveram uma espécie de mandonismo que atravessou os restantes do século XX. Nesse sentido, o coronelismo ainda se manifesta atualmente, amparado na concentração

[13] Para mais detalhes sobre os confrontos armados entre Horácio de Matos e Militão, veja o capítulo 04 da dissertação de mestrado intitulada "o mandonismo mágico do sertão: corpo fechado e violência política nos sertões da Bahia e de Minas Gerais - 1856-1931" do pesquisado Luís Carlos Mendes Santiago (SANTIAGO, 2013).

fundiária, formando uma "cultura" de mandonismo, que irradiou-se pelo Brasil (GALVÃO, 2012, p. 03).

Apesar da concentração fundiária, podemos observar um processo de territorialização que culminou na ocupação tradicional da terra por famílias camponesas, que mesclavam o uso familiar com um uso comum dos recursos naturais[14]. No período de implantação da Escola Comunidade Rural (ECR), em um conjunto expressivo de localidades nos municípios de Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos, Ipupiara e Morpará, encontravam-se áreas de terras onde famílias camponesas utilizavam os recursos naturais baseados em formas tradicionais. Destaco o uso comum, que permitia se compartilhar dos recursos naturais por diferentes famílias, possibilitando a criação de animais e atividades de extrativismo vegetal e mineral.

De acordo com Generosa[15] e Nilson[16], interlocutores dessa pesquisa, nesta época, final dos anos 70 do século XX, os jovens que viviam nas localidades rurais dos municípios citados não tinham amplo acesso à educação escolar. No contexto geral brasileiro estava ocorrendo a expansão das escolas para as áreas rurais. Contudo, nestes municípios continuava como nas décadas anteriores, com poucas escolas nas áreas rurais. A grande maioria da população do município, especialmente as que viviam no campo, não tinham acesso à escolarização. Quando existia era, principalmente, a alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental. Generosa Araújo fala como os jovens estudantes chegavam à Escola Comunidade Rural, a partir de 1975.

> [...]naquele tempo não tinha colégio aqui para as comunidades estudar, era gente que vinha da roça com pouco

[14] O uso comum aqui pode ser caracterizado por "pactos ou convenções estabelecidas por sujeitos coletivamente dispostos e subjetivamente disponíveis a compartilhar recursos que dependem para sua reprodução social." Para maiores informações sobre o uso comum de recursos ver prefácio do livro Bens Comuns versus Mercadorias, elaborado pelo pesquisador Henri Acselrad (ACSELARD, 2012).

[15] Entrevista com Generosa Araújo realizada em 10/06/2017.

[16] Entrevista com Nilson Correia dos Santos realizada em 1/ 08/2016.

> conhecimento de leitura [...] (Generosa Araújo, entrevista em 10/06/2017).

Nilson dos Santos reforça essa concepção, relatando as dificuldades que as pessoas enfrentavam para frequentar a escola, especialmente quando queriam fazer o segundo grau. Por um longo período da história do município de Brotas existiu um único colégio na sede, era o Colégio Cenecista, hoje Colégio Nossa Senhora de Brotas. Contudo, o acesso para a maioria das pessoas que viviam no campo era dificultado.

> O acesso era mais difícil, em nível de primeiro grau, tinha em algumas escolas [...] Segundo grau não tinha nas localidades, só na cidade. Para ir, você tinha que ter algum lugar para ficar, normalmente quem ia para a cidade ficava na casa de uma família, ficava como empregada, mas sem salário, era como se fosse ajudar para permanecer na cidade e fazer o segundo grau. [...] (Nilson Correia dos Santos, entrevista em 1/ 08/2016).

Em meados de 1960, dez anos antes da fundação da Escola Comunidade Rural (ECR), vozes dissonantes a essa cultura do mandonismo, herdada do fenômeno sociopolítico do coronelismo, são potencializadas por meio da ação de padres da igreja católica, com ideias mais progressistas e populares. Essas ações da Igreja católica potencializaram também os anseios dos jovens e suas famílias pelo acesso à educação escolar e a repulsa pela concentração da propriedade da terra. Contudo, é importante afirmar que a igreja não é responsável por forjar o sentimento de autonomia e de repulsa as arbitrariedades do mandonismo dos chefes locais. A igreja católica fortaleceu os espaços que problematizavam questões relacionadas à exploração a que o povo estava submetido e com isso potencializava as várias formas de resistência.

Generosa Araújo falando da ação de Padre Rogério Ataíde[17], a partir de 1965 na região:

[17] Padre Rogério Ataíde Caldas Pinto, recém ordenado, chegou à Paróquia de Nossa Senhora de Brotas, em Brotas de Macaúbas, em 1965. Ele fica em Brotas até 1968, quando por motivos de doença na família muda-se para Xique-Xique-BA.

> Padre Rogério era muito firme nessa questão do social. Quando a gente ia às missas com ele, ele dizia para as pessoas: 'o trabalho na roça é duro e o preço das farinhas era barato. Quando vocês venderem um saco de farinha, vocês vendem com raiva, porque isso é exploração dos atravessadores que compram a farinha'. Nessa linha, e o padre Rogério era muito duro, [...] para o povo tomar consciência da exploração que estava sofrendo (Generosa Araújo, entrevista em 10/ 06/2017).

Primeiramente, Padre Rogério Ataíde, posteriormente Padre João[18] enfrentaram resistência de grupos locais, principalmente daqueles ligados aos ideais conservadores e reacionários, em função dessa forma de agir que trazia algumas características diferentes das costumeiras adotadas pela Igreja católica até então. Nesse sentido, Thierry De Burghgrave, falando da ação da Igreja no início da década de 1970 afirma:

> Nesse contexto político dos anos 70, surge uma experiência pastoral diferente, e que abre uma "brecha" nisto [...] o grande mérito desse trabalho feito por Padre João e pela Igreja Católica naquele tempo, foi de dar uma "respirada" para o povo. Para o povo ver que era importante, que era benéfico, que não tinha nada demais se reunir, discutir os seus problemas, seus problemas cotidianos, da vida, sem necessariamente se expor às sanções, à repressão por parte de autoridades (Thierry de Burghgrave, entrevista em 12/01/2019).

Foi desafiador iniciar os trabalhos da Escola Comunidade Rural (ECR) em 1975, com uma proposta educativa que não se encaixava na normatização oficial do Estado. Haviam-se passado apenas quatro anos que as mortes causadas pela repressão da Ditadura Militar, em Brotas de Macaúbas e Ipupiara, tinham ocorrido e várias pessoas foram submetidas à tortura (OLIVEIRA, 2008 p. 53). Esse cenário não colaborava com essa iniciativa, os acontecimentos que antecederam a fundação da escola, le-

[18] Johannes Christiaan Francicus Appelboom, (Padre João) nascido em Amsterdã, Holanda. Redentorista, chega no Brasil em 1958. Em 1968 vem para Brotas de Macaúbas – BA e assume coordenação das Paróquias em Brotas de Macaúbas e Barra do Mendes. Viveu em Brotas por mais de 40 anos, até a sua morte em 2012.

vavam algumas pessoas para o campo oposto dessa ação, conforme observamos no relato de Thierry.

> Era um contexto muito diferente, o motivo disso era justamente essa nuvem que pairava em cima das cabeças das pessoas, que era esse Regime Militar. Querendo ou não, mesmo aqui tão longe do centro do poder, a gente sentia que tinha alguma coisa que oprimia as pessoas, elas não estavam realmente 100% a vontade, para exercer assim o que a gente chama hoje de cidadania. As pessoas estavam muito mais prudentes, muito mais individualistas também, cada uma em seu canto (Thierry De Burghgrave, entrevista em 12/ 01/2019).

A partir do diálogo com os interlocutores, observamos que nesse período em que a Escola Comunidade Rural começou, mesmo com o fim da "Operação Pajussara"[19], estava colocado um cenário de forte repressão, auxiliado pelo conservadorismo local. Mesmo diante desse contexto, as pessoas não desanimaram, não abandonaram o projeto da escola. Também é importante compreender o papel da instituição igreja que serviu como um "guarda-chuva" para o projeto e para as pessoas, dando-lhes amparo e "segurança" e encorajando-as para continuarem suas ações.

> É em tal contexto sociopolítico que a igreja local vinha, pouco a pouco, desempenhado uma visão pastoral renovada, traduzida em práticas e métodos até então desconhecidos pela população local. É no bojo da atividade pastoral, caracterizada pela Comunidade Eclesial de Base (CEB), fora dos padrões conhecidos até então, que vai eclodir, com o tempo e muitos contratempos, uma consciência cidadã, consciência que irá oferecer as condições para o surgimento de novas opções políticas (BURGHGRAVE, 2011, p88).

Com o início das atividades da Escola Comunidade Rural em 1975, não mudou as posições conservadoras e reacionárias da sociedade local em relação a iniciativas mais progressistas. Em geral as pessoas não viam

[19] A Operação Pajussara perseguiu e matou na região de Brotas de Macaúbas em 1971, José Campos Barreto, Otoniel Campos Barreto, Luiz Antônio Santa Barbara e Carlos Lamarca.

a escola com "bons olhos", sempre pairava uma atmosfera de desconfiança em relação a essa escola e não haviam incentivos por parte dos grupos locais detentores de poder político administrativo para seu funcionamento. Mas, mesmo com essa desconfiança, a escola foi implantada.

A escola comunidade rural (ECR)

A Escola Comunidade Rural, foi uma escola de cárter informal, que escapava às regras e normas estabelecidas pelo Estado. Essa experiência educativa, pioneira do campo, construída em Brotas de Macaúbas em 1975, funcionou até 1994. A área geográfica onde a ECR foi implantada abrangia os municípios de Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos e Ipupiara. Esses municípios estão localizados entre centro-sul e o vale do São Francisco, na Bahia.

Os CEFFAs têm como referências quatro princípios que orientam a construção dessas experiências educativas: a Pedagogia da Alternância e a gestão comunitária através de uma associação são considerados princípios meio para alcançar as finalidades que são a formação integral e desenvolvimento local. Mesmo inspirada nas EFAs do Estado do Espírito Santo, a forma como esses quatro princípios foram trabalhados no experimento da ECR em Brotas de Macaúbas divergiu da experiência das Escolas Famílias Agrícolas construídas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A ECR foi construída dentro da estrutura organizacional e administrativa da Paróquia local "a escola era um meio para [...] atingir os objetivos pastorais da paróquia" (Thierry De Burghgrave, em entrevista em 12/01/2019).

Durante a existência da Escola Comunidade Rural não foi criado uma associação mantenedora da escola, responsável pela sua representação e gestão. Na época, o Conselho Paroquial que indicava o maior nú-

mero dos representes dessas instituições, se tornava o responsável para cumprir essa função.

> A Paróquia de Brotas optou por manter o Conselho Paroquial cumprindo esse papel, e não constituiu uma associação dos agricultores. Na visão da Paróquia – explicitada em entrevistas desta pesquisa –, o Conselho Paroquial era um representante legítimo das comunidades, não havendo a necessidade de uma associação específica para isso! Como exemplo dessa defesa, o Pe. João Cristiano lembrou que "[...] os alunos eram escolhidos pelas comunidades e não por famílias individualmente... E o Conselho Paroquial era formado propriamente por agricultores e líderes de comunidades... E o conselho lidava com todas as ações sociais da paróquia" (ALCÂNTARA, 2008, p. 139).

Os agricultores e líderes comunitários que compunham o Conselho Paroquial, as instituições de serviço social da paróquia e a Escola Comunidade Rural eram agentes sociais inseridos em várias lutas em defesa dos interesses comunitários, do território, do uso coletivo dos recursos naturais e na permanência na terra. Destacamos a "luta do Bode solto" na década de 1980.[20] Após a formação da primeira turma da Escola Comunidade Rural os egressos engajaram-se nessas lutas.

A luta pela permanência na terra verificou importante engajamento dos egressos da ECR. Esse engajamento se deu, principalmente, em algumas comunidades que passaram a se autorreconherem como Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto e que são vítimas de vários tipos de ameaças. Em função dessas ameaças as pessoas se mobilizaram para garantir a permanência na terra.

> Naquele tempo surgiu grilagem de terra, nós tivemos com Thierry, ele preocupou muito. Aqui as terras não estavam

[20] A luta do Bode Solto, que culminou com a criação das comunidades de fundo de pasto, consistiu na resistência das famílias para continuarem a criar pequenos animais, como bodes, ovelhas e porcos, de forma solta, sem cercas. As cercas serviam para proteger locais como as plantações, aguadas e locais de residência da entrada de animais. Para mais informações ler especificamente o capítulo 4 da tese de doutorado intitulada Fundos de Pasto: territorialidade, luta e reconhecimento, do pesquisador Franklin Plessmann de Carvalho. (Carvalho, 2014) e o livro Vagabundos, não senhor. Cidadãos brasileiros e planetários! uma experiência educativa pioneira do Campo de Thierry De Burghgrave (Burghegrave,2011).

> medidas aí entrou grilagem de terras, a gente foi em busca do polo sindical, em busca de advogados e trouxemos dois advogados [...] (Joaquim Vieira, entrevista dia 15/07/2016).

Para alguns, o processo de luta pela permanência na terra em Oliveira dos Brejinhos, alcançou como resultado a regularização das terras de uso comum, conhecidas como "Fundo de Pasto" e os egressos da Escola Comunidade Rural colaboraram com essa luta.

> Esse Fundo de Pasto que tem lá, acabou acontecendo, até essa Feira do Bode, tudo, a origem já vem desses movimentos, tem a base plantada naquele tempo. Tem vários alunos que a gente encontra lá que continua dentro da coisa. Às vezes vou lá e encontro Joaquim, Mizael, Miguel, Deraldina, vários que foram alunos nossos naquela época, estão lá dentro participando dos movimentos (Nilson C. dos Santos, entrevista de 01/08/2016).

Jurídica e politicamente a Escola Comunidade Rural foi mantida por instituições que estava sob o controle da igreja católica. Durante a sua existência (1975-1994), a ECR foi representada por três instituições

> Ao longo de sua história ficou sendo incorporada às três sucessivas entidades jurídicas criadas pela Paróquia ou pela Diocese para o seu trabalho pastoral e social, a saber: o CESEDIC - Centro de Serviços para o Desenvolvimento Integrado de Comunidades até 1977, a IDEC – Instituição para o Desenvolvimento de Comunidades até 1983 e finalmente o SEDEC – Serviços de Desenvolvimento de Comunidades (PPP-EFRA, em elaboração).

Essas três instituições, mencionadas acima não tinham como função principal a gestão da Escola Comunidade Rural, mas eram responsáveis por toda ação social da paróquia, e nesse âmbito incluía também a escola.

De forma geral, os Centros Familiares de Formação por Alternância buscam, através da associação local, motivar a participação ativa das famílias e dos demais envolvidos com o projeto educativo, para de forma compartilhada assumirem responsabilidades na gestão da Escola e dar

o direcionamento político dessa instituição educativa. Este princípio visa garantir que a comunidade ao redor da escola participe ativamente em sua gestão, incluindo a orientação pedagógica do conhecimento que está sendo construído, Puig Calvó e Gimonet (2013).

No contexto da experiência da Escola Comunidades Rural não havia uma instituição autônoma, gerida pelas comunidades e famílias. Diante dessa realidade a paróquia ocupa o lugar da entidade mantenedora, ficando na base da construção da escola. Como a paróquia trabalhava numa perspectiva orientada pelas Comunidades Eclesiais de Base, a participação das famílias na construção da escola se inseriu na relação das CEBs, numa ação das pastorais sociais. Essa aproximação da ECR com as ações da paróquia resultou em falta de autonomia e demasiada dependência das estruturas físicas, financeiras e administrativas da paróquia, que pode ter contribuído no encerramento das suas atividades da escola anos mais tarde.

As narrativas que até hoje predominam sobre o encerramento das atividades da Escola Comunidade Rural, em 1994, apontam para as mudanças pelas quais a paróquia Nossa Senhora de Brotas foi submetida nesse período. Essa perspectiva fica mais evidente em função dos acontecimentos que antecederam o encerramento da escola. Em 1990 o Padre João se afasta da paróquia. Esse fato torna-se relevante porque padre João estava à frente da paróquia desde a fundação da escola e teve forte atuação na sua concepção, gestão e funcionamento.

Durante três anos os leigos assumem a paróquia e em 1993 são substituídos na administração da paróquia pelo padre Leandro Caldeiras[21]. Ao assumir a paróquia o novo administrador propôs mudanças nos

[21] Padre Leandro Caldeiras, italiano de nascimento. Ele chegou à Diocese de Barra no início dos anos 1990. De 1993 até 1996, assumiu a paróquia de Brotas, até ser chamado para a Itália.

objetivos pastorais, fazendo, uma série de mudanças na administração paroquial e passou sob suspeição a forma de funcionamento da Escola Comunidade Rural,

> [...] os alunos já estavam no segundo ano, [...] a escola ainda estava nesse estilo, escola ligada à paróquia. Ele disse que não queria mais a escola daquele jeito, disse que ia terminar a escola, que não queria mais ligada à paróquia, como estava. Ia começar de outra maneira [...] (Generosa A. Oliveira, entrevista em 10/06/2017).

As ideias do novo vigário, recém chegado em Brotas de Macaúbas, concretiza-se em partes. Em meados de 1994 a Escola Comunidade Rural encerrou as atividades no meio do ano letivo. Contudo, a ideia de recomeçar a escola "de outra maneira", infelizmente, por tão cedo, não aconteceu. O sonho de uma Escola Família Agrícola funcionando nessa região não morreu, mas passaram quinze anos sem ações mais efetivas para concretizá-lo.

O Pe. Leandro "[...] defendeu a criação de uma entidade jurídica autônoma separada da paróquia para que os agricultores assumissem a responsabilidade da ECR" (ALCÂNTARA, 2008, p. 138). Essa seria condição para manter a Escola Comunidade Rural funcionado. Essa proposição de constituir uma associação local, autônoma para manter a escola, que caracteriza os CEFFAs em todo o Brasil, veio a ser a base da construção de uma nova escola apenas em 2009, ano em que se inicia o processo de mobilização para a retomada da escola.

A criação da EFAR

A Escola Família Agrícola Regional (EFAR), é uma escola pública, não estatal, fundada e gerida por agricultores, através de uma associação mantenedora. A Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região (ADECORBRE) foi a instituição criada

em 2010, para gestão da futura escola. A EFAR iniciou as atividades letivas em 16 de março de 2015, com uma turma de 25 estudantes. A área de abrangência da escola inclui os municípios de Brotas de Macaúbas, Ipupiara, Oliveira dos Brejinhos e Morpará. A EFAR oferece o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária.

Cronologicamente, as movimentações mais estruturadas em torno da retomada do projeto da Escola Comunidade Rural remontam ao final de 2008, início de 2009. Esse processo aconteceu em um contexto de democracia, onde os agentes sociais envolvidos tinham todos os direitos políticos garantidos, assegurando a sua ação política. No âmbito federal e estadual estávamos em um período de governos mais populares, construídos a partir de 2002. No contexto local, o Partido dos Trabalhadores elegeu pela primeira vez um prefeito que não fazia parte do mesmo grupo político que governou Brotas de Macaúbas nos últimos quarenta (40) anos. Esse contexto favoreceu as ações do grupo que buscava retomar a Escola Comunidade Rural.

Um marco importante no processo de discussão para retomada da escola aconteceu em setembro de 2009. Nesse mês foi realizado a "Celebração dos Mártires"[22]. Francisco Prado[23] esteve em Brotas de Macaúbas para esta ocasião e se interessou em apoiar os desdobramentos necessários para a implantação da nova escola, e seu apoio pôde ser visto como "ponta pé" inicial para a retomada do projeto da escola.

> [...] em setembro (2009), houve a celebração dos Mártires e Francisco veio participar desse momento. [...]. Ele (Francisco) estava querendo saber como foi que surgiu tudo

[22] A "Celebração dos Mártires" é um evento de caráter religioso, realizado anualmente no dia 17 de setembro na localidade de Pintada município de Ipupiara-BA com o objetivo de homenagear pessoas assassinadas durante o Regime Militar aqui nessa região.

[23] Francisco Oliveira Prado reside na capital do estado de São Paulo. Na época se apresentou como membro do Fórum permanente de ex-presos e perseguidos políticos da Ditadura Militar. Ele veio uma única vez em Brotas de Macaúbas em setembro de 2009, para participar da celebração dos Mártires.

> isso aqui [...] eu me lembrei do projeto da Escola Comunidade Rural e passei a falar para ele do projeto da Escola Comunidade Rural [...]. Ele disse o seguinte, 'eu não sou rico, mas toque o projeto que eu ajudo'. Isso foi o pontapé, eu me enchi de esperança [...] (Célia Novais, entrevista dia 08/ 01/2019).

Esses diálogos, posteriormente vão desencadear processos que motivam pessoas e instituições a se engajarem na retomada da escola. O grupo que estava mais próximo de Padre João começou a pensar ações mais amplas com o intuito de mobilizar mais pessoas em torno da ideia de retomada da escola. Um dos encaminhamentos foi fazer um encontro com várias representações de organizações sociais da região e envolver pessoas que passaram pela experiência Escola Comunidade Rural.

> Em 2009, Pe. João fez esse convite, ele mandou uma carta para os líderes de comunidades e para os ex-alunos da Escola Comunidade Rural, convidando para fazer esse debate aqui. Francisco veio aqui e questionou: 'por que deixar uma escola dessa morrer?' Prometeu muita ajuda, deu o ponta pé inicial, fez Pe. João criar coragem. Nós viemos, chegamos aqui na reunião e ele fez o questionamento sobre ECR. Valeu a pena ou não? Vimos que valeu a pena, se tivesse continuado até agora, as coisas estariam diferentes, não estaria na situação que está, tanto as comunidades como o município (Juraci Oliveira, entrevista dia 06/ 05/2017).

A reunião referida por Juraci, marcou um início da caminhada para a retomada da escola de forma mais coletiva. Ela cumpriu o papel de mobilizar um grupo maior de pessoas em torno da ideia, que em sua imensa maioria já conhecia o legado da Escola Comunidade Rural. Nesse dia fizeram um encaminhamento que foi determinante para a concretização do sonho da escola: criaram uma comissão que se tornou responsável por pensar, articular e mobilizar as condições necessárias para a concretização do projeto da futura escola, até a criação da associação mantenedora para assumir essa responsabilidade.

O trabalho dessa comissão mostrou que havia consenso em torno da necessidade da retomada de uma escola nos moldes da Escola Comunidade Rural. Esse consenso foi construído em função do reconhecimento do trabalho prestado pela Escola Comunidade Rural durante 19 anos. O trabalho da escola beneficiou pessoas e organizações através da formação integral oferecida pela escola para jovens do campo. A escola também era um espaço de disseminação de informações através de uma relação muito próxima com pessoas de diversas comunidades.

Contudo, esse processo de discussão sobre a necessidade de retomada da escola não foi marcado apenas por convergências de ideais e sonhos. Houve vários momentos marcados pela divergência sobre vários aspectos da construção do projeto de escola, que ficaram mais evidentes quando as pessoas começaram a se perguntar: que escola seria essa? Como reconstruí-la?

O grupo que estava mais à frente conduziu os debates no sentido de valorizar o legado da experiência anterior da Escola Comunidade Rural, mas também problematizando alguns aspectos dessa experiência. Por um lado, havia aqueles que defendiam a retomada da escola na forma como foi a Escola Comunidade Rural. Isto é, funcionar sem a intenção de ser reconhecida pelo estado, não ter como objetivo principal fornecer certificado de conclusão para os estudantes e estar atrelada à estrutura da Igreja. Por outro lado, havia aqueles que defendiam o oposto disso, isto é, uma escola gestada pelas comunidades através da criação de uma associação mantenedora da escola.

Ao problematizar essas duas questões, reconhecimento pelo estado e maior autonomia frente à igreja, passa-se a distinguir do modelo anterior que foi vivenciado na Escola Comunidade Rural. Esse processo de construção, permeado de divergências e convergências, serviu para afir-

mar a necessidade de uma escola que estivesse atenta ao contexto atual em que os CEFFAs estavam inseridos.

Considerações finais

O presente capítulo abordou os processos de implantação e funcionamento da Escola Comunidade Rural e retomada da Escola Família Agrícola Regional, evidenciando a mobilização social que deu suporte às escolas. A Escola Comunidade Rural foi pioneira no trabalho com a Pedagogia da Alternância no estado da Bahia. A segunda experiência, a Escola Família Agrícola Regional, referenciada na experiência anterior, tem que lidar com as formalizações oficiais do Estado e é mais autônoma da estrutura da igreja. Isso requer a estruturação de uma organização para suprir o que as pastorais da igreja realizavam na ECR.

Ao narrar e analisar as experiências educativas da Escola Comunidade Rural e a Escola Família Agrícola Regional verificamos que elas são resultados de processos de construção que instigaram um conjunto de agentes sociais locais a realizarem práticas educativas que se diferenciam das formas convencionais de educação escolar e apontam para a busca de uma escola contextualizada às realidades dos estudantes. Uma escola que propiciasse uma construção de conhecimentos em diálogo com questões de relevância para as comunidades dos estudantes. Egressos da ECR usaram os conhecimentos construídos na escola no seu cotidiano e participaram ativamente das lutas empreendidas por suas comunidades. A defesa da ocupação tradicional das terras, baseados no uso comum, denominada de luta pelo bode solto, foi uma das lutas assumidas pela escola comunidade rural e pelos estudantes que passaram por ela. Mas todo este comprometimento social não foi suficiente para impedir o encerramento das atividades da ECR.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, através dos diálogos com os interlocutores, pesquisas bibliográficas, observações e análise documental, foi possível perceber que o fortalecimento da base social da escola, a formação e o engajamento de novos agentes sociais são desafios por vezes invisibilizados. Enfrentar esses desafios se fazem presentes para o melhor funcionamento da Escola Família Agrícola Regional. A mobilização social ativa permite melhor aferir parâmetros para o funcionamento da EFAR, visando melhor sintonia com os anseios dos agentes sociais do campo, das comunidades e das organizações sociais que a apoiam. Um amplo e vigoroso trabalho de base que possibilite aos agentes sociais do campo assumirem a construção política e pedagógica dessa escola, compartilhando responsabilidades e orientando o corpo técnico da escola para que de forma coletiva integre as ações da escola com as ações comunitárias.

A necessidade de um esforço concentrado em objetivar um trabalho de base contínuo passa pela compreensão das famílias que formam as comunidades. Estas deveriam assumir os desafios de coordenar e orientar a gestão da escola e associação mantenedora, buscando construir uma escola em sintonia permanente com o contexto social que vivem?

Verificamos que existem um conjunto de atividades que são realizadas pela EFAR visando motivar uma maior participação das famílias. Há momentos para a formação com pais dos estudantes, realização de atividades de formação nas comunidades, mutirões, assembleia e reuniões. Estas atividades são realizadas pela associação mantenedora e se mostram indispensáveis para o funcionamento da Escola Família Agrícola Regional. Porém, são poucas as pessoas que se envolvem no planejamento destas atividades, muitas delas pertencente ao corpo técnico da escola.

Outro desafio é a formação dos jovens que adentram à escola visando o engajamento nas questões relacionada ao projeto educativo, que buscam uma formação integral e o desenvolvimento das comunidades. Essa ação está na pauta da escola e da associação mantenedora. Os estudantes são considerados o vínculo concreto da EFAR com as comunidades, e é através dos estudantes que os conhecimentos são renovados e construídos dentro da pedagogia da alternância. A prática pedagógica da EFAR deve estimular o engajamento desses jovens em atividades sociais.

A própria experiência educativa da ECR e da EFAR tem estimulado um conjunto de comunidades, agentes e organizações sociais, a buscar uma escola mais contextualizada às realidades locais. Esse interesse foi expresso pelo envolvimento social desde o primeiro momento do processo de retomada da proposta educativa que culminou na formação da EFAR. Contudo, esse interesse parece que não é suficiente para que as pessoas das comunidades busquem gerir a EFAR mais sistematicamente. Haveria a necessidade do coletivo famílias e comunidades se envolverem mais nas discussões, reflexões e práticas de gestão dessas instituições (EFAR e ADECORBRE)? Nesse sentido, o trabalho de base deveria também incentivar a formação e mobilização de mais agentes sociais do campo para se comprometerem com o desenvolvimento da escola? Questões que o processo de pesquisa nos proporcionou.

Em síntese, buscamos demonstrar o quão positivamente é avaliada, pelos agentes sociais locais, essas duas experiências educativas. O desenvolvimento das comunidades, atrelado à justiça social e à dignidade de viver bem é, aparentemente, a principal utopia que permeia os interesses dos interlocutores e comunidades abarcadas por essa escola e que participaram da pesquisa que deu base a este capítulo.

Referências

ACSELRAD, Henri. Prefácio. In: RICOVERI, G. **Bens Comuns versus Mercadorias**. 1ª. ed. Rio de Janeiro- RJ: Multifoco, 2012.

ALCÂNTARA, Ailton Ribeiro. Comunidades de Base na década De 1970:A formação de lideranças na Paróquia de Brotas De Macaúbas, Diocese de Barra (Ba**)**. *In*: BROSE., O. M**. Liderança para democracia participativa:** experiências a partir da teologia da libertação. Goiânia: UCG, 2008.

BURGHGRAVE, Thierry De. **Vagabundos, não senhor. Cidadãos brasileiros e planetários!:** uma experiência educativa pioneira do Campo. Orizona, GO: União das escolas Famílias do Brasil - UNEFAB, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano**. Educação Básica e Movimento Social do Campo.** Brasília-DF,1999.Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-.Acesso em 24/08/2020.

GALVÃO, André Luiz Machado. **O Coronelismo como referência identitário:** um estudo sobre as narrativas de Wilson LINS. Cachoeira, abril 2012. III Encontro Baiano de Estudo em Cultura (II EBECULT). Disponível em: https://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/O-coronelismo-como-refere%C3%83%C3%87ncia-dentita%C3%83%C3%85ria--um-estudo-sobre-as-narrativas-de-Wilson-Lins.pdf . Acesso em 23 de janeiro de 2019.

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação, um caminho no coração da complexidade. *In*: **Família, alternância e desenvolvimento, proporção pessoal e coletiva**: chave para o desenvolvimento rural sustentável. Tradução: Thierry De Burghgrave. Anais do 8º Congresso Internacional. AIMFR, Foz do Iguaçu- PR. 2005.

OLIVEIRA, Janaina Florêncio de. **Origens, desenvolvimento e aspectos do Coronelismo**. Sem Aspas, Araraquara, v. v.6, n.1, p. 74-84, jan/jun 2017.

OLIVEIRA, M. A. **Zequinha Barreto**: um revolucionário brasileiro. São Paulo-SP, 2010.

PANDOLFI, Dulce Chaves. GRYNSZPAN, Mário**. Da Revolução de 30 ao golpe de 37:** A depuração das elites**.** Fundação Getúlio Vargas Funda. Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro-RJ. 1987.

PUIG –CALVÓ, Pedro. GIMONET, J.C. Aprendizagens e relações humanas na formação por alternância. *In*: **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Org: João Batista Begnami e Thierry de Burghgrave. UNEFABE. Orizona-GO, 2013.

SANTIAGO, Luís Carlos Mendes. **O mandonismo mágico do sertão [manuscrito]**: corpo fechado e violência política nos sertões da Bahia e de Minas Gerais – 1856-1931. 2013. Dissertação (mestrado em História)) - Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Montes Claros -MG, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/O%20mandonismo%20m%C3%A1. Acesso em 22/08/2020.

Projeto político pedagógico das escolas no/do campo em Ubaíra – BA

Roseni Souza da Silva
Carlos Adriano da Silva Oliveira

Introdução

O presente trabalho é fruto de pesquisa realizada na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), campus Amargosa – BA. O estudo ampliado teve objetivo de investigar como a identidade campesina está sendo abordado na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), em uma escola no/do campo do município de Ubaíra, no estado da Bahia. No presente capítulo problematizamos inferências originárias da análise documental do estudo.

A Educação do Campo, que nasce da luta pela reforma agrária, surge como espaço de denúncia das condições desiguais estruturais sociopolíticas imposta pelo modelo do capital (capitalismo) ao campo e, na construção dos quadros de referências para compreender e enfrentar tal realidade (CALDART, 2004, p. 3).

O contexto motiva movimentos sociais do campo, que alimentam a construção das estratégias de resistências, enfrentamento e superação dessa realidade, contribuindo com a construção de um novo projeto societário contra-hegemônico, dentre eles, o campo de luta da educação. Em diálogo com o Decreto 7352/2010, pensando o objetivo do estudo, afirma-se que a escola do campo pode ser definida como aquela situada na zona rural ou localizada em área urbana, desde que atenda em sua maioria estudantes oriundos do campo (BRASIL, 2010, p.1).

No Brasil, a realidade do capital institui desafios para a educação. A globalização se tornou um grande complexo de atemorização de intencionalidade e velocidade extraordinário, estruturas de um mundo físico produzido pelo homem. Esse cenário é enfatizado por Milton Santos (2000, p. 9), indica um contexto de mundo confuso e confusamente percebido, onde tudo se permite imaginar. O autor destaca apreensões da globalização como *fábula*, *perversidade* e a necessidade de construir *uma outra globalização*.

Nos termos colocados, nossa interpretação é que o momento atual da globalização consiste nas lógicas de fábula e perversidade, onde o capital organiza-se através da mais-valia humana, da exploração da força de trabalho. A máquina ideológica capitalista sustenta as ações preponderantes da atualidade, feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento engrenagens essenciais à continuidade do sistema.

O cenário desafiador requer a compreensão de que os direitos não são construções acabadas. A Educação do Campo, orientada para a valorização do camponês, tem firmado cada vez mais "novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos" (ARROYO, 2005, p. 48). Esses novos rumos da educação do campo evidenciam a importância do ensino que busca por melhores dias no campo, sem fazer perder a identidade ou as raízes culturais dos camponeses.

Segundo Arroyo (2004, p. 57), o ponto de partida poderá ser reconhecer que o campo é outro e está a exigir novas políticas. Há tensões profundas. O agronegócio, as lutas pela terra, os movimentos sociais, o avanço da consciência dos direitos etc. deixam mais evidentes a precariedade e a vulnerabilidade da garantia dos direitos mais básicos da condição humana: terra, trabalho, vida, saúde, alimentação, e para pensar nossa

reflexão, notadamente a educação. Considerando esses direitos, inquietamo-nos com as dinâmicas de incorporação dos saberes e os fazeres do campo, produzidos em Projetos Políticos Pedagógicos de suas escolas.

Frente a esse desafio, a proposta educacional de valorizar a diversidade e a cultura dos sujeitos históricos do campo, ou seja, da sua identidade campesina, perpassa pela produção do PPP e da intencionalidade da aplicação do currículo - uma "construção social" que tem que ser investigada tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas (GOODSON, 2019, p. 62). Em debate os anseios e a pluralidade cultural das diversas populações que residem no campo. Assim, crucial um projeto educativo voltado para o campo e suas particularidades, especialmente organizado por todos os segmentos da comunidade escolar.

As provocações citadas fomentaram a seguinte questão de pesquisa: Como está sendo problematizada a identidade campesina no Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo no município de Ubaíra - Bahia? Necessário romper paradigmas e preconceitos em relação ao campo e a Educação do Campo, principalmente quando estamos falando de projetos e documentos que devem orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos sujeitos.

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, partimos de uma abordagem qualitativa e utilizamos os instrumentos da análise documental e revisão bibliográfica. Diante dos dados produzidos, refletimos sobre a relação entre o PPP e a constituição da identidade campesina, com a incorporação dos saberes e os fazeres do campo, evidenciando a participação da comunidade escolar. Também problematizamos a emergência da Educação do Campo no contexto da educação brasileira contemporânea.

No capítulo, a ênfase das reflexões está atrelada a análise documental. A análise documental nos ajuda a compreender a elaboração

conceitual, os fundamentos e concepções que dão sustento ao PPP da escola pesquisada. Foi imprescindível o uso da técnica de análise de conteúdo. Na perspectiva de Bardin (2016, p. 37), a "análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações". A sua utilização no trato com os documentos está vinculada a necessidade de pensar o rigor analítico, bem como o enriquecimento da leitura pautada na busca por significações. A organização da análise estruturada por uma dinâmica de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Segundo Bardin (2016, p. 44), a "intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), isso a partir de indicadores". Analisar o PPP da escola nesses termos possibilitou reflexões acerca das determinações dos enunciados, e, sobretudo as consequências dessas mensagens para investigar e problematizar a identidade campesina nesse espaço.

Nesse sentido, como estrutura da escrita, após a introdução, discutimos, de maneira sintética, como a Educação do Campo foi e está sendo pensada para a população camponesa, e sua relação com a identidade campesina. Nas seções seguintes um debate sobre o PPP, inferências da análise documental e considerações do estudo.

Educação e a identidade campesina

Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. Esse é o conceito usado por diversos autores para definir o modo de vida dos sujeitos que vivem no campo. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas

e aparatos de infraestruturas tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado (CARVALHO, 2005, p. 19).

Para uma compreensão alargada, importante entender as historicidades desses territórios, como os países mudam seus modos de produção e, nesses, distintos regimes e padrões de regulação alteram regras fundamentais das relações entre os homens, entre eles e o Estado, as capacidades ancestrais acumuladas, os elementos da natureza –, mudam também as formas de existência dos camponeses que neles habitam – Seus Campesinatos (CARVALHO, 2005, p. 168).

Nos períodos historicamente relevantes desses territórios que também são marcados por terem como contemporâneas formas muito distintas de Campesinato, pois se desenvolveram formações sociais de diferentes modos de produção e acumulação de distintos regimes em graus de desenvolvimento, com diversidades internas da natureza e de cultura. Assim:

> O campesinato, enquanto unidade da diversidade camponesa se constitui num sujeito social cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser e de viver que lhes são próprios, não se caracterizando como capitalistas ainda, que inseridos na economia capitalista (CARVALHO, 2005, p. 171).

Aqui pressupomos que, mesmo em distintos contextos sociais, os camponeses afirmem a sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital com as quais se relacionam. Essa afirmação está ligada aos condicionantes de produção da sua existência e consequentemente com a materialização de suas identidades.

A construção de uma identidade social de projeto do campesinato deverá pressupor não apenas a afirmação da autonomia relativa dos camponeses perante o capitalismo – portanto, de uma concepção de campesinato portadora da lógica que assevera a especificidade camponesa –, como a presença, em maior ou menor grau de explicitação, de

uma maneira de se fazer agricultura diferente daquilo presente no paradigma capitalista. Nesse debate os autores inserem as formas de existência de camponeses e as particularidades que apresenta nas interações da sociedade, cuja repercussão prática tem afetado a história moderna dos camponeses, em alguns casos de tensões e conflitos no campo (CARVALHO, 2012, p. 15-122).

Um desses conflitos é a forma que a educação é ofertada. A educação capitalista negligencia os conhecimentos e saberes camponeses como princípios que podem contribuir nas práticas pedagógicas de uma educação de qualidade. A materialidade da educação rural desfavorece os jovens rurais em relação aos fossos separando as populações urbanas das populações dos campos. Classificações e hierarquias nocivas são construídas.

Nossa formação indica as tensões onde a concepção de Educação do Campo se contrapõe à Educação Rural. Em evidencia a educação rural ministrada em escolas que afirmam o campo de maneira limitada, pejorativamente como lugar de atraso e reduzindo possibilidades "apenas" como meio de produção agrícola. Essa concepção determinista converge com a falsa realidade material de um insucesso de camponeses em seus projetos estudantis. A saída do campo, abandonando suas raízes e seus valores, é uma tônica da educação rural.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: "existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda" (CALDART, 2004, p. 6).

No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educaçãodo campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e

Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), especialmente, dentre outras entidades. Assim, foi lançada uma nova agenda educacional que contemplava a educação do campo.

A partir de então, o poder público foi obrigado a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo, levando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 1).

Pautada no pressuposto de uma escola diferente das escolas tradicionais (capitalistas) rurais, a proposta por uma Educação do Campo perfilha uma amplitude ideológica que leva em consideração valores de sua localidade, fomentando a emancipação dos sujeitos, além de apreciar a autonomia, preservando e reconhecendo seu contexto histórico e geográfico, com princípios de cidadania do sujeito camponês. As bases, concepções e princípios da Educação do Campo se fundamentam nas teorias Pedagógicas da *Educação Popular*, pela qual se vincula a realidade dos sujeitos. Fundamenta-se também pela *Pedagogia Socialista* que possibilita o vínculo com o mundo do trabalho e a auto-organização dos estudantes e trabalhadores bem como com a *Pedagogia do Movimento* que possui vínculo com a luta política (ARROYO; CALDART ; MOLINA, 2004, p. 22).

A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação da sociedade civil organizada. Reparação de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram o direito negado a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano,

ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo (ARROYO, 2014, p. 34).

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade do movimento *Por Uma Educação do Campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No:* o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002).

Após essa síntese histórica, para problematizar o PPP e as escolas do campo, anunciamos o acordo com as diretrizes operacionais para escolas do campo indicadas na citação abaixo:

> 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 do país (BRASIL, 2002, p. 32).

Como propõe o artigo 4º da Resolução acima citada, é fundamental que o Projeto Político Pedagógico tenha em sua essência os saberes e os fazeres do campo como eixos orientadores, para a efetiva e eficiente construção e da identidade da escola do campo (BRASIL, 2002). Partindo desse princípio, passamos a destacar o PPP e a Escola do Campo.

Escolas do Campo

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei N° 9394/1996), as escolas têm a incumbência de elaborar e

executar sua proposta pedagógica (Inciso I; Art. 12), com a participação dos docentes (Inciso I; Art. 13) e demais profissionais da escola (Inciso I; Art. 14). Essa é uma tarefa muito importante, pois é na Proposta Pedagógica, ou seja, no Projeto Político Pedagógico (PPP), que anunciamos nossas intenções (BRASIL, 1996).

A elaboração PPP faz parte do contexto de conquistas da Constituição de 1988 em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Tais conquistas permitiram que as escolas passassem a elaborar o PPP de acordo com suas necessidades e com a realidade na qual estão inseridas, em consonância (ou não) com o modelo de gestão democrática contribuindo para a prática pedagógica nas escolas. Essa reorganização favorece princípios de autonomia, bem como tempos e espaços em função do processo ensino-aprendizagem.

Na construção de um Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo o que não podemos perder jamais é a consciência da luta, porque estamos diante de *uma grande novidade histórica*: a possibilidade efetiva dos camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação.

Pautados nos princípios da Educação do Campo, ressaltamos a importância de uma reflexão participativa na construção do PPP com a comunidade escolar. Nesse sentido:

> Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um Projeto Político Pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27).

Em diálogo com a citação, pensar uma educação transformadora requer um redimensionamento das práticas de ensino-aprendizagem

no cotidiano do espaço escolar, desvelando as relações entre professores, alunos e escola. Assim, a educação tem um papel transformador, os sujeitos se transformam a partir do momento em que se educam, e um PPP da escola ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprima dimensões política e social à ação pedagógica (VEIGA, 2001, p. 62). O político e o pedagógico são dimensões indissociáveis, porque propiciam a vivência democrática necessária à participação de todos os membros da comunidade escolar.

Em outra acepção, o PPP resume-se a um conjunto de atividades que tem por proposta gerar um documento pronto e acabado que, por sua vez, excluem do processo os atores sociais na constituição da produção coletiva. "É visto como um documento programático e intenta reunir as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso", contudo, não dá conta da dinâmica escolar, do seu cotidiano tampouco dos fatores sociais que envolvem a escola (VEIGA, 2003, p. 271).

A principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da Escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a Escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto entender o PPP da Escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (VEIGA, 2000, p. 14).

Sendo assim a construção do PPP precisa estar atenta para os processos produtivos locais e regionais. A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. Nesse sentido, passamos a problematizar a análise documental do PPP realizada na pesquisa.

Reflexões sobre PPP

O estudo teve objetivo de investigar como a identidade campesina está sendo abordado na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), em uma escola no/do campo do município de Ubaíra, no estado da Bahia. No capítulo, a análise documental nos ajudou a compreender a elaboração conceitual, os fundamentos e concepções que dão sustento ao PPP da escola pesquisada, em termos de delimitação, em virtude da proposta em curso, debatemos uma parcial com duas categorias da análise de conteúdo, a saber: (1) a contradição entre o dito e produzido, e (2) currículos e os desafios cotidianos da Educação do Campo.

Para desenvolver o estudo foi imprescindível o uso da técnica de análise de conteúdo para trato com os documentos. A análise documental é um método que, historicamente e cotidianamente, produz sentidos e significados na diversidade de amostragem presentes no mundo acadêmico. Importa-nos ressaltar que análise de conteúdo é diferente de análise documental. Na análise em curso cultiva-se a operação intelectual com vistas a inferir acerca do conteúdo das mensagens, propondo categorias sobre a temática, a partir de indicadores que nos possibilitem problematizar a identidade camponesa nas escolas do campo (BARDIN, 2016, p. 51-52).

Considerando esse elemento, tratamos do PPP de uma Escola Municipal, em Ubaíra-BA. O Município está situado no Território de identidade Vale do Jiquiriçá na Mesorregião do Centro Sul Baiano, tendo o seu território incluído no polígono das secas, sendo que grande parte do município tem o clima tropical. Localiza-se a uma distância de 264 km de Salvador-BA, com acesso através de rodovia totalmente asfaltada, BA-240, interligada à BR-101 e à BR-116. Tem sua economia baseada na agricultura, comércio e serviços. Tivemos a autorização para realizar a investigação

firmada por Termo de Livre Consentimento junto à instituição. Optamos por não citar o nome da escola visando à garantia de princípios éticos adotados em diálogo com colaboradores(as).

O documento analisado foi elaborado no ano de 2012, contém 156 páginas sendo que 79 refere se aos anexos. Assim, como citamos anteriormente, passamos a identificar afirmações e inferências do estudo considerando a análise desse documento, e identificamos como a fonte "UBAÍRA, 2012".

O PPP nasce com o objetivo de organizar uma proposta de educação voltada ao interesse de sua comunidade escolar, visando e ampliando os conceitos sobre educação de qualidade previsto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (UBAÍRA, 2012). Em 2016 este documento foi atualizado, uma importante iniciativa, defendemos a revisão e (re)construção continuamente, atendendo as mudanças e múltiplas determinações da realidade.

Em síntese, na Introdução o PPP faz um breve relato dos objetivos, pressupostos e referência que estão contidos no documento. O PPP está organizado em seções e subdividido em temas: pressuposto de referência, pressuposto epistemológico, acompanhamento, controle e avaliação do PPP, organização pedagógica da unidade escolar, diagnóstico, avaliação e entre as concepções prescritas chamou nossa atenção a concepção de Educação do Campo. Destaquemos também que o documento traz a caracterização da escola com o histórico da comunidade seu modo de vida, economia, cultura e religião, evidenciado o conceito de comunidade como importante para o desenvolvimento de uma educação que valorize sua origem (UBAÍRA, 2012).

Em consonância com o objetivo da pesquisa, o PPP contempla a Educação do Campo na Escola em uma descrição global. O documento sinaliza concepções de autores e estudiosos como Miguel Arroyo e Roseli

Caldart, que concebem a Educação do Campo como uma forma de reconhecimento dos direitos dos povos nas zonas rurais, numa perspectiva de obterem uma educação diferenciada da oferecida aos alunos da zona urbana. No que diz respeito ao currículo o documento descreve; "configura-se como algo flexível numa perspectiva de ações que dirigem a prática do professor, fundamentada em teorias, fazendo relação com temas atuais e a realidade apresentada, sistematizada e organizada de acordo a proposta pedagógica da escola, que é buscar contemplar na medida do possível, as singularidades locais relacionadas às vivências dos educandos (conceitos, valores, habilidades)" (UBAÍRA, 2012).

Em síntese, de acordo com a análise de conteúdo da investigação, identificamos a categoria inicial: *contradição entre o dito e o produzido*. Essa provocação consiste em uma relação de associação entre elementos descritos de forma geral na escrita do documento e os pormenores analisados (mensagens e indicadores) a partir da triangulação com registros/ações em sua esfera local.

Esses indicadores sustentam-se também pela observação direta sistemáticas do cotidiano escolar durante aproximadamente cinco meses (atividades entre os anos de 2016 e 2017). Nesse período frequentamos a escola, anotando indicadores no caderno de campo em reuniões, atividades complementares de classe, eventos e dinâmicas práticas da instituição. Para construir a categoria, inferimos sobre o PPP (UBAÍRA, 2012) em consonância com a observação e a análise das ementas, e essa triangulação demonstra que a indicação do currículo com especificidades da Educação do Campo aparece de forma discreta.

Não foi possível identificar marcos operacionais que conceituam a Educação do Campo, pois apesar da escola estar localizada no campo todos os eixos e dimensões estão na concepção de uma escola com ca-

racterísticas urbano-centradas. As ementas analisadas (Português, História, Geografia, Meio Ambiente e Ciências), mencionam o objetivo de propiciar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, visando aprimoramento, através das relações com o conhecimento, com o mundo e com o outro (UBAÍRA, 2012). Contudo, não encontramos menções ao trato com a identidade camponesa.

Como afirmamos anteriormente, inferimos acerca de duas mensagens no documento, potencialmente fecundas para (res)significar e fortalecer a identidade campesina, arranjando o desafio expresso de transpor o inscrito nos documentos em ações práticas. No que tange aos currículos e os desafios cotidianos da Educação do Campo destacam-se as experiências de outros sujeitos sociais afirmando presenças (ARROYO, 2014), ampliando desafios na construção das relações, sobretudo na dinâmica que envolve vida e produção no campo e cidade. Projetos em disputa incomodam, deslocam e confirmam uma ação política de resistência, confirmam experiências de sujeitos em movimento, em formação, aprendendo e ensinando.

A provocação supracitada é crucial na nossa investigação. Sacristán (1998), afirma que a acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto (SACRISTÁN, 1998, p. 43).

O destaque inicial é da análise das ementas. As mensagens e indicadores demonstram que o currículo da Educação do Campo aparece de forma bem discreta, no currículo oculto, em disciplinas como cidadania,

meio ambiente, português, identidade cultural; também nos eixos Étnico-racial e Pedologia (UBAÍRA, 2012). Inferimos, em síntese, que as aproximações podem ser adaptadas a partir de temáticas de uso da terra para a produção agrícola local, princípios da agroecologia, a importância das culturas de povos negros e campesinos, produção de textos voltados para a agricultura, manifestações da cultura local considerando as histórias e gerações. Neste contexto, percebe-se a potencialidade e possibilidade de afirmação da identidade campesina, alimentada por fundamentos de valorização e fortalecimento no povo do campo. Porém, as indicações do currículo oculto, que podem ser adaptadas ou não, demarca desafios da produção da identidade campesina em sua real plenitude.

Outra mensagem investigada, indicativa de significações dentro da categoria currículos e os desafios cotidianos da Educação do Campo, estão nos anexos do PPP da escola: um projeto intitulado Horta na Escola: A educação é uma semente. Assim, visando desenvolver o comprometimento dos discentes em relação ao espaço interno e externo da escola, bem como o cuidado com a sua alimentação a equipe da escola estabeleceu o projeto para reorganizar a horta escolar (UBAÍRA, 2012). Nos termos e aspectos expressos em nossa defesa da Educação do Campo, aqui inferimos sobre um alerta, e em consonância o trabalho, podemos afirmar que: ter uma horta na escola não configura a prática epistemológica da Educação do Campo.

Valorizamos a importância do projeto, em especial suas potencialidades na dinâmica de adaptação e afirmação da identidade campesina, no entanto, nosso alerta é que a Educação do Campo não se resume em horta. A horta pode ser fomento para discutir *agroecologia*, o modo de vida, luta por terra, igualdade, Educação, sustentabilidade, são bandeiras de luta. Em diálogo com Moraes e Sorrentino (2017):

> [...] a agroecologia se apresenta como uma proposta contra-hegemônica que busca romper com a lógica da agricultura industrial e se propõe a compreender os sistemas agrícolas em diferentes dimensões. Esta agroecologia tem gente, cheiro, cor, nome e gosto, com verbos, significados e linguagens próprias (p. 138).

Discorrendo desse entendimento, a Educação do Campo se justifica como uma ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e superior. Avançamos em defesa da incorporação e diálogo com a agroecologia nas escolas e currículos de formação. Ressaltamos a intenção da horta como um instrumento pedagógico que traz contribuições valiosas na formação do sujeito, no entanto, vital o cuidado para que não se desenvolva a sua prática pelo viés reducionista do campo, apenas como espaço de produção, ampliando um processo de inferiorização do trabalho no campo, da agricultura e da cultura camponesa.

Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004) elucidam que a Educação do Campo deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. A escola no/do campo, depara-se com a multiplicidade de vivencias do campesinato, as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações próprias. Esses são desafios em curso. Provocações que podem ser ampliadas em escritos futuros.

Considerações finais

O capítulo investigou como a identidade campesina está sendo abordado na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), em uma escola no/do campo do município de Ubaíra, no estado da Bahia. A pesquisa ampliada foi realizada na Licenciatura em Educação do Campo –

Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), campus Amargosa – BA. A metodologia utilizada amparada na abordagem qualitativa, subsidiada por análise documental e revisão bibliográfica. Os dados interpretados a luz da técnica de análise de conteúdo. Em virtude na necessidade de delimitação debatemos uma parcial das reflexões do estudo ampliado enfatizando duas categorias: (1) a contradição entre o dito e produzido, e (2) currículos e os desafios cotidianos da Educação do Campo.

Na análise foi possível refletir sobre elementos que demarcam a identidade do camponês quando o PPP (UBAÍRA, 2012) faz as inferências ao descrever a comunidade com detalhes, sem negar o lugar de origem, trazendo de maneira breve o modo de vida dos sujeitos, com suas crenças, culturas, economia, e educação; tem concepções, pressupostos e caracterização da Educação do Campo, porém fica uma lacuna enquanto a proposta das ações curriculares, pois só encontramos evidências de Educação do Campo expressas no *currículo oculto*. Nesse interim, as dimensões e concepções não mencionam o fazer pedagógico da Educação do Campo.

Em linhas gerais, o Projeto Político Pedagógico analisado é um documento bem elaborado, com marco filosófico e educacional de acordo as Leis que regem a educação, porém em relação à questão da pesquisa permanecem lacunas. As ausências e a necessidade de adaptação das práticas declaram o desafio de transformar currículos que possam contribuir com a afirmação da identidade campesina. Permanece em nossas inquietações as reflexões sobre o fazer pedagógico, possível indicador de projeções futuras de estudos.

Como ampliação do diálogo, avaliamos a importância de reflexões dessa natureza, principalmente para dar continuidade a práticas de rup-

tura com Projetos Político Pedagógicos em escolas no/do campo que priorizam a lógica urbanocêntrica, alimentandas por uma visão reducionista e pejorativa do campo, associado a espaço de atraso; imprescindível estimular o currículo das escolas no/do campo fundamentado em uma lógica de desenvolvimento, valorização, respeito, pertencimento, privilegiando a identidade camponesa em sua integralidade.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os Desafios de Construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo**: Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da Educação do Campo Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Articulação Nacional - **Por uma Educação do Campo** , Brasília, DF. 2004.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro**.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei N. 9.394/1996.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:**Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

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

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4-Brasília: Articulação Nacional —Por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** Trabalho necessário ano 2 – número 2- 2004.

CARVALHO, H. M. (org.). O campesinato no século XXI: **possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Horacio Martins. ASSIS, Francisco de Costa. Campesinato In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma educação básica do campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOODSON, Ivor. **Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2019.

MORAES, Fernanda Corrêa de. SORRENTINO, Marcos. **Agroecologia, movimentos sociais e Bem Viver**. In: Educação, agroecologia e bem viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis/ Marcos Sorrentino; Maria Henriqueta Andrade Raymundo; Simone Portugal; Fernanda Corrêa de Moraes; Rafael Falcão da Silva (org). Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, 2017.

SILVA, Roseni Souza da. **Projeto Político Pedagógico da escola no/do campo:** reflexões sobre identidade campesina em uma escola municipal

de Ubaíra-Bahia. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia – Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

VEIGA, I. P. A; Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Cadernos Cedes**, vol. 23, nº 61, dez. p. 267-281, 2003.

VEIGA, I. P. A; (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, 4. ed. SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

PARTE 2

IDENTIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Desafios da juventude do campo na comunidade do Riachão

Josimario Marques dos Santos
Janaine Zdebski da Silva

Introdução

O presente capítulo é resultado da pesquisa realizada durante o trabalho de conclusão de curso que teve como tema de estudo a questão da juventude camponesa. Direcionamos nossa análise para os desafios deste público que permanece no campo, no caso específico da Comunidade do Riachão, no Município de Laje – BA, buscando compreender os anseios da juventude da comunidade. Neste texto, problematizamos os dados que levantamos referente aos jovens que indicam a saída do campo, trazendo seus argumentos e discutindo as questões levantadas.

Sabemos que o aumento do êxodo rural é um fator preocupante e muito debatido nos últimos anos. Neste sentido, ele se evidencia pela negligência das políticas públicas destinadas ao campo, que garantem os direitos sociais necessários a vida com dignidade ao jovem camponês e contribuem no sentido de diminuir o afastamento dos jovens no campo.

Apontamos aqui a relevância deste tema, no qual, abordar em um trabalho acadêmico a juventude Lajista e em especial os jovens da comunidade do Riachão, filhos de agricultores que vivem no campo, e quais as necessidades de sobrevivência que enfrentam neste espaço, é bastante instigante e gratificante, ao compreendermos o campo como espaço de vida. Neste sentido, o problema de pesquisa que nos guiou busca identificar e discutir as influências, motivações e alternativas de permanência da juventude na referida comunidade.

Laje é um município extremamente rural, onde o total de sua população estimada em 2019 foi de 23.840 habitantes. Parte desta população, aproximadamente 70%, reside no campo. Dados do último censo apontam que a população lajista era de 22.201 pessoas, sendo 16.121 (73%) rural e 6.080 (27%) urbana. A grande maioria desta população é vinculada a agricultura familiar, onde os jovens também estão inseridos (IBGE, 2010).

Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se um levantamento bibliográfico, leitura e estudo de textos, artigos e livros sobre o tema a ser pesquisado. Em seguida, utilizamos o questionário para levantar dados dos jovens da comunidade, a fim de identificar os motivos que levam os mesmos a permanecer no campo e os desafios que enfrentam. Após o levantamento dos dados, procedemos com a análise dos mesmos, buscando tabular as respostas por proximidade, e ainda, cruzando as respostas com o gênero, idade e afirmações de cada jovem.

Conceito de juventude

O termo juventude na atualidade pode ser caracterizado de vários modos, uma vez que a juventude é compreendida como uma categoria social denominada também por uma faixa etária da vida marcada entre os 15 aos 29 anos. Momento em que os jovens se distanciam da fase da infância e passam a vivenciar uma diversidade de novos desafios imbuídos de valores culturais, sociais e ideológicos. Neste contexto, podemos dizer que a juventude é compreendida como uma categoria social que se expressa por meio de um grupo social. Segundo Silva e Lopes (2009):

> Juventude, mocidade, adolescência, puberdade, flor da idade, novo, nubilidade, muitos são os termos e conceitos utilizados para se caracterizar esse período da vida. É importante esclarecer que, no Brasil, há um uso concomitante de dois termos: adolescência e juventude. Suas semelhanças e diferenças nem sempre são esclarecidas e suas concepções ora se superpõem, ora constituem cam-

> pos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por abordagens distintas. [...] Já o conceito juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional (p. 88).

O termo utilizado para definir a juventude é essencialmente demonstrado pelas concepções de ter saído de uma fase da vida, para entrar em outra, momento em que, os mesmos se preparam para o mundo adulto. O período juvenil pode ser caracterizado como o momento de preparação para o futuro, afirmação do contexto acadêmico e da popularidade. É nesta fase que os mesmos geralmente concluem o Ensino Médio, e passam a vivenciar o Ensino Superior, ingressam no trabalho assalariado ou até mesmo no casamento.

Vale ressaltar que os contextos nos quais a juventude está inserida são distintos, porque os mesmos estão dentro de uma realidade social, econômica, política e ideológica bastante complexa. Neste processo de transição da infância para a vida adulta, as juventudes são marcadas por diferentes contextos, no qual estão inseridos, precisando considerar a "perspectiva social, histórico e cultural" (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009, p. 217).

Jovens no campo

O debate acerca da migração da juventude que reside no campo para as cidades é um assunto pertinente quando tratamos da juventude rural. Nesse sentido é escasso o debate que compreenda o desejo dos jovens permanecerem em território camponês. É necessário que os estudos e pesquisas evidenciem a necessidade de ações na área das políticas públicas para que os mesmos tenham condições de permanência com mais dignidade no campo, e que demonstrem importância da juventude para a existência do campo.

Para Weisheimer (2005), os jovens de comunidades rurais aparecem como um grupo extremamente fragilizado, invisibilizado e não reconhecido, convivendo com diversas situações de marginalidade, preconceito e exclusão. Ainda para o autor, enquanto os jovens "permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental" (WEISHEIMER, 2005, p. 08). Por sua vez, para Silva e Carvalho (2007) a situação de invisibilidade a que está sujeita a juventude brasileira,

> [...] se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão (SILVA; CARVALHO, 2007, p. 7).

Este fato faz com que aspectos da juventude rural venham sendo modificados, a partir da representação familiar de agricultores, que trazem para o debate assuntos pertinentes aos jovens das comunidades rurais e o êxodo rural, como um dos mais recorrentes, que provoca um conflito nos processos sucessórios a vivência de outros contextos pela juventude, como o acesso à educação e a cultura urbanocêntrica que impulsiona uma tensão entre campo e os centros urbanos. A cidade tem se tornado cada vez mais visível no que se refere às condições de emprego, acesso a atividades culturais e de lazer, ao contrário do espaço camponês.

Neste contexto, a educação e os distintos movimentos sociais do campo têm construído um caminho importante rumo a emancipação e formação profissional para os moradores de comunidades rurais, para que pensem este espaço como um lugar de vida e que trabalhe neste território valorizando a cultura e os saberes existentes. Esta é uma demanda construída pela sociedade civil organizada do campo, em diversos movi-

mentos sociais, sindicais e grupos religiosos, como os Centros de Formação por Alternância (CEFFA's), Casa Familiar Rural (CFR) e a Escola Família Agrícola (EFA); assim como o Programa Jovem Saber, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); o Programa Especial de Juventude do Movimento de Organização Comunitária (MOC) (SILVA, 2015).

Os desafios

Entre as questões que cerceiam os desafios de viver no campo destacamos a invisibilidade da temática que já esteve mais presente no mundo acadêmico. Os estudos de Weisheimer (2005) apontam que materiais relacionados a juventude do meio rural não formam uma produção significativa, em relação ao volume referente aos anos recentes, "não chegam a compor quatro trabalhos por ano no período de 1990 a 2004. Logo, confirma-se que os jovens rurais têm estado invisíveis para a maioria dos pesquisadores brasileiros, constituindo-se em um objeto ainda pouco estudado" (WEISHEIMER, 2005, p. 9 - 10). Salientamos dados que:

> [...] apontam que a população de 15 a 29 anos é de 49 milhões de pessoas e representa 27% da população. Por outro lado, 4,5% seriam jovens rurais. No entanto, ainda que pareça pouco no universo total, estamos falando de 8 milhões de pessoas. [...] Nesse sentido, a invisibilidade que marca a juventude rural deve ser problematizada (CASTRO, 2007, p. 129 *apud* SOUZA; SIMONETTI, s/d, p. 7).

Diversos fatores impossibilitam a inclusão dos jovens que vivem no campo no espaço profissional, entre eles, a falta de caracterização dos mesmos como agricultores. A vida da juventude camponesa está imbuída de variadas situações, a exemplo a propriedade da terra para trabalhar. Aquele que não tem terra para trabalhar ou vive com uma quantidade incompatível, resiste cotidianamente. Também outros problemas

abrangem a vida da juventude como a pobreza, a violência e a falta de oportunidade de trabalho.

Sabe-se que os jovens que vivem no campo têm maiores possibilidades de sofrerem com as imagens pejorativas sobre o mundo rural, associado ao imaginário da população urbana, principalmente quando o mundo rural é tratado como o lugar do atraso, cujas pessoas são adjetivadas como roceiros, peões, aqueles que não moram bem. Desta forma, os jovens são deslegitimados a ficarem no campo pelos seus próprios pais, que são induzidos, por vezes, a se voltarem para os espaços urbanos, pois, veem no campo a falta de políticas públicas que favoreçam viver com mais dignidade neste espaço, o que contribui para a falta de motivação para viver no território camponês.

O índice de analfabetismo na Zona Rural é sempre maior, entre todas as idades, quando comparados com os mesmos índices da zona urbana, em especial entre meninos de 5 a 11 anos, e entre os que têm 24 anos ou mais. Há muitas pessoas sem acesso a escolarização ou somente com o nível fundamental incompleto no campo e os números são ainda maiores ao considerarmos a população preta. Para os demais níveis de formação, entre o fundamental completo, médio incompleto, médio completo, superior incompleto, superior completo, os jovens das cidades possuem maiores chances de concluírem os estudos que os jovens que vivem no campo. Além disso, os homens do campo possuem maior dificuldade em obter mais qualificação, pois geralmente as mulheres frequentam mais a escola em relação a eles (CASTRO *et al.*, 2013).

Compreendemos que a juventude rural pode demonstrar ter consciência do seu lugar de pertencimento e se auto afirmar enquanto sujeito do campo que precisa construir o seu espaço neste local, como um lugar de vida mais digna para a sua sobrevivência. Para isso, a Educação do

Campo tem um papel fundamental, pois "não basta ter a escola especificamente, mas uma escola que valorize a cultura produzida por meio das relações sociais mediada no envolvimento com a terra, para que ela se torne um fenômeno da realidade" (CALDART, 2012, p. 257).

Contextualização

O município de Laje está situado no Território do Vale do Jiquiriçá. Atualmente, no município, sua população sobrevive da agricultura familiar, sendo maioria da população de cor preta, residente na Zona Rural, organizada em 53 comunidades rurais, consumindo e comercializando cacau, banana, laranja, coco, urucum, mamão, castanha de caju e lavouras permanentes. A mandioca e o cacau são predominantes nas suas produções e ocupam a maior área territorial do município, produzido o ano inteiro e dando condições de sobrevivência aos produtores, gerando renda para os trabalhadores que vendem o seu dia de trabalho. As produções temporárias são feijão, abacaxi, milho, melancia, amendoim, frutas cítricas e o cravo da índia. Outro meio comercial é a pecuária, onde há a criação de suínos, bovinos, muares, asininos, equino, galinhas e ovinos.

Os dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apontam que 19,9% dos jovens entre 15 e 25 anos residem no campo em Laje. Muitos deles possuem emprego no comércio do município (IBGE, 2010). Dos jovens que não estão empregados na cidade, a maioria sobrevive com a família em regime de Agricultura Familiar e a venda do dia de trabalho em outras propriedades. As mulheres trabalham em casa de farinha raspando mandioca, e sobrevivem por meio do acesso ao Programa Bolsa Família.

O município de Laje tem grandes propriedades que estão concentradas na mão de poucas pessoas, como fica evidente a partir da distribui-

ção das formas espaciais na agricultura lajista mediante a sistematização de Lima (2017, p. 57). De acordo com os dados coletados, evidenciou-se que a maior parte dos estabelecimentos em Laje são da agricultura familiar, ou seja, 91,5% dos estabelecimentos são familiares e ocupam 42,26% da área total. Por outro lado, 8,5% dos estabelecimentos são da agricultura não familiar e ocupam uma área de 57,74% das terras do município.

A comunidade do Riachão está situada a cinco quilômetros do município de Laje - Bahia, e faz divisa com as comunidades do Bom Jardim, Caborongo, Riacho da Roda D'Água, Cutia, Borges, Riacho Alegre e Deus Dará. As pessoas que vivem na comunidade têm características, tradições e costumes em comum porque geralmente existem laços consanguíneos entre os membros da comunidade.

> O conceito de comunidade usualmente é vinculado ao meio rural, sendo significativo o sentimento de pertencimento ao território e as relações de reciprocidades, em virtude de se vivenciar, de maneira mais intensa, os mesmos costumes, tradições e crenças (SILVA; HESPANHOL, 2016, p. 365).

A origem do nome Riachão dado a comunidade se dá por motivo do Rio que se chama Riachão. O mesmo tem um significado importante para alguns moradores, pois em tempos passados, ele era utilizado para a pescaria e alimentação das famílias. Hoje em dia está sendo utilizado somente para o uso dos animais, pois parte dele passa por fazendas onde o gado bebe água.

A forma de organização de parte dos moradores se dá, dentre outros espaços, pela Associação Comunitária dos Moradores e Agricultores do Riachão, fundada em 13 de junho de 2003, que tem buscado o fortalecimento e organização da comunidade. Atualmente, possuem em torno de quarenta sócios. A associação tem um papel fundamental na organi-

zação social e cultural e na conquista de algumas políticas públicas destinadas a agricultura familiar.

Muitos dos agricultores familiares cultivam na comunidade mandioca, cacau, banana, urucum, laranja, hortaliças, amendoim, milho, feijão e castanha de caju. Na pecuária, há a criação de bovinos, suínos, equinos, muares, ovinos e galinhas. Estes agricultores sobrevivem das pequenas propriedades de terra, parte de sua produção é para o autoconsumo e para comercialização.

A concentração de terra no Riachão é muito presente. A comunidade é cercada de fazendas produtoras de gado. Boa parte dos fazendeiros não residem na comunidade, ou seja, a maior parte da população com grandes propriedades de terra está residindo mais na cidade do que no campo.

A juventude do Riachão

Discutir a temática acerca da juventude rural se torna complexo e pensar na juventude do município Laje e da comunidade do Riachão engloba diversos contextos que compõem a fase da vida dessa categoria no mundo. No contexto da inserção na vida acadêmica ou nos anos finais do Ensino Médio, há a busca de emprego e formação da família. Também é o momento da "rebeldia" pelo impulso de querer conhecer além do que já se conhece e da inquietação das realidades sociais no mundo.

Na contemporaneidade, jovens têm contribuído para a mudança da realidade. Já não se pensa a juventude como a dos anos passados, tendo acesso aos meios de comunicação, redes sociais, internet, entre outros. Neste contexto, existem as mudanças dos valores que têm alterado o modo como os jovens se comportam e isso traz transformações na formação das futuras gerações. Esta questão, muitas vezes, gera certo con-

flito na família, em especial no diálogo com as gerações passadas, pois, para alguns jovens os valores culturais e religiosos são vistos como sendo "isso é coisa dos bufões dos antigos *(sic)*", esse "é o momento de choque, de censuras e remodelagem, não só dos jovens, mas da cultura da sociedade, da religião e outros aspectos da vida humana" (KUHN, 2014 *apud* SALVADOR, 2017, p. 23).

O debate que envolve a juventude já foi invisível, porém atualmente tem sido mais debatido nos espaços acadêmicos e nas esferas governamentais também pela própria juventude que se inquieta com a realidade que está posta. Dessa forma, o tema está mais centrado na inquietação social com as dificuldades vivenciadas pela juventude. Primeiramente relacionados às problemáticas de inclusão e relação social, em um momento marcado pelo aumento do fenômeno de marginalização, decorrentes da tensão no mercado de trabalho, e do crescimento da violência, ocasionando profunda dificuldade na construção de novas metas de vida (SALVADOR, 2017).

Pensar na juventude lajista e nos jovens da comunidade do Riachão, é associar aos contextos sociais do campo, as questões econômicas, identitárias, pensar os jovens camponeses negros que muitas vezes vão para a periferia das cidades. Parte da população deste município é jovem, que atualmente está estudando, alguns desistiram da escola por algum motivo, mas que também tem se capacitado, acessado as universidades e iniciado em trabalhos além da lavoura.

Trazer a juventude da comunidade do Riachão para o debate acerca da juventude camponesa é correlacionar a todas as abordagens que compõe a vida da juventude já citada. Não estamos falando de uma categoria fora da sociedade e sim uma juventude ativa que engloba todos os contextos sociais do mundo contemporâneo.

Ao aplicar o questionário os participantes foram deixados livres para responder. A coleta de dados foi realizada de casa em casa, pois "Devemos buscar uma aproximação com a pessoa da área selecionada para o estudo, essa aproximação pode ser facilitada através do conhecimento dos moradores ou daqueles que mantêm sólidos laços com os sujeitos da pesquisa" (MINAYO, 1994, p. 52).

Cabe pontuar que para realização deste trabalho participaram vinte jovens, compreendidos aqui como os jovens da pesquisa, com idade entre 16 a 29 anos, sendo 09 jovens homens e 11 jovens mulheres. Estes 20 jovens são todos residentes da Comunidade do Riachão. Para aplicação do questionário foi realizada a visita de casa em casa dialogando com os jovens. O questionário continha dezesseis perguntas que indagavam sobre os motivos de permanência no campo e desafios de morar neste espaço, bem como, sobre as atividades de trabalho que desenvolvem e sobre os estudos. Na análise das respostas verificamos que a maioria é solteira, apenas três meninas são casadas e quatro delas possuem filhos.

Os jovens apontam que os motivos que os levam a estudar é devido aos incentivos dos pais, para buscar a aprendizagem e se especializar em uma área do conhecimento, os relatos são de adquirir uma vida melhor no futuro por meio do conhecimento e dar condições de vida melhor para os seus pais. Um elemento que nos chamou a atenção ao analisar os dados levantados é que todos esses vinte jovens residem na comunidade desde que nasceram. Isso demonstra que no caso da Comunidade do Riachão, o campo se configura como espaço de construção de infâncias camponesas, de vivências na relação com a terra e a natureza, pois se evidenciou também que 18 deles, trabalham em regime de agricultura familiar onde a renda se vincula para toda família.

Ao serem questionados sobre o que é ser jovem, os sujeitos da pesquisa indicaram respostas próximas, onde três questões apareceram com mais intensidade nos relatos. Uma das questões que mais apareceu foi a compreensão da juventude como um *momento de mudança* de uma fase para a outra, período de transição da vida de criança para a vida de adulto.

Um segundo elemento presente foi o pensamento acerca do *futuro*, relacionando aos sonhos construídos para a vida adulta. Como indicado na fala de uma das jovens, ser jovem é "Se preparar para o futuro, viver a vida com pessoas que amamos fazer o que se bem pois a vida só é uma e precisamos viver com consciência e maturidade *(sic)*" (JOVEM MULHER DE 23 ANOS).

Uma terceira questão que foi destaque nos questionários é sobre a compreensão da *responsabilidad*e que este momento de ser jovem carrega, onde um dos jovens indica que o jovem "é uma pessoa que tem que ter responsabilidade para não sofrer no futuro (JOVEM HOMEM DE 16 ANOS)". Outro jovem, também menino, indica que "ser jovem é ter maturidade, compromisso e responsabilidade" (JOVEM HOMEM DE 17 ANOS).

A visão que os jovens demonstram, conforme apontam os dados coletados, indicam que mesmo compreendendo a juventude como um momento de desafio, os mesmos possuem uma visão positiva sobre esse período. Porém, cabe destacar que uma das jovens aponta este período da vida com uma certa visão negativa, como se vê: "É ter uma vida completa de cobranças e viver cercada por pessoas com pensamento de baixa estima que muitas vezes até nos desanima" (JOVEM MULHER DE 19 ANOS).

Dos jovens que participaram da pesquisa, 12 deles pretendem continuar morando no campo porque o campo "é um lugar que me faz feliz", "lugar onde eu nasci cresci e moram os parentes até hoje" (JOVEM HOMEM DE 17 ANOS). Outra jovem relata "eu amo morar no campo aqui

é tudo tranquilo e sossegado um pedacinho do céu (JOVEM MULHER DE 23 ANOS)". O mesmo se pode perceber na fala desta outra jovem: "porque é um lugar onde eu me sinto bem, não encontrando um trabalho posso ir para cidade, mas continuo morando no campo" (JOVEM MULHER DE 27 ANOS).

Silva e Batista (2011) contribuem com a compreensão destas falas a medida que afirmam que "permanecer no local, manifestado pelos jovens, pode ser considerado uma possibilidade de poder contribuir com a agricultura de base familiar e consequentemente com o desenvolvimento local e sustentável, independentemente da profissão que deseje seguir" (SILVA; BATISTA, 2011, p. 84).

As motivações que levam a juventude permanecer no campo no caso da comunidade do Riachão são os laços familiares e o sentimento de pertença a comunidade, nas respostas dos questionários pode-se ver que este lugar proporciona felicidade e o contato com a natureza. O campo é compreendido como um espaço de tranquilidade para se residir. Portanto, os jovens que têm filhos desejam educar os mesmos neste espaço. Essa se torna uma particularidade dos jovens que nascem e crescem no campo, pois desde criança participam da lida no campo e mantém o vínculo com a terra.

No entanto, ao analisar os questionários percebemos um dado bastante relevante, o fato de que 8 jovens da pesquisa não desejam continuar sua vida no campo sendo 6 meninos e 2 meninas. Dentre as justificativas para não permanecer no campo, uma das jovens afirma "porque no campo temos muitas dificuldades e não temos muitas opções de trabalho" (JOVEM MULHER DE 16 ANOS). Esta dificuldade relacionada a perspectiva de trabalho no campo é problematizada por Barcellos (2014) ao indicar que:

> A construção social do espaço rural como um lugar atrasado, fora do projeto moderno de vida, proporciona a construção do imaginário do sujeito inserido neste contexto, principalmente os (as) jovens, de que a cidade é uma possibilidade para a obtenção de melhores condições de sobrevivência. Ressalta-se que essa imagem de decadência do meio rural é constantemente reafirmada, seja pelos meios de comunicação e mesmo pelos estudos técnicos e acadêmicos, bem como por dados estatísticos governamentais. O deslocamento para as áreas urbanas para muitos (as) jovens tende a ser uma tentativa de adquirir ascensão social, autonomia e acesso a situações sociais relacionadas às propagandeadas opções de educação, trabalho, lazer e entretenimento, por exemplo, que estão comumente pouco acessíveis ou inexistentes nos espaços rurais (BARCELLOS, 2014, p. 76).

Nesta perspectiva, as condições de permanência e os motivos que justificam sua vontade de sair deste espaço estão relacionados a renda e autonomia financeira tanto individual como a da família. Segundo a compreensão de três jovens respondentes da pesquisa, que não desejam permanecer no campo, a saída está atrelada a "ter um bom trabalho para melhorar a renda da família" (JOVEM HOMEM DE 16 ANOS).

Diante dos posicionamentos relacionados à saída dos jovens do campo, reafirma-se que as políticas públicas voltadas para o campo são de extrema importância para a vida no campo, a preservação da agricultura, a sucessão familiar, para possibilitar estar neste espaço com condições dignas de existência. Outro elemento que se destaca é referente ao acesso à educação nestas áreas rurais. O acesso dos jovens a escola de qualidade é pontuado, isso envolve suas trajetórias de vida e que vem trazendo sentido e significação para os sujeitos.

Os dados levantados mostram que permanecer no campo se torna um espaço de resistência, pois, existem não apenas desafios de permanência como também outros desafios que perpassam a vivência deste momento específico da vida, onde se configuram como jovens. Sobre os

entrevistados da comunidade do Riachão, que participaram da pesquisa, o primeiro desafio encontrado são os motivos que levam os jovens a saírem do campo, gerando consequências como o êxodo rural, sendo um desafio para a agricultura familiar e o campesinato, como também possibilidade de apropriação do capital do território camponês.

Sobre a opinião dos jovens relacionada à sua saída do campo para ir morar na cidade, aponta-se que os motivos da sua saída estão relacionados às condições sociais "por que muitas vezes saem por dificuldades enfrentadas na lida do campo no dia a dia" (JOVEM HOMEM DE 17 ANOS). A análise dos questionários nos indicam que 18 jovens de ambos os sexos veem a cidade como um local de melhores condições de trabalho e melhoria de vida, mas também veem o campo como um espaço que pode oferecer qualidade de vida e apontam de diferentes formas que o principal motivo da saída do campo é a busca por melhores condições de vida.

Dentre os motivos destacados pelos jovens que responderam o questionário indicando provável saída da juventude do campo, são indicadas como solução morar na cidade pelas condições de trabalho que não proporcionam estabilidade financeira. Por entender que na cidade existem melhores condições de sobrevivência após a conclusão dos estudos, de independência financeira e melhores condições de trabalho, e que o campo não abre muitas opções de trabalho a não ser o trabalho de enxada e a casa de farinha.

> A questão do acesso a renda para a juventude é o centro, e as razões são diversas, porque a renda possibilita o acesso, seja ele o transporte para a locomoção para as cidades, possibilita o acesso *(sic)* ao diversos lazer, o acesso à melhoria das condições de vida, o acesso às tecnologias, como celular, computador, etc., o acesso a roupas, sapatos, carro, moto. A renda possibilita autonomia da juventude que é impossível alcançar se não existir a renda. E a partir do momento que a juventude não vê alternativas de renda

> em seu lugar de origem elas *(sic)* sentem obrigada a buscar alternativas que possibilitem acessar estas questões básicas através da migração. E é interessante que a saída do campo não lhe oferece garantia que ela vai encontrar melhores condições de vida, através de trabalho, de condições de moradia, mas mesmo com todas as incertezas a juventude sai do campo. E existe uma forte ilusão da vida no meio urbano, como lugar do desenvolvimento, da vida fácil, mais a realidade é outra, nem toda juventude, seja ela do meio urbano, ou seja, a juventude que saiu do campo para a cidade consegue acessar os direitos básicos, sejam eles, moradia digna, emprego, acesso a meios de transporte, a educação e o resultado disso é cada vez mais a violência, o aumento da prostituição, das drogas (ROSA, 2018, p. 114).

O acesso à renda que possibilita melhores condições de vida para os jovens camponeses está associado às condições de trabalho no campo. A renda da família é muito importante nesse processo, é que por meio da renda que os jovens se sentem inseridos na sociedade, sobretudo pelas influências consumistas que existem na contemporaneidade. É preciso que existam condições de vida para jovens camponeses por meio de políticas de acesso à terra "O Brasil ainda é um dos países de maior concentração de terras do mundo, concentrada pelos latifundiários, as grandes empresas do agronegócio" (MARTINS; VITAGLIANO, 2019, p. 111).

Considerações finais

Santos (2019) ao realizar a pesquisa intitulada "Os desafios da Juventude do Campo na Comunidade do Riachão Município de Laje – BA", teve como objetivo identificar as motivações e desafios da juventude que permanece na Comunidade do Riachão, percebemos que a permanência dos jovens no campo é uma realidade da juventude brasileira. Sabemos que a migração da juventude do campo para a cidade também é um fato. No entanto, não é todo jovem que deixa o campo para morar na cidade, portanto a realização desta pesquisa partiu também de uma necessida-

de individual, que visou compreender a realidade na comunidade do Riachão, tendo os autores que discutirem o tema juventude para melhor aprofundar os caminhos a serem pesquisados.

O debate da juventude camponesa é muito importante, os jovens precisam ser tomados como categoria essencial, principalmente na atual conjuntura brasileira, com o extermínio e o encarceramento da juventude negra e o aumento da violência no campo. Estudar esta categoria foi relevante para melhor compreender os seus diferentes contextos de vivência, não podemos falar de uma só juventude porque os jovens vivem em diferentes contextos.

Este trabalho, construiu inquietações que podem ainda ser problematizadas, ao se ter este público como tema de pesquisa. Temos como questões centrais, que nos instigam, os elementos que envolvem dados referentes a violência, a saúde e a autoafirmação racial dos jovens participantes da pesquisa. Inquietou-me o fato, dos jovens afirmarem que nunca sofreram preconceito por morarem no campo, percebo que esta é uma questão que precisa ser refletida. Que esse trabalho seja relevante para construir reflexões voltadas para a juventude do município de Laje, em especial pelas instituições que visam a garantia de direitos.

Referências

BARCELLOS, S. B. **A Formação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil**: atores e fluxos políticos nesse processo social. Tese (Doutorado em Ciências). Programa de pós graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. UFRRJ. 2014.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO, A. M. G.; LIMA, S. M. V.; SARMENTO, E. P. de M.; VIEIRA, L. F. **Juventude rural, agricultura familiar e políticas de acesso à terra no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2013.

CASTRO, G.; ABRAMOVAY, M. **Quebrando mitos:** juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: RITLA, 2009.

IBGE. **Laje.** 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/laje/panorama. Último acesso: 22 de ago. 2020.

LIMA, Aline. **A territorialização do capital na lavoura de mandioca:** a educação pelo trabalho da aliança estratégica do amido no município de Laje (BA). UFBA, Salvador, 2017.

MARTIN, L.; VITAGLIANO, L. **Juventude no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 80 p. 1994.

ROSA, T. **A permanência da juventude camponesa nas comunidades de Cristinápolis – SE**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São Paulo, 2018.

SALVADOR, B. M. B. **Juventude rural**: o caso dos jovens rurais estudantes no assentamento do Rocio, Pinhão/PR. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava - PR. p. 144. 2017. Disponível em: http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/762. Último acesso: 22 de ago. 2020.

SANTOS, J. M. dos. **Os desafios da Juventude do Campo na Comunidade do Riachão Município de Laje- BA**. Monografia (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 17, n. 2, 2009.

SILVA, J.; BATISTA, C. Juventude Rural e Agricultura Familiar: Os determinantes da Escolha Profissional e os Desafios Para a Formação de Uma Nova Geração de Agricultores no Município de São Sebastião- Al. **Revista Cientifica do IFAL**, v. 2 n. 1 - p. 78 - 90, 2011.

SILVA, J.; HESPANHOL, R. Discussão sobre comunidade e características das comunidades rurais no município de Catalão (GO). **Soc. & Nat.,** Uberlândia, 28 (3): p. 361-374. 2016.

SILVA, P. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs-Bahia:** linhas que se cruzam, tessituras a se fazer. Relatório Técnico (Mestrado Profissional em Educação no Campos), UFRB. Amargosa--BA, 2015.

SILVA, V.; CARVALHO, T. O jovem rural como ator principal para a construção de um novo modelo rural, promovendo um espaço de qualidade de vida sustentabilidade social e ambiental. Porto Alegre: **EMATER/RS--ASCAR**, 2007.

SOUZA, B.**;** SIMONETTI, M. **Juventude Rural:** a Construção de um Conceito. [S/D]. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2014/Arquivos/02/2A/9_Bruno%20Lacerra.pdf. Ultimo acesso: 22 de ago. 2020.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais**. Mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

Gênero, Raça e Educação do Campo: têm negras na história

Eliene Marques dos Santos
Carlos Adriano da Silva Oliveira

Introdução

Em seus escritos sobre desobediência epistêmica, Mingnolo (2008) aponta que uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao erguer construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do *real*. Segundo o autor, os critérios não mencionados para o valor das vidas humanas são um óbvio sinal (de uma interpretação descolonial) de política escondida de identidade imperial: quer dizer, o valor de vidas humanas a qual pertence à vida do enunciador, se torna uma vara de medida para avaliar outras vidas humanas que não têm opção intelectual e poder institucional para contar a história e organizar os eventos de acordo com uma classificação de vidas humanas.

Crucial refletir sobre o valor da vida no tempo presente. Uma pandemia mundial ocasionada por um vírus identificado em dezembro de 2019 (COVID-19), escancara e amplia em demasia as relações de desigualdades sociais, uma realidade perversa. No Brasil, as vidas humanas expelidas da *realidade, os construtos inferiores* acionados pela leitura, são as vítimas potenciais mais afetadas pela violência, discriminação e pelas mazelas estruturais. Nesse contexto, afirmamos o valor das vidas e a importância do empoderamento político diante do desafio de refletir sobre educação.

Assim, em diálogo com os princípios e inquietações citadas, o capítulo apresenta reflexões acerca de uma pesquisa realizada no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), campus Amargosa-BA. O estudo de Santos (2019), intitulado: *Têm negras na história! Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe-BA*. Esta produção está vinculada com estudos no grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM / UFRB / CFP), em especial a linha Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos. O capítulo amplia reflexões da pesquisa e tem como objetivo de refletir sobre gênero e raça na Educação do Campo por intermédio de narrativas de professoras negras do município de Mutuípe, no estado da Bahia.

Ao problematizar o objetivo descrito, atenta-se para a afirmação de Mignolo (2008, p. 289): "*Não, não estou falando de política de identidade, mas de identidade em política*". A argumentação em curso é crucial para a opção descolonial, uma vez que atua em contraponto a construção de *teorias políticas* e a organização de *ações políticas* fundamentadas em identidades que foram alocadas por discursos imperiais/eurocêntricos. Tais discursos naturalizam e perpetuam as construções desiguais.

Isto posto, no estudo compreendemos *identidade* como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003).

Na leitura de Gomes (2003), destacamos a constituição da identidade negra, e os olhares sobre a cultura e estética negra, além das linguagens transmitidas pelo corpo negro. Nessa vertente, a linguagem corporal diz muito sobre nós e sobre quem somos. As inquietações sobre as trajetórias de vida de professoras negras e campesinas nos levam a pensar em uma intersecção entre as categorias raça, gênero e educação do campo.

Compreendemos raça como uma categoria política. É certo que ela não existe biologicamente, mas é inegável a sua existência enquanto construção social. Raça, portanto, não é uma realidade natural, é um conceito historicamente construído e socialmente percebido. Importa-nos ressaltar que, embora o conceito de raça não exista biologicamente e na jurisdição brasileira, não há nenhuma menção ao modo como deve ocorrer à prática da classificação racial. No plano social, as pessoas fazem uso de classificações sociais e raciais em seu cotidiano e utilizam para isso critérios variados, tais como: cor, características fenotípicas, socioeconômicas e mesmo regionais. Acreditamos que o imaginário racista se alimenta, principalmente, das semelhanças e diferenças supracitadas (OLIVEIRA, 2018).

Atravessamos a discussão em relação às questões de gênero e raça na Educação do Campo partindo de um cenário onde as tensões estão imersas nas relações sociais, dinâmicas de alteridade, presentes no cotidiano de professoras negras de Mutuípe – BA. Vale dizer das produções imperiais/eurocêntricas como vetores de produção do gênero e raça marcados pela desvalorização da mulher, em especial, da mulher negra.

Fernandes (2016) indica que as bandeiras do movimento feminista começam a ser discutidas, no Brasil, pelo contato de brasileiras exiladas na Europa e nos Estados Unidos durante a ditadura militar desde a década de 1970. As questões de gênero "importadas" dos países do Norte são revitalizadas pela militância feminista brasileira, que incorpora as cores dos problemas sociais e de raça. Dessa maneira, os direitos das trabalhadoras rurais, das empregadas domésticas ou das sindicalistas, por exemplo, passam a ser questões inquietantes no debate do feminismo brasileiro.

Em diálogo com Carneiro (2003), importante vivificar como compreendemos o debate de gênero. Avaliamos como crucial *enegrecer o feminismo*. Isso significa articulá-lo com as produções perversas do racismo e buscar traçar o impacto das questões raciais sobre as relações de gênero de maneira dinâmica. O feminismo eurocentrista distancia-se da realidade da mulher negra ao desvalorizar sua história de lutas e resistências. Além disso, ele reafirma o mito da democracia racial brasileira, na medida em que igualam as experiências de opressão de mulheres brancas e de mulheres não brancas, ignorando o quanto a negritude potencializa a exclusão e o sofrimento. Isto posto, passamos a debater as nuances descritas considerando a relação entre Educação do Campo, raça e gênero.

Educação do Campo, raça e gênero

Neste subcapítulo assinalamos um breve histórico da Educação do Campo, e sua relação com questões de gênero e raça. Sobre a Educação do Campo, importante ressaltar:

> A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação (FREITAS, 2011, p. 2).

A educação rural surgiu como uma estratégia do estado visando educar os sujeitos do campo para dessa forma poderem se enquadrar no sistema produtivo moderno. No final da década de 1950 e início de 1960 debates sobre a questão agrária e a educação foi um dos pontos primor-

diais para semear a Educação do Campo como paradigma. Problematizando um debate político, se consolidou por meio dos movimentos sociais do campo.

Em 1997, como resultado desse processo, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que reuniu mais de 700 educadores de assentamentos rurais e de instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos (FREITAS, 2011, p. 5).

Posteriormente ao Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) as entidades participantes decidiram realizar uma grande Conferência Nacional com objetivo de analisar as problemáticas enfrentadas pelo conjunto de população do campo nos diferentes níveis de ensino. No período de maio a julho de 1998 as entidades atuantes no campo reuniram-se e realizaram 23 encontros estaduais por uma educação básica do campo, reunido às experiências e reflexões que foram discutidas na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002).

No âmbito da conferência nacional e dos encontros posteriores muitos questionamentos foram levantados por meio das discussões e reflexões, uma das questões responsáveis pela inquietação dos povos do campo, movimentos sociais e educadores era entre a Educação Básica do Campo *proposta* e a Educação Básica do Campo *sonhada* (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002). O que foi e ainda é almejado pelos povos do campo e sujeitos dessa história é uma educação para além dos muros das escolas, uma

educação ligada às raízes por meio das tradições e vivências dos povos do campo, com sua criatividade e da valorização dos costumes e identidades.

A Educação do Campo está diretamente ligada ao campo dos direitos, pois é nessa vertente que os movimentos sociais são baseados em suas lutas e resistência (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002). Está estampado em suas bandeiras, e é justamente por essa consciência dos direitos se fez necessária a reivindicação do direito dos povos do campo ter uma educação criada por e para eles. Portanto, faz-se necessário, além de destacarmos a trajetória de luta e resistência traçada para a conquista da Educação do Campo, discorrermos sobre as tensões da realidade provocadas para a discussão de raça e gênero que atravessam o debate.

Pensando nos atravessamentos, além dos espaços que ocupamos na sociedade, por exemplo, a família, amigos, comunidade ou bairro, a escola tem um papel fundamental no fortalecimento ou enfraquecimento ou negação da identidade de um indivíduo, nessa vertente Gomes (1996) pontua:

> A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores(as) e educandos(as) (p. 69).

Em nossa interpretação, as teorias racistas que estão presentes no cotidiano escolar e na sociedade, não surgiram do nada, nem são apenas meros pensamentos desprovidos de desejos políticos e de poder. São constructos que geram exclusão, e por força da lógica imperial/eurocêntrica, podem ser legitimados na prática escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o quanto as nossas escolas do campo estão preparadas para trazer para o âmbito da sala de

aula as discussões em relação às questões raciais e de gênero. A escola não pode simplesmente se esquivar, negar e silenciar, contar com a boa vontade dos docentes que desejam fazer o debate. É urgente a obrigação de se discutir essas questões, para que as contendas em sala não sejam aquelas carregadas de racismo e machismo, ou outras formas de violência naturalizadas, cristalizadas nas relações sociais.

Portanto, é preciso continuar em luta: colocar em pauta as discussões raciais e de gênero na Educação do Campo. Negligenciar esses atravessamentos complexos materializam com intensidade as formas de desigualdades, que violentam, excluem e atingem, com grande intensidade as mulheres, sobretudo as mulheres negras. Assim, após essa provocação de fatores que atravessam as questões da educação do campo, gênero e raça, passamos a problematizar fragmentos das cartas narrativas das protagonistas da pesquisa.

Cartas narrativas

No feminismo negro brasileiro, a perspectiva de gênero é uma variável teórica que não pode ser dissociada de outros eixos de opressão, sobretudo pelo fato de, em sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, como o Brasil, o racismo determina a própria hierarquia de gênero. Isto significa dizer que não se trata apenas de superar as desigualdades geradas pela hegemonia masculina: o combate ao racismo é essencial à luta (FERNADES, 2016, p. 705).

Diante do exposto, como justificativas, a abordagem sobre trajetórias de mulheres negras apresenta motivação de cunho pessoal. Inquietações sobre representação, invisibilidade e silenciamentos se ampliam. A representação ínfima de professoras negras e a ausência de identidades negras afirmadas e presentes em nossas trajetórias formativas fo-

mentam o estudo. Nesse contexto, surge o desejo de investigar fluxos e histórias permeadas por desafios e resistências.

A referida pesquisa de campo apresentou abordagem qualitativa (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009), a qual atenta-se a questões que não podem ser quantificadas, analisando pontos muito pessoais e particulares, permitindo total liberdade aos indivíduos participantes da pesquisa, estando longe de qualquer imposição do pesquisador. Para o desenvolvimento da pesquisa e abordagem da temática proposta, a metodologia utilizada relaciona-se com as temáticas e estão atreladas às identidades apresentadas no trabalho; atravessando as dimensões de mulher, negra e campesina vinculando-as aos desejos de estudo.

Os instrumentos utilizados foram revisão de literatura; questionários assistidos para caracterização das protagonistas da pesquisa; entrevistas narrativas e cartas narrativas (MUYLAERT, 2014). A análise e interpretação dos dados orientaram-se pela técnica de análise de conteúdo (MOZZATO e GRZYBOVSKI, 2011; ANDRADE, MUSSIS, OLIVEIRA e TEODORA, 2003).

As leituras de fundamentação foram organizadas a partir das categorias que foram ganhando destaque ao longo da construção da pesquisa[24], sendo algumas delas: *identidade racial, gênero e trajetória da educação do campo*. No processo, em evidência, as contribuições de Carneiro (1976); Kilomba (2010), Hooks (2013), Caldart (2010), Freitas (2011), dentre outras.

No presente capítulo tratamos de ponderações a partir do instrumento *cartas narrativas*. A pesquisa foi formada pela investigação diante da trajetória de quatro professoras, do município de Mutuípe – BA, que se autodeclaram negras. Elas estão vinculadas ao campo por meio de suas atuações profissionais, por serem oriundas do campo e o local de residên-

[24] A pesquisa começou a ser desenvolvida de janeiro de 2019 desde a aplicação dos questionários a apresentação do trabalho concluído que aconteceu em 13 de dezembro de 2019.

cia de seus familiares. É por meio da descrição das histórias de vida dessas protagonistas que a história aqui é descrita.

Considerando a conjuntura e sua implicação no contexto, anunciamos a questão (problema/preocupação) de pesquisa: Quais as implicações da história de vida de professoras negras e campesinas, do município de Mutuípe – BA, na constituição de sua identidade? Para tanto, analisamos de que forma as histórias de vida das professoras negras e campesinas implicaram na constituição de suas identidades. Traçamos um histórico relacionando marcos da Educação do Campo e sua relação com a formação de professoras negras no contexto da pesquisa. Também problematizamos as histórias de professoras negras e campesinas, destacando as categorias de identidade, gênero, raça e educação do campo.

A história de vida é o relato feito pela pessoa que o vivenciou, além da própria narrativa inclui documentos que possam ser consultados como: dossiês, testemunhos de parentes e entrevistas de pessoas que conhecem o sujeito (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Na pesquisa, as entrevistas foram orientadas por um roteiro composto de 10 (dez) perguntas objetivas (em apêndice), de acordo com as inquietações. Em nosso caso, foi necessário haver aproximação e de certa forma pertencimento com a inquietação pesquisada, entre o pesquisador e a pesquisa, nossa defesa política da pesquisa implicada com rigor e compromisso ético no processo.

Neste estudo, além das entrevistas individuais, escolhemos a escrita de cartas narrativas como uma técnica complementar de produção de dados. A triangulação dos instrumentos foi crucial para ampliar informações e ganharam destaque na escrita livre das cartas. As *cartas narrativas* superaram as expectativas, pois não serviram apenas como fonte complementar das entrevistas, mas como um instrumento surpreendente composto de dados que ativaram a projeção de reflexões futuras geradas na pesquisa.

Em relação à caracterização das protagonistas da pesquisa as professoras têm entre 29 a 54 anos, todas autodeclaradas negras. A autodeclaração foi um critério para a escolha das participantes da pesquisa, com intento da afirmação da questão política. Em termos de formação, são licenciadas em Pedagogia, com experiência profissional entre seis (6) meses a trinta e cinco (35) anos; atuantes na Educação Básica, elas têm suas trajetórias marcadas por experiências em classes multisseriadas, em escolas do campo. Histórias essas constituídas com base na formação e atuação dessas protagonistas.

Quadro 1- Caracterização das protagonistas.

NOME	IDADE	COR AUTODECLARADA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA / FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
ESMERALDA	54 ANOS	NEGRA	Graduada em Pedagogia Experiência de 35 anos como docente da rede municipal. Modalidade de Ensino: educação Infantil e fundamental I
JADE	31 ANOS	NEGRA	Graduada em Pedagogia Mestre em Educação do Campo; Professora de classe multisseriada (ensino fundamental);Coordenação pedagógica
TURMALINA	29 ANOS	NEGRA	Graduada em Pedagogia. Experiência de 6 meses. Docente da rede municipal Modalidade de Ensino: educação Infantil e fundamental I
RUBI	36 ANOS	NEGRA	Licenciatura em Pedagogia / Pós-graduação-especialização em Educação do Campo e desenvolvimento do semiárido brasileiro/ Mestrado em Educação do Campo. Experiência de 8 anos Docente da rede municipal Modalidade de Ensino: educação Infantil e fundamental I

Fonte: Autoral (2019).

Durante o percurso da pesquisa, algumas protagonistas[25] optaram pela escolha do nome fictício para ser utilizado no decorrer do texto, devido a isso, optamos por estender essa opção para todas as entrevistadas. Sendo assim, a descrição das histórias na pesquisa em curso utilizou nomes fictícios *para garantir princípios éticos e o sigilo*. Nessa vertente, optou-se pela escolha de nomes de pedras preciosas. Mulheres resistentes, fortes e singulares, que também precisam ser amadas e cuidadas. Ainda que compartilhem de identidades semelhantes, são formadas de características e histórias únicas, assim como as pedras, mesmo pertencendo a um mesmo grupo, a uma mesma classificação, diferem umas das outras por meio das suas características, formatos, cores e belezas.

Na perspectiva de pensar o protagonismo das professoras, mulheres negras participantes na pesquisa, solicitamos a produção de relatos sobre suas trajetórias e histórias de vida por meio das *cartas narrativas*. Assim, procuramos problematizar suas trajetórias escolares e possíveis sinalizações de discriminações vivenciadas em sua formação e convívio no âmbito escolar. Então, indicamos alguns eixos temáticos para orientar a escrita. Realce aos marcadores sobre: *educação, formação e a condição de mulher negra e campesina*.

Aqui faremos reflexões a partir de fragmentos, com alguns destaques das cartas. Contamos com o auxílio do gênero carta como instrumento para produção de narrativas. Na construção da identidade do professor através da carta é possível reconstruir a memória pedagógica de suas trajetórias ou de certas práticas educativas (SOUSA; CABRAL, 2015). Tendo em vista essa dinâmica, compartilhamos a experiência narrada a seguir:

[25] Todas as protagonistas assinaram o termo de livre consentimento, contendo objetivos, pesquisadores responsáveis e com a garantia de princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

> *[...]. Após alguns anos conclui o ensino médio* ***fui a primeira da minha família a ingressar numa instituição de ensino superior,*** *na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Optei por cursar licenciatura em Pedagogia, pois foi minha escolha desde quando criança - sonhava em ser professora dada a importância à profissão. [...]****Durante minha trajetória escolar enfrentei diversas dificuldades na condição de mulher negra e campesina****. Tais como, os obstáculos que envolvem o acesso à instituição de ensino, devido à distância, os gastos ocasionados no período dos estudos, o fato de estar desempregada, porém sempre contei com o apoio da minha família e na universidade, a participação em projeto de ensino, pesquisa e extensão possibilitou o enriquecimento na minha formação e também pude contar com o auxílio de bolsas permanência e projetos os quais contribuíram nessa questão.*
>
> TURMALINA, CARTAS NARRATIVAS, 2019.

A carta narrativa de Turmalina apresenta, ao longo de sua descrição, elementos importantes para problematizar desafios e potencialidades da interiorização do ensino superior federal, em especial no estado da Bahia. As lutas históricas e tensões originadas pelos movimentos sociais foram o fomento para organizar uma política de Estado no Brasil, que perdurou entre os anos de 2003 a 2016.

Notório na carta o vínculo de pertencimento com o campo, projeto em termos de escolha profissional. Vale dizer que as dificuldades enfrentadas durante sua trajetória escolar e os desafios que surgiram durante sua formação, não a impediram de continuar ou negligenciar seu olhar sobre o campo. No entanto, além de enfatizarmos a realidade dos sujeitos do campo nas escolas, em suas realidades educativas e de formação, vital pensar possibilidades de acesso à educação de qualidade, em seus diversos níveis e modalidades:

> Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cul-

> tivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTO 2012, p. 330).

Outro fragmento aponta os desafios em curso:

> *[...] chegava na escola bem tarde, fora do horário. Completei o ensino fundamental I, depois fui fazer a quinta série na cidade porque no campo não tinha, como hoje ainda não tem.* ***Esse foi um percurso bem desafiador, difícil, pois para continuar os estudos precisei viver a condição de aluno trabalhador****, ou seja, desde os doze anos de idade que comecei a trabalhar como doméstica, babá, e outros... processo muito difícil, por um lado consegui alcançar meus objetivos, por outro vivi um processo de exploração da mão de obra barata ou mesmo de exploração do trabalho infantil. [...] A escolha em ser educadora professora, talvez naquele momento fosse falta de opção, afinal eu não conhecia outras realidades, experiências, logo me apeguei ao que me foi possível de sair da condição subalterna. Dessa forma, já exerço minha função de professora desde 2008 e sempre foi na escola do campo.* ***Ser professora do campo hoje é uma condição desafiadora, pois sei na prática o que é estar no campo****, viver o campo, a terra, as dores e alegrias de todos os dias pegar a estrada em péssimas condições, a lama, a chuva, as ladeiras, as dificuldades de aprendizagens, as dificuldades de planejar, de formação, ou seja da falta de uma proposta pedagógica alicerçada nos princípios teóricos e metodológicos da educação do campo.*
>
> RUBI, CARTAS NARRATIVAS, 2019.

Os desafios de Rubi são marcados pela dificuldade de continuar os estudos, em especial por conta das desigualdades e violência da exploração no mercado de trabalho. Uma característica comum das cartas narrativas é a perseverança das mulheres em se posicionar e escrever suas próprias histórias. Destacamos a importância de vozes silenciadas, pouco publicitadas, pois o silêncio é violento nas relações de opressão. O que o racismo e o patriarcado machista esperam de nós é o silêncio; que nos calemos. Pois também é uma ferramenta de dominação. De acordo com Grada Kilomba:

> A posição de objetificação, que é normalmente ocupado por nós, o lugar de Outridade, não indica uma falta de resistência ou de interesse, como geralmente acreditam, é muito mais falta de acesso à representação de negrxs e não-brancxs por si mesmxs. Não é que nós não temos falado, mas as nossas vozes - graças ao racismo como sistema - temos sido sistematicamente desqualificadxs pelo que a academia entende como conhecimento válido. E mais: nós temos sido representadxs por brancos, que, ironicamente, se tornam "especialistas" em [nossa cultura] e nós mesmxs. De ambas as formas, estamos encarceradxs numa hierarquia colonial violentíssima (KILOMBA, 2016, p 2).

Nesse sentido, segundo Kilomba (2010) a *máscara re-cria este projeto de silenciamento*, ela controla a possibilidade de que colonizados (as) possam um dia ser ouvidos (as) e, consequentemente, possam pertencer. Em vias de resistência:

> *[...]**Na minha comunidade o preconceito era grande entre alunos e pais negros**, portanto lutei muito para fazer o meu melhor e mostrar para eles que eu também era capaz e que a mulher do campo também poderia adquirir e mostrar o seu conhecimento.*
>
> ESMERALDA, CARTAS NARRATIVAS, 2019.

> *[...] **Enquanto mulher negra, professora de escola do campo e moradora do campo (que fui durante muito tempo) enfrentei, e continuo enfrentando diversos contextos de racismo, na sua grande maioria velados,** e preconceitos e descriminação pela atuação com povos campesinos, todavia, todas essas adversidades nos fortalecem nos objetivos de continuar militando na Educação do Campo e afirmando as identidades enquanto mulher, negra e campesina.*
>
> JADE, CARTAS NARRATIVAS, 2019.

Mulheres, negras e campesinas, desafiadas a enfrentar o racismo e o patriarcado em suas trajetórias. Essas histórias são constituídas por meio de luta e resistência. Todavia, é importante não *romantizar* a luta, pois se lutamos é porque para nós algo foi negado. Desistir é uma outra opção? Essa opção ofertada não aceitamos. Resistimos.

Pensando em disputar a narrativa contra opressão, aqui atentamos para as provocações de Bell Hooks (2013), a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais, espaço de reinvenção, crítica, construção e reconstrução de "verdades" e "ideologias", concernentes a uma ideia de mundo possível, não só pela questão racial e de gênero, mas dentre tantas outras situações cambiantes. Nesse sentido, finalizando esse subcapítulo, como um desdobramento do processo de pesquisa, afirmada diante da condição de mulher, negra e campesina, não calamos nossas sensações e tecemos considerações.

Considerações finais

A investigação realizada no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), campus Amargosa-BA, teve como objetivo refletir sobre gênero e raça na Educação do Campo por intermédio de narrativas de professoras negras do município de Mutuípe, no estado da Bahia. Utilizamos uma abordagem qualitativa. Os instrumentos foram revisão de literatura, questionários assistidos para caracterização das protagonistas da pesquisa, entrevistas narrativas, cartas narrativas enfatizando histórias de vida, e a técnica de análise de conteúdo para o trato com os dados produzidos.

No capítulo tecemos reflexões sobre as cartas narrativas. Assim, procurou-se, em conjunto, contar as histórias de vida das protagonistas desse trabalho, Mulheres, Negras e Campesinas, articulando uma experiência de investigação pautada também na autorreflexão e auto formação. Atravessamentos sobre as trajetórias na Educação do Campo com a questão racial, de gênero, profissional e de pertencimento, foram intensas.

Como achados, refletimos sobre: Identidades e pertencimento evidenciado a necessidade explícita de debater a relação entre Educação do Campo, raça e gênero; Desafios de diversas ordens referentes ao atravessar de experiências como professora, mulher, negra e camponesa, e a esfera política dessa ação consciente; importante pensar em processos históricos de racismo e machismo na educação do campo.

Avaliamos a necessidade de ampliar reflexões em estudos futuros. Pensar alternativas acerca da interseccionalidade, epistemologias pós-coloniais e decolonialidade na Educação do Campo configuram-se como anseios para pesquisas. Outros debates intensos surgem e carecem de uma ampliação: pensar a prática humana docente e de respeito à diversidade na Educação do Campo; limites e possibilidades de formação e autoafirmação das identidades, dentre outros temas.

Portanto, existem ainda muitas histórias a serem contadas. Necessário dar visibilidade, ouvir essas histórias, mulheres, negras e campesinas internalizem como uma oração seus desafios, que as suas histórias importam e muito. Defendemos que nossos corpos são marcados sim, marcados de amor e luta. Reafirmamos: têm negras na história!

Referências

ANDRADE, Daniela B.S Freire; MUSSIS, Carlo Ralph; OLIVEIRA, Eliana de; TEODORA, Romilda. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Curitiba: Revista Dialogo Educacional, 2003.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B, M. **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo: notas para análise de percurso. **Coleção Cadernos Temáticos**: Educação do Campo: Semiárido,

Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico, Santa Maria da Boa Vista-PE, v. 1, n. 1, p.15-40, set. 2010.

CALDART, Sueli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Sueli**. Identidade feminina**. Cadernos Geledés: Mulher negra, São Paulo, Caderno IV, Geledés, p. 9-12, 1993.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Maria Romeu; MINAYO, Maria Cecília de. **Pesquisa Social**: Teoria Método e Criatividade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Danubia de Andrade. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. **Rev. Estud. Fem**., Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 691-713, 2016.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v.2, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade**. Cadernos Pagu**. 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores(as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**. Rio de Janeiro: Edição Popular, 1960.

KILOMBA, Grada. A Máscara. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. **Revistas USP**: Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, p. 171-180, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Maira/Downloads/115286-Texto%20do%20artigo-210398-1-1020160510%20(2).pdf. Acesso em 09 de nov., 2019.

KILOMBA, Grada. **A Máscara**: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

_____. Quem pode falar? Tardução de Anne Caroline Quiangala. Preta, Nerd & Burning Hell, 2016. Disponível em: http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducaoquem-pode-falar-grada-kilomba.html. Acesso em 09 de nov., 2019, p. 15-52.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Vozes. Petrópolis. 1999.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração**: Potencial e Desafios. RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

MUYLAERT, Camila Junqueira. *et al*. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. esc. enferm**. USP, São Paulo, v. 48, n. 2, p.184-189, 2014.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Os encantos e o pecado da maçã**: professores(as) e a educação das relações étnico-raciais. Cruz das Almas/BA: Editora UFRB, 2018.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. Negro/a, eu? Representações sociais, correntes, gritos e o refúgio da cor. Centro de Educação | Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n.1, jan/jun, 2014.

SANTOS, Eliene Marques dos**. Têm negras na história! Histórias de vida de professoras negras do município de Mutuípe – BA.** Trabalho (monográfico) de Conclusão de Curso apresentado no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2019.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Teresina: Instituição de Ensino UFPI, 2015.

SPINDOLA, Telma; SANTOS, Rosangela da Silva. **Trabalhando com a história de vida percalços de uma pesquisa(dora?)** Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe – BA**. Amargosa: UFRB, 2018.

Identidade camponesa e educação contextualizada em Manoel Vitorino – BA

Leandro Abreu Souza
Carlos Adriano da Silva Oliveira

Introdução

O debate sobre identidade camponesa e educação contextualizada nos remete a provocações explicitadas por Ademar Bogo (2007): Educar é cultivar o ser humano, seja rural ou urbano. É despertar desejos sentimentos e vontades, para tirar de dentro gestos de solidariedade. [...] Por tudo isto, educar não é um conceito, é um processo de forjar sujeitos.

Educar é cultivar o ser humano? Processo de forjar sujeitos? Historicamente a realidade brasileira aponta que o acesso ao conhecimento, sobretudo o acesso à educação, sempre esteve à disposição de uma elite privilegiada da sociedade. Inicialmente a tarefa de ensinar ficava a cargo da família e da igreja, o ensino formal sob a responsabilidade da igreja era destinado a preparar os filhos da nobreza para a sucessão de seus pais. A expansão do capitalismo e a demanda crescente de mão de obra traz a urgência da universalização das escolas de massa.

Para Althusser, (*apud* SILVA, 2016) a manutenção da sociedade capitalista depende da reprodução dos componentes econômicos e ideológicos, por parte dos atores sociais, e uma das formas de convencimento estrutura-se através dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) - a religião, a mídia, a escola e a família. Assim, quando a escola aparece como AIE, a tendência é dirigir os processos educativos para demanda considerada essencial na sociedade vigente.

Nesse sentido, no Brasil, desde o período colonial a escola vem sendo usada para impulsionar a construção do pensamento para a manutenção/reprodução da lógica capitalista. Pensando a educação, adota-se historicamente a retórica de uma suposta neutralidade curricular – no nosso contexto soma-se uma suposta neutralidade ideológica – que traveste a ideia central do processo educativo: ajustar as pessoas para contribuir com os interesses da classe dominante da sociedade.

Nesse processo, Silva (2016) aponta para os primeiros estudos sobre a organização do currículo escolar surgidos nos Estados Unidos com forte influência da industrialização, marcada pela dinâmica em que a escola deveria funcionar nos moldes de qualquer outra empresa ou fábrica, diante do exposto, é perceptível que o fator impulsionador da escolarização das massas nesse contexto é a demanda por mão-de-obra provocada pela revolução industrial.

Ao tomar posição no jogo afirmamos que ter acesso à escola não significa a garantia do direito à educação. Em contraponto ao ajuste citado, educar é formar para a vida e para o exercício da plena cidadania, contudo a universalização do ensino, em diversos casos, é feito de forma precária, desarticulada da realidade que acaba contribuindo com a manutenção das desigualdades provocadas pela sociedade capitalista (GENTILI, 2009).

Nesse contexto, nossas inquietações nos remetem a analisar como professores(as) compreendem a relação entre a identidade camponesa e educação contextualizada. Ponderando o ambiente escolar, os escritos encontrados com essa temática retratam os desafios de escolas situadas em um campo onde já existe uma projeção de identidade campesina.

Inquietamo-nos em pensar a influência da identidade camponesa manifestada pela comunidade escolar para a promoção da Educação Contextualizada bem como as contribuições dessa educação para a

construção das identidades no interior da escola. Esse objetivo marca os anseios pessoais de pesquisa. As experiências de estudante, os desafios estruturais vivenciados em escolas no campo, o êxodo rural, as vivências da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (CFP/UFRB) acentuavam a compreensão e os desejos de pesquisa.

Destacamos produções onde as lutas e a resistência de escolas do campo apresentam a materialidade histórica com a presença intensa dos movimentos sociais e sujeitos do campo como autores de sua história, a exemplo das cartilhas da coleção por uma Educação do Campo (JESUS e MOLINA, 2004; KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002). Contudo, problematizamos em nossa pesquisa, escolas das comunidades rurais consideradas escolas convencionais, aqui situadas como escolas no campo, escolas onde conflitos de identidade camponesa e educação contextualizada, apesar de existirem, ainda não são percebidos ou ocultados por sujeitos dessa realidade.

O contexto provoca reflexões sobre Educação do Campo em sua esfera contextualizada. Essa educação, à medida que parte da realidade da vida, com seus limites e potencialidades, constrói conhecimentos para a modificação dessa mesma realidade, considerando as pessoas como produtoras de conhecimento (BAPTISTA; CAMPOS, 2013, p. 84). Assim, considerando a influência da lógica global capitalista e nossas inquietações locais frente à realidade educativa e a necessidade de uma educação contextualizada, apontamos que o estudo buscou analisar como professores(as) compreendem a relação entre identidade e educação contextualizada na Escola Municipal Clemente Mariani (EMCM), distrito de Catingal/ Manoel Vitorino – BA.

Sobre a caracterização da EMCM pode-se dizer que se trata de uma escola pública de médio porte que procura oferecer a seus educandos

uma educação que os possibilite se compreenderem enquanto cidadãos e a exercerem sua cidadania, conforme explicita o seu Projeto Político Pedagógico (2013, p. 08). A caracterização de elementos da educação municipal é fundante. Em vias de reflexão sobre Educação Contextualizada e Educação do Campo, atentamos para uma falta de conhecimento por parte dos estudantes egressos da escola a respeito das características específicas dessa região. Bem como, em experiências de estágio e oficinas vivenciadas no contexto, foi comum ouvir em conversas informais com os moradores das comunidades afirmações que demonstram a pouca interferência da escola nas questões pertinentes a vida concreta dos estudantes bem como a sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico da comunidade. Nesse bojo, problematizamos as categorias identidade e educação contextualizada.

Sobre as categorias do estudo. Não há uma definição única a respeito do conceito de identidade. Uma única definição não daria conta da complexidade do tema, sobretudo, considerado a delimitação do tema e os diferentes contextos e territórios, o desafio se torna ainda maior quando se fala de identidade do camponês no âmbito escolar. Em virtude disso, adota-se aqui o conceito de Baptista, Alves, Santos (2011) que compreende a identidade como sentimentos, características e elementos que ajudam a identificar uma pessoa, ou um grupo, influenciá-la na sua pertença pelo coletivo ou por uma cultura. Nesse sentido, a identidade consiste num conjunto de características próprias, que diferenciam ou iguala pessoas ou comunidades, constituídas culturalmente a partir das relações sociais.

Importante mencionar que a definição de educação contextualizada defendida aqui ampara-se no conceito de educação problematizadora de Paulo Freire (1987). Também apontamos o diálogo com reflexões

oriundas de um levantamento de textos que tratam sobre educação contextualizada.

Sobre o levantamento, Reis (2014) enfatiza a necessidade da contextualização para que a escola não se porte como um elemento estranho na vida do aluno, o mesmo ainda traz a afirmação de que é importante o aluno conhecer outros mundos mais isso não poderá ser antes do domínio do seu mundo, pois a escola não deve ignorar o chão que pisa. Em diálogo com nossas intenções, Schistek (2013) aponta que a Educação Contextualizada não se trata de uma proposta localista, a mesma tem princípios "universais" que podem ser trabalhados em outros espaços rurais ou até mesmo urbanos, esta é uma proposta que pode ser adequada pra qualquer ambiente e se trata de uma mudança no funcionamento da escola para que esta interfira no meio social em que se encontra e o processo educativo tenha mais sentido para os estudantes.

Considerando as marcas dos sujeitos, pensando em contextualização, pontua-se que o município de Manoel Vitorino[26] compõe a região sudoeste da Bahia, e integra o Território de identidade Médio Rio de contas, possui uma área geográfica de 2.400 Km², sua população é de aproximadamente 14.387,00 habitantes sendo 7.359 dessa população é considerada urbana, e 7.028,00 população rural. Manoel Vitorino é considerada uma cidade rural e sua economia voltada para a atividade agropecuária e intensamente movimentada por pequenos produtores em regime de Agricultura Familiar.

Isto posto, após breve descrição do contexto, indicamos que a metodologia do estudo orientou-se por uma pesquisa qualitativa, mediada por estudo de caso. Como instrumentos metodológicos utilizou-se o

[26] O município é composto por 74 comunidades e dois distritos, sendo eles, Catingal (local onde a pesquisa foi realizada) e Salgado Pequeno, o nome Imbuíra expresso no Mapa é o antigo nome atribuído ao povoado antes da emancipação política.

questionário para caracterizar os sujeitos da pesquisa, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Segue a caracterização de entrevistados(as):

Quadro 1: Dados de caracterização dos sujeitos da pesquisa.

NOME FICTÍCIO		IDADE	GÊNERO	TEMPO DE SERVIÇO
1	Manoel Roque	44	Masculino	15 anos
2	Imbuira	46	Feminino	29 anos
3	Meira	43	Masculino	15 anos
4	Nonô	42	Masculino	15 anos

Fonte: Autoral (2018).

Os sujeitos foram quatro professores(as), entre 42 e 46 anos, do gênero feminino e masculino. Os critérios de seleção dos entrevistados foram: possuírem contrato efetivo na escola; o tempo de serviço na escola e docentes que apresentam aproximações com a Educação do Campo. Os sujeitos lecionam nos componentes de Língua Portuguesa, Biologia, História, Filosofia, Redação e Linguagem e comunicação. Possuem entre 15 e 29 anos de docência, atuando nos anos finais do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio.

O estudo orientou-se pela adoção de princípios éticos de pesquisa com seres humanos. Todos assinaram termo de livre consentimento em acordo com objetivos do estudo. Foram utilizados nomes fictícios que recordam as lideranças e possuem significados simbólicos para a luta e educação camponesa no município e no contexto da pesquisa. *Manoel Roque* segundo a lenda local do descobrimento foi o primeiro morador. *Imbuira* foi o segundo nome atribuído à vila onde hoje se encontra a cidade de Manoel Vitorino; *Nonô* foi o coronel fundador do povoado que se transformou no Distrito Catingal e *Meira* foi o primeiro nome dado ao povoado que se chamava Volta dos Meiras.

O referencial que fundamenta a produção traz a discussão de identidade e educação contextualizada a partir da compreensão da luta de classes[27] sendo está fixada nas relações de poder que uma classe exerce sobre a outra, e a mesma sendo manifestada através dos discursos e representações que o ser humano vai tomando pra si à medida que vai elevando a sua consciência.

Realizamos o diálogo teórico a partir de autores como: Freire (2002; 1987; 2001; 1967; 1979) Baptista, Alves e Santos (2011), Reis (2004), Caldart (2003; 2004), Bauman(2005), Moraes(2011), Bogo(2010), Hall(2014), Schistek(2013), Fernandes e Molina (2004), Fernandes(2012), Sena (2014), Woodard (2014), Jesus e Molina (2014), dentre outros.

Como estrutura, após a introdução caracterizando a pesquisa passamos a uma síntese para pensar a identidade e educação contextualizada e os desafios na construção de identidades no espaço escolar no/do campo. No subcapítulo posterior refletimos sobre a identidade camponesa e educação contextualizada em diálogo com professores(as), por fim apontamos considerações do estudo.

A afirmação da identidade a partir da contextualização

A afirmação da identidade a partir da contextualização. Um desafio, e nesses termos:

> [...] Então o cerne da questão nos vem agora, se educar é "tirar de dentro", a matéria e os elementos para a educação nos vêm todos de fora. Qual é então a razão para esta insistência? É que as coisas que estão fora quando entram, se transformam em consciência, e, para sermos mais concretos, quando saem, se transformam em ações e objetos. Por isso é que educação rima com ação. Se as coisas que entram em nós saírem apenas pela voz, nunca haverá transformação (BOGO, 2007, p. 101).

[27] Freire (1979) e (CASTELLS, apud. BOGO, 2010, p. 59). Ao falar das formas de manifestação da Identidade, Identidade legitimadora, de resistência e de projeto.

Se educação significa "*tirar de dentro*", como nos provoca Ademar Bogo, então como é possível que os conteúdos abordados nos espaços formais de educação orientem-se, em diversos cenários, como *trazidos de fora*? Do mesmo modo se a consciência é o resultado da vida, a educação não contextualizada forma cidadãos conscientes de uma realidade alheia, e é essa consciência que dirige nossas ações. Portanto, crucial fomentar a dialogicidade entre a educação e contexto.

A *educação problematizadora* apresentada por Freire (1987) contribui com a percepção do indivíduo no que se refere ao pertencimento. Perceber-se enquanto ser pertencente a uma realidade histórica, como estar sendo, no mundo, com o mundo, e onde se acha, se encontra é um desafio. Assim, a percepção da identidade está localizada nas situações de poder que uma classe exerce sobre a outra. Dessa maneira se constituem as produções de identidades descritas:

> [...] *Identidade legitimadora*: produzida pelas instituições dominantes, com o objetivo de expandir e manter a dominação sobre as forças sociais dominadas; *Identidade de resistência*: produzida pela reação de atores que estão em posições dominadas e que erguem trincheiras de resistência com o objetivo de sobreviver; *Identidade de projeto*: que surge quando os atores sociais em posições subordinadas lançam mão de alternativas culturais e constroem uma nova identidade, capaz de redefinir a sua posição na sociedade e, até mesmo, de obter a transformação das estruturas sociais (CASTELLS, *apud* BOGO, 2010, p. 59).

Desse modo, as identidades são baseadas em fenômenos históricos e sempre estão relacionadas às situações de poder entre as classes como também os grupos étnicos ou até mesmo uma nação, povos de uma determinada religião entre outras, assim a educação quando se restringe a ser *trazida de fora*, pensada em outros contextos, contribui com a construção da identidade legitimadora acima mencionada, esta pensada pela classe dominante.

Em consonância com a discussão citada, lembramos que Freire (1987) indica que os opressores pretendem, ao invés de transformar a realidade, mudar a mentalidade dos oprimidos para que aceitem a situação que os oprime, dominar os corpos através da dominação do pensamento. Nesse sentido, nossa compreensão de Educação do Campo se apresenta como a *identidade de resistência e de projeto*.

A Educação do Campo está associada com um novo modelo de desenvolvimento para o campo, pensado e executado pelos camponeses. No horizonte a superação das desigualdades e o empoderamento dos povos do campo. Nesse interim urgente a necessidade de sua proposta pedagógica dialogar com a educação contextualizada e refletir sobre o campo a partir da sua realidade concreta e não com base na realidade imposta (em muitas situações restritas a realidade *trazida de fora*).

Em vias de resistência e projeto, ressaltamos Freire (1987) e a Educação problematizadora. O autor diz ainda que:

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa declinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, [...] (FREIRE, 1987, p. 33).

Assim, os conteúdos para que haja o entendimento e faça sentido na vida dos educandos no que se refere ao aprimoramento de sua prática social, precisa estar ancorado com a realidade concreta e objetiva dos mesmos. Vale dizer que a Educação Contextualizada não é sinônimo de esvaziamento ou negligência dos conteúdos. Os conteúdos também são essências,

no entanto, não é o único objetivo do processo de ensino e aprendizagem escolar. O levantamento das "problemáticas" existentes na realidade dos estudantes são subsídios imprescindíveis no diálogo com os conteúdos.

Nesse sentido, como já citamos, a *educação contextualizada* defendida aqui, busca no conceito de educação problematizadora a sua sustentação, para que as escolas no/do campo e da cidade deem sentido ao processo de ensino marcado por um olhar atento aos diversos contextos "espaço-temporal" dos seus alunos, fazendo-os se compreenderem enquanto sujeitos ativos e engajados na transformação ou manutenção da realidade vivenciada. Essas se constituem em torno da afirmação da identidade a partir da contextualização. Vale enaltecer os elementos que são ocultados pela lógica dos processos de ensino supostamente neutros e que estão presentes na vida dos alunos como a concentração de terras, o êxodo rural (principalmente entre jovens), a desigualdade social, descontinuidade dos estudos, além das questões de raça, gênero dentre outras.

Identidade camponesa e educação contextualizada

Em concordância com as proposições trazidas pelo tema, problematizamos reflexões sobre a necessidade da afirmação da identidade camponesa articulada com a contextualização dos conteúdos. Em virtude da necessidade de delimitação, apresentam-se aqui os resultados das entrevistas realizadas com quatro professores(as) da Escola Municipal Clemente Mariani, distrito de Catingal / Manoel Vitorino – BA.

Na investigação, partindo de nossas análises, um anseio dos sujeitos é pensar a identidade camponesa e a educação contextualizada, não como algo a ser incorporado ao trabalho pedagógico, e sim como um *processo formativo*. Outro anseio explícito pelos sujeitos é o argumento de uma *suposta neutralidade* das práticas educativas.

A *suposta neutralidade* é um reflexo da produção de *identidades legitimadoras*, uma imposição de orientações trazidas de fora (urbanocentrismo) que garantem uma espécie de fetiche em torno de uma realidade não familiar. Assim, para que a escola possa oferecer uma proposta pedagógica com base na diversidade dos povos e culturas é necessário conhecer os valores e princípios que se pretendem manter pelos sujeitos envolvidos, como também os valores opostos que se apresentam como ameaça, e a partir daí construir uma sequência formativa sempre partindo da realidade objetiva do meio em que estar inserida.

Dialogando com a ideia de processo formativo. A Constituição Federal (1988) diz que a educação precisa ser pensada com base no pleno desenvolvimento da pessoa tendo em vista o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, desse modo a LDB ainda traz em seu § 2º "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social." A questão é, de que pratica social estão falando? A qualificação para o trabalho se refere a que tipo de trabalho afinal? O resultado das entrevistas aponta para uma prática social alheia a realidade local, priorizando outros contextos, outras práticas. A mesma lógica orienta a relação com as dinâmicas de trabalho. O que pode ser observado nas menções abaixo:

> [...] eu volto a dizer, a EMCM trabalha dentro de uma conjuntura onde as grades curriculares são impostas pelo núcleo do governo do estado [da Bahia], com o seu núcleo territorial, onde seguimos todos os currículos que vem de lá. (Entrevista realizada com Nonô, em maio de 2019 [grifo nosso]).

> Quando se fala de identidade... o que mais convém na pesquisa [...] vemos a grande maioria dos professores, colocando nos seus conteúdos trabalhados, casos referente a outros estados, outra realidade, não contextualiza com a realidade local, se tornando um ensino-aprendizagem um tanto equivocado, vamos dizer assim. (Entrevista realizada com Manoel Roque, em maio de 2019).

Os sujeitos reconhecem a necessidade de adequação à realidade dos educandos. Também a urgência em adotar uma matriz pedagógica que contribui concretamente com a emancipação dos sujeitos e a melhoria das condições socioeconômicas e política dos mesmos. De acordo com Reis (2004), apontamos a importância da inserção dos aspectos históricos e culturais, a atividade produtiva do campo, bem como as relações políticas e sociais nas matrizes pedagógicas da Educação do Campo. Assim a escola deixaria de ser esse objeto estranho na vida das pessoas e tocaria na tentativa de melhorar as condições materiais e existenciais de cada um. Nesse sentido o professor entrevistado menciona que:

> A própria escola [...] está fazendo o aluno migrar, ele migra por que ele começa a conhecer realidade lá fora, aí eu volto lá para os projetos de alguns professores [...] trazem uns projetos de capitais, que vislumbram o aluno, ai o aluno quer mudar pra lá quer ir pra lá, e pra você pensar em ir pra lá você tem que ter planejamento, estrutura não é simplesmente fazer uma mala e viajar (Entrevista realizada com Manoel Roque, em maio de 2019).

A escola é um espaço importante na construção da emancipação dos sujeitos. Polônia (2005) *apud* Moraes (2011) afirma que o objetivo da instituição escolar é preparar os indivíduos para a sociedade, tendo em vista a construção de uma sociedade mais humana, livre do racismo, da homofobia, do machismo e que valorize todas as formas de manifestação da cultura e da identidade. E é notório, a partir da investigação, a atuação das escolas dos pequenos distritos e povoados, optando por adotar *estranhos* itinerários pedagógicos, produzem um *fetiche urbanocentrado* e alimentam o consoante desejo de migração do camponês, *o ir para lá*.

As práticas que aderem esse fetiche ignoram as conquistas camponesas, as muitas lutas, atuação dos Movimentos Sociais do Campo imprescindíveis na luta pela terra, a água, a moradia, saúde, educação entre ou-

tros. Também silenciam as diversas manifestações culturais existentes no campo e as lógicas próprias das dinâmicas de trabalho em cada contexto.

Pensando o trabalho, no contexto de Manoel Vitorino – BA, uma prática camponesa valorizada é a do *mutirão*. A organização coletiva comunitária para realizar tarefas, uma característica que marca as relações de trabalho no campo. Outra particularidade descrita é o chamado *roubo de Mutirão*, que consiste na antecipação da chegada dos trabalhadores no serviço com cantorias e degustação de comidas e bebidas antes do horário do expediente. Aspectos marcantes da identidade camponesa. Identidade que não deve se restringir a esfera de atividades produtivas, como pode-se observar na fala abaixo:

> Eu identificaria identidade camponesa como algo totalmente a margem da sociedade. Eu vejo a margem por que assim... são pessoas. Os camponeses são pessoas... servas. E não tem uma cultura que mereciam ter. [...] precisavam ter um cuidado maior com essas pessoas, por que percebemos que sempre vive a margem social (Entrevista realizada com Nonô, em maio de 2019).

O *olhar à margem* nos inquieta. Essencial que as escolas trabalhem o processo de formação das identidades, em especial a camponesa, no sentido de construir o autoconhecimento, a visão valorizada, a expressão de ações em esferas de identidades individuais e coletivas, manifestações culturais (campo como espaço de vida) e dinâmicas de trabalho que marcam a vida no campo como a prática do mutirão citada no paragrafo anterior.

Levando em consideração os diferentes contextos, as diferentes formas de manifestação das identidades, a escola precisa dialogar com todas. Ocultar práticas valorizadas de *umas* em função da exaltação de *outras* produzem o olhar de sujeitos *à margem*, *servas*, não pessoas, que buscam reconhecimento em realidades trazidas de fora. Nesse caminho ressaltamos a provocação que segue:

> Percebemos pessoas jovens já com outra cultura. [...] outros hábitos, gostos, às vezes até demonstram... e a escola as vezes poda essa identidade desse aluno. A escola deveria discutir esse lado, que seja a cultura, que seja os valores, não temos uma comunidade cheia de identidades, por exemplo, indígena, mais temos os negros, temos, por exemplo, pessoas com níveis sociais diferentes um do outro, [...] as diferenças entre pessoas, entre classes sociais, pessoas por exemplo que tem mais escolaridade do que outros, conhecimento, sobre também a razão da sexualidade a gente percebe isso também na escola, a escola as vezes não trabalha muito esse lado... percebemos um bloqueio ainda (Entrevista realizada com Meira, em Maio de 2019).

Neste contexto a educação precisa ser uma ferramenta que promova a mudança necessária tendo em vista o desenvolvimento socioeconômico do lugar e de forma igualitária, além da preservação ambiental e a manutenção da cultura, e que interfira também de alguma forma no campo político. A educação contextualizada se encontra bem representada na afirmação de Paulo Freire (1987) quando afirma que *o homem pra se educar precisa observar o mundo que o cerca levantar as demandas e problematizá-las ao ponto de encontrar possíveis soluções*. Os educandos precisam ser desafiados a conviver com as diversidades existentes no campo e principalmente na região semiárida e isso só é possível através do conhecimento, que se obtém com a problematização da realidade.

A Educação Contextualizada como também a Educação do Campo tem o importante desafio de construir um paradigma. Indivíduos só pensam e agem em conformidade com os paradigmas inscritos em sua cultura (JESUS e MOLINA, 2014, p. 33). Hoje a sociedade é orientada por diferentes paradigmas. Esses paradigmas precisam ser construídos pelos próprios sujeitos envolvidos como uma forma de dar sentido as interpretações, afim de transformá-las.

> A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomo-

> dação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser "situado e datado" [...] (FREIRE, 1967, p. 42).

Assim a educação contextualizada aponta a necessidade da escola se adequar ao aluno, isso por que é seu dever auxiliá-lo na vida cotidiana. Práticas desarticuladas da realidade dos sujeitos não remetem a sua realidade objetiva. Bogo, (2007) cita que educar é mais que um conceito, é um ato de forjar sujeitos que acredite que os sonhos são possíveis, e assim sendo vão em busca da realização mais sem abandonar suas raízes.

Para forjar sujeitos, suas raízes não podem se resumir em palavras que hoje podem ser ditas e amanhã esquecidas. É necessário que ações sejam construídas havendo a materialização dos sonhos, tornando-os reais. Forjar sujeitos é também forjar identidades, pois esses sujeitos não são seres isolados, estes carregam traços históricos que os remetem a outros sujeitos, a lugares a costumes pelos quais tiveram contato. Essa função que tem a educação, de forjar sujeitos, diz respeito também ao incentivo pela busca do saber, a busca do conhecimento.

Considerações finais

A produção analisou como professores(as) compreendem a relação entre a identidade camponesa e educação contextualizada na Escola Municipal Clemente Mariani, no distrito de Catingal em Manoel Vitorino-BA. Destacamos, a partir das entrevistas com os sujeitos, elementos como: o desafio da compreensão e aceitação da identidade camponesa; importância de refletir sobre pertencimento e função social da escola na construção das identidades; necessidade expressa de refletir sobre as

identidades legitimadoras que padronizam a identidade hegemônica capitalista em detrimento da compreensão de identidades de resistência e projeto. Práticas de uma educação *supostamente neutra*. Marcada também na fala dos sujeitos à dificuldade frente à universalização dos conteúdos (fetiche do urbano) como fator que prejudica a construção da identidade camponesa e a educação contextualizada.

As entrevistas ressaltaram a importância de uma melhor contextualização do ensino na escola, para melhor atender as necessidades dos estudantes. Fazem menções a necessidade de formação continuada. A escola é um importante espaço de formação dos discursos e as identidades são manifestadas também pelos discursos identitários, sendo que estes representam sempre lugares e posições históricas pela qual o indivíduo pode se posicionar, falar pode manifestar-se.

O estudo mostrou que a imagem de camponês como um ser que estar à margem mostra o quanto à escola encontra-se distante do seu contexto, apesar da pouca valorização da cultura das raízes e tradições camponesas, a relatos concretos do quanto os movimentos sociais tem conseguido mudar a realidade do campo brasileiro, acontece que essa trajetória de luta é pouco conhecida e pouco valorizada pelos próprios sujeitos que vivem ali. Desafio para as escolas chamadas de convencionais tornar vivo na consciência das pessoas esse fato.

Faz-se necessário reconhecer a contradição existente no discurso apresentado pelos docentes para justificar a não adequação do ensino, diz-se de uma grade curricular imposta que impossibilita tal adequação quando na verdade o marcos legal apenas dão o norte, orienta, a construção da grade curricular fica a cargo da própria unidade de ensino, e nesse sentido os marcos legais deixam espaço que permitem a contextualização.

Portanto, diante do exposto, o debate sobre identidade camponesa e educação contextualizada desenvolvido na pesquisa anuncia a necessária luta pela autonomia das escolas para que estas definam os rumos a serem seguidos, romper com a lógica universalista e a obediência sega as grades que são impostas, bem como a formação continuada dos docentes para que estes compreendam a sua área de atuação e a função social de suas práticas. A educação contextualizada é vital para fazer com que o aluno compreenda o lugar onde mora e aprenda a conviver, ela traz com nitidez a contextualização com o espaço geográfico, a cultura e a atividade produtiva. Categórico pensar a existência de estratégias de contextualizar a educação para o reconhecimento da identidade camponesa.

Referências

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro, ALVES, Jussara Secondino do N. SANTOS, Rita de Cássia Cerqueira dos. Identidade. In: MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA - MOC. **Construindo Saberes para Educação Contextualizada: Caderno Pedagógico 01**. Feira de Santana, Bahia: Gráfica JB Ltda, 2011.

BAPTISTA, Naidison. de Quintella. CAMPOS, Carlos. Humberto. Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido In: CONTI, Irio. Luiz. SCHROEDER, Edni. Oscar (org.). **Convivência com o semiárido brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social.** Brasília, DF: Editora Iabs, 2013.

BOGO, Ademar. **Cartas de Amor.** [s.l.]: Setor de Formação Nacional – MST, Julho - 2007.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes.** 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli. Salete.A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], jan/jun. 2003. v.3, n.1, pp.60-81,. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 25 de Maio. 2019.

CALDART, Roseli. Salete. **Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**: Cultivo de identidades In: MOLINA, Mônica. Castagna. JESUS, Sônia. Meire. Santos. Azevedo. (org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. (Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.). Brasília, DF: 2004.

FERNANDES, Bernardo. Mançano. MOLINA, Mônica. Castagna. **O Campo da Educação do Campo** In: MOLINA, Mônica. Castagna. JESUS, Sônia. Meire. Santos. Azevedo. (org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. (Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.). Brasília, DF: 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª. Ed. [s.l.]: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. ***Educação como prática da liberdade***. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001. p. 57. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em. 21/04/2019.

MORAES, Luciene. Aparecida. S. Silva. **Processo de construção da Identidade do adolescente na contemporaneidade:** Contribuições da Escola.

2011. 89f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANOEL VITORINO. Secretaria municipal de educação. **Projeto Político Pedagógico – PPP (Escola Municipal Clemente Mariani)**. Manoel Vitorino, 2013 a 2014.

REIS, Edmerson. Dos. Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** 2004. 318f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

SILVA, Tomaz. Tadeu. Da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução as teorias do currículo.3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte, MG: Autentica Editora, 2016.

SCHISTEK, Haroldo. Educação contextualizada O Semiárido Brasileiro: uma região mal compreendida In: CONTI, Irio. Luiz. SCHROEDER, Edni. Oscar (org.). **Convivência com o semiárido brasileiro**: Autonomia e Protagonismo Social. Brasília, DF: Editora Iabs, 2013.

Acesso e permanência de mães universitárias do campo

Marly dos Santos Nunes
Maíra Lopes dos Reis

Introdução

Sabe-se que a trajetória histórica das mulheres em seus diversos contextos e realidades é recortada pela opressão do machismo, sexismo, violência doméstica e de rua, dentre tantas outras desigualdades e discriminações, assim sendo, discutir sobre a mulher é falar do enfrentamento da tripla jornada de trabalho e das múltiplas responsabilidades que lhes são atribuídas no seu cotidiano, por ser vista socialmente a responsável pelo cuidado do lar, dos filhos, e do trabalho externo que realiza, no qual muitas vezes as impede de estar em uma universidade.

As mulheres, sobretudo as que exercem a maternidade, representam sinônimo de luta, estratégias, enfrentamentos e conflitos para ocupar espaços que outrora lhes foram negados, e consequentemente pela busca de novos mecanismos na perspectiva de obter visibilidade e respeito. Para tanto a universidade é um espaço fundamental no qual as mulheres têm a oportunidade de adquirir visibilidade, no entanto, precisam ter condições de permanência que possam assisti-las, pois na maioria das vezes estas mulheres precisam se deslocar de suas casas e deixar seus filhos com terceiros, ou mesmo levá-los para a universidade.

O presente capítulo é fruto do trabalho de conclusão de curso intitulado: Acesso e permanência das mães universitárias, que teve como objetivo: investigar as condições de acesso e permanência feminina no

ensino superior, especialmente das mães universitárias. O estudo surgiu das inquietações de pesquisar quais são as estratégias utilizadas pelas mulheres que têm filhos, para permanecerem no curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias, ofertado no Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bem como investigar quais políticas de permanência assistem estas estudantes.

O referido trabalho tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo participante na qual, para Severino (2007, p. 120) é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa. Dessa forma, André e Ludke (2004, p.11) trazem sua contribuição a respeito da pesquisa qualitativa, afirmando que a mesma tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento, ou seja, a pesquisa qualitativa presume o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e o objeto investigado. A pesquisa qualitativa se fundamenta na busca da solução de problemas práticos, onde o pesquisador se debruça em descobrir resposta para um determinado problema para descrever um acontecimento de forma satisfatória.

Utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista semiestrutura com intuito de conhecer a trajetória de vida dos sujeitos pesquisados e buscando compreender o cotidiano de ser mulher e mãe, do permanecer e do conciliar a vida universitária, em que para Marconi (2007, p. 92) a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto. No entanto, para Richardson (2001, p.13), a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É

o modo de comunicação no qual determina informação é transmitida de uma pessoa para outra.

Participaram da pesquisa seis estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias, todas as participantes escolhidas eram mulheres/mães de diferentes etapas do curso. A participação ocorreu de forma voluntária, e as perguntas foram de caráter facultativo, dando liberdade para que as entrevistadas se abstivessem de respondê-las sem quaisquer prejuízos, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, tanto o convite formal como o preenchimento dos formulários, garantiram o anonimato das voluntárias, a fim de obter um resultado imparcial e verdadeiro, além de garantir que as informações obtidas sejam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Por fim foram realizadas as análises de dados com base nos levantamentos bibliográficos, observação participante e entrevistas, na qual foi realizado um cruzamento de dados entre ambos.

Verificou-se com essa pesquisa que a mulher, mãe e universitária contradiz a todos que pensam que a universidade não é lugar de mãe e mostram a partir de suas vivências que a universidade, é sim o lugar delas, e que se torna urgente a criação de políticas específicas.

Mulheres/mães universitárias

Desde os primórdios da humanidade à mulher vem sendo desafiada a enfrentar dificuldades para adquirir reconhecimento social. Esta busca motivou os movimentos feministas fazerem enfrentamentos na perspectiva de conquistar alguns espaços que lhes é de direito e foram suprimidos ao longo da história, lutando por condições dignas de trabalho, igualdade de salário por desenvolver as mesmas atividades que o ho-

mem, e especialmente um lugar dentro da ciência, dentre outras questões. Louro (1990) afirma que:

> A pretensão dos Estudos Feministas a princípio foi como já observamos tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos — ela que fora ocultada ou marginalizada na produção científica tradicional. A partir de distintas perspectivas, estudiosas denunciaram lacunas, apontaram desvios ou criticaram interpretações das grandes teorias; buscaram incorporar as mulheres e, mais adiante, as relações de gênero a essas formulações (LOURO, 1990, p. 147).

O fato de a ciência criar barreiras para dificultar a inserção da mulher neste espaço, impulsionou o movimento feminista a fazer enfrentamento a esta ciência marcada por uma visão machista, e por isso não dava conta de explicar a situação da mulher na sociedade (SANTOS, 2009, p. 01). Desse modo, compreende-se que assim como a luta pelo direito a Educação do Campo, a luta para que as mulheres se afirmem enquanto sujeitos de direito também é histórica e urgente.

Desde o período colonial apenas os homens tinham direito a educação formal, as mulheres, por sua vez, tinham suas vidas restritas ao cuidado da casa e do esposo. Segundo Pietrowski (2011, p. 141), este modelo de educação formal foi introduzido no Brasil por meio dos Jesuítas que ficaram com a incumbência de catequizar e ensinar as primeiras letras aos indígenas, e posteriormente pela fundação de escolas que atendiam aos filhos dos mais abastados, o ensino era privado, protagonizado pela igreja católica.

Por sua vez, a educação ofertada à mulher era restrita, e focava apenas nos ensinamentos que trouxesse benefícios, seja a igreja católica, ao marido, aos pais, aos filhos. Elas eram ensinadas apenas as quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão), para que a mesma soubesse o básico da matemática e assim organizarem as finanças do lar. Ensinavam também as primeiras letras do alfabeto para

que as mulheres pudessem ler a bíblia e transmitir o conhecimento do catecismo da igreja católica aos filhos.

Foi através do magistério que a mulher encontrou a oportunidade de adentrar na educação formal. De acordo com Pietrowski (2011, p. 157).

> No período republicano se acreditava que, a educação era a ferramenta ideal para transformar as pessoas tendo a necessidade de tirar muitos indivíduos da escuridão do analfabetismo e como a mulher era vista como a pessoa ideal para educar os filhos, e também caracterizada como a portadora da "vocação" para educar ganharia o papel de propagadora da moral e da civilidade, caracterizando sua atuação como professora.

Percebe-se através desta afirmativa que a mulher estava predestinada a dar continuidade à educação dos filhos, por isso foi a "escolhida" para atuar no magistério. No entanto, mesmo depois de ocupar o espaço da educação, a mulher continuava a ser vista no lugar de subordinação, recebia salário menor que os homens, pois de acordo Pietrowski (2011, p. 143), ainda era vista como incapaz de desenvolver as atividades masculinas, como ensinar a geometria, por exemplo.

O magistério que outrora era majoritariamente masculino foi aos poucos sendo abandonando. Esse fato aconteceu durante todo século XX, fomentado pelos grandes acontecimentos, sociais, econômicos e políticos que vivia o país.

Viana (2001, p. 90), afirma que o processo de feminização do magistério "associa-se às péssimas condições de trabalho, ao relaxamento salarial e a estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola". No caso, as condições de trabalho docente e o salário não eram mais atraentes para os homens, assim o mesmo foi desocupando aos poucos a docência e deixando o espaço para as mulheres, e se acaso viesse a ocupar algum espaço na docência este seria em cargos de chefia.

Tornar-se mãe em nossa cultura é frequentemente considerada uma experiência realizadora na vida de uma mulher, enquanto que o contrário, ou seja, não ter filhos, é encarado como ausência de feminilidade, associado à ideia de incompletude. O pensamento em relação à maternidade encontra-se ainda inserido no determinismo biológico, onde a mulher tem como papel social ser mãe, pois a mesma nasce dotada de "dons" como, por exemplo, ser boazinha, carinhosa, recatada e do lar, e se a mesma decide por não ter filhos é caracterizada como diferente ou anormal. No entanto, não é levado em consideração que a mulher pode sim ter autonomia de decidir sobre si. A ideia de que a mulher naturalmente tem que ser mãe, ainda, se encontra impregnada no imaginário da sociedade atualmente.

Para fortalecer o debate acerca da escolha da mulher em querer ou não ser mãe, Beauvoir (1988 *apud* Urpia, 2009) afirma que a ideia de livre escolha da maternidade circulava naquele período, baseado em três momentos: Primeiro reforçado pela luta das feministas para obter a pílula contraceptiva e o aborto como direito político. Nesta perspectiva, fica evidente que a luta da mulher em contradizer a maternidade já vem de outrora, está no campo do debate desde os tempos remotos, e que apesar de alguns avanços, ainda existe muitas barreiras a serem vencidas.

No *segundo momento*, a maternidade passa a ser considerada como um poder insubstituível, que só as mulheres possuem e os homens invejam, e no *terceiro momento*, ocorre uma desconstrução da ideia do natural, através de discussões que evidenciavam que não é o fator biológico que determina a posição social das mulheres, mas as relações de dominação que atribuem um significado social à maternidade. Para a autora, a definição teórica destes três momentos revela uma prática social à maternidade com todas as suas contradições, mudanças e permanências, e acaba

por mostrar que a dominação de um sexo sobre o outro só pode ser explicada social e não biologicamente.

E quanto ao papel do homem no cuidado dos filhos, infelizmente ainda é considerado "ajuda", o homem é visto como o "provedor" do lar, (embora na maioria das vezes a mulher divida as despesas com o companheiro ou arque com todas elas), está cansado, e não tem obrigação de cuidar dos filhos, pois socialmente construiu-se a ideia que a criação dos filhos é essencialmente feminina.

Com a introdução do conceito de gênero nas Ciências Humanas e Sociais pelas feministas contemporâneas, se conquistou uma visão relacional da maternidade, a partir de então, não cabia mais pensar a maternidade desassociada da paternidade. Assim sendo:

> A perspectiva de gênero nos possibilitou abordar a maternidade em suas múltiplas facetas, seja como símbolo de um ideal de realização feminina, como também, símbolo da opressão das mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, e assim por diante, evidenciando as inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo. Principalmente, contudo, nos permitiu compreendê-la como um símbolo construído histórica, social, cultural e politicamente, como resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro (URPIA, 1988, p. 14).

Sendo assim, a discriminação contra as mulheres são decorrentes da divisão sexual do trabalho, numa sociedade patriarcal onde existe trabalho de homem e trabalho de mulher, com base no pressuposto que o trabalho do homem é considerado mais importante, negligencia-se a dupla ou até mesmo a tripla jornada de trabalho que a mulher desempenha.

A presença da mulher no ensino superior, e os estudos relacionados à mesma antes de 1970 eram raros. Para Costa (1994, p. 403), neste mesmo período os poucos projetos de pesquisa sobre mulheres estiveram centralizados nos temas de maior força das ciências sociais: trabalho,

população e desenvolvimento. Amado e Bruschini (1988, p. 6), afirmam que o acesso das mulheres ao ensino superior era limitado e concentrado em poucos ramos de ensino, e somente as vésperas da década de 40 que foi permitido às mulheres das escolas normalistas, o ingresso em alguns cursos como Filosofia, e em 1953 aos demais cursos.

Percebe-se que embora houvesse essa abertura para o acesso de mulheres ao ensino superior, nem todas tiveram a oportunidade de ingresso. Para tanto, como já foi dito é necessário que se fortaleça o debate acerca das políticas de permanência dentro do curso Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista que existe um número significante de mulheres no curso que carecem de condições favoráveis de permanência. A partir de um levantamento no decorrer da pesquisa contabilizou-se um total de 21 (Vinte e uma) mulheres mãe no referido curso.

Histórico da Educação do Campo

Sabe-se que a Educação do Campo possui características e necessidades próprias, no entanto, não deixa de lado sua diversidade, e mantém o diálogo com as diversas áreas de conhecimento. Desse modo, partindo do entendimento que a Educação do Campo é direito de todos e dever do Estado, ela vem sendo historicamente negligenciada pelo poder público, ao qual deveria garantir educação de qualidade para todos. Assim, refletindo sobre a história da Educação do Campo, verifica-se que os embates e as organizações populares contribuíram para a formação de sujeitos coletivos e conscientes de seus direitos, e, consequentemente, colocando a educação como elemento fundamental para formação e transformação do ser humano. Dessa forma:

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores

> do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos arremetem as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política publica, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

A Educação do Campo marca uma conquista histórica por parte daqueles que almejam uma educação de qualidade para os sujeitos que residem e resistem no campo. Essa luta histórica é datada desde 1998 com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que foi promovida por diversos segmentos como: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB). Esta conferência é um marco histórico, onde foi pautada a rearticulação do movimento da Educação do Campo nas agendas dos governos e de toda a sociedade, bem como, o debate e a mobilização popular. Dessa forma, na I Conferência Nacional mostrou a possibilidade, assim como, à necessidade de prosseguir com as mobilizações, dando continuidade ao trabalho por meio das ações realizadas pelas diferentes organizações, encontros e programas de formação de educadores e educadoras.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares no Brasil, através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. No entanto, Caldart (2002) afirma que "não se trata de desvalorizar ou de ser contra a estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única

maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação" (CALDART,2002, p. 18).

A utilização da expressão Educação do Campo, inicialmente, Educação Básica do Campo, surge a partir das discussões de preparação para a I Conferência de Educação Básica do Campo, realizada em Julho de 1998 e posteriormente a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília no ano de 2002. Esta discussão tinha como finalidade dar identidade à luta desses sujeitos, diferenciando o que se pensava serem adequado para a formação dos trabalhadores do campo, pois, o que o poder público ofertava nada mais era do que uma educação rural, onde se implantava uma escola urbana no meio rural sem nenhuma adaptação para a realidade do campo (CALDART, 2012, p. 257).

A autora discorre ainda que, atualmente, no Brasil muitos falam em nome da Educação do Campo, mas, nem sempre desde os mesmos fundamentos e objetivos, resultado contraditório de seu percurso real nestas quase duas décadas de existência. Porém, Caldart (2012) assinala que muito embora seja um fenômeno recente na história brasileira, é preciso ser considerado as lutas acumuladas e construção da Educação do Campo para se pensar a realidade educacional do campo, especialmente quando se pretende entender tal realidade a partir da visão dos próprios trabalhadores do campo e de suas organizações (CALDART, 2015, p. 317).

Desse modo, embora a Educação do Campo ainda seja um "recém-nascido" precisa ser pensada de forma grandiosa, entendendo-se que os embates para que a mesma fosse implantada são históricos, e se constrói na dimensão da Questão Agrária Brasileira, que se refere à estrutura de propriedade da terra e as forma de relação social que estabelecem, e de que forma se produz no campo. Pois como aponta Fernandes (2008), "para uma melhor reflexão a respeito da Educação do Campo, é funda-

mental partir do debate pragmático que está relacionado com todos os temas de pesquisas do mundo rural" (FERNANDES, 2008, p.43).

A estrutura da propriedade da terra no Brasil apresenta uma das maiores concentrações fundiária do mundo, com intenso desenvolvimento do capitalismo no campo que afeta todas as relações, que por sua vez, ocasiona processos de expropriação, exclusão dos trabalhadores e camponeses, neste contexto se torna imprescindível à emergência dos movimentos sociais de luta pela terra no campo, tendo em vista que historicamente a estrutura fundiária no Brasil tem sido desigual desde os tempos coloniais. É partir deste cenário de contradições e invisibilidade que configuram o campo brasileiro que surge a Educação do Campo. Entendida não enquanto modalidade de ensino, mas enquanto uma proposta político pedagógica, perpassando por todos os níveis de ensino, na articulação com a extensão e a pesquisa universitária. A luta pelo direito à educação a partir de interesses das populações do campo deu origem à formulação da Educação do Campo, e ser pensada e executada a partir da visão dos sujeitos na qual irá vivenciá-la.

Mulher/mãe resistindo a permanência

Para responder a questão central dessa pesquisa que é investigar as condições de acesso e permanência feminina no ensino superior da Licenciatura em Educação do Campo traçou-se o perfil das discentes/mães participantes. As mulheres entrevistadas apresentam a faixa etária de idade entre 20 a 35 anos, todas são mulheres jovens, muito embora o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE defina como jovem a população com idade de 15 aos 24 anos.

As mulheres pesquisadas possuem uma trajetória de luta, que está para além das questões de idade e maturidade, são mulheres que ma-

joritariamente carregam a responsabilidade das despesas do lar e do(s) filho(s), e vivem em lares chefiados por mulheres.

No quesito suporte com o cuidado dos filhos, das seis mulheres entrevistadas, quatro responderam contar com o apoio de suas mães no cuidado de seus filhos, e também financeiramente. Conforme pode ser observado no depoimento de Margarida (27 anos) ao ser questionada sobre quais estratégias são utilizadas, para conciliar o estudo na universidade e o cuidado com o(s) filho(s), ela responde:

> A gente não tem estratégia, porque eu não tenho muita escolha, porque eu moro oitocentos, novecentos quilômetros daqui, a estratégia de quem mora longe é deixar o filho lá, e só ficar sentindo saudade de longe (eu vou chorar). O tempo que eu estou lá vou trabalhando juntando dinheirinho pra quando vim me manter aqui. Aí é que está a dificuldade, porque o dinheiro que você junta lá é pra você se manter aqui na universidade e também manter o seu filho que você deixou lá. Você tem que dividir o seu recurso pra as duas coisas. Minha mãe fica com minha filha, ela fica a semana inteira, e o pai dela pega no sábado e entrega no domingo.

Diante do exposto, fica evidente que para esta discente, estar na universidade depende de vários fatores: transporte, alimentação, questões psicológicas, entre outras. Ela tem que trabalhar em dobro para poder custear suas despesas pessoais quando vem para universidade, além de também ter que deixar algum recurso para sua mãe para manter sua filha, enquanto o pai, só se responsabiliza pela mesma apenas nos finais de semana.

Reis (2009) ressalta que na busca por condições de permanecer materialmente na universidade, alguns estudantes abrem mão de vivenciá-la plenamente para poder trabalhar, pois segundo a autora:

> Aqueles envolvidos em atividades que lhe consomem grande parte do tempo e que não mantém qualquer ligação com coma área de estudas, enfrentam grande dificul-

> dade em conciliar os estudos com o trabalho, pois o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização de trabalhos acadêmicos é exíguo o que contribui para alguns resultados insuficientes e atraso do curso (REIS, 2009, p. 72).

Assim, constata-se a necessidade de políticas de permanência qualificada nas universidades, com intuito de atender os diversos perfis socioeconômicos dos alunos, especialmente com um recorte de gênero atender estudantes que têm filhos, com ações que contribuam com a formação acadêmica dessas discentes, bem como, o apoio emocional e estrutural. No que tange a quantidade de filhos das entrevistadas, notou-se que apenas uma delas possui mais de um filho, e a idade das crianças das participantes variam de 04 meses a 16 anos de idade, sendo que uma delas se encontra na condição de mãe lactante, e conta que: "Tenho apoio de minha família [...] Trago a minha filha (risos)... trago minha filha comigo para estudar... E é isto até eu me formar, que eu não sei ainda quando é." No momento da entrevista, quando se questionou se haveria alguém que pudesse cuidar da criança durante o período formativo do Tempo Universidade, a entrevistada responde: "Não posso deixar com ninguém, ela tem quatro meses, está mamando ainda".

Desse modo, por se tratar de crianças, sabe-se que o cuidado presencial é fundamental, especialmente quando se trata de uma criança que ainda está na fase da amamentação. Nesta perspectiva foi interessante questionar quais as estratégias utilizadas para conciliar a maternidade com a vida acadêmica, sobre essa questão outra entrevistada, Joana (23 anos), conta que:

> Logo no início quando eu cheguei com ela (sua filha), foi com seis meses, eu tinha que ir para aula com ela mesma! E aí era o apoio dos colegas. Um olhava, outro pegava... Ela saía rodando em colo em colo! Foi o que me ajudou muito, porque, é muito complicado você estudar e ter que dar atenção à criança, é muito complicado! Tem horas que a

> gente tem que parar a atenção, não dá pra continuar... A gente tem que sair da sala pra tentar dar uma atenção a ela, e talvez alguns professores não vão entender isso. É uma tarefa muito difícil, e às vezes a gente tem que ouvir crítica de alguns colegas né? Dizendo que... Tem pessoas que está pegando a criança pra sair da sala, depois sabe que está perdendo no semestre em algum componente porque estava olhando minha filha.

Nota-se nesta fala que o apoio dos colegas foi fundamental para esta discente, partindo do pressuposto que sua filha ainda era bebê. O ambiente da sala de aula se torna um espaço desconfortante tanto para a criança como para a mãe. Sem perder de vista que tais questões acarretam ainda outros dilemas, como por exemplo, o estresse com alguns colegas. Assim, Joana (23 anos) prossegue relatando:

> Em um momento eu recorri aos professores e pedir creche, e também era muito complicado, porque a creche era bem distante, eu tinha as vezes que sair antes, até por conta da idade dela mesmo, tinha os problemas de dormir tarde. [...] E sempre quando eu chegava na sala, era última a chegar, e a primeira a sair porque tinha que pegar ela né? Então esse é um desafio, não é? Da gente que conciliar o tempo universidade com a criança.

Sobre esta questão, os dados revelam que, historicamente, a existência de creches nas universidades é fruto da trajetória de luta das mulheres trabalhadoras iniciada desde os anos 70, e que a primeira creche universitária foi criada em 1971 na Universidade de São Paulo (SP), e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) inaugura a sua em 1972. A partir de então, as reivindicações da comunidade universitária levaram à inauguração de mais quatro unidades, na década de 70 e 80, e até 1992 foram inauguradas quinze novas unidades. Diante do exposto, nota-se a escassez de creches dentro das IES, sendo que a última vez que foi instalada uma creche na universidade, foi há quase duas décadas. Essa conquista se deu por conta da luta das mulheres que pleitearam por isso, não se trata de nenhuma ação pensada por parte do estado.

Uma prática a ser adotada no âmbito do curso, que ajudaria na permanência destas mulheres mães estudantes é a construção da Ciranda Infantil, que dentro dos movimentos sociais de luta pela terra se constitui, como um espaço de educação não formal, o qual procura construir – com as crianças– um trabalho educativo. Assim, o MST (2004, p. 25) define a Ciranda Infantil como:

> Um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia [...]. São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas.

Segundo Rosseto (2010) as Cirandas Infantis nos movimentos sociais, são organizadas como espaços pedagógicos para as crianças que acompanham seus pais e mães em algumas ações no processo de luta pela terra. Elas surgem da necessidade de participação das mulheres na luta pela terra, nas instâncias do MST, como também nos cursos, reuniões, congressos, marchas, em todo o processo de luta pela terra. Nesse sentido, pensar as cirandas na construção da Educação do Campo significa pensar também formas de permanências dessas mulheres, mas também um processo formativo das crianças.

Prosseguindo a discussão, cabe problematizar que o ambiente universitário em si, já é carregado de obstáculos para as discentes, e, considerando o custo com alimentação quando se tem crianças como dependentes, além da carga horária diária das aulas, podem contribuir com o estresse e prejudicar a vivência, tanto da mãe quanto da criança. Tal fato acarreta também no mau rendimento acadêmico destas discentes, pois

duas responderam ter grandes dificuldades em acompanhar os conteúdos em sala de aula, e participar das aulas de campo, como se observa em uma das falas cedidas para pesquisas:

> Meu rendimento caiu um pouco, mas, em alguns componentes me surpreendi, porque conseguir dar conta. Foi, em um momento desesperador, que a gente ver que a gente não consegue fazer o que as outras pessoas que estavam comigo faz. Eu não consigo! Eu não consigo participar de todas as atividades, dias de campo fora, muita coisa eu tenho que abrir mão, até por conta da minha filha, então a prioridade mesmo é ela, e por isso em algumas coisas meu rendimento vai caindo, não vai ser igual ao dos colegas, né? Isso eu sei e reconheço Joana (23 anos).

Diante da fala da discente, percebe-se que há diferenças entre a mulher que é estudante, e a mulher que é estudante/mãe, pois existe uma invisibilidade por parte universidade da segunda em relação à primeira. Entretanto, a Educação do Campo enquanto projeto contra – hegemônico, e pauta o respeito às singularidades dos sujeitos, contrapondo assim as homogeneidades dos estudantes. Uma prática a ser adotada no âmbito do curso, que ajudaria na permanência destas mulheres mães estudantes é a construção da Ciranda Infantil, que dentro dos movimentos sociais de luta pela terra se constitui, como um espaço de educação não formal, o qual procura construir – com as crianças– um trabalho educativo.

Deste modo, constatou-se que na experiência das jovens universitárias da Licenciatura em Educação do Campo o percurso da formação superior é confrontado com a desafiadora tarefa de conciliar maternidade e a vida acadêmica. As narrativas apresentadas mostraram a realidade de jovens mães-universitárias que, enfrentam diversas dificuldades para realização e conclusão de seus estudos, inseridas dentro de um contexto marcado por uma condição histórica, que não cessa de colocar barreiras para a mulher que pretende avançar na carreira acadêmica. Nesta pers-

pectiva, corrobora-se com Sampaio (2008) com a ideia de que a universidade precisa ser repensada, devendo, não apenas oferecer as condições necessárias para atender às demandas de formação dos jovens de diferentes segmentos, mas acolhê-los em suas dificuldades, criando mecanismos de suporte que evitem o fracasso e o abandono. Desse modo, as políticas que almejam realizar ações da permanência dos estudantes, não podem deixar de incluir e reconhecer as mulheres como grupo social em desvantagem de permanência ou desempenho, quando na condição de mães. Este aspecto é de extrema relevância para inserção de pautas reivindicatórias voltadas para o conjunto da população universitária feminina, e que possam colaborar para dar visibilidade às demandas das estudantes que são mães no percurso da formação superior.

Considerações finais

Historicamente no Brasil a mulher sempre foi vítima do machismo e de uma sociedade patriarcal que limitava os espaços que podiam ser ocupados pelas mesmas. A estas ficavam a função de cuidar do lar, gerar filhos e cuidá-los e ingressar na Universidade estava fora de cogitação. Com a universalização do ensino superior, a criação de novas universidades e com políticas de acesso, abriu-se possibilidades para que as mulheres, mães, campesinas pudessem ingressar na universidade pública. No decorrer deste estudo, foram levantadas dentre outras coisas, algumas questões acerca do ser mulher e mãe dentro de uma sociedade machista, bem como a divisão sexual do trabalho acadêmico, na perspectiva de promover o debate sobre as limitações e desigualdades que atingem as mulheres a fim de entender as estratégias de permanência na universidade, bem como, a construção social do papel da mulher mãe. Para tanto, notou-se que as dificuldades e cobranças sociais estão presentes diariamente na vida da mulher que é mãe.

A partir dos estudos e das entrevistas, e análise realizada conclui-se que o papel da mulher em pleno século XXI, ainda segue sob a perspectiva do machismo: a mulher é a única responsável pelas tarefas do lar e pelos filhos. A ela não é permitido ter autonomia sobre suas decisões, vive sob um regime de opressão e submissão. Ser mãe e estudante ao mesmo tempo, a mulher tem que criar estratégias para conciliar os estudos e a maternidade. A escassez de Políticas de Assistência Estudantil que garantam a permanência das mães na universidade, demandas que, sem dúvida, necessitam de investimento de uma política específica.

Diante do exposto, apontam-se algumas estratégias que contribuiriam para que as implicações referentes a este processo fossem minimizadas e que as mães/discentes tivessem a garantia de acesso e permanências à universidade.

A primeira estratégia seria a implantação de uma creche/escola universitária onde as mães tivessem instalações e estrutura de qualidade, profissionais capacitados e materiais adequados para o cuidado e educação dos seus filhos. Esse espaço também possibilitaria também o estágio supervisionado para os demais cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores.

Outra estratégia de fomento à permanência dessas mulheres seria a disponibilização de bolsas específicas para as mulheres que são mães, pois de acordo com o perfil socioeconômico das entrevistadas, trata-se de mulheres das camadas populares, as quais muita das vezes, fazem grande sacrifício para manter-se na universidade.

Por conseguinte, outro aspecto a ser pensado, seria as diferentes formas de avaliação realizadas com essas discentes/mães, pois uma vez que se realizam todos os processos avaliativos no curso de igual modo, partindo do ponto de vista das singularidades e heterogeneidade, torna o processo avaliativo injusto, pois é tratar de igual modo, aqueles que se en-

contra em condição diferente. Desse modo, dever-se-ia optar por formas de avaliação que tivesse um olhar para tal realidade. Contudo, salienta-se que é imprescindível para que estas estudantes, não somente da Educação do Campo, como dos outros cursos, possam dar continuidade a seus estudos, que outros mecanismos de apoio sejam elaborados, a saber: o incentivo aos processos de retomada dos estudos, após o nascimento de seus filhos, a formação cirandas infantis, atividades pedagógicas na brinquedoteca do campus nos horários de aulas das estudantes.

Ademais, conclui-se que, mesmo diante dos entraves vivenciados para permanecer na universidade, da falta de políticas afirmativas, da sobrecarga e da tripla jornada de trabalho, as mulheres que ingressam no ensino superior na Licenciatura em Educação do Campo, resistem, lutam e burlam as "dificuldades" no intuito de conseguirem aquilo que é seu por direito, aquilo que historicamente lhes foi negado. Assim evidencia-se que os direitos das mulheres são conquistados à força, na resistência da luta e nos itinerários do caminho, que geralmente são trilhados de forma árdua, pedregosa e íngreme, mas sempre um caminho a ser caminhado.

Referências:

AMADO, Tina; BRUSCHINI, Cristina. Estudos sobre mulher e Educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq**. São Paulo (64): 4-13 fev. 1988.

ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (Orgs) **Por uma Educação do Campo. Petrópolis:** Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. Políticas de formação de educadores do campo. In: **Caderno CEDES**, Campinas. V. 27, p.157-176, Maio/Agosto, 2007.

_____. Pedagogia do Oprimido. IN: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, S. L. S**.** ; TEIXEIRA, D. R. Espaços/tempos da formação docente para a Educação do campo em Amargosa: anotações em torno de uma trajetória. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 03, p. 1-15, 2011.

PIETROWSKI, Karla Adriana Chenpcik**. Participação Feminina no Magistério no Paraná**. Monografias-Universidade Tuiuti do Paraná. História. 2011. Disponível em: www.utp.br/historia/revista_historia/numero_6/PDF/karla. Pdf. Acessado em 06/02/2018.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como ação afirmativa. Tese (doutorado)_ Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

ROSSETTO. Edna. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 103-118, jan. jun. 2010.

SAMPAIO, S. M. R. Observatório da vida estudantil: histórias de vida e formação na educação superior. In: III CONGRESSO IINTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, Natal, 2008.

SANTOS, Sílvia Karla Almeida dos. **Estudos de Gênero: Em busca de outros Caminhos.** Artigo apresentado In: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Educação, Saúde. Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Representativos. Salvador-Ba, 20 a 31 de julho de 2009.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico:** narrativas de um *self* participante. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador-BA. 2009.

PARTE 3

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ARTE E INTERVENÇÃO SOCIAL

A capoeira como espaço educativo nas escolas no/do campo

Valéria dos Santos Costa
Carlos Adriano da Silva Oliveira

Introdução

As inquietações deste capítulo são delineadas a partir de vivências e experiências de uma mulher, licenciada em Educação do Campo – com ênfase em Ciências Agrárias, capoeirista e filha de agricultores. Importante salientar o fato de ser a primeira da família a ingressar no nível superior, em uma universidade federal interiorizada, que vê e sente a capoeira em uma esfera polissêmica, elemento crucial para refletir sobre a formação humana e processos educativos.

Nesse contexto, apontamos a capoeira como espaço educativo, onde trabalhamos a corporeidade, movimentos, cultura, sobretudo o seu viés potencial para contribuir com a luta antirracista e valores humanos. No caminho citado acima, intensificamos o olhar sobre a capoeira também como uma manifestação multirreferenciada, podendo ser reconhecida e praticada como arte, luta, esporte, folclore, educação, arte marcial, lazer, cultura e filosofia de vida (CAMPOS, 2009, p. 76).

Compreender a capoeira, em sua polissemia, como manifestação multirreferenciada, nos remete a desenvolver uma pesquisa que surge de nossas experiências, evidenciando as semelhanças e aproximações com a Educação[28], em especial a Educação do Campo. As provocações ao

[28] Para Brandão (1989) a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. Nesse sentido, se faz necessário enfatizar que a educação está presente em diferentes formas do nosso cotidiano, seja ela formal, informal ou não formal, mas, que contribuem na formação do ser humano.

longo da trajetória formativa fomentaram o desejo de pesquisar sobre a interface entre Educação do Campo e a capoeira como prática educativa, corroborando suas potencialidades no ensino-aprendizagem, valorizando ainda sua prática como resistência cultural afro-brasileira.

O presente capítulo surge a partir da pesquisa intitulada "Eu acho que ela educa, educa e transforma": O programa EDUCARTE e a capoeira como espaço educativo nas escolas no/do campo em Amargosa-BA. O estudo teve como objetivo analisar as percepções de monitores do Programa Educando através da Arte (EDUCARTE) sobre a prática da capoeira em escolas no/do campo (COSTA, 2019).

Diante do exposto, foi realizado um levantamento no banco de dados da *Scielo* (Scientific Electronic Library Online) com os descritores educação no/do campo e capoeira, porém foram encontrados poucos trabalhos que se aproximam ao tema. Em destaque no levantamento: Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão de Pedro Abib (2006); Educação e patrimônio: notas sobre o diálogo entre a escola e a capoeira, de Gonçalves e Pereira (2015); Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania, de Amaral e Santos (2015); Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar, de Silva e Santiago (2019); e A reflexividade nos discursos identitários da capoeira, de Almeida, *et.al* (2006).

Considerando o levantamento, o estudo desenvolveu-se por meio de uma pesquisa implicada com abordagem qualitativa, onde a técnica para o tratamento de dados foi à análise de conteúdo (OLIVEIRA, 2003), tendo como categorias chave a Educação e escolas no/do campo e a capoeira como espaço de educação (CALDART 2003 e 2012; BRANDÃO, 1989; ABIB, 2004 e 2007). O caminho metodológico percorrido se deu a partir de levantamentos bibliográficos, análise documental – por meio da análise

do projeto do programa EDUCARTE, e do memorial, disponibilizada pelo ex-gestor do programa - e entrevistas semiestruturadas marcadas pela vivência na capoeira, enquanto *capoeira* e licenciada em Educação do Campo.

Nesse sentido que surge a inquietação que motivou a construção desta pesquisa: quais as percepções dos monitores do programa Educando através da Arte (EDUCARTE) sobre a prática educativa da capoeira nas escolas no/do campo de Amargosa-BA?

O programa EDUCARTE teve início no ano de 2005 com oficinas de capoeira nas escolas, intitulado inicialmente como Capoeira nas escolas (CAPOEIRARTE) e contemplando apenas quatro escolas no município de Amargosa. Com a inserção de outras oficinas no ano de 2006, houve a necessidade da mudança para o nome, Educando através da arte (EDUCARTE). Este programa teve como principais objetivos contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pela aplicação de cultura ou enriquecimento da inteligência, e pela evolução da sensibilidade artística; ampliar o tempo de permanência do educando na escola, para além da jornada prevista; tornar o espaço escolar um ambiente prazeroso, alegre e atraente, capaz de despertar no educando o prazer de estar e permanecer na escola, possibilitando assim, a melhoria dos índices de evasão escolar; utilizar a arte e o esporte como instrumentos capazes de resgatar a autoestima do educando, com vistas ao alcance do sucesso no processo de ensino-aprendizagem, elevando o índice de aprovação e, por conseguinte, a redução dos índices de distorção idade-série (AMARGOSA, 2005).

Segundo dados do Memorial do EDUCARTE (2019), o programa atendia 04 creches, 07 escolas da zona urbana e 24 escolas da zona rural. Das 41 escolas da rede municipal, 35 possuíam oficinas do programa. Outro dado considerado importante, refere-se ao potencial de matrículas. No ano de 2012, as oficinas de capoeira figuram com o maior número

de matriculados entre as demais atividades ofertadas nas escolas, uma quantidade expressiva de 1.626 alunos[29]. Seguem no quadro abaixo:

Quadro 01: Inscrições no programa educarte (2012).

ATIVIDADES	MATRÍCULAS	ATIVIDADES	MATRÍCULAS
Capoeira	**1.626**	Karatê	127
Dança	1.056	Judô	60
Flauta	220	Iniciação Esportiva	155
Teatro	396	Informática	822
Xadrez	161	Coral	92
Total		4.715	

Fonte: Memorial do programa EDUCARTE (2019).

Neste capítulo, delimitamos reflexões produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas. No que se refere às entrevistas, utilizamos caderno de campo, juntamente com gravador e/ou aparelho celular. Adotamos princípios éticos para desenvolver a pesquisa com seres humanos, garantindo ainda aos entrevistados a liberdade para se expressar, com perguntas organizadas em um roteiro prévio e sistemático. Em destaque as percepções de monitores do programa EDUCARTE sobre a prática educativa da capoeira em escolas no/do campo de Amargosa-BA, vislumbrando pensar as contribuições da capoeira para a educação, e para a vida. Entrevistamos o gestor (ex-coordenador) do programa EDUCARTE Ivan Araújo de Souza, e três monitores de capoeira. Os monitores/mestres de capoeira, Alvanir de Jesus dos Santos (Mestre Vanginga[30]) e Ivan de Jesus Santos (Mestre Tropeira) que permaneceram no programa desde o início até o término do programa (2005 - 2012). E o então monitor, Gil-

[29] Segundo os documentos e a relatos orais, não existe registro de dados estatísticos dos anos anteriores. O critério de seleção destas crianças participantes era de acordo a vulnerabilidade social, e o rendimento dos mesmos era controlado por professores e monitores.

[30] É válido salientar que quando entrevistados foi indagado se os mesmos autorizavam seus nomes verídicos ou nomes fictícios, momento este onde foi autorizado os codinomes de capoeira, e o nome do ex-coordenador.

mar Jesus Silva Arruda (Monitor Tatu), que permaneceu no programa por aproximadamente um ano, no último ano do programa. A utilização dos nomes foi autorizada e indicada pelos sujeitos da pesquisa por intermédio de termo de livre consentimento.

As reflexões dos sujeitos trazem suas experiências com o programa EDUCARTE, sobretudo: como as oficinas contribuíram em sua formação? Quais as percepções acerca do papel fundamental da capoeira no processo pedagógico de estudantes camponeses? Como os monitores apresentam as experiências junto às escolas no/do campo? Quais os principais aspectos que destacam? Questões que discutiremos adiante.

Educação e resistência cultural

O transcorrer da pesquisa evidenciou a compreensão da articulação da capoeira e das escolas no/do campo como símbolos de resistência cultural. Essa afirmação surge da análise de suas trajetórias, marcadas pela luta e resistência. Molina e Sá (2012) trazem a concepção de escola do campo, enfatizando a luta dos povos no/do campo por seus direitos negados.

> A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação (CALDART *et.al*, 2012, p. 326).

Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo, almejando uma educação contextualizada e contra hegemônica. O campo é um lugar de produção, e, também um lugar de vida e conhecimento. Os princípios da Educação do Campo que acreditamos tendem a valorizar esses aspectos, dialogando e atendendo as especificidades destes povos.

Sendo uma perspectiva de transformação e emancipação dos sujeitos na produção da cultura.

Nesse aspecto se faz necessário elucidar a cultura como elemento de grande relevância, que ligado ao trabalho exalta a nossa existência, e neste sentido Bogo (2009) enfatiza: "Então chegamos à conclusão muito simples que cultura, trabalho e existência estão interligados. Por isso definimos primeiramente a cultura sendo tudo o que fazemos para produzir a nossa existência" produzindo a nossa existência através do trabalho, que vem em forma de força física e criatividade. Vale salientar que a cultura é composta ainda por costumes, organização social, formação, ideologia e, sobretudo educação, que vem perpassando de gerações para gerações, havendo assim a ligação da mesma a partir da herança cultural, herança essa que apresenta características dos nossos antepassados. Como afirma Bogo:

> Essa herança cultural, produzida e repassada aos seres individuais e sociais, não se limita apenas ás descobertas e invenções, nem tampouco as futuras gerações se acomodarão em torno do que antigas gerações descobriram. Haverá um processo permanente de alterações. Cada geração acrescenta, nessa interligação de gerações, suas próprias características, formando sal identidade, sempre com a responsabilidade de preparar o ambiente e que viverão as gerações posteriores. A Cultura, portanto, representa a produção material e espiritual da existência (BOGO, 2009, p. 27).

Portanto, é válido afirmar que a partir da herança cultural de um povo que é passado de geração em geração traz consigo transformação e valorização de suas raízes, do seu povo e principalmente a valorização de sua identidade. Isto por que nós, como atores principais de nossas lutas, somos responsáveis pelo prosseguimento das crenças, culturas dos nossos antepassados. Necessário resistir para fortalecer a luta. Pensando em cultura camponesa, imprescindível destacar a questão racial e negra em nosso contexto. Assim:

> A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população (GOMES, 2003, p. 77).

Essa cultura se manifesta também por meio da capoeira. Neste sentido observa-se que a resistência da capoeira permeia os dias atuais com a missão de manter viva sua tradição. Sendo uma manifestação cultural com poder educativo que trabalha em seu conteúdo também a ancestralidade e realidade de um povo.

> A capoeira, como tantas outras manifestações da cultura popular, é um rico manancial de humanidade, onde muito se aprende sobre a vida e sobre valores fundamentais para existência humana como a solidariedade, a igualdade, o respeito às diferenças, o compartilhar, o respeito à natureza, a cooperação, o equilíbrio, a humildade, a parceria, entre tantos outros ensinamentos que a sabedoria do nosso povo vem cultivando, preservando e transmitindo de geração em geração ao longo da história do nosso país, resistindo e lutando por manter vivas suas tradições, legado maior de uma ancestralidade que rege suas formas de ser e estar no mundo (ABIB, 2007, p. 213).

Neste sentido observa-se que a resistência da capoeira permeia os dias atuais com a missão de manter viva sua tradição. Sendo uma manifestação cultural com poder educativo que trabalha em seu conteúdo também a ancestralidade e realidade de um povo. Uma expressão corporal que resgata a autoestima, e, sobretudo fomentam o desenvolvimento daqueles que o praticam, seja da linhagem angola ou regional, a capoeira está em constante reconstrução, traduzindo uma história de luta e resistência.

É importante levar em consideração sua historicidade, para contextualizar com a sociedade atual, onde se trabalha no ensino-aprendiza-

gem, que os capoeiristas aprendem divertindo, valorizando a identidade, além de possibilitar o autoconhecimento. Sendo a escola um lugar de formação humana, a capoeira tende a permitir que o aluno que desenvolve aulas de capoeira desempenhe a sua potencialidade de forma gradativa, sem ser pressionado, e obtendo o estímulo e desejo de permanecer no ambiente escolar.

E de que forma a capoeira contribui para a Educação do Campo? A capoeira pode desenvolver-se de forma potencialmente educativa. Abre-se um leque de possibilidades que colaboram de forma significativa nos comportamentos dos alunos: motivação para estudar, no desenvolvimento cognitivo, senso coletivo, relações humanas e, sobretudo a dinâmica do jogo da vida. A capoeira é uma prática fecunda para/com a valorização humana. Esse leque de possibilidades será discutido no subcapítulo que segue, dialogando com as entrevistas produzidas no estudo.

Capoeirando sobre EDUCARTE

Nesse subcapítulo retomamos a intencionalidade de problematizar a dimensão da capoeira como espaço educativo nas escolas no/do Campo e o objetivo da investigação de analisar as percepções de monitores do programa EDUCARTE sobre a prática educativa da capoeira em escolas no/do campo de Amargosa-BA. Dividimos reflexões em dois eixos, isto se dá pelo fato de compilar e delimitar as interpretações: 1) capoeira educa e transforma e 2) Educação no/do campo e capoeira, é possível. Assim, Vale dizer que os entrevistados afirmaram que a capoeira tem importância no processo educativo e na formação humana dos estudantes. Os entrevistados consideram a capoeira como elemento fundamental, por se tratar de uma forma de educar que perpassa para além da sala de aula. Após esses destaques iniciamos a interpretação capoeirando com os entrevistados.

Capoeira educa, transforma

A prática da capoeira é realizada agregando conhecimentos, e contribuindo na formação humana, com intuito de colaborar na construção do ser humano, tendo significados distintos para a vida de cada praticante. De acordo ao significado da capoeira na vida dos entrevistados, foi possível observar que a admiração pela capoeira é predominante.

> A capoeira pra mim significa muito, é minha cultura, minha arte, tem uma grande importância (ENTREVISTA COM MESTRE VANGINGA, NOVEMBRO, DE 2019).

> A capoeira pra mim significa uma filosofia de vida, é um esporte que agrega conhecimentos culturais, conhecimentos educativos e que tem que tá presente na criação de um bom cidadão (ENTREVISTA COM MONITOR TATU, NOVEMBRO, DE 2019).

Termos como cultura, arte, filosofia de vida, agrega conhecimentos culturais e educativos são significativos para pensar a capoeira e seu potencial educativo. Neste sentido a capoeira passa a se tornar um estilo de vida como afirma Lopes (2016) [...] a capoeira é uma atividade que envolve muito mais do que o "jogo jogado". Ela envolve o lado transcendente dos capoeiras, transformando-se num estilo de vida e um exercício da existência, unindo os fatores corporal, memorial e histórico.

De fato, a capoeira agrega valores e conhecimentos, nesta perspectiva, perceber a capoeira enquanto um espaço educativo e cultural é de extrema importância para a afirmação da valorização da capoeira para além da sala de aula, considerando que a sua prática permite a socialização, o respeito, a diversidade, a disciplina e acima de tudo o conhecimento, contribuindo na formação de um bom cidadão, aparecendo a educação como elemento importante nesta prática.

Falar da capoeira nas escolas a partir do programa EDUCARTE, permite analisar a importância que a mesma teve na história da educação no

município de Amargosa, isto por que proporcionou avanços em diversos aspectos, inclusive na diminuição da evasão escolar como relata o Monitor Tatu em sua fala, quando indagado se o alunado das escolas no/do campo obteve avanços a partir da capoeira no programa.

> [...] grandes avanços, um dos avanços que pode ser notado é a evasão escolar que ela caiu, se a gente for ver o histórico lá né, você vai ver que teve uma redução gigantesca na evasão escolar, então aí já foi um ganho importantissimo (ENTREVISTA COM MONITOR TATU, NOVEMBRO, DE 2019).

Numa perspectiva de diminuir a evasão escolar nas escolas no/do campo, a capoeira passa a ser um dos principais aliados nesta "missão" trabalhando o processo de ensino-aprendizagem, de maneira descontraída e interessante, obtendo resultado baseado em respeito, disciplina e dedicação, nas camadas mais vulneráveis da sociedade. Na continuidade das entrevistas, o Mestre Vanginga relata que:

> [...] Além do aprendizado na escola, ainda do corpo, mente. Tinha alguns meninos que não tinha equilibrio, não tinha coordenação motora, e a apartir da capoeira ele adquiriu, acho isso muito importante (ENTREVISTA COM MESTRE VANGINGA, NOVEMBRO, DE 2019).

O movimento é vital na educação. Em diálogo com Campos (2001, p. 23) "a capoeira é uma excelente atividade física e de uma riqueza sem precedentes para ajudar na formação integral do aluno. Ela atua de maneira direta e indireta sobre todos os aspectos cognitivo, afetivo e motor". Onde trabalha na pluralidade no ser humano.

O ex-coordenador vai além ao que diz respeito à capoeira no processo educativo dos alunos, referente aos avanços que o EDUCARTE por meio da capoeira possibilitou nestes alunos, o mesmo relata a evolução que aconteceu com alunos.

> A gente via a evolução dos meninos, por que assim, um dos objetivos era diminuir a evasão e repetência dos

> alunos e tirar os meninos da rua, afastar das drogas. [...] Muitos meninos desses, era meninos que estava lá sem frequentar a escola, envolvido com droga, e, os professores conseguiam tirar isto. Estava na rua, por exemplo, em uma festa na rua, o professor estava lá, eles tinham respeito pelo professor, mesmo fora da aula de capoeira. Eles quando viam o professor, eles respeitavam, e tinha muitos que se afastaram da droga por causa disso, através da capoeira (ENTREVISTA COM EX-COORDENADOR IVAN, NOVEMBRO DE 2019).

Com isso é possível identificar que a capoeira não é somente uma luta ou cultura, ela contribui através de suas possibilidades pela colaboração na sociedade, através de educação e valores, permtindo ao aluno avanços em seu processo educativo e em sua formação enquanto ser humano. Os participantes tecem consideração sobre o papel da capoeira na escola, descritas a seguir:

> Preservar a cultura, nossa cultura, tá mostrando a cultura, e de outra forma tá ajudando os meninos na prática do esporte, que é bom pra sua saúde e que é seguido pela disciplina e o respeito que é cobrado também, então os alunos, no futuro, ele que ganha esse prêmio (ENTREVISTA COM MESTRE VANGINGA, NOVEMBRO, DE 2019).

Compreendemos a importância da cultura negra, dessa forma, a capoeira pode ser um fator que evidencia a história e nossa cultura, e, sobretudo o valor da identidade negra, isto porque, a mesma, por muito tempo foi discriminada por uma sociedade racista. De acordo com Gomes (2003, p. 77) "a cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos". Com isso a capoeira tem um potencial de articular, com a cultura negra, uma linha de articulação para uma educação antirracista, diante de povos negros e não negros. A capoeira traz em si a força na luta antirracista, permitindo aos capoeiras através da vivência, musicalidade e fundamentos, a impor-

tância da valorização desta identidade negra que sofreu (e sofre) racismo e discriminação, a lutar por uma educação onde reconheça a importância das questões raciais. Em outro aspecto a capoeira surge como estratégia didática e pedagógica, as partes das entrevistas abaixo ilustram a compreensão:

> Olhe bem o papel da capoeira na escola é você tentar inovar levar conhecimento, levar respeito, levar palavras de conforto para o aluno, levar palestras e outras coisas que você tem que tirar ele da rua, então isso aí é importante (ENTREVISTA COM MESTRE TROPEIRA, NOVEMBRO, DE 2019).

A capoeira agrega conhecimentos e pode tornar-se uma estratégia didática pedagógica no trabalho com a corporeidade, o lúdico e também outros elementos, potencializando o desenvolvimento da criança e de seus praticantes, como aponta Cabral e Souza:

> Ensinar a capoeira de forma lúdica e pedagógica e através das múltiplas atividades propostas, transformá-la em uma grande ferramenta educacional, que deverá se agregar à proposta da escola, para juntos potencializar o desenvolvimento da criança (CABRAL E SOUZA, 2012. p. 05).

Neste sentido observa-se que a capoeira integra uma estratégia didático-pedagógica, permitindo contribuir no processo de ensino-aprendizagem do aluno, isto por que o aluno irá aprender e se interessar pelo estudo e a prática da capoeira. Essa reflexão amplia-se a partir da afirmação abaixo:

> Eu acho que ela educa, educa e transforma. A capoeira consegue educar, consegue transformar os alunos (ENTREVISTA COM EX-COORDENADOR IVAN, NOVEMBRO DE 2019).

A partir destes depoimentos é possível observar a importância da capoeira na escola, mesmo sabendo que não é fácil encontrar uma definição única para a capoeira, pois vamos além de uma sala de aula, vivemos

a capoeira diariamente, trabalhando com elementos que contribui na formação do aluno. Assim, a capoeirista e o capoeirista, ao criar consciência de si e de sua história através de seu corpo, da cultura negra, nossa herança histórica, pode construir habilidades para integrar-se criticamente na realidade desigual e violenta que a (o) oprime e agir para transformá-la.

Educação, campo, capoeira

Em princípio surgiu como desafio, articular a educação do campo com a capoeira, isto por que acreditando que a mesma é um espaço educativo para os alunos/ capoeiras podem ser atreladas as estratégias didático-pedagógicas e de formação humana também nas escolas do campo. Nessa perspectiva, foi possível analisar que a mesma tem um elemento semelhante à Educação do Campo. Ambas são frutos de processos de resistência. Segundo os entrevistados a capoeira tem contribuição na valorização negra e camponesa:

> Acho que contribui muito, porque você ver a capoeira, você foca logo em quem tiver jogando, diversas cores, mas, todo mundo sabe que veio do negro, o negro criador, que criou a capoeira, hoje qualquer tipo de cores participa da capoeira, mas foi o negro que criou, então ela identifica muito o negro. E, quanto o camponês, a capoeira é muito importante, que a capoeira foi criada no campo, que o nome "capoeira" vem de mato ralo e baixo é que representa também o camponês e a zona rural (ENTREVISTA COM MESTRE VANGINGA, NOVEMBRO, DE 2019).

> A história do campo vem muito dentro da capoeira, a capoeira tá lá dentro, que aí já vem à história do afro-brasileiro (ENTREVISTA COM EX-COORDENADOR IVAN, NOVEMBRO, DE 2019).

Dessa forma, pensamos nessa articulação entre capoeira e educação do campo em suas origens, fruto de povos negros, do campo e oprimidos, partindo de elementos como a cultura, relações com a natureza, religiosidade, dentre outras manifestações. Percebemos que falar da ca-

poeira, nos conduz dialogar sobre o campo, por se tratar de ser originária com intensidade nesse espaço social, nas lavouras, sendo ferramenta de resistência e coragem, tornando símbolo do povo negro. A sua prática precisa de mais valorização, principalmente no campo. A importância da história da comunidade que precisa estar nas escolas no/do campo, não apenas em datas comemorativas.

Assinalamos um conjunto de aspectos que serão desenvolvidos em seguida e que podem nos levar a uma primeira aproximação ao entendimento das culturas camponesas, por meio da formulação relativa à experiência do campesinato brasileiro: influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico amplo, oralidade e prática, espiritualidade, religiosidade, estética, relações diversificadas de cooperação, forte predominância patriarcal, e relação família, comunidade e território (TARDIN, 2012, p.181).

Crucial valorizar a identidade e afirmar o reconhecimento, a capoeira continua sendo uma herança cultural afro-brasileira.

> Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade, e na sua atenção rica, profunda e variada à fala: Em suas inflexões para o vernacular e o local; Em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura negra popular tem permitido trazer a tona, dentro de todos os mistos e contraditórios, até da cultura popular mais comercial, os elementos de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras tradições de representação (HALL, 2019, p. 154).

Neste contexto, a capoeira passa a ser um elemento que trabalha com a cultura afro-brasileira, mantendo suas culturas, e valorizando a identidade. Nesse sentido Vassallo (2011, p. 348) considera que "o trabalho desses capoeiristas consiste em criar uma memória negro-africana que deve ser mantida viva na mente dos praticantes da atualidade".

Portanto, defendemos que a capoeira pode e deve ser realizada nas escolas no/do campo, assim como a iniciativa do programa EDUCARTE, trabalhando os sujeitos e sua identidade, enquanto *negro e camponês*, isto por que uma escola do campo tem como finalidade reconhecer e fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, como afirma Caldart (2003, p. 66):

> Uma escola do campo não é, afinal, 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, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade (CALDART, 2003, p. 66).

Neste contexto, através do EDUCARTE, a capoeira contribuiu no reconhecimento dos sujeitos sociais no/do campo, no processo de formação social dos indivíduos. Para Oliveira (2009, p. 55), "antes mesmo de qualquer debate político ou acadêmico sobre o assunto, a capoeira já era, em sua vivência e ensino, um meio excepcional de ação afirmativa da identidade brasileira".

Quando questionado "Como observa o desempenho do alunado das escolas no/do campo a partir da capoeira no programa" o ex-coordenador Ivan, relatou que:

> Conseguiu mudar muita gente, pena que acabou. Alguns desses alunos do EDUCARTE, hoje é professor (ENTREVISTA COM EX-COORDENADOR IVAN, NOVEMBRO, DE 2019).

Ao finalizar a entrevista foi indagado se os entrevistados teriam algo a mais para declarar sobre o programa, nesse sentido dois dos entrevistados se propuseram a dar seu depoimento, segue abaixo os depoimentos.

> Era um projeto que não deveria acabar, porque no meu ponto de vista foi um projeto bom, além da capoeira tinha outras várias modalidades de esporte, era um projeto mui-

> to rico, então foi bem produtivo o EDUCARTE. E a capoeira em Amargosa, sempre está em resistência, por que a capoeira é resistência, então aquele que está na resistência sempre tá continuando, não é fácil, é bem complicado pra dar aula de capoeira nas escolas, dar um trabalho social, é meio complicado, mas quem tem a resistência nunca para mais. Fácil não é, mas, quem gosta da capoeira não deixa cair, nós sempre mantemos e nós estamos aí na resistência (ENTREVISTA COM MESTRE VANGINGA, NOVEMBRO, DE 2019).

Nítido perceber que a emoção tomou conta dos entrevistados, pois ao falar do programa é possível observar o brilho de seus olhares em conjunto com os sorrisos, evidenciando momentos que aconteceram. Também à dimensão da valorização da capoeira, e dos mesmos enquanto monitores no programa. Ainda há muitas dificuldades e desafios no que diz respeito à pensar a capoeira neste município, e consequentemente nas escolas no/do campo e da cidade, haja vista que o enfrentamento é necessário, no que diz respeito ao preconceito e as condições objetivas para contribuir com essa prática, tanto na esfera da corporeidade como da luta antirracista.

Considerações finais

O estudo buscou analisar as percepções de monitores do programa EDUCARTE sobre a prática educativa da capoeira em escolas no/do campo de Amargosa-BA. Nesse contexto a pesquisa aponta a capoeira como espaço educativo nas escolas no/do campo. Os principais achados foram: 1) a importância da utilização da capoeira como estratégia didático-pedagógica nas escolas; 2) a possível articulação da capoeira como fonte entre a cultura negra e camponesa evidenciadas como elementos de resistência; 3) Os sujeitos apontam o desejo da reedição de ações da natureza do Programa EDUCARTE, como fonte de valorização da cultura.

De acordo com as entrevistas, foi possível analisar que de fato a capoeira tem sua importância e se mantém como um espaço educativo. No presente trabalho tratamos a capoeira no espaço formal, que foram as escolas no/do campo, lugares onde foram desenvolvidas as oficinas, além de evidenciar a valorização da identidade negra nas escolas no/do campo. Compreendemos a capoeira em sua dimensão polissêmica, e no estudo a ênfase está em suas possibilidades. Ressaltamos sua importância nas escolas no/do campo (e da cidade) como estratégia didático pedagógica, espaço educativo, de valorização da cultura e da luta antirracista. Reflexões que carecem de ampliação em estudos futuros.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira angola: Cultura popular e o jogo dos saberes na roda. **VIII Congresso luso- Afro-brasileiros de ciências sociais.** Coimbra: 16/17/18 de setembro. 2004.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura popular e educação: um estudo sobre a Capoeira Angola. **Revista Faced**, Salvador, n.11, p.201-214, jan/jun. 2007.

ADORNO, Camille. **A arte da capoeira**. 6ª ed. Goiânia-GO: Kellps, 1999.

ALMEIDA, Juliana Azevedo De; TAVARES, Otávio; SOARES, Antonio J. G. **A reflexividade nos discursos identitários da capoeira**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2012.

AMARGOSA. **Memorial Programa EDUCARTE**. Amargosa, Bahia, 2019.

AMARGOSA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa EDUCARTE**. Amargosa, Bahia, 2012.

BERTAZZOLI, Breno Fiori. ALVES, Danilo Almeida; AMARAL, Silvia Cristina Franco. **Uma Abordagem Pedagógica para a Capoeira**. Porto Alegre, Movimento v. 14, n. 02, p. 207-229, maio/agosto de 2008.

BOGO, Ademar. **O MST e a cultura.** Movimento dos trabalhadores sem terra-MST. 3ª edição. Campos Elíseos, São Paulo- SP. Abril de 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CABRAL, Lima; SOUZA, Williams Maria Lindaci de Gomes. **Currículo e multiculturalismo: A capoeira como ferramenta pedagógica**. IV FIPED Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaiba-Piauí-Brasil. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete, et. al.(org). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na escola**. –Salvador: EDUFBA, 2001.

CORDEIRO, Albert Alan de S. , ABIB, Pedro R. Jungers. **A Educação da Capoeira: uma pedagogia da Cultura Popular**. Educação em Foco, ano 21, n. 33 - jan./abr. 2018.

COSTA, Valéria dos Santos. **Eu acho que ela educa, educa e transforma:** o programa EDUCARTE e a capoeira como espaço educativo nas escolas no/do campo em Amargosa- BA. (Trabalho monográfico) Centro de formação de professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2019.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**.** Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2004.

GEEVERGHESE, Manoj. **O valor educativo da capoeira.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade De Brasília Faculdade De Educação. Brasília, Julho 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

GONÇALVES, Daienne; *et al*l. **As possibilidades do ensino da capoeira na educação infantil**: um relato de experiência. Anais do V Congresso Sul-brasileiro de Ciências do Esporte. | UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations.

HALL, Stuart. **Que "negro" é esse na cultura popular negra?** Lugar comun nº13-14.p.147-159. Disponível em http://uninomade.net/wp-content/files_mf/112410120245Que%20negro%20%C3%A9%20na%20cultura%20popular%20negra%20-%20Stuart%20hall.pdf. Acesso aos dias 20 de outubro de 2019.

HELIO, Campos (Mestre Xaréu). **Capoeira Regional:** A escola de Mestre Bimba. - Salvador : EDUFBA, 2009.

LOPES, Allan; TRIANI, Felipe da Silva *et al*l. Estudos brasileiros sobre capoeira: uma análise das contribuições científicas**. REDE-A**: vol.6, nº1, jan.-jun. 2016.

OLIVEIRA, Eliana. Et.al, análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, identidade e gênero :** ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil / Salvador : EDUFBA, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson R. ALMEIDA, Cristovão D. de. GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - Julho de 2009.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: **Dicionário da Educação do Campo**. (org) CALDART, Roseli Salete, et. al– Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

VASSALLO, Simone. Identidade negra, cidadania e memória: os significados políticos da Capoeira de Angola contemporânea. **Interseções** [Rio de Janeiro] v. 13 n. 2, p. 334-350, dez. 2011.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

Educação em agroecologia e os desafios para sustentabilidade

Mauro Souza Morais
Franklin Plessmann de Carvalho

Introdução

Este capítulo está baseado no Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador Mauro Souza Morais, que teve como finalidade servir como referência para a construção de ações de recuperação ambiental na Comunidade de Extrema, município de Urandi, Bahia, que se localiza na divisa com o estado de Minas Gerais. Mauro buscou sintetizar informações advindas da sua memória e de alguns agricultores que serviram como interlocutores na construção dos conhecimentos trazidos neste estudo. Sua preocupação com a sustentabilidade do agroecossistema teve como premissa a importância dos conhecimentos populares/tradicionais que formam o modo de vida, focando nos aspectos relacionados às atividades agrícolas.

O intuito inicial era realizar uma intervenção junto a um grupo de famílias visando a recuperação ambiental, especialmente informando os riscos ambientais e para saúde humana do uso de agrotóxicos. Porém percebemos que precisávamos de referências para compreender a racionalidade na organização agrícola de famílias da Comunidade de Extrema bem como conhecer melhor os efeitos dos agrotóxicos utilizados sobre o ambiente. Fugimos de uma concepção que era apenas uma questão de informação, tentando identificar ao longo da pesquisa as contradições neste processo de ser informado e mudar os hábitos cotidianos. Os princípios da educação do campo e da agroecologia orientaram a pesquisa.

Foram realizadas entrevistas com agricultores(as), conversas formais e informais, realizadas nas residências e em espaços públicos que foram gravadas usando celular. A investigação foi complementada através da leitura bibliográfica dos temas principais.[31]

Nas entrevistas as famílias interlocutoras destacaram suas atividades, principalmente na agricultura, indicando que as principais plantas cultivadas eram feijão, milho, sorgo, melancia, abóbora. O algodão apareceu como a principal cultura da comunidade, pois os agricultores consideravam ser o plantio que mais produzia e tinha, aparentemente, um retorno financeiro melhor.

Destacamos que a partir dos anos 80 ocorreram mudanças significativas nas orientações técnicas, com impactos negativos para os seres humanos e também a natureza. Não havia uma explicita preocupação com a preservação e conservação dos recursos naturais, utilizando práticas que eram baseadas em desmatamento e uso intensivo de produtos químicos. Hoje os conhecimentos da agroecologia passam a orientar práticas ecologicamente sustentáveis, visando não esgotar e contaminar os recursos naturais, buscando preservá-los para as próximas gerações e ao mesmo tempo obtendo seus sustentos.

> É necessário adotar não só ações de tipo interdisciplinar ou transdisciplinares como também promover o diálogo

[31] Meus interlocutores foram José Brito, Maria Salvadora Santos, Manoel Borges, João Brito, Ana Maria, Gedemiro Morais, Germino Santos. José Brito de Morais, casado, mora na comunidade de Extrema, tem oito filhos, onde trabalhou e criou sua família, tem sua propriedade onde trabalha e cria seus animais galinhas, porcos, gado e cavalo. Fiz a conversa no dia 27/04/2019, vinte sete de abril de dois e dezenove. Maria Salvadora de Brito mora na localidade que se chamava de Coqueiro, mas que hoje faz parte da comunidade de Extrema, casada e tem um filho e sempre morou na zona rural, trabalha em sua propriedade, onde se desenvolve suas atividades agrícolas. Fiz a conversa no dia 27/04/2019. Manuel Borges mora na comunidade de Extrema, viúvo, tem um filho, tem sua propriedade onde trabalha, que é de herança, uma área de 12 hectares, onde criou sua família e também cria seus animais: galinhas, porcos, gado e cavalo. Fiz a conversa no dia 27/04/2019. João Brito de Morais, nascido e criado na comunidade de Extrema, casado, tem oitos filhos, a terra que trabalha é de herança e sempre morou na zona rural, trabalha em sua propriedade, onde desenvolve suas atividades agrícolas. Fiz a conversa no dia 04/09/2019. Germino Santos, solteiro, mora no povoado de Poções do município de Urandi Bahia, esta conversa com ele foi mais para estar falando sobre a formação da comunidade de Extrema, por ser a pessoa mais velha, sendo um neto da primeira família que começou a povoa a comunidade.

> de saberes, articulando os conhecimentos científico e "tradicional". Ou seja, é preciso superar a concepção de ciência como fonte única do conhecimento válido, pois os conhecimentos produzidos pela "epistemologia natural" também representam importante alternativa na recuperação e manutenção dos recursos naturais ou na construção da sustentabilidade, em suas várias dimensões. Em lugar do conhecimento que permita o domínio da natureza, deve ser introduzida a cooperação (ou, de novo, o diálogo), entre cientistas, cidadãos e natureza (CAPORAL, 2009, p. 39).

Este capítulo buscará, sinteticamente, indicar alguns desafios que a comunidade de Extrema se colocou com relação a uma transição entre as práticas mais agressivas ao ambiente com práticas de perspectivas ecológicas.

O pertencimento ao Campo

Importante destacar a pertença de Mauro a uma família da comunidade de Extrema, os Morais. Mauro Souza Morais, em 2019 tinha 39 anos de idade. Nasceu e cresceu vivendo em Extrema, com seus pais, João Brito de Morais e Maria Souza Morais e com oito irmãos: Valdinei, Lucielia, Luciane, Valter, João Paulo, Mateus e Leiliane.

O convívio social na escola, na igreja, marcou seu crescimento e aprendizado. O convívio em sociedade, especialmente com seus familiares e vizinhos, foi o que de certa forma contribuiu com sua formação e personalidade. Ressaltamos que sempre viveu no campo, com sua família. Sempre gostou de morar na zona rural e desde muito cedo admirava seus pais trabalhando na roça, plantando e colhendo. Recorda que aos seis anos de idade, no ano de 1986, um ano de muita fartura nas plantações, principalmente na da plantação de milho, provocou uma emoção que nunca esqueceu. Foram muitas pamonhas saboreadas. Neste ano choveu bastante e produziu também o feijão, abóbora, melancia.

Mesmo gostando da labuta no trabalho do campo seus familiares não queriam que ele fosse pra roça, porque possuí deficiência física na perna. Mas Mauro sempre foi determinado e nunca deixou de ir a roça. Além de gostar, percebia que poderia ter suas coisas, como para comprar uma bola com o dinheiro de catar mamona. A deficiência não o incomodava, pois conseguia fazer muitas coisas que queria fazer, incluindo jogar futebol. Também trabalhou muito fora da propriedade da família, por diária ou por empreita, que geralmente seu pai conseguia para a família trabalhar. Quando o trabalho era de roçar de foice, Mauro, seu pai e o irmão Valdinei eram os encarregados da tarefa. Quando era para capinar, colher feijão e algodão iam também sua mãe e as irmãs Lucielia e Luciane. A venda da força de trabalho era necessária para comprar o pão de cada dia, pois o que se produzia na roça não era suficiente.

A área de terra dos seus avós maternos era de aproximadamente uns 50 hectares para oito filhos. Já os avôs paternos tinham uma área de 60 ha de terra, que foram divididas entre os cinco filhos. Hoje a terra de herança dos avós paternos para a família de Mauro corresponde a uma área de 12 ha. As pessoas da comunidade possuem ao menos um pedaço de terra para fazer suas roças e plantar, são pequenas propriedades entre 1 a 15 ha aproximadamente, sendo também que há famílias que não tem terra, só a casa de morada. Alguns deles trabalham na terra de vizinhos, emprestada ou arrendada, local onde fazem sua roça. A maioria destas terras é de herança ou foi comprada e é passada de gerações em gerações entre a família.

Os plantios e os venenos

Depois da experiência com o plantio de algodão Mauro começou a fazer roça para plantar feijão, milho e rameiras como abóbora, melancia e caxi. O caxi é um legume muito bom e gostoso cultivado da mesma for-

ma da abóbora e tem a sua casca uns caroços. A produção era mais pra o consumo em casa da própria família durante o ano e também guardavam as sementes de plantar para o ano seguinte. Às vezes o excesso da produção se vendia, principalmente o feijão, mas quem vendia era seu pai. Nestes plantios, mesmo em pequenas quantidades, passavam veneno. O Azodrin era usado para lagarta na folha e do olho do milho e em feijão. O veneno era comprado no comércio da cidade pelo pai de Mauro, que comprava motivado por outras pessoas que argumentavam algumas vantagens, especialmente a praticidade do uso. O veneno que passou a ser mais utilizado foi o DMA[32] para acabar com os matos. Mauro relata sua experiência de passar veneno que não foi nada agradável, a ponto dele cair com a máquina nas costas bem no meio da roça. Seu pai já não podia passar, pois não se sentia bem por causa do cheiro do veneno. Esses fatos levaram a família a ir deixando de lado o uso veneno, mas quando era muito necessário, algumas vezes, pagavam alguém pra passar na roça da família. Mas o problema maior era que trabalhavam fora de suas terras em plantios de outras pessoas que usava muitos venenos, de muitos tipos. Trabalhavam na colheita do algodão e sentiam mal estar com o fedor que era muito forte. Na maioria das vezes o dono da terra não respeitava o período de carência do veneno e colocava as pessoas para trabalhar em roça recém pulverizada, que chegava a fazer um "mel" nas folhas do algodão de tanto passar veneno. Quando não estavam se sentindo bem com o fedor do veneno, quando sentiam dor de cabeça ou estômago ruim, com ânsia de vômito, evitavam estar perto ou trabalhar nestes locais.

Nos anos 80 do século XX, em Extrema, existiam mais matas e a água no rio permanecia por mais tempo correndo durante alguns meses

[32] DMA 806 BR é o herbicida tradicional usado na dessecação, para controle de plantas de folha larga, Incluindo plantas resistentes e tolerantes ao glifosato.

do ano. A impressão é que se chovia mais. Hoje em dia onde havia matas só existem capoeiras e mesmo assim são poucas. Na beira do rio não tem mais as árvores que conservam a água no rio e evitam a erosão do solo. Ao chover menos e com o desmatamento, as nascentes foram secando.

O interesse pelo campo, pelo trabalho agrícola, se intensificou mais a partir do momento que Mauro começou a estudar na Escola Família Agrícola (EFA), e acrescentou a seu saber prático um saber teórico. O novo conhecimento teórico era posto na prática, em campo. Para Mauro era prazeroso fazer o trabalho na EFA, mas seu intuito era levar estes conhecimentos para a família e comunidade. Na escola ensinavam e incentivava os jovens estudantes a permanecerem no campo, valorizando uma produção com qualidade, na qual se evitava o uso de veneno nas plantações. Aprenderam meios para preparar alguns defensivos naturais, visando não matar a ponto de exterminar os isentos, mas controlá-los nas plantações. Era também ensinado a trabalhar em princípios ecológicos, uma preocupação com o meio ambiente, e assim, evitando o uso de agrotóxicos nas lavouras.

As Escolas do Campo

Na EFA Mauro estudou três anos, da 5ª serie a 8ª série, de 1997 a 1999, sendo que a 7ª e 8ª série era feitas num ano só, na comunidade de Mato Grosso, localizada no município de Pindai, no modelo de alternância de quinze dias na escola e quinze em casa. Ter estudado na EFA possibilitou um diferente aprendizado, para além de um colégio convencional, cujas práticas que aprendeu foram aplicadas com a família e com as pessoas da comunidade que trabalham e vivem no do campo. Os monitores acompanham de perto o aluno tanto na escola e no tempo comunidade, incentivando o mesmo a participar das celebrações e de outros movimen-

tos sociais com objetivos de se desenvolverem e melhorar sua realidade. O ensino médio Mauro fez em colégios convencionais. No Colégio Estadual de Urandi (CEU) fez o 1º e 3º anos do ensino médio. Já o segundo ano foi no Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães em Guanambi.

A experiência educacional de Mauro, que experimentou o ensino numa EFA e depois em escolas convencionais, o levou a se preocupar com a educação que é realizada no campo. Seu ingresso na Licenciatura em Educação do Campo, com concentração em ciências agrárias, foi motivadas por sua preocupação em propiciar o fortalecimento de uma educação de qualidade para os povos do campo. Uma educação direcionada para a realidade das famílias, das comunidades, a partir do seu lugar, uma educação contextualizada com os modos de vida. A educação do campo passa a significar para Mauro uma ferramenta para que os sujeitos do campo tenham voz e vez, e que sejam reconhecidos como agentes políticos, que sejam respeitadas suas culturas, costumes e modo de vida, que se reconheça que são construtores de conhecimentos. Mauro percebe que a educação deve fazer também a relação entre campo e cidade. Reconhece que este é um tema relativamente novo em seu município, mas que vem sendo debatido mais intensamente, levando uma reflexão sobre os processos de formação escolar. Também percebe que a educação do campo deve estar relacionada às lutas e reivindicação dos movimentos sociais.

> Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação

> na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do (FERNANDES, 2006, p. 1).

A Educação do Campo tem a preocupação com o sujeito que vive no e do campo, que na maioria das vezes não tem acesso as informações ou acesso à políticas que permitam acessar direitos. Mas o intuito da Educação do Campo é propiciar oportunidades e espaços ampliados para a voz dos sujeitos do campo, propiciando novas perspectivas para manutenção e fortalecimento de modos de vida.

A educação é percebida como um direito de todos os cidadãos, mas em Extrema se percebe que nem todos têm acesso. Todos deveriam ter as mesmas oportunidades, mas na prática não ocorre assim. A educação poderia corrigir problemas estruturais da sociedade, mas os que mais precisam são os que menos têm acesso aos estudos de boa qualidade. As políticas sociais seriam essenciais para o desenvolvimento mais equitativo, e poderiam promover uma melhor qualidade de vida para pessoas.

> O desenvolvimento do território camponês estaria ligado a uma necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude, que permita compreender os camponeses como protagonistas, propositores de políticas e não apenas como beneficiários e ou usuários (FERNANDES, 2006, p. 3).

O curso da educação do campo no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em Amargosa, tem como base a pedagogia da alternância. Mauro fez opção deste curso, pois pensou que o formato da alternância iria ser similar ao que era praticado na Escola Família Agrícola de Pindaí. Sua expectativa era de encontrar aulas práticas no tempo escola (universidade) com acompanhamento dos

monitores durante o tempo comunidade. Mas no curso de licenciatura em educação do campo não funcionou assim. As aulas práticas foram poucas e também ele não teve acompanhamento presencial dos professores no tempo comunidade. Para Mauro esses acompanhamentos, que fazem parte da pedagogia da alternância, permitiriam aos professores vivenciar melhor a realidade dos estudantes e a relação comunitária na qual estão inseridos. Mauro pondera que os contextos e possibilidades são diferentes, pois na Universidade possuí uma abrangência maior do que a EFA, assim os acompanhamentos se tornam mais complexos e podem depender um longo tempo de deslocamento, com distâncias grandes, como as de Amargosa e Urandi, com aproximadamente 540 km de distância. Pondera que ao menos a abrangência das disciplinas foi interligada com a realidade do campo e que as disciplinas ligadas a agroecologia estimularam a ele buscar meios de aliar a preservação ambiental com a produção agrícola.

Orientações para transição

Os conhecimentos vivenciados durante o curso, principalmente os relacionados a agroecologia, propiciaram elementos para apoiar a compreensão do modo de vida de comunidades camponesas, com seus costumes e hábitos culturais, as formas de reprodução de conhecimentos de gerações em gerações, conhecimentos tradicionais, saberes advindos de uma relação entre as famílias camponesas com a natureza, que envolvem as suas formas próprias de plantar, a época certa para que possam ter boas colheitas.

Um dos desafios provocados pelo curso de licenciatura em educação do campo foi refletir aspectos do contexto social e as transformações que ocorreram. Isso proporcionou a Mauro constatar que sua família tinha suas próprias sementes, que eram selecionadas logo depois da co-

lheita. As melhores eram armazenadas para poder fazer as plantações no ano seguinte. Estas sementes, selecionadas e adaptadas pelas famílias podem ser consideradas como sementes crioulas. As sementes crioulas são fruto de aproximadamente 10 mil anos de agricultura. São sementes que foram sendo melhoradas, adaptadas aos mais diversos ambientes, clima, solo e manejo (CARVALHO, 2016, p. 3).

Uma primeira observação é que a prática de guardar sementes deixou de ser um cuidado das famílias. As pessoas foram incentivadas a adquirir sementes a cada plantação, acreditando ter melhor qualidade por serem produzidas em laboratórios, que deveriam resultar em um melhor rendimento. Desta forma foram introduzidas as sementes híbridas e as geneticamente modificadas[33] (sementes transgênicas). As sementes transgênicas não tiveram muito sucesso, pois elas precisam mesmo ter um bom ano de chuva para que produzam bem, enquanto que as sementes crioulas são mais resistentes em tempo de poucas chuvas. As sementes distribuídas pelo governo, feijão, milho e sorgo era as sementes que as pessoas passaram a adquirir e que vinham já preparadas e imunizadas para serem plantadas, não podiam ser consumidas, pois continham veneno. Mauro e seus interlocutores não lembraram se foi feito algum teste com estas sementes em Extrema, em suas memórias simplesmente passaram a utilizar as sementes distribuídas anualmente pelo governo e com isto foi se perdendo as sementes tradicionais.

No ano de 2003 Mauro assume o cargo de presidente da Associação Comunitária Organizativa Promocional de Pé da Ladeira, (ACPL), que por um tempo era a associação que representava as famílias de Extrema. Como presidente da associação Mauro pegava essas sementes na Empre-

[33] As sementes transgênicas são aquelas obtidas através de manipulações realizadas em laboratório que possibilitam cruzar espécies que não se cruzam naturalmente. Assim, as sementes transgênicas são um produto artificial que não existe na natureza. (CARVALHO, 2016. P. 2).

sa Baiana de Desenvolvimento Agrícola EBDA - milho, feijão e ás vezes sorgo, e distribuía entres os agricultores da comunidade. Não tinham conhecimento de que isto de certa forma iria os prejudicar futuramente. As sementes eram modificadas e só produzem como prometido no primeiro plantio. Quem colheu e guardou sementes para plantar no ano seguinte, percebeu que a semente produziu menos. Ficaram dependentes em adquirir estas sementes todos os plantios. Hoje já não há mais as sementes distribuídas pelo governo, mas também não recuperam as sementes crioulas, as tradicionais, resistentes e adaptadas ao clima e solo.

> As famílias camponesas em todo o país ainda hoje resistem e conservam muitas variedades crioulas. É um patrimônio que deve ser cuidado e ampliado. É importante às famílias guardarem as sementes para terem autonomia, não precisar ir ao mercado comprar sementes ou esperar doação do governo. As sementes do mercado, em sua maioria são transgênicas, que causam problemas de saúde na população e agridem a natureza. As sementes crioulas que devem ser selecionadas e guardadas devem reunir algumas características que assegurem o alto vigor, a boa germinação, a pureza física da variedade e ser livre de doenças (CARVALHO, 2016, p. 3).

Com relação ao uso de veneno, nas plantações em que eram usadas as sementes distribuídas pelo governo, nem todas as famílias usavam veneno nas roças de milho, feijão, sorgo e rameiras. Mas nas plantações de algodão o uso do veneno era bastante intenso, chegando em até três vezes por semana. A recomendação técnica indica um intervalo de pelo menos 15 dias entre as pulverizações, sendo que o efeito do Azodrin permanece por até 22 dias nas plantações. E eram vários tipos de produtos químicos, agrotóxicos, para tentar combater o bicudo.

O uso dos venenos, a substituição das sementes e um desmatamento mais intenso passou a incomodar algumas pessoas de Extrema, que passaram a buscar recuperar práticas agrícolas tradicionais. Incen-

tivados pelo sindicato começaram a buscar tecnologias para produzir apenas com insumos orgânicos. Aos poucos Mauro foi se aproximando da agroecologia, uma ciência que estuda modos de produção agrícolas sustentáveis voltados para o fortalecimento de modos de vida. Uma ciência que visa compreender o sistema agrícola em sintonia com os ecossistemas, que busca conhecer para poder cuidar e preservar o ambiente e os recursos naturais, visando uma produção equilibrada e com sustentabilidade e buscando fazer a transição para um sistema mais sustentável.

> Agroecologia como um campo de conhecimento que proporciona as bases cientificas para apoiar o processo de transição do modelo convencional para os estilos de agriculturas de bases ecológica ou sustentável, assim como do modelo convencional de desenvolvimento a processos de desenvolvimento rural sustentável (CAPORAL e COSTABEBER, apud SCHMITT, 2013, p. 180).

Tendo esta ciência como referência, Mauro passa a compartilhar a concepção que é possível e necessário produzir buscando preservar o meio ambiente. Ele e alguns colegas passaram a estar atentos na forma de trabalhar o preparo da terra, evitando o uso de produtos químicos sintéticos, principalmente combatendo o uso de agrotóxicos. Passaram a ter conhecimentos que mostravam evidências em que os agrotóxicos são prejudiciais para o meio ambiente, que destroem a biodiversidade e também a saúde do ser humano.

> Como biocidas, os agrotóxicos interferem em mecanismos fisiológicos de sustentação da vida que são também comuns aos seres humanos e, portanto, estão associados a uma ampla gama de danos à saúde. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), os biocidas produzem, a cada ano, de 3 a 5 milhões de intoxicações agudas no mundo, especialmente em países em desenvolvimento (Miranda, 2007). Numa série acumulada de 1989 a 2004 (Fundação Oswaldo Cruz, 2004), foram notificados no Brasil 1.055.897 casos de intoxicação humana por agrotóxicos e 6.632 óbitos pelo mesmo motivo. Em 2008, 32,7% das

> intoxicações no Brasil tiveram como principal agente tóxico envolvido os agrotóxicos de uso agrícola. Vale ressaltar que a OMS indica que, para cada caso notificado de intoxicação por agrotóxicos, existem 50 casos não notificados (Marinho, 2010). Os agrotóxicos também podem causar diversos efeitos crônicos: (DICIONÁRIO EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 91).

A reorganização do agroecossistema

O marco de fundação da comunidade é de 1985, quando foi construída a capela. Dois anos antes já se realizavam celebrações e as pessoas se reuniam na casa da senhora Eduarda. A Associação dos Produtores e Agricultores da Comunidade de Extrema do Município de Urandi foi fundada em 1990, pelos próprios moradores no intuito de se ter uma boa organização a fim de lutar e reivindicar pelos direitos das pessoas que também juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Urandi – BA (STTR), que os representa em nível de município. Através destas entidades, com destaque para o STTR, conseguiram alguns benefícios como a aposentadoria e salário maternidade. Através da organização social, representadas por estas entidades, participam de ações, cursos, reuniões que vão conscientizando as pessoas, que aos poucos são sensibilizadas e vão imprimindo mudanças, como trabalhar melhor e cuidar da biodiversidade, recebendo orientação técnica com bases nos princípios da agroecologia.

Desde antigamente, quando a primeira família começou a morar em Extrema, se inicia com uma agricultura destinada basicamente para o próprio consumo das famílias. Além do trabalha na roça tinha também criações de animais, principalmente o bovino que era criado solto a campo. Segundo o senhor Germino[34] que era tido como um fazendeiro nesta

[34] Germino Santos, solteiro, mora no povoado de Poções do município de Urandi Bahia, esta conversa com ele foi mais para falar sobre a formação da comunidade de Extrema, por ser a pessoa mais velha e sendo um neto da primeira família que começou a povoa a comunidade.

época, os terrenos eram todos comuns, não tinha essa repartição que tem hoje, onde cada qual tem seu pedacinho de terra cercado de arame farpado. Antigamente as cerca eram de madeiras e betume feito com o próprio garrancho, em locais para impedir a passagem dos animais. Nesta época tinham muitas matas e água correndo nos rios, chovia bastante e as todas as plantações que as pessoas faziam produziam muito. Mas isto com o passar dos anos foi mudando, pois já não se produz mais como antigamente. Hoje se produz com tecnologias que estão prejudicando o meio ambiente e a saúde das pessoas, principalmente quando se usa os adubos e fertilizantes químicos. As culturas que permanecem são o algodão, milho, feijão, sorgo, melancia, abóbora, caxi. As que não plantam mais, ou em quantidades bem reduzidas, são a mamona e a mandioca.

Antigamente plantava-se bastante mandioca em Extrema, que eram de duas qualidades, conhecidas como mandioca braba e mandioca mansa. A mandioca mansa era pra consumo da raiz cozida e enquanto a braba era só pra fazer farinha. O local onde faziam a farinha era na casa do bisavô de Mauro, que tinha uma casa de fazer farinha. E todas as pessoas da comunidade e outros vizinhos próximos vinham fazer sua produção de farinha nesta casa. As famílias foram acabando aos poucos com o cultivo da mandioca braba e atualmente não se planta mais e consequentemente não há mais a casa de fazer farinha.

Outros destaques da pesquisa foi forma de preparo do solo para plantar. Antigamente era feito de forma manual, roçado de foice, ou era destocado para depois se plantar na cova. Depois começaram a usar o arado, e hoje em dia se faz muito o uso de máquinas para fazer o desmate, o trator para gradear as terras, tecnologias valorizadas pelos trabalhadores em razão de diminuir o esforço físico, que eram realizados em grupo. Porém hoje já há preocupação, pois o uso intenso das máquinas é prejudi-

cial para o ambiente, pois acaba raspando a terra, tirando a parte que tem a matéria orgânica e os nutrientes do solo. O trator compacta o solo e na maioria das vezes causa erosão. O trator acaba favorecendo a enxurrada, que é prejudicial, pois acaba carregando a terra superficial, a fertilidade do solo com ela.

> Na prática da agricultura, é muito difícil evitar pequenas pressões quepossamcompactar o solo; entretanto, é possível usar algumas alternativas no manejodo solo, máquina e cultura, que minimizem o efeito da compactação. Logicamente, não existe um pacote de medidas que possa ser adotado em todas as condições. Existe, sim, um conjunto de medidas específicas para cada caso, identificáveis pelo técnico ou pelo agricultor, levando em consideração uma série de fatores, como: tipo de solo, espécies cultivadas, economia das operações, tipo de agricultura, clima, tipos de máquinas disponíveis e as alterações que possam ser feitas. Tecem-se, aqui, considerações sobre alguns desses fatores, com a finalidade de auxiliar na elaboração do conjunto de medidas necessárias para aliviar os efeitos maléficos da compactação (CAMARGO, 2006, p. 1).

O algodão era a principal lavoura que mais se plantava, por ser a que dava maior renda para a família devido a sua boa produção e as chuvas eram bem distribuídas e não tinha tanto inseto assim que prejudicasse a lavoura. Mesmo assim faziam o uso de venenos com o Azodrin e Folidol[35] para o controle de lagarta nas folhas das plantações de milho, feijão e algodão e a lagarta rosada que ataca a bola do algodão, quando este está no ponto denominado de "maçã". Com o passar do tempo foi que apareceu o bicudo no município, e para combater essa nova praga foram inseridos outros venenos: Belmak, Nuvacron, Bravik, Dercisio e Budogue.[36] Mesmo com estes venenos não foi possível vencer o bicudo que acabou com a lavoura do algodão.

[35] Esses tipos de venenos têm substancias organofasforados, são compostos orgânicos derivados do ácido fosfórico, do ácido tiofosfórico ou do ácido ditofosfórico.

[36] Estes nomes são como os venenos são denominados pelos agricultores.

O bicudo de mostrou ser um isento muito difícil de ser controlado, porque ele se esconde dentro do guizo (botões), que é formado antes da flor. Na seguida que sai a flor, vem a "maçã" (bola do algodão), onde reproduz e a planta adoece e cai e consequentemente ali vai ser um novo bicudo.

> Os danos mecânicos causados pelo bicudo do algodoeiro nas estruturas florais devido às perfurações para a alimentação são traumáticos e contribuem efetivamente para a abscisão dos frutos. As anteras e óvulos de botões florais novos são os principais alvos de alimentação do inseto, cujo processo envolve a perfuração dos tecidos e posterior mastigação dos estames e ovário, levando a abscisão da estrutura floral, impedindo a fertilização da planta (Santos et al., 2003). Assim, depois da eclosão, as larvas se alimentam dentro dos botões florais ou maçãs, ocasionando a queda anormal das estruturas, o impedimento de abertura das maçãs e os danos nas fibras. As brácteas tornam-se amarelas e caem após em média sete dias, podendo ficar sujeitas à podridão (PRAÇA, 2007, p. 12).

Considerações finais

A experiência que as famílias de Extrema vivenciaram de perto, é que quanto mais usava venenos mais eles resistiam, e assim se precisa passar mais veneno quase todos os dias. Esse procedimento não era viável, pois se gastava muito e a produção não compensava. Hoje também se pondera os malefícios que estes venenos trouxeram, como os impactos para o meio ambiente e a saúde humana.

Com a chegada do bicudo se tornou muito difícil para as famílias, pois, era o algodão a cultura que tinha maior produção e economicamente garantia a renda na questão financeira. As pessoas conseguiam um dinheiro rápido, pois o comércio do algodão era muito bom, tinha boa vendagem, muitos não esperavam o algodão produzir para vender, vendiam na folha. Porém vender na folha não era vantajoso, pois o preço da

arrouba era mais barato se comparada a arrouba do capucho, isto é, a lã do algodão. Vender na folha também podia ser um risco, pois se algo desse errado afetava produção e o agricultor ficava com a dívida.

O sistema de produção e comércio do algodão apresentava uma facilidade que motivava as pessoas a plantarem todos os anos. Segundo os interlocutores de Mauro, o gasto maior para o produtor é no primeiro plantio porque depois no ano seguinte fica a soqueira. A soqueira a parte que fica roçada dos pés do algodão, assim ele se renova e produz por mais alguns anos. Geralmente se corta os pés de algodão deixando há uma altura de quinze centímetros do chão e eles se renovam tornando como se fosse novo e depois de algum tempo é que se destoca e planta novamente formando uma nova lavoura. E assim foram muitos anos de trabalhos e dedicação com essa cultura, pois quando chegava à hora da colheita eram motivo de alegria, momentos em que quase todos iam ter seu dinheiro, nem só pela venda do algodão, mas também aqueles que não plantavam iam trabalhar para os outros e ganhavam seu dinheiro catando algodão.

O desafio apontado pelas famílias que participaram da pesquisa seria aprender com o comportamento da natureza e como estimular sua recuperação, pois ao observá-la podemos perceber formas de colaborar com seu funcionamento. Percebem que se fazem algo "errado", a natureza, de certa forma, vai cobrar nas próximas gerações. Saber trabalhar preservando os recursos naturais, como a qualidade da água, a fertilidade do solo, visando manter um equilíbrio tanto na fauna e flora, como no próprio ecossistema. Encontramos variados tipos de vidas e os insetos que fazem parte deste equilíbrio.

Assim passa-se a compreender o funcionamento da natureza como um mecanismo muito sutil. Interferindo-se num fator, desequilibram-se os outros. Conhecendo-se as inter-relações, permite-se um manejo mais adequado.

> Embora perdure o enfoque imediatista e consumista, a menor agressão à natureza ameniza o impacto. Também não se pretende exterminar pragas e pestes, por ser isso impossível e por elas pertencerem, em níveis naturais, ao ecossistema. Pretende-se manter os parasitas, em níveis subeconômicos, se não for possível reduzi-los a seus níveis naturais. A interferência nos ecossistemas deve ser a menor possível, respeitando-se os conjuntos naturais (PRIMAVESI, 2016, p. 41).

Caberia às famílias trabalharem a terra com a sustentabilidade, preservando a biodiversidade. Um dos desafios é encontrar os meios para mudanças nas práticas agrícolas, possibilitando a não necessidade do uso dos venenos nas plantações. Com fazer o combate integrado de pragas? O plantio em policulturas conseguiria atenuar o impacto das pragas? Uma maior biodiversidade ajudaria no controle dos insetos? Quais as possibilidades de controle natural dos insetos? Como manter a fertilidade do solo?

Algumas alternativas são percebidas pelas famílias, como o consórcio de culturas no plantio e a elaboração dos defensivos naturais pelas próprias famílias. Estes defensivos naturais têm uma toxidade menor, com um menor impacto. As bases dos ingredientes são: pimenta, alho, nin, angico, entre outros ingredientes de fácil acesso e que servem no controle das pragas nas plantações, que não é prejudicial para a saúde do ser humano e nem dos seres vivos e da natureza. Buscar mais conhecimentos, mais formas de evitar o uso dos venenos.

> Por enquanto, há poucos defensivos naturais como rotenona, quássia, nicotina (fumo) e piretroides. Existe o Baculovirus, hormônios sexuais atraentes e hormônios juvenis que impedem o amadurecimento das fêmeas, bem como inimigos naturais, como a joaninha e o Metaruzium, mas o combate das pragas com defensivos químicos é o mais usado. A depender muito da escolha acertada, optando-se pelo menos tóxico e o mais eficiente. Existe o grande perigo de induzir resistência aos insetos-praga. Certamente existem opções alternativas, como pimenta malagueta, folhas de nim, alho, óleo vegetal, macerado

> de samambaia, macerado de urtiga, cravo de defunto, cabaça e outros (PRIMAVESI, 2016, p. 104).

Finalizamos com o desafio de ampliar as reflexões sobre os malefícios e impactos causados pelos agrotóxicos para os seres humanos. A procura por formas e alternativas tem se intensificado e, como foi apresentada, uma das alternativas mais procuradas é o uso dos defensivos naturais, Mas trabalhar numa perspectiva ecológica, no intuito da preservação e equilíbrio, para que assim haja sustentabilidade dos recursos naturais, requer desafios ainda maiores. A agroecologia, compreendida como um campo de conhecimento, de práticas e movimento, passa a orientar a organização de agroecossistemas mais sustentáveis. A agroecologia trabalha para além das questões que envolvem a natureza, buscando compreender os costumes e os modos de vidas das pessoas, como ciência é interdisciplinar e busca um diálogo de saberes. Destacamos que a busca pelo fortalecimento da biodiversidade do agroecossistema, visando por um lado conservar os recursos naturais, na busca de restauração de ambientes degradados visando manter o equilíbrio biológico entres os seres vivos, deve andar lado a lado com as organizações sociais do campo que propiciam o fortalecimento de modos de vida.

A experiência vivida pelas famílias de extrema indica que a busca pela sustentabilidade tem se mostrado um caminho para evitar prejuízos aos atuais níveis de produção e produtividade. Porém estabelecer estratégias de transição agroecológica não se resume simplesmente em realizar a substituição de insumos ou a diminuição do uso de agrotóxicos. A transição para agriculturas de base ecológica requer a implementação de mudanças multilineares e graduais nas formas de manejo e no desenho dos agroecossistemas. Os modelos agroquímicos, as monoculturas, deixaram marcas, que por um lado levaram os agricultores a práticas am-

bientalmente inadequadas, vulnerabilizando a saúde e economicamente as famílias. Pensar na complexidade ecológica e nos modos de vida das famílias requer reaprendera fazer agricultura, que incorpora princípios e tecnologias de base ecológica (CAPORAL, 2013, p. 290).

Mas mudar apenas as práticas agrícolas bastaria? O caso de Extrema nos leva a pensar que mudanças socioculturais, políticas e econômicos são necessárias para organização de processos de desenvolvimento mais inclusivos e sustentáveis. Os desafios se mostram grandes, complexos, mas a necessidade de enfrentá-los cada vez mais se percebe como urgente.

Referências

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (ORG). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMARGO de, Otávio Antônio.; Alleoni, Luiz Reinaldo F. **Considerações para manejo do solo.** 2006. Artigo em Hypertexto. Disponível em: http://www.infobibos.com/Artigos/2006_3/C7/Index.htm. Acesso em: 24/8/2020.

CAPORAL, Francisco Roberto**.** Em defesa de um plano nacional de transição agroecológica: compromisso com as atuais e nosso legado para as futuras gerações. in SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés V. (orgs) **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CAPORAL Francisco Roberto, AZEVEDO Edisio Oliveira, **As bases epistemológicas da agroecologia.** Instituto federal de educação, ciência e tecnologia do paraná – educação a distância, 2011.

CAPORAL, Francisco Roberto **Agroecologia:** alguns conceitos e princípios. Brasília : MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARVALHO, Aurélio José Antunes de; FERREIRA, Márcio Harisson dos Santos; ANDRADE, Gilmar dos Santos. **Cartilha para prospecção, resgate, cultivo e conservação de variedades crioulas**. Projeto "A Cor Morena das Sementes Crioulas da Bahia" . Salvador: IF Baiano, 2016.

FERNANDES, Bernado Mançano; **Os campos da pesquisa em educação do campo:** espaço e território como categorias essenciais. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

PRAÇA, Lilian Botelho. **Anthonomus grandis Boheman**, 1843 (Coleoptera: Curculionidae) Brasília, DF: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 2007. (Documentos / Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 0102 - 0110; 216). Disponível em: https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/189564/1/doc216.pdf. Acesso 24/08/2020.

PRIMAVESI, Ana. **Manejo ecológico de pragas e doenças:** técnicas alternativas para a produção agropecuária e defesa do meio ambiente. São Paulo. Expressão Popular, 2016.

SCHMITT, Claudia Job. Transição agroecológica e desenvolvimento rural: um olhar a partir da experiência brasileira. in SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés V. (orgs). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PARTE 4

ESTÁGIO EM AMBIENTE NÃO ESCOLARES

Estágio supervisionado em Ipirá – BA

Jucinelma Souza Ferreira
Maíse Nascimento Matos
Janaine Zdebski da Silva
Alex Verdério

Introdução

O presente trabalho apresenta um breve relato das experiências vivenciadas no decorrer do Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus de Amargosa. As atividades foram realizadas em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ipirá e com a Associação Comunitária de Moradores do Assentamento Dom Mathias.

O município de Ipirá fica localizado na região Centro-Norte da Bahia e integra-se ao Território de Identidade da Bacia do Jacuípe e seu bioma de ocorrência é a Caatinga. De acordo com os dados do último censo, o município possui 59.763 habitantes (IBGE, 2017). A economia local se dá pelas atividades rurais, com destaque para a pecuária, seguida pela produção de artefatos em couro e pelo comércio.

O Estágio Supervisionado II é uma atividade pedagógica prevista na matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias, com carga horária de 136 horas, sendo destinada 68 horas para o Tempo Universidade e 68 horas para o Tempo Comunidade, a mesma é dividida em três etapas: 25 horas de coparticipação e vivência, 20 horas de intervenção e 23 horas para planejamento e elaboração do pro-

duto final. As atividades são realizadas pelos estudantes do 7º semestre do curso e tem por *lócus* os espaços não escolares, sejam eles: Associações, Sindicatos, Movimentos Sociais, Cooperativas, entre outros.

De acordo com Moura e Zucchetii (2010, p. 638) "a educação não é uma prática exclusiva da escola, a educação também ocorre fora do espaço escolar e, nesse âmbito, possui objetivos e finalidades diversos e, portanto, exige reflexões que são complementares, porém de natureza distinta". Nesse quadro, as oficinas pedagógicas ganham destaque como instrumentos que possibilitam o desenvolvimento das atividades, de maneira sistemática e pedagogicamente organizadas, considerando a intencionalidade assumida.

Para Moita e Andrade (2006), a oficina pedagógica coloca-se como um dispositivo pedagógico que, apesar de pouco usado, permite a articulação entre os diferentes níveis de ensino, e tipos de saberes, como por exemplo, o saber popular e científico, de forma dialógica e participativa. Dessa forma, no contexto do Estágio Supervisionado II, as oficinas pedagógicas proporcionaram, tendo em conta as intencionalidades propostas, uma maior interação entre as estudantes estagiárias e o público envolvido.

As oficinas pedagógicas realizadas no contexto do Estágio Supervisionado II tiveram como temáticas a Soberania Alimentar e Nutricional Humana no Semiárido, tendo como foco as relações de trabalho no campo, bem como as técnicas e práticas sustentáveis que fortalecem a organização produtiva das famílias. Em conexão com esse tema geral foram trabalhados os seguintes conteúdos: Sementes Crioulas, Economia Solidária e Sucessão Rural.

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado II tiveram por finalidade trabalhar os saberes empíricos de algumas famílias associadas ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Ru-

rais de Ipirá e do Assentamento Dom Mathias, no município de Ipirá – BA. Para tanto, na conexão entre os saberes populares e os conhecimentos científicos o intuito posto foi de contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos(as) agricultores(as) familiares por meio de técnicas de cultivo que promovam a conservação dos recursos naturais para a produção de alimentos saudáveis, impulsionando a economia local.

A presente elaboração sintetiza alguns dos resultados das atividades desenvolvidas no decorrer do estágio, por meio de um relato de experiência e do delineamento de algumas reflexões embasadas, sobretudo, em uma discussão teórica sobre os conteúdos abordados.

Soberania alimentar e nutricional no semiárido

Compreende-se que o Estágio Curricular é um objeto da práxis na esfera da educação e da sociedade, pois, trata de um fazer reflexivo que permite ao estudante estagiário elaborar sua ação pedagógica e intervir na realidade do local a partir das especificidades dos sujeitos. Contudo, de acordo com Pimenta e Lima (2010), deve-se pensar no campo de estágio como espaço de pesquisa e intervenção, dessa forma, fortalecendo os conhecimentos adquiridos no processo de formação.

A partir de tal compreensão, é preciso considerar a importância do estágio na formação dos educadores e educadoras do campo, pois, o trabalho docente é uma atividade vinculada à formação humana, que implica diretamente no modo de vida dos sujeitos, sendo ele um espaço de construção e aprimoramento dos conhecimentos, onde se desenvolvem as habilidades pedagógicas do futuro profissional docente.

Pimenta e Lima (2010) ressaltam que o estágio pode ser realizado em forma de pesquisa, como método de formação dos futuros educadores. Deste modo, a pesquisa no estágio permite aos estudantes esta-

giários a aproximação com os espaços formativos, bem como conhecer e analisar a realidade do ambiente de inserção. Nesse quadro, o Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias propôs desenvolver atividades que possibilitassem problematizar e promover possíveis intervenções diante das observações, contribuindo para o ensino e aprendizagem dos estudantes estagiários e dos sujeitos envolvidos.

Sabe-se que a educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, a todos os cidadãos brasileiros e o Estado tem a obrigação de assegurar a escolarização. No entanto, o acesso aos conhecimentos científicos vem historicamente sendo negados aos povos do campo. Neste sentido, uma demanda posta é avançar na educação, e isso tem sido processado por meio das lutas pautadas pelos movimentos sociais na perspectiva de uma Educação no/do Campo como forma de contrapor o sistema educacional hegemônico e opressor imposto à sociedade.

> A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Entendemos que a educação do povo camponês deve ser baseada no meio em que vive e no seu modo de vida. Assim, conforme apontam Moura e Zucchetti (2010) verifica-se a necessidade de trabalharmos com uma concepção ampliada de educação que considera a multidimensionalidade humana e o dinamismo da vida no campo social, lócus em que ocorrem os processos de interação e onde estão presentes todas as práticas educativas, inclusive, as escolares.

Desta maneira, no contexto do Estágio Supervisionado II, a troca de saberes entre estudantes estagiários e comunidades, envolvendo os conhecimentos populares com o conhecimento científico, coloca-se como possibilidade para a construção da identidade e história dos sujeitos camponeses, como uma alternativa para a emancipação dos mesmos.

Tendo em vista, todos os processos de enfrentamentos e conquistas para garantir o direito à educação dos camponeses e camponesas é que se trabalham as relações em torno de sua vida na conexão com o conhecimento científico, elevando a sua capacidade de pensar e de agir, sobretudo, no que tange à relação e apropriação dos meios de produção. Portanto, estudar e trabalhar a Soberania Alimentar e Nutricional é articular seu meio de vida e subsistência como conteúdo do fazer educativo. Araújo *et al*. (2010), afirmam que:

> Podemos dizer que Soberania Alimentar é o direito que cada povo, que cada comunidade possui de planejar e produzir seus próprios alimentos. Ou seja, é a independência total das regiões e dos países para produzir o que as populações locais necessitam e desejam consumir. Sem depender, por exemplo, de sementes produzidas pelas empresas transnacionais, e dos pacotes tecnológicos para agricultura (ARAÚJO *et al*., 2010, p. 65).

Neste contexto, a Soberania Alimentar e Nutricional se articulam a uma alternativa de sistema de produção com sustentabilidade social, ambiental e econômica para ser executada pela classe trabalhadora rural. Além do mais, busca valorizar o potencial dos agricultores e agricultoras familiares e jovens frente às demandas da sociedade e às crescentes mudanças ocorridas no campo, projetando a qualificação dos processos socioeducativos e sócio-organizacionais presentes no campo brasileiro.

Desta forma, Ribeiro *et al*. (2017) advertem que o termo Soberania Alimentar, é mais que um conceito, pois, se trata de um princípio e de uma ética de vida que não responde a uma definição acadêmica, mas emerge

de um processo de construção, participativo, popular e progressivo. Essa proposta agrega as famílias e seu modo de se relacionar com a natureza por meio do manejo e da conservação dos recursos naturais para a produção de alimentos saudáveis.

> A soberania alimentar dá prioridade à produção e ao beneficiamento de alimentos pelas economias locais e à sua distribuição por mercados locais e nacionais, outorgando o poder de produção e oferta alimentar aos camponeses, aos agricultores familiares, aos pescadores artesanais e às diversas formas de pastoreio tradicional. E mais, trata a produção alimentar, a distribuição e o consumo, assim como o modelo tecnológico, sobre a base da sustentabilidade ambiental, social e econômica (STEDILE; CARVALHO, 2012, p. 721).

Nesse quadro, na perspectiva de alavancar a Soberania Alimentar e Nutricional das populações do Semiárido, de maneira articulada a uma estratégia de qualificação dos processos socioeducativos e sócio-organizacionais no campo brasileiro, o acesso às políticas públicas são ferramentas essenciais para a consolidação de ações permanentes de convivência com esses espaços, bem como com as possibilidades e limitações que o constituem.

As políticas públicas de convivência com o semiárido necessitam considerar as características predominantes deste espaço, necessitam enfrentar as dificuldades de existência dos sujeitos e de sua produção impostas pela escassez de chuvas, considerando os prolongados períodos de seca e a grande presença de solos, não apropriados para o plantio. Segundo Silva (2006), verifica-se que, em sua maior parte, essa região ainda é caracterizada por um baixo dinamismo econômico, com indicadores sociais abaixo das médias nacional e regionais e pela degradação ambiental que incide sobre seus frágeis ecossistemas. O autor destaca ainda que, este território de modo geral é caracterizado "[...] pela aridez do clima,

pela deficiência hídrica, com imprevisibilidade das precipitações pluviométricas, e pela presença de solos pobres de matéria orgânica" (SILVA, 2006, p. 15).

A convivência com o semiárido brasileiro impõe pensar novas maneiras de produzir, bem como estratégias de manejo que se adequem às condições do meio. Segundo Silva *et al*. (2018) isso passa por considerar as potencialidades naturais no "[...] uso dos recursos e amenidades naturais existentes nos agroecossistemas e no local; e a criação de métodos de manejo adequados ao ambiente, desenvolvida pelas próprias comunidades locais [...]" (SILVA *et al*., 2018, p. 80). Juntamente a esse conjunto de estratégias de reconhecimento e adequação às condições de existência, verifica-se ainda a necessidade de impulsionar as diversas formas de articulação, seja das populações, como também de suas entidades e movimentos organizativos. Essa ação implica na constante troca de experiências e no compartilhamento de meios e formas de convivência com o semiárido.

Nesse processo, faz-se necessário que os agricultores familiares se articulem para produzir cada vez mais produtos com qualidade, o que terá importantes impactos na sua vida, bem como, contribuirá para sua autonomia econômica. Para tanto, é essencial também agregar valor à produção e potencializar a oferta dos produtos através da autogestão, pois, de acordo com Christoffoli (2012, p. 161) "a cooperação deve promover a organicidade de base, mediante a constituição de núcleos de associados, viabilizando e estimulando a participação política das pessoas, a conscientização e a superação das desigualdades sociais e econômicas".

A cooperação é um dos princípios da Economia Solidária, que por sua vez tem como ponto de partida três dimensões essenciais, sendo estas: cultural, econômica e política, que são desenvolvidas por milhões de

trabalhadores a partir de projetos coletivos, proporcionando a organização e conscientização sobre o consumo responsável e sustentável.

> [...] A economia solidária compreende diferentes tipos de 'empresas', associações voluntárias com o fim de proporcionar a seus associados benefícios econômicos. Estas empresas surgem como reações a carências que o sistema dominante nega a resolver (SINGER, 2001, p. 105).

Deste modo, a agricultura camponesa constrói seu projeto em vista de produzir seus próprios alimentos, minimizando ou substituindo os produtos oferecidos pelo sistema capitalista em prol de um projeto de agricultura agroecológica, iniciando pela escolha das sementes, mais conhecidas por sementes crioulas e que têm significância fundamental na soberania dos(as) agricultores(as).

As sementes crioulas, de acordo com Maicá (2012), são aquelas cultivadas localmente, geração após geração, o que determina a sua adaptação à Comunidade onde está sendo cultivado, pelos camponeses que ali habitam.

Diante da necessidade de melhores condições de trabalho e autonomia, a classe trabalhadora, em especial os camponeses e camponesas, vêm criando alternativas de auto-gestão dos meios de produção, colocando-se como protagonistas desse processo. A prática de cultivo, manutenção, reprodução e utilização das sementes crioulas coloca-se nesse processo. Como já apontam Araújo *et al.* (2010, p. 58):

> A disponibilidade e continuidade das sementes crioulas é virtude e missão da agricultura familiar/camponesa e não depende de nenhuma empresa ou país. E são fundamentais para a garantia de Segurança e Soberania Alimentar dos povos. As sementes crioulas são adaptadas aos ambientes locais. Portanto, mais resistentes e menos dependentes de insumos. São também a garantia da diversidade alimentar e contribuem com a biodiversidade dentro dos sistemas de produção. A biodiversidade é a base para a sustentabilidade dos ecossistemas (sistemas naturais) e também dos agroecossistemas (sistemas cultivados).

Para além dos aspectos já mencionados, faz-se necessário a intensificação e expansão do modelo sustentável nos espaços de produção, num diálogo consistente com a condição e as perspectivas da juventude. Sua permanência no campo implica em um conjunto de elementos, bem mais complexos do que simplesmente a atração pelos centros urbanos. Essa compreensão nos remete a análise de que a juventude pode ser uma parcela social chave pressionada pelas mudanças e crises, da realidade no campo, e para a qual a Educação do Campo tornou-se uma questão estratégica (CASTRO, 2012). De modo geral, percebe-se que a questão relacionada a Sucessão Rural, vem atravessando uma série de dificuldades. Isso é pontuado por Castro, (2012, p. 443), que evidencia "que os problemas enfrentados pelos jovens são antes de tudo problemas enfrentados pela pequena produção familiar, como as difíceis condições de vida e de produção."

No que diz respeito aos processos de Sucessão Rural destaca-se sua constante fragilização frente à migração da juventude do campo para cidade, em busca de novas alternativas de vida, diferentes da sua convivência no campo e das constituídas nas unidades familiares. Segundo CONTAG (2014, *apud* COMPARIN, 2015, p. 21),

> [...] os jovens que saem das propriedades são atraídos aos centros urbanos, devido ao acesso à educação, trabalho, renda e pela falta de políticas públicas voltadas a eles. Desta forma, a saída do campo passou a ser uma condição e não uma necessidade ou desejo.

Considerando as especificidades dos povos do campo e as questões aqui colocadas, percebe-se a necessidade de potencializar processos formativos de profissionais para atuar nas escolas do campo e também nos espaços não escolares, que estejam sensíveis e comprometidos com essas construções presentes nas comunidades do campo, sobretudo as vincula-

das às questões que perpassam pela Soberania Alimentar e Nutricional no semiárido e a pertinência das Sementes Crioulas, da Economia Solidária e da Sucessão Rural, dentre outros, nesse processo. Isso atrelado a instituição de políticas públicas de convivência com o semiárido poderá contribuir no delineamento de uma nova maneira de produzir, comercializar e trocar o que é necessário, visando um bem comum para todos.

Contextualização e realização do estágio

A realização das atividades do Estágio Supervisionado II, que têm por referência os espaços não escolares, ocorreram por meio de oficinas pedagógicas nas quais foram utilizadas rodas de conversa, exposição oral e construção de algumas ferramentas que integram o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP). Para Verdejo (2006), o DPR é basicamente um conjunto de técnicas e ferramentas que permitem que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a auto gerenciar o seu planejamento e desenvolvimento.

No contexto do estágio desenvolvido em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ipirá e com a Associação Comunitária de Moradores do Assentamento Dom Mathias, das inúmeras ferramentas do DRP, foram construídos o Mapa do Futuro e o Calendário Agrícola.

De acordo com Verdejo (2006, p. 37), o Calendário Agrícola "[...] mostra informação sobre as estações agrícolas e atividades produtivas da comunidade. Refere-se ao tipo de cultivo, ao tipo de criação, ao tempo adequado para cultivá-lo e às atividades agrícolas realizadas" e tem por objetivo identificar os cultivos "[...] na comunidade e em que tempo são realizados. Permite revisar se os produtos estão sendo cultivados no tempo adequado ou se é necessário identificar técnicas mais adequadas. Também mostra a rotação de cultivos nas diferentes épocas do ano" (VERDEJO, 2006, p. 37).

Já o Mapa do Futuro, segundo Verdejo (2006), trata-se de uma projeção do que seria a comunidade no futuro, desde que superados as atuais problemáticas enfrentadas. Salienta-se ainda que, o mesmo proporciona a discussão sobre as ameaças e oportunidades a longo prazo, de maneira que facilita identificar e compartilhar medos e visões.

Como dito, o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias do CFP-UFRB é organizado em três momentos: coparticipação e vivência, intervenção e planejamento e elaboração do produto final.

A coparticipação e vivência são as fases iniciais do estágio e ocorreram pela aproximação com o espaço de realização das atividades e na relação com o público participante. Esse momento inicial permitiu identificar algumas demandas que foram sendo problematizadas e trabalhadas no decorrer das oficinas. De acordo com Peloso (2009, p. 33), "as informações nascem da observação, conversas, visitas, pesquisas. Conhecer e ser conhecido exige o aprendizado da língua do grupo para favorecer a integração e a troca. A condição é ter confiança é se dar a população, não ser um estranho".

Baseado nesses pressupostos, durante as etapas de coparticipação e vivência foram realizadas reuniões com a direção do Sindicato para o encaminhamento das demais atividades constituintes do estágio. Nesse momento identificou-se também o público para participar das oficinas propostas. Em outro momento, que integrou essa etapa, foram realizadas as leituras dos documentos tanto relacionados ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ipirá como os da Associação Comunitária de Moradores do Assentamento Dom Mathias. Além disso, também foram realizadas visitas às famílias envolvidas, as quais foram convidadas para participar dos momentos de intervenção.

A definição das temáticas abordadas durante as oficinas (Soberania Alimentar e Nutricional das populações do semiárido no diálogo com as sementes crioulas, a Economia Solidária e a Sucessão Rural) deu-se a partir da ação contínua do Sindicato, construída junto às famílias da Agricultura Familiar no município. Como referência dessa ação do Sindicato tem-se o Projeto intitulado "Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional Humana no Semiárido", elaborado pela equipe de direção e que foi objeto de estudo das estudantes estagiárias durante o momento de coparticipação e vivência.

O momento de coparticipação e vivência, também contou com a inserção das estudantes estagiárias na Barraca Agroecológica, que funciona nas quarta-feira no espaço do Sindicato e é organizada por um grupo de mulheres agricultoras de várias comunidades do município de Ipirá. Os produtos comercializados na Barraca Agroecológica são de origem orgânica e produzidos localmente, com o intuito não apenas de gerar renda para as famílias que possuem vínculos com as organizações sociais, mas também, oferecer produtos saudáveis para a população do município e região.

Outro espaço de inserção se deu com a participação das estudantes estagiárias na VII Feira de Conhecimentos do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Jacuípe (CETEP), a qual teve como temática as Tecnologias Sociais e Sustentabilidade, sobretudo de convivência com o semiárido.

Após a fase de coparticipação e vivência foi realizada a etapa de intervenção em formato de oficina pedagógica, tendo por centralidade o diálogo, que de acordo com Moita e Andrade (2006), ganha a função de meio para trocas entre os saberes e para a redefinição da qualidade das relações. Como dito, o tema abordado na intervenção foi Soberania

Alimentar e Nutricional Humana no Semiárido, sendo estruturado em 4 momentos: a Oficina I que foi desenvolvida com membros do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ipirá, a Oficina II realizada com os associados e associadas da Associação Comunitária dos Moradores do Assentamento Dom Mathias, a Oficina III que aconteceu durante a Feira Agroecológica no Sindicato e a Oficina IV que ocorreu com a juventude do Assentamento Dom Mathias.

Para a realização da Oficina Pedagógica I voltada aos membros do Sindicato foram trabalhados conteúdos relacionados à Soberania Alimentar, Sementes Crioulas e Economia Solidária. Essa atividade foi iniciada com a leitura da música Caminhos Alternativos (Zé Pinto) por dialogar diretamente com a temática em questão. Na sequência, as estudantes estagiárias fizeram a exposição do conteúdo acompanhado de alguns questionamentos sobre o mesmo, o que permitiu a dialogicidade entre os participantes. Posteriormente foi exibido o vídeo: Soberania Alimentar em contraponto a Segurança Alimentar (Drª. Eliane Tomiase Paulino)[37] que serviu para fortalecer a discussão acerca dos assuntos mencionados.

No decorrer da primeira oficina, houve interação entre os(as) participantes e estagiárias o que resultou em um espaço de grandes aprendizados através da troca de conhecimentos. Neste momento foi discutido sobre o papel das sementes para a produção de alimentos saudáveis, como também foi apontada à necessidade do seu armazenamento e compartilhamento no contexto das comunidades.

A Economia Solidária também apareceu como elemento do diálogo, como uma forma de organização social e coletiva que tem a função de potencializar e auxiliar na comercialização dos excedentes, visando o bem comum para todos os envolvidos. Por fim, de maneira articulada

[37] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q_AaA1AiKMY

aos debates realizados, a Soberania Alimentar apareceu como uma alternativa de sistema de produção com sustentabilidade social, ambiental e econômica a ser concretizada pela classe trabalhadora rural.

A Oficina Pedagógica II, contou com a participação dos sócios da Associação Comunitária dos Moradores do Assentamento Dom Mathias e foi iniciada com a leitura do cordel Assentamento Dom Mathias: Nossa trajetória de lutas e desafios (José Raimundo Santana), com a finalidade de relembrar a memória da comunidade, e desta forma, possibilitar que os participantes se sentissem mais à vontade para interagir da prosa. A partir disso, foram aplicados os mesmos métodos pedagógicos citados na oficina anterior, com público diferente, porém com resultados semelhantes.

Outra estratégia pedagógica pertinente a essa oficina foi a construção do Mapa Agrícola da Comunidade pelos participantes, englobando informações sobre os tipos de cultivos produzidos, bem como os períodos de plantação e colheita. Esse momento foi um dos mais participativos pelo fato das pessoas terem contribuições significativas na elaboração da ferramenta do DRP.

A construção do Mapa Agrícola foi relevante na percepção coletiva da quantidade de alimentos que são produzidos dentro da comunidade, mesmo contendo alguns fatores limitantes, como a escassez da chuva, a falta de políticas públicas e de acompanhamento técnico. Para além disso, nesse momento, registrou-se uma preocupação em traçar estratégias de convivência com o semiárido, baseado no modo de se relacionar com a natureza por meio do manejo e conservação dos recursos naturais, para a produção de alimentos saudáveis tendo em vista o consumo e a comercialização.

Na Oficina Pedagógica III, que ocorreu em concomitância com a Barraca Agroecológica organizada no Sindicato, a abordagem do tema

Soberania Alimentar e Nutricional do Semiárido esteve mais vinculada ao debate da Economia Solidária, na qual as agricultoras falaram sobre suas experiências e perspectivas sobre a Barraca Agroecológica, e ressaltaram a importância do acesso ao conhecimento científico a respeito de um tema que está diretamente conectado com as relações de trabalho no campo. Nesta III Oficina foi muito pertinente a discussão acerca da Economia Solidária e os elementos que a compõem, pelo fato de proporcionar alternativas de organização coletiva na produção de alimentos saudáveis e na geração de renda.

Outro fator relevante no decorrer dessa atividade foi a entrega de panfletos referente à temática já mencionada aos clientes da Barraca Agroecológica, com a finalidade de compartilhar o conhecimento científico vinculado aos saberes historicamente acumulados pelos(as) agricultores, assim como a importância de consumir produtos saudáveis que são produzidos localmente. Esse momento proporcionou não apenas a entrega do material como também o diálogo com as pessoas que se aproximavam da Barraca e com os demais que adentravam o espaço do Sindicato.

A Oficina IV, último momento orientado para a intervenção, foi organizada tendo por referência de participantes os jovens o Assentamento Dom Mathias. Essa atividade teve inicio com a leitura do cordel Assentamento Dom Mathias: Nossa trajetória de lutas e desafios (José Raimundo Santana), reafirmando para o público a importância de não perdermos de vista as nossas origens e nem desistir das nossas lutas sociais. Em seguida, foram expostos os temas em questão, a Soberania Alimentar com o foco na Sucessão Rural.

Para a realização da quarta Oficina foram exibidos dois vídeos. No primeiro, intitulado Agricultura Familiar: jovens se preparam para a sucessão[38], foram abordadas algumas políticas públicas que tem por ob-

[38] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6oT9hGqfwrw

jetivo fortalecer a vida do jovem no campo e assegurar sua autonomia econômica, fazendo com que os mesmos permaneçam neste espaço. O segundo vídeo, 3ª Plenária Nacional da Juventude Rural[39], apresentou estratégias de rearticulação das lutas da juventude, voltando-se para o debate da Sucessão Rural e as lutas por nenhum direito a menos, tendo em vista a necessidade de ocupar todos os espaços organizativos possíveis.

Na sequência, foi construído o Mapa do Futuro representando as perspectivas presentes na comunidade para os próximos anos. No Mapa apareceu a educação como uma ferramenta de resistência, sobretudo a Educação do Campo para que se faça presente dentro das estruturas já construídas no Assentamento. Destacou-se ainda, que as conquistas já construídas, são fruto de muita luta e sangue derramado. Para além disso, foi refletido sobre a necessidade do acesso às políticas públicas que assegurem a produção de alimentos por meio das tecnologias sociais de convivência com o semiárido, com especial destaque para a participação efetiva da juventude nessa construção.

A Soberania Alimentar e Nutricional no Semiárido se constituiu como elemento central de todas as oficinas e foi evidenciado como uma alternativa de sistema de produção com sustentabilidade social, ambiental e econômica, para ser executada pela classe trabalhadora rural. Sua articulação com outras temáticas, com destaque para as Sementes Crioulas, a Economia Solidária e a Sucessão Rural, permitiu agregar as famílias e os jovens num processo de reflexão sobre o modo de se relacionar com a natureza, por meio do manejo e conservação dos recursos naturais, para a produção de alimentos saudáveis, considerando as limitações e potencialidades presentes no semiárido.

[39] Disponível em: http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=520&ap=1&nw=1.

Considerações finais

Em virtude dos elementos apresentados, constata-se através das atividades desenvolvidas no decorrer do Estágio Supervisionado II, que o trabalho docente é uma tarefa desafiadora, pois, está diretamente vinculada à formação humana e aos diferentes modos de vida. Assim, o estágio na formação de educadores(as) do campo coloca-se como um importante momento de construção e aprimoramento dos conhecimentos, com vistas ao desenvolvimento e apreensão das habilidades pedagógicas, dentro e fora dos espaços escolares, que são pertinentes ao fazer docente.

Sabe-se que a educação é constituída por diversos sujeitos, por isso, se faz necessário pensar na formação de educadores que mantenham vínculos orgânicos com as escolas e comunidades do campo, bem como as organizações sociais constituídas e sustentadoras dos processos organizativos nesses espaços. Isso passa pelo respeito e consideração das especificidades desses povos, baseado no projeto educativo defendido frente as demandas das comunidades camponesas.

Neste aspecto, o debate sobre a Soberania Alimentar e Nutricional Humana no Semiárido, articulado as reflexões e práticas relacionadas as Sementes Crioulas, a Economia Solidária e a Sucessão Rural no contexto do Assentamento Dom Mathias, e as ações do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ipirá abrem um importante potencial de diálogo e, sobretudo, de potencializar a formação e a atuação do(a) educador(a) licenciado(a) em Educação do Campo na área de Ciências Agrárias, em conexão direta com questões presentes no interior das comunidades do campo no município de Ipirá- BA.

No mais, conclui-se que o estágio é um espaço formativo que permite aos estudantes estagiários(as) conhecer as dimensões distintas da profissão docente para a partir disso, dimensionar e qualificar seu processo

formativo, tendo em vista o compromisso com as lutas sociais. Neste sentido, a Educação do Campo aparece como uma proposta de educação transformadora, na qual os sujeitos são os protagonistas da sua própria história, contrapondo o modelo de educação imposto pelo sistema opressor.

Referências

ARAÚJO, M. N. R., *et.al*. **Agroecologia, Soberania Alimentar e Cooperação.** Coleção Sempre é tempo de aprender. Caderno n° 2, 2010.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CAMPARIN, A. **Sucessão rural:** motivos que influenciam o jovem a permanência ou não nas propriedades rurais. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Agronomia) Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, p. 74. 2015. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1486/1/COMPARIN.pdf . Último acesso: 22 de ago. 2020.

CASTRO, E. G. Juventude do Campo. In: CALDART, R. S. *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHRISTOFFOLI, P. I. Cooperação Agrícola. In: CALDART, R. S. *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População.** 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ipira/panorama. Último acesso: 01 de nov. 2019.

MAICÁ, E. D. Sementes. In: CALDART, R. S. *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B**.** O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade:** desafios e compromissos. Caxambu, MG: ANPEd, 2006.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. Educação Além da Escola: Acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 629-648, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf. Último acesso: 27 de jul. 2020.

PELOSO, R. A retomada do trabalho de base. In: MST. Método de Trabalho de Base e Organização Popular. **Caderno de Formação** 38, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, D. S.; TIEPOLO, E. V.; VARGAS, M. C.; SILVA, N. R. da. (Orgs). **Agroecologia na educação básica** – questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SILVA, R. M. A. da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido:** transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) Universidade de Brasília, Brasília, p. 298. 2006.

SILVA, D. V. da; MACIEL, K. N.; SANTOS, J. R. dos; MENDES, J. G.; BARBOSA, L. C. B. G. Agroecologia e Convivência com o Semiárido Brasileiro: uma análise preliminar. In: **Diversitas Journal**, 3(1), 76-84. Disponível em: https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v3i1.547. Último acesso: 27 de jul. 2020.

SINGER, P. Economia solidária versus economia capitalista. **Soc. estado.** vol.16, n.1-2, pp.100-112. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922001000100005&script=sci_abstract&tlng=pt . Último acesso: 03 de nov. 2019.

STEDILE, J. P.; CARVALHO, H. M. de. Soberania Alimentar. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, O.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da**

Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico rural participativo**: guia prático DRP. Brasília: MDA / Secretaria da Agricultura Familiar, 2006.

O estágio de ciências agrárias em espaços não escolares

Jeane de Jesus Sacramento
Luiza dos Santos Reis
Uine Lopes Andrade
Janaine Zdebski da Silva
Alex Verdério

Introdução

O estágio supervisionado é uma das etapas importantes para a formação dos licenciandos e licenciandas em Educação do Campo, é nesse momento que os futuros educadores se aproximam de maneira orientada e acompanhada da realidade e da prática profissional docente. Sendo assim, o estágio é considerado como uma ação obrigatória para a formação acadêmica, é um momento de reflexão sobre a prática desenvolvida pelos acadêmicos. É nessa etapa que é desenvolvido e vivenciado um maior contato com a realidade da profissão escolhida, obtendo experiências e contribuindo para uma melhor formação dos estudantes da licenciatura, considerando a inserção orientada e acompanhada em processos formativos sistemáticos.

Como ação constituinte do processo de aprendizagem, o estágio se dá por meio do exercício de funções referentes à profissão qual será exercida no futuro e relaciona conhecimentos práticos e teóricos aprendidos nos cursos. Diante disto, o estágio proporciona um conjunto de conhecimentos, ou seja, uma análise concreta que relaciona teoria e prática no campo de atuação, produzindo o exercício do processo dialético de aprender e ensinar.

No curso de Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, o estágio ocorre em três momentos e são distribuídos em Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, respectivamente ofertados nos 6º, 7º e 8º semestres. O Estágio II, objeto da presente análise tem por foco a gestão de processos educativos em espaços não escolares de Educação do Campo, voltando-se a prática educativa e formativa junto aos sujeitos sociais do campo, movimentos sociais do campo, comunidades indígenas e quilombolas.

Assim, o Estágio Curricular Supervisionado II, analisado na presente elaboração foi realizado na Associação de Pescadores Artesanais de Conceição de Salinas (APACS), localizada na rua da Praia s/nº, situada na Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola de Conceição de Salinas, no município de Salinas da Margarida, Bahia. O Estágio Supervisionado II foi realizado entre 27 de novembro e 14 de dezembro de 2019 e teve como temática "A Pesca Artesanal, Agroecologia e a Soberania Alimentar do Povo Brasileiro".

A proposta pedagógica que foi desenvolvida durante a realização do Estágio Supervisionado II, foi sob forma de oficina pedagógica.

> As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Sendo assim, a proposta da oficina pedagógica auxiliou no desenvolvimento do trabalho de maneira prática, dinâmica e coletiva, e foi concretizado com a utilização de recursos como músicas, textos e instrumentos que podem obter a construção do aprendizado em grupo, pensando em trabalhar principalmente com a realidade local.

As atividades foram distribuídas da seguinte maneira: 25 horas de vivências e coparticipação, 20 horas de intervenção e 23 horas de planejamento e elaboração do produto final. A finalidade do presente trabalho é relatar a experiência vivenciada no estágio em espaços não escolares, realizado como requisito parcial do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, delineando algumas reflexões acerca das atividades desenvolvidas, sobretudo, relacionadas aos momentos de vivência, coparticipação e intervenção.

Cabe aqui ressaltar, que o componente curricular de Estágio Supervisionado II esteve pautado por uma reflexão acerca da educação em outros espaços, que não sejam somente nos espaços escolares. Diante disso, esse estágio contribuí para a formação docente, permitindo assim uma formação política, e observação para a diversidades e contradições dos diferentes tipos de educação, ampliando o olhar para além do espaço da escola.

Estágio em espaços não escolares

É importante pautar que a educação está além do espaço somente em sala de aula. Ela se constitui como um meio de formação do ser humano desde o momento em que ele vem ao mundo. A educação é um direito garantido para todos. É através da educação que se constrói parte da identidade de pertença ao mundo. Na perspectiva de Brandão (2007, p. 10), "A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade". Ainda de acordo com o autor,

> A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e

> centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Deste modo, verifica-se que para Brandão (2007) a escola não é o único espaço onde se vivencia a educação. Diante disso, compreende-se que a educação existe de várias formas, seja na escola, na rua, na sociedade, nas comunidades, nos movimentos sociais e nas lutas. Nessa perspectiva, é importante considerar que a educação acontece também, e inclusive, onde não há escola, em uma comunidade, por exemplo, ela acontece por meio da transferência de saber que são passadas de geração em geração, conhecido como saber tradicional, esse processo de conhecer é disponibilizado e adquirido fora dos espaços escolares. Brandão (2007) afirma que: "Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar" (BRANDÃO, 2007, p. 7).

A educação nos espaços não escolares ocorre no cotidiano das pessoas e nas relações com a sociedade, essa educação se aprende através dos compartilhamentos de experiências, principalmente em espaços coletivos do cotidiano, ou seja, existem espaços que formam o sujeito social, aqui destacam-se espaços de luta.

A Educação do Campo é um direito dos povos camponeses, forjada através das lutas dos movimentos sociais, e de maneira inequívoca tem contribuído na construção e na afirmação da identidade camponesa. Essa luta tem sua primeira expressão mais concreta na ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e é assumida pelo conjunto de

povos do campo, das águas e das florestas a partir da necessidade de uma educação de qualidade e que se atrele a luta e a existência de tais povos.

> A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (FERNANDES, 2008, p. 71).

Neste sentindo, a Educação do Campo, mesmo voltando-se para a escola está para além dos espaços escolares. Ela é uma modalidade da educação que diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, da agropecuária e da agricultura, e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas. O Decreto Presidencial nº 7.352 de 2010 reconheceu a especificidade e diversidade desse público, compreendendo-o como: "[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos [...]" (BRASIL, 2012, p. 81).

A Educação do Campo tem entre seus pressupostos a consideração da diversidade presente nas comunidades, vinculando-as aos processos formativos, com destaque para as características de cada local, bem como os saberes ali presentes.

Portanto, a experiência produzida no Estágio Curricular Supervisionado II coloca-se como importante ação que proporcionou trabalhar a educação nos espaços não escolares de forma coletiva com as pessoas da comunidade, enaltecendo seu saber próprio, sintetizado no saber tradicional e ao mesmo tempo colocando-o em relação com outros conhe-

cimentos, sobretudo, vinculado à área das Ciências Agrárias, voltando-se para o debate e a reflexão sobre "Pesca Artesanal, Agroecologia e Soberania Alimentar do Povo Brasileiro" no contexto da Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola de Conceição de Salinas.

A APACS

A APACS é uma Associação Comunitária criada com a finalidade de reunir pescadores e pescadoras artesanais para a conquista de direitos que assegurem condições dignas de vida, especialmente promovendo o fortalecimento da pesca artesanal, promover atividades educativas, culturais, recreativas e produção, defender e gerir o território de uso tradicional da Comunidade Conceição de Salinas. A APACS possui aproximadamente duzentos e cinquenta (250) associados e associadas e é uma entidade organizada para atendimentos dos seus associados, através de assessoria especializada, sobretudo, para garantia de alguns benefícios.

A Associação foi fundada em 2007, e atualmente conta com um espaço físico emprestado, no qual, divide o espaço com outras entidades, que pode ser utilizado por pessoas sócias e não sócias da comunidade. O espaço destina-se a realização de reuniões, festividades ou eventos, sendo sua conservação e manutenção de total responsabilidade da entidade. A APACS realiza atendimentos diários relacionados aos direitos que asseguram os pescadores e pescadoras, como: seguro defeso, aposentadoria e auxílio maternidade, como também diversas outras atividades culturais. A APACS também conta com o apoio do Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), principalmente em atuações políticas e em defesa do território tradicional.

Na vivência do estágio foi possível observar que nessa Associação são desenvolvidas diversas atividades, tanto para os associados como

para outros moradores da comunidade, através de palestras, seminários, formações e entre outros. Como atividades realizadas foram identificadas: O Bordejo (Tradicional Corrida de Canoas) realizado no dia 01 de Janeiro; o evento – Setembro da Resistência – que tem como objetivo fortalecer e preservar a identidade e história da comunidade; a participação e apoio na homenagem a Yemanjá e as tradicionais festa de São Roque e Nossa Senhora da Conceição, bem como limpezas de manguezais e gestão da área do Taus.

Destaca-se que o Termo de Autorização de Uso Sustentável (Taus) e é um instrumento de regularização do direito territorial, e regulamenta a utilização de áreas marinhas (beira de praia) sujeitas às ameaças por empreendimentos. No contexto da Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola de Conceição de Salinas o Taus colocou-se no processo de luta de algumas famílias e foi emitido pela Superintendência do Patrimônio da União (SPU) em nome da APACS que realiza o cadastro e o acompanhamento de uso da área pelas famílias. A área do Taus é para uso coletivo das atividades da pesca/agrícola/agropecuária, esse espaço é para uso das famílias contempladas e cadastrados que usam ou precisam da área. Todas as famílias cadastradas para uso desse espaço têm uma garantia de melhor organização, ou seja, tem um espaço garantido para as atividades de pesca/agrícola/agropecuária seja para o beneficiamento do pescado e para guarda os apetrechos da pesca artesanal, e também para realização de plantio e criação de animais, garantindo também os direitos tradicionais dos pescadores(as) e do território. Uma parte da área da Taus também é para uso de atividades culturais, reuniões e audiências da comunidade.

No ano de 2017, a partir da articulação da APACS, concretizou-se o reconhecimento da comunidade enquanto Comunidade Quilombola. Esse processo de reivindicação e autodefinição da comunidade tem im-

pulsionado as lutas pelos direitos sociais, territoriais, ambientais, trabalhistas e previdenciários, bem como o fortalecimento da identidade pesqueira artesanal e quilombola.

Outra atividade de relevância nas ações da Associação é sua articulação junto à Escola das Águas.

> A escola das Águas é um projeto de formação do Movimento de Pescadores e Pescadoras na Bahia, criada em 2011, com o objetivo de trabalhar o tripé da formação política, conhecimentos técnicos de nossa gente e elevação da escolaridade, oferecendo uma educação contextualizada a pescadoras(es) quilombolas, ribeirinhas(os), indígenas. Fruto do sonho de dona Maria do Paraguaçu, uma pescadora quilombola não escolarizada, entretanto muito sabida, que acreditava na educação formal como elemento importante na luta. Com pequenos apoios da CESE, Instituto Casa e Bahia Pesca, a Escola é uma experiência autônoma e inovadora e itinerante que se sustenta a partir do compromisso do movimento, representado pelas comunidades que acolhem o processo e do voluntariado de parceiros estratégicos (SACRAMENTO, 2019, p. 30).

Este projeto foi pensado e implementado em 11 de julho de 2011 pelo Movimento dos Pescadores e Pescadoras da Bahia (MPP – BA), fruto do sonho de Dona Maria do Paraguaçu que acreditava na educação como forma de luta, entendendo-a que seu povo deveria ter, além da leitura do mundo e das águas, a leitura da escrita. A quilombola e pescadora de São Francisco do Paraguaçu, Bahia, não fazia leitura nem escrevia palavras, sendo um incômodo para ela, então fez disso a sua missão de levar esse tipo de conhecimento ao seu povo. Essa ação tem impulsionado a entrada dos sujeitos das Comunidades Tradicionais Pesqueiras na Universidade e no acesso a outros processos formativos, com destaques para momentos de formação da juventude e demais sujeitos das comunidades.

Esse conjunto de ações desenvolvidas pela APACS a coloca como uma importante instância organizativa da Comunidade Conceição de

Salinas e que foi fundamental na realização do Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias do CFP-UFRB.

Primeiros passos do estágio

As(os) estudantes estagiárias(os) mantêm vínculos muito importantes com o campo de estágio. São oriundos de Comunidades Tradicionais Pesqueiras e Quilombolas e são filhos e filhas de pescadores e pescadoras artesanais e quilombolas. Diante disso, verifica-se a importância da contribuição da atividade pesqueira na construção da identidade de tais sujeitos, o envolvimento familiar de grande parte das populações com essa realidade e a vivencia da identidade pesqueira e quilombola introduz os jovens na atividade da pesca desde a tenra idade, seja como uma forma de lazer ou para contribuir na renda familiar. Assim, a pesca artesanal, como uma atividade que delineia um modo de vida específico, possibilita a transferência de conhecimentos e fomenta uma relação diferenciada com a natureza, sendo que tais elementos sustentam a própria existência dos sujeitos.

Uma questão latente que passou a interferir e ameaçar o modo de vida e a existência das Comunidades Tradicionais Pesqueiras foi o derramamento do petróleo que atingiu a imensa maioria do território no litoral brasileiro, ocorrido em 2019. De acordo com o Ministério Público Federal (MPF, 2019), este foi um dos maiores desastres ambientais dos últimos tempos e impactou diretamente na economia das Comunidades Tradicionais Pesqueiras e Quilombolas, contaminou as águas e as faixas litorâneas de toda a região Nordeste e matou diversas espécies marinhas.

Esse crime ambiental, sem proporções em território brasileiro, impactou diretamente nas vendas dos pescados. Isso colocou inúmeras comunidades em situação de vulnerabilidade. Muitas famílias ficaram com

um grande estoque de pescado em casa, em decorrência da redução nas vendas em função do derramamento do petróleo. Adjacentes a todos os impactos ambientais e econômicos, as manchas de óleo trouxeram grandes consequências colocando em risco a saúde de milhares de pessoas, sobretudo, as pertencentes as Comunidades Tradicionais Pesqueiras do litoral brasileiro.

> Do fim de agosto até 20 de novembro, o óleo havia atingido 675 localidades de 116 municípios no litoral brasileiro, incluindo os nove estados do Nordeste e o Espírito Santo. Foram encontradas manchas desde a Reserva Extrativista (Resex) Cururupu, no Maranhão, a 157 km de São Luís, até a praia de Costa Bela, no município da Serra (ES). São mais de dois mil quilômetros de litoral com registro de petróleo, 14 Unidades de Conservação Federal atingidas e pelo menos 67 animais encontrados cobertos com óleo. Segundo a Marinha do Brasil, até 20 de novembro, mais de 4,5 mil toneladas de petróleo haviam sido retiradas das praias nordestinas. O acidente já é considerado o maior da história no litoral brasileiro em termos de extensão (MPF, 2019, p. 1).

Essa situação teve seus impactos também na Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola de Conceição de Salinas, localizada no município de Salinas da Margarida na Bahia, que se constituiu como espaço de realização do Estágio Supervisionado II.

Como dito, a primeira etapa do Estágio Curricular Supervisionado II iniciou-se no dia 27 de novembro de 2019, momento esse onde os educandos estagiários tiveram a intenção de se aproximar de maneira sistemática ao campo de estágio, realizando o reconhecimento do espaço, das pessoas e das relações que se passam naquele local.

Nestes primeiros momentos, da vivência e coparticipação, a ideia foi fazer uma aproximação com as pessoas da comunidade, tirar dúvidas e trocar saberes, além de entender como está a atividade da pesca artesanal pós derramamento do petróleo, quais impactos e ameaças para rea-

lização das atividades, sobretudo a partir da chegada do óleo no local. Os relatos acerca da situação são preocupantes, pois o estado já é de alerta e preocupação com a qualidade do pescado, pois falta um estudo que certifique essa qualidade do pescado e também é evidente a necessidade dos governantes atribuírem as devidas responsabilidades, inclusive com sanções legais e de ressarcimento das famílias atingidas. Essas questões se constituíram como centrais na intervenção proposta.

Para tanto, inicialmente foram realizados diálogos com algumas pescadoras que estavam em suas atividades da pesca artesanal. Na sequência do diálogo com a comunidade, optou-se por um momento mais direcionado com a pescadora, mestra em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais pela Universidade de Brasília (UnB), militante do Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanal (MPP) e uma das lideranças da Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas, Elionice Conceição Sacramento, que, a partir das propostas de intervenção, teceu significativas contribuições para qualificação da atividade, evidenciando uma vez mais a importância do estágio para a formação dos educadores do campo. Esse momento, destacou a potencialidade da Educação do Campo em considerar as especificidades, respeitando e considerando os fatores históricos, costumes e tantas outras atividades que já são desenvolvidas nas comunidades. Durante a conversa com essa liderança da comunidade, foi possível acessar alguns documentos que registram o histórico da APACS, tendo em vista sua atuação em prol do desenvolvimento da Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas.

No dia 28 de novembro de 2019 (quinta-feira) as atividades foram voltadas para a mobilização das pessoas da comunidade para que participassem de uma audiência com o Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária (INCRA), que estava marcada para o dia seguinte. Já no dia 29 de novembro de 2019 (sexta-feira), realizou-se na parte da manhã uma reunião organizativa da comunidade na APACS e na parte da tarde ocorreu a audiência com o INCRA

No dia 30 de novembro de 2019 (sábado) foram realizadas oficinas na comunidade, propostas em articulação com a APACS. Conforme as Figuras 1 e 2, foram realizadas a Oficina de Artesanato em Conchas e a Oficina de Boneca de Pano.

Figuras 1 e 2: Oficina de Artesanatos.

Fonte: Registro fotográfico de Jeane de Jesus Sacramento (2019).

A Oficina de Artesanato em Conchas teve como objetivo valorizar a identidade local, reutilizando materiais disponíveis da natureza e do cotidiano da pesca artesanal. A Oficina de Boneca de Pano teve como objetivo a valorização da identidade negra, voltando-se para a confecção de bonecas negras para que as pessoas se reconheçam. Ambos os momentos foram coordenados pelos estagiários Jeane Sacramento, Luiza Santos e Uine Lopes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e tiveram como oficineiras Priscila Barbosa e Rosemeire Santos.

Nesse sentido, os momentos sistemáticos de vivência e coparticipação com a Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas, propiciados pela realização do Estágio Supervisionado II, colocaram-se como importantes espaços de aprendizagens, fundamentais para a formação do estudante da Licenciatura em Educação do Campo. Essas atividades serviram também para uma aproximação mais intencional com os territórios de inserção, potencializando assim uma maior contribuição depois de formados, tendo as próprias comunidades de origem e vinculação como potenciais espaços de atuação profissional.

Atividades de intervenção

O momento de intervenção, como parte constituinte na realização do Estágio Supervisionado II na Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas, foi pensado a partir de demandas apresentadas pela coordenação da APACS. Deste modo, abriu-se a possibilidade de abordar assuntos relevantes para os (as) pescadores (as). A etapa da intervenção foi realizada em dois dias de oficinas pedagógicas, nos dias 04 e 14 de dezembro de 2019, totalizando 20 horas de carga horária.

No primeiro dia de trabalho que ocorreu em 04 de dezembro de 2019, a atividade foi desenvolvida em vários momentos, primeiramente foi dedicado um período para organização da sala com a disposição de símbolos da pesca, bandeira do Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), livros e outros apetrechos de significação identitária. O início da oficina se deu com as boas-vindas aos participantes e a leitura do poema "Lágrimas de um Quilombo" de autoria de Antônio Correia. Em seguida procedeu-se a constituição de uma roda de apresentação com os estagiários e os participantes, bem como para apresentação do objetivo do estágio e do curso da Educação do Campo. Ainda no primeiro momen-

to os estagiários realizaram uma contextualização da Pesca Artesanal, Território Pesqueiro e Conflitos Ambientais, e o diálogo ampliou-se para o debate sobre Agroecologia e Economia Solidária. Algumas das pessoas presentes contribuíram bastante no diálogo trazendo pontos importantes em relação a importância da pesca artesanal.

Já no segundo momento, as atividades tiveram por referência a organização de um Círculo de Cultura usando as questões e palavras geradoras para dali partir para um diálogo, no qual houve muitas falas importantes, em conexão direta com a realidade local. Deste modo, destaca-se, conforme registra Gomez (2015), que o Círculo de Cultura:

> [...] atende a dinâmica cultural das pessoas para organizar os saberes, as coisas e a aprendizagem em relação aos conhecimentos prévios. A partir da visão crítica latino-americana de educação, o processo de aprendizagem parte da premissa de que é indispensável refletir, nas instituições culturais e acadêmicas, a presença da arte, da mídia e da cibercultura na educação com ampla participação popular. Compreender, nesta discussão, a diversidade de tecnologias e de propostas pedagógicas exige o uso e domínio desses saberes. O Círculo como estratégia de aprendizagem e de intervenção torna-se um evento quando os participantes com voz e autoria se fazem presentes (GOMEZ, 2015, p. 20).

Ainda, como momento integrante do Círculo de Cultura, foi confeccionado coletivamente um cartaz que expressou as compreensões e conexões elaboradas. Esse cartaz foi construindo a partir de colagem de imagens, palavras e textos que trouxessem os pontos discutimos até aquele momento. Após a confecção do cartaz foi realizada uma apresentação oral do mesmo, no sentido de ampliar e difundir entre todo o grupo as compreensões elaboradas coletivamente.

Ainda no primeiro dia de oficina pedagógica, no período da tarde as atividades desenvolvidas tiveram por referência a elaboração do Diagrama de Venn (VERDEJO, 2006). O Diagrama de Venn é uma das ferra-

mentas que constituem o Diagnóstico Rural Participativo (DPR) e conforme proposto por Verdejo (2006, p. 43) tem por tema identificar "[...] os grupos organizados da comunidade e as relações que estes têm entre si e com outras instituições locais e regionais fora da comunidade" e assume o objetivo de "[...] colocar em evidência as relações que se estabelecem entre os membros da comunidade e as instituições para reconhecer a importância destes fatores nos processos de decisão e desenvolvimento comunitário" (VERDEJO, 2006, p. 43).

As atividades realizadas no primeiro dia de oficina contaram com a presença marcante de um público juvenil, no qual foram retomados alguns dos momentos realizados pela manhã, como: leitura do poema, apresentação dos estagiários e apresentação dos participantes presentes. Houve ainda uma exposição sintética do conteúdo apresentado pela manhã, logo em seguida, foi feito o convite para que as pessoas participassem da construção da oficina. No início da oficina as pessoas ficaram um pouco intimidadas em trazer as instituições que estão perto e distantes da comunidade, elemento fundamental na construção do Diagrama de Venn.

Em seguida, após esse primeiro momento de retração e com a realização de vários diálogos e da atuação dos estudantes estagiários desenvolveu-se um trabalho qualificado e bastante promissor, considerando a proposta e o planejamento anterior. Após a finalização da atividade foi apresentado pelos participantes os resultados alcançados. Por fim, para finalização do primeiro dia de intervenção, por meio do desenvolvimento das oficinas pedagógicas, foram realizados os agradecimentos sobre a presença e participação de todos.

Para conclusão da etapa de intervenção do Estágio Supervisionado II, o último dia de oficina pedagógica ocorreu no dia 14 de dezembro de 2019 (sábado). Nesse dia as atividades foram organizadas em momentos

diferenciados. Para dar boas-vindas as pessoas presentes, a atividade foi iniciada com o vídeo "Educação no Campo é direito e não esmola – Oficina de áudio visual do Biizu Assentamento Palmares II"[40], um vídeo reflexivo que relata a dificuldade que as pessoas do campo enfrentam para ter acesso à educação.

Em seguida foi realizada a apresentação dos estagiários e das pessoas presentes. Assim, apresentou-se o objetivo do estágio e o curso da Educação do Campo, trazendo uma contextualização da pesca artesanal, território pesqueiro e conflitos ambientais em diálogo com a Agroecologia e a Economia Solidária. Após a apresentação do slide, algumas pessoas trouxeram contribuições em relação a temática proposta. Diante disto, os participantes foram convidados para, de maneira coletiva, proceder a elaboração do Mapa da Comunidade (VERDEJO, 2006).

O Mapa da Comunidade, assim como o Diagrama de Venn, constitui-se como uma ferramenta do DPR e de acordo com Verdejo (2006, p. 32) consiste no exercício de levantar informações sobre "[...] as condições de vida, como podem ser o acesso à água potável, energia elétrica, qualidade de moradia. Além disso, visualiza a estrutura social da comunidade, como: o número de lares, o tipo de ocupação de seus habitantes, etc". Assim, com o Mapa da Comunidade propõem-se "[...] criar uma concepção compartilhada sobre a situação atual da comunidade em relação a seus potenciais e suas limitações no âmbito produtivo, social, sanitário, etc" (VERDEJO, 2006, p. 32).

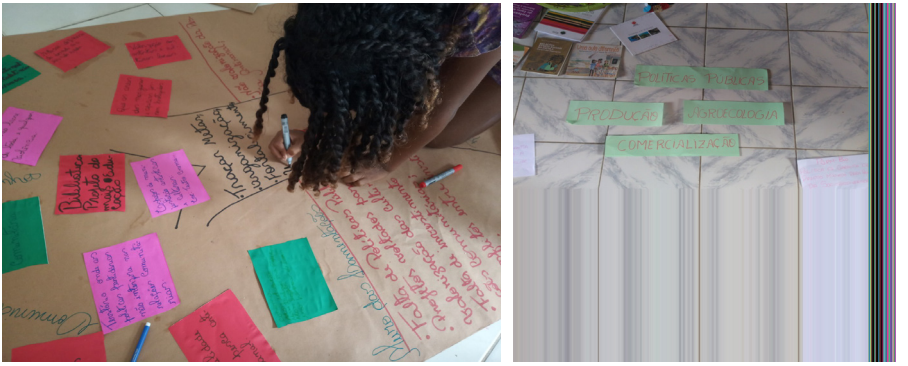
No contexto da Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas a construção do Mapa da Comunidade colocou-se como um momento bem participativo.

[40] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y7-ksByde5w.

Ainda dando continuidade à atividade, no período da tarde visando finalizar a intervenção do Estágio Curricular Supervisionado II, foi realizada a última oficina. No primeiro momento o(as) estagiário(as) apresentaram uma síntese recapitulando a oficina que foi construída no período da manhã dando continuidade na atividade. Esse momento foi pautado pelo diálogo sobre a importância de trabalhar a pesca artesanal de maneira sustentável. Nessa perspectiva de debate, para realização da oficina foi construída a Árvore dos Sonhos e o Muro das Lamentações (ENACTUS, s/d). A Árvore dos Sonhos tem por objetivo imaginar a comunidade ideal, a comunidade dos sonhos. Os grupos devem discutir o que gostariam que a comunidade tivesse, não só em relação a infraestrutura, mas principalmente em relação a qualidade de vida de todos. Já o Muro das Lamentações permite que os participantes expressem tudo aquilo que está em desacordo com o demonstrado na Árvore dos Sonhos, apresenta assim, uma síntese dos problemas presentes na comunidade.

Conforme expresso nas Figuras 3 e 4, a elaboração da Árvore dos Sonhos no contexto da Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas, juntamente com o Muro da Lamentações, possibilitou sistematizar de maneira mais presente dois aspectos diferentes. No primeiro momento da oficina os participantes trouxeram em pedaços de tarjetas elementos para constituição de uma comunidade ideal, a comunidade dos sonhos. No segundo momento, as pessoas trouxeram no Muro das Lamentações pontos que possam ser transformados na Árvore dos Sonhos. Deste modo, os participantes tiveram a oportunidade de expor o que vem impedindo que os sonhos se transformem em realidade. Dessa maneira, foi possível visualizar as diversas visões expostas na oficina.

Figuras 3 e 4: Oficina da Árvore dos Sonhos e Muro das Lamentações.



Fonte: Registro fotográfico de Jeane de Jesus Sacramento (2019).

A execução das atividades foi fundamental para colaborar no aprendizado dos estudantes estagiários. A oficina foi finalizada com os participantes avaliando a atuação dos estudantes estagiários na comunidade, considerando as finalidades do estágio e com as perspectivas postas. Esse momento avaliativo elencou importantes pontos de reflexão produzidos no decorrer do Estágio Supervisionado II.

Em síntese dos pontos de reflexão elencados pela comunidade a partir da realização do Estágio Supervisionado II estão: i) a importância da aproximação entre comunidade e Universidade; ii) a relevância da mobilização de um público diversificado (crianças, adolescentes, jovens, homens, mulheres e etc.) que contribuíram significativamente nas demandas do estágio; iii) a capacidade das(os) estudantes em articular o conteúdo da Agroecologia com a pesca artesanal, evidenciando que a pesca como uma atividade agroecológica; iv) a pertinência do tema e da forma que foi trabalhado, o que possibilitou as pessoas uma compreensão objetiva dos conteúdos abordados; v) a importância das estratégias utilizadas na identificação das dificuldades, para que as pessoas trouxessem alternativas de enfrentamentos aos problemas que existem na co-

munidade; vi) a efetiva troca de conhecimentos possibilitada na relação entre estagiárias(os) e comunidade durante toda a realização do estágio.

Considerações finais

A realização do Estágio Supervisionado II na Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas, trouxe uma experiência importante para a formação acadêmica e profissional do licenciando e da licencianda em Educação do Campo na área de Ciências Agrárias. A experiência desenvolvida mostrou, sobretudo, a importância de estarmos próximos aos territórios de origem e vinculação dos estudantes do curso, potencializando a condição de moradores e futuros professores e que, por sua vez, evidenciam reflexões fundamentais.

A síntese entre os pontos de reflexão elencados pela comunidade e o pressuposto da Educação do Campo destaca a diversidade presente nas comunidades e os saberes ali presentes, permite inferir uma conexão direta entre a experiência vivenciada e os elementos formativos que delineiam a formação em Educação do Campo na área das Ciências Agrárias, principalmente, no que tange a aproximação entre comunidades e universidade e a efetiva troca de conhecimentos, compreendendo os vínculos orgânicos dos estudantes com a comunidade, com a realidade e, sobretudo, com o modo de vida sustentado na pesca artesanal.

Percebe-se ainda, a necessidade de ampliar o debate de estágio nos espaços não escolares, e junto a isso, considerando o contexto da Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas e de outras comunidades, verifica-se a necessidade de dar continuidade e aprofundar o debate acerca da pesca artesanal de forma sustentável para além das práticas do Estágio Supervisionado II.

Por fim, verifica-se que vivenciar a prática do estágio na Comunidade Tradicional Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas permitiu aos estudantes estagiários compreender e problematizar desafios pertinentes ao seu processo de formação e a sua atuação profissional docente.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, ed. 49º. 2007.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** - PRONERA. 2010.

BRASIL. **Educação do Campo:** Marcos Normativos. Brasília: SECADI, 2012.

ENACTUS. **Diagnóstico Participativo.** s/d. Disponível em: http://aguamaisacesso.com.br/wp-content/uploads/2019/01/%C3%81rvore-dos-sonhos.pdf. Último acesso: 17 de jul. 2020.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: OLIVEIRA, C. J. de; DUARTE, C. S.; MICHELOTTI, F.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. SANTOS, C. A. dos (org.). **Por uma Educação do Campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra; MDA, Coleção Por uma Educação do Campo, v. 7. 2008.

GOMEZ, M. V. **Círculo de Cultura Paulo Freire:** arte, mídia e educação. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015. Disponível em: http://www.ccm.ufpb.br/redepopsaude/wp-content/uploads/2016/06/CirculoDeCulturaPauloFreire_ArteMidiaEducacao.pdf. Último acesso: 20 de nov. 2019.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade:** desafios e compromissos. Caxambu, MG: ANPEd, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1671.pdf. Último acesso: 20 de nov. 2019.

MPF – Ministério Público Federal. **Derramamento de óleo na costa brasileira.** 2019. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/oleo-na-costa-brasileira/duvidas-frequentes. Último acesso: 17 de jul. 2020.

SACRAMENTO, E. C. **Da diáspora negra ao território das águas:** ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-BA. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável, Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais – MESPT) Universidade de Brasília, Brasília, p. 187, 2019.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico Rural Participativo:** guia prático DRP. Brasília: MDA/Secretaria da Agricultura Familiar, 2006.

Estágio em espaços não escolares em Ruy Barbosa – BA

Milena Medeiros Brasileiro
Rebeca Bispo Oliveira
Janaine Zdebski da Silva
Alex Verdério

Introdução

O acesso ao conhecimento sempre foi algo necessário para a formação política, humana e social, destaca-se nisso sua pertinência na vida dos camponeses e das camponesas em diversos âmbitos de luta e de sua inserção na sociedade. Ao longo dos anos essa população tem enfrentado diversos desafios diante de um sistema opressor, discriminatório e seletivo, o qual sustenta um modelo único e formal de educação que não atende a todos os grupos sociais, mas que visa formar uma classe a serviço das classes dominantes, tendo como instrumento de domínio a educação.

É na contramão desse modelo que a formação de educadores e educadoras do campo vem sendo construída, com a reflexão e proposição de uma educação a partir das relações sociais em que se constroem o campesinato, as identidades e as formas de lidar com a terra, efetivadas pela mulher e pelo homem do campo.

Nesse contexto, desenvolve-se o Estágio Curricular Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ofertado no CFP, *Campus* Amargosa. Essa atividade, constituinte dos processos formativos de educadoras e educadores do campo considera os diversos espaços educativos e ampara a sua prática para além da escola, compreendendo a

relevância de disseminar o conhecimento por meio dos espaços construídos pelos movimentos sociais, os sindicatos, as associações, as cooperativas e as organizações não governamentais (ONG's), os quais se motivam a trabalhar na formação da classe trabalhadora, em especial a do campo. Brandão (2007) salienta que a escola não é o único local de educação. Para o autor, o ensino e a aprendizagem podem ser edificados em nossas comunidades, nas relações com a família, no trabalho com a terra, nos movimentos sociais, na sabedoria passada de geração para geração, nos trabalhos em coletivos. Ou seja, não existe uma forma única ou um espaço apenas de construir e difundir os saberes e conhecimentos.

Diante disso, o presente trabalho busca descrever e refletir a experiência vivenciada por duas educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias, no Estágio Supervisionado II, com o objetivo de sistematizar o que foi trabalhado no período do estágio, voltando-se para a importância da população camponesa ter presente os direitos que lhe são garantidos por lei, tendo em conta a contribuição do estágio em espaços não escolares e estando articulado à formação do(a) educador(a) do campo.

Objetivos, metodologia e realização

O Estágio Supervisionado II aconteceu no mês de dezembro de 2019, no município de Ruy Barbosa (BA), na parceria com o Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Ruy Barbosa (STTRRB), e foi realizado na Comunidade Rural São Luiz, mediante a metodologia de oficina pedagógica. As atividades de estágio foram organizadas em três etapas: vivência e coparticipação; intervenção e planejamento; e elaboração do produto final.

O objetivo geral da proposta foi identificar as políticas públicas de produção e comercialização de base agroecológica no município de Ruy Barbosa, Bahia, tendo por referência a atuação do STTR deste município. Esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: i) mapear as políticas públicas de produção e comercialização de base agroecológica no município de Ruy Barbosa; ii) diferenciar as políticas públicas de base agroecológica para a convencional; iii) construir uma mandala de produção e comercialização com os(as) moradores(as) da Comunidade Rural São Luiz; iv) articular uma Feira da Agricultura Familiar com agricultores(as), produtores(as) e artesãos(as); e v) sistematizar as etapas executadas no estágio.

Na primeira etapa de vivência e coparticipação, as atividades foram desenvolvidas entre os dias 2 e 5 de dezembro de 2019. Nesse momento as estagiárias tiveram como tarefa conhecer o espaço, a dinâmica de trabalho dos profissionais do local, e também auxiliar nas funções já desenvolvidas no Sindicato, totalizando 25 horas de carga horária de atividades.

No primeiro dia, 2 de dezembro, as educandas buscaram dialogar com os profissionais do STTRRB e a representação da Comunidade São Luiz a respeito da proposta de atividade a ser desenvolvida e, também, conhecer a dinâmica e organização dos espaços. Para, além disso, as estudantes auxiliaram na organização das fichas cadastrais dos associados desse Sindicato.

Durante os dias 3 e 5 de dezembro, a vivência e coparticipação foi realizada em uma formação no município de Seabra (BA). Esse momento contou com a participação de representantes dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), dos polos sindicais da Chapada e da Região de Livramento, tendo como tema geral: "Ação e prática – Oficina de Base: Planejando ações para o desenvolvimento rural sustentável e solidário".

Já na etapa de intervenção, as estagiárias se encarregaram de desenvolver atividades buscando cooperar a partir da demanda levantada pelos sindicatos. Essa fase do estágio totalizou 20 horas de carga horária e aconteceu no período de 8 a 13 de dezembro de 2019. No primeiro dia, o trabalho foi desenvolvido na Comunidade Rural São Luiz, por meio de uma oficina pedagógica intitulada "Políticas públicas de produção e comercialização de base agroecológica".

Sabe-se que uma parte da população do campo se depara com um baixo nível de escolarização devido ao não acesso aos estudos por diversas dificuldades, entre elas o fechamento das escolas do campo. Então, a oficina pedagógica para o trabalho com os grupos populares é um excelente instrumento pedagógico de interação com o povo, e principalmente como afirma Moita e Andrade (2006) é um dispositivo que facilita a vinculação entre os diferentes níveis de ensino e tipos de saberes. A oficina pedagógica sobre "Políticas públicas de produção e comercialização de base agroecológica" foi partilhada em vários momentos utilizando de músicas e poesias. Seu início se deu com a organização do espaço em círculo, logo após ouviram a música "Pra não dizer que não falei das flores", do cantor Geraldo Vandré, e a apresentação do objetivo do trabalho e das estagiárias. Na sequência procedeu-se com a apresentação de todos os participantes por meio de uma dinâmica com uma peneira preenchida com sementes passando por cada um, oportunizando que se apresentassem (dizendo o nome e seu trabalho), além de responder à pergunta: O que você vê?

Para continuidade da oficina houve a exposição do conteúdo através de tarjetas e do Mapa Mental. A construção das tarjetas e do Mapa Mental, conforme expresso na Figura 1, colocaram-se como procedimentos pedagógicos que facilitam a focalização e o raciocínio do assunto a ser discutido.

Figura 1 – Tarjetas.

Fonte: Registro fotográfico de Rebeca Bispo Oliveira (2019).

De acordo com Buzan (2005), os Mapas Mentais são ferramentas que contribuem no aprendizado, organização e armazenamento de informações, trabalhando a favor das necessidades e energia do cérebro. Ao analisar essa ferramenta é possível verificar que são recursos didáticos que auxiliam na visualização e síntese do que está sendo estudado de maneira mais fácil e criativa, utilizando-se de palavras chaves, símbolos, desenhos, figuras, conteúdos breves, podendo ser feito apenas com um papel e uma caneta tipo pincel marcador, empregado em diversos espaços formativos.

Depois deste momento de síntese inicial, materializado na construção das tarjetas e do Mapa Mental, foi confeccionada uma Mandala em tecido com sementes, símbolos e desenhos que representam a produção dos alimentos para consumo e venda, e os locais de comercialização

dos produtos dos agricultores e agricultoras da localidade. Para essa etapa os participantes se organizaram para a confecção do material, para a elaboração dos desenhos dos círculos, da coleta e colagem das sementes e de outros materiais e pintura. A Mandala foi confeccionada em formas de círculos, representando no primeiro a produção de maior destaque na comunidade; no segundo círculo, às produções para o consumo da família e da própria comunidade; no terceiro círculo, a produção destinada para a comercialização; e por último, os locais de comercialização dos produtos. No término foi organizada uma legenda para identificação da Mandala.

Por fim, para conclusão da oficina, foi feita uma proposta aos participantes de construir uma Feira da Agricultura Familiar, na sede do município, a ser realizada no dia 13 de dezembro de 2019, para venda dos produtos dos moradores da Comunidade. Então, foram listados os nomes do(as) interessados(as) e assim fechou-se a atividade com a poesia intitulada "Agricultura Camponesa, Indígena e Familiar", de Sandra Marli da Rocha Rodrigues, os agradecimentos e a avaliação pelos participantes da comunidade em relação à oficina realizada.

O período entre os dias 9 e 13 de dezembro foi destinado à organização e à divulgação do evento (Feira da Agricultura Familiar), no município de Ruy Barbosa. Durante esse período foi entregue ofício a Secretária Municipal de Agricultura e Meio Ambiente para solicitação do espaço para realizar a Feira, além de solicitação de barracas para expor os produtos e toldos para cobertura do local. Também foram realizadas ligações telefônicas para as associações de outras comunidades rurais vinculadas ao STTRRB para convidar/mobilizar os(as) agricultores(as) e os(as) artesãos(as) que tivessem interesse em expor e vender seus produtos. O convite foi estendido aos grupos culturais presentes nas comunidades para

possíveis apresentações. A divulgação da Feira da Agricultura Familiar foi realizada por meio da rádio do município, da entrega de convites, de folhetos e das redes sociais.

A Feira da Agricultura Familiar no município de Ruy Barbosa aconteceu no dia 13 de dezembro de 2019. No início da manhã foi feita a organização do local e a abertura da Feira da Agricultura Familiar. O dia foi finalizado, com uma roda de conversa no local da Feira para avaliação, por parte dos participantes da Comunidade Rural São Luiz e do STTRRB, sobre a totalidade do estágio.

Resultados e reflexões

É fundamental compreender que os processos educativos podem acontecer também fora da escola, podendo prevalecer nos movimentos sociais e instituições que se movimentam em prol da defesa e da luta dos povos do campo e que, por vezes, colocam-se no confronto com um modelo formal e único de educação. É partilhando e participando desse processo contra hegemônico no campo educacional que entendemos que os mais diversos espaços sociais têm seu viés educador. Como apresenta Arroyo e Fernandes (1999), a escola é um dos lugares no qual somos educados, mas é também nos movimentos sociais, no trabalho, na produção, na família, no cotidiano que se dão os processos educativos também fundamentais na formação dos sujeitos. Portanto, é vital o(a) educador(a) do campo ter a possibilidade de desenvolver atividades nesses locais.

Dessa maneira, a proposta do estágio em espaços não escolares proporcionou aproximar as estagiárias de processos educativos realizados junto ao STTRRB, permitindo possíveis intervenções, principalmente no sentido de reforçar a qualidade do trabalho que já vem sendo desenvolvido na comunidade São Luiz com os agricultores e as agricultoras.

Assim, já na primeira etapa da vivência e coparticipação ocorrida nesse Sindicato, considerando as atividades desenvolvidas e, também, a formação de base, foi possível realizar uma leitura da realidade e dos desafios enfrentados pelo movimento sindical e pela comunidade São Luiz. Durante essa etapa verificamos como a população do campo por muitas vezes é esquecida. No caso da comunidade São Luiz, que fica na zona rural, a 12 km da sede do município e que ainda não tem acesso à energia elétrica e permanece a luz de lamparina, enfrentando várias dificuldades para conservar seus alimentos e, também, para o beneficiamento dos seus produtos.

Já na participação da oficina de base, que congregou representações dos polos sindicais da Chapada e da Região de Livramento, verificou-se como está sendo feito o trabalho de base e a situação socioeconômica dos diversos municípios que integram essas regionais. Mediante isso, a vivência e coparticipação contribuíram também para identificar os principais desafios dos STTRs da região e como pensar alternativas para superá-los, além das trocas de experiências entre esses sindicatos foi possível refletir sobre a ação e a prática sindical, no âmbito do trabalho de base com a população do campo, considerando a atual conjuntura política e econômica do país.

Em relação à oficina pedagógica realizada na Comunidade Rural de São Luiz foi notável a relevância de ir até os agricultores e agricultoras familiares e proporcionar a discussão acerca das políticas públicas de produção e comercialização de base agroecológica. A partilha das informações juntamente com a experiência dos participantes contribuiu para o processo formativo de todos e todas. Esse momento nos mostrou como a falta de informações é um entrave para esses(as) trabalhadores(as) acessarem os canais de comercialização por meio de políticas públicas específicas para essa categoria. Essa situação de não acesso à informação dificulta ainda o processo de produção dos alimentos e outros produtos

por não participarem de programas públicos que possibilitem o avanço das atividades produtivas no interior das comunidades.

Os desafios são inúmeros e o acesso a poucas informações prejudicam cada vez mais os(as) agricultores(as) familiares, que enfrentam desde a falta de acesso à internet, as limitações financeiras para aquisição de um dispositivo eletrônico de comunicação, a falta de equipamentos para facilitar a produção, o pouco acesso à informação e comunicação, dentre outros problemas. No contexto da Comunidade São Luiz, destaca-se ainda o não acesso à energia elétrica, o que acaba tendo inúmeras consequências negativas na vida e na produção dessa comunidade. Nesse quadro de inúmeras negações, os sujeitos – homens, mulheres, jovens, crianças e idosos – que integram a comunidade acabam não conseguindo se conectar a canais de comercialização dos produtos e nem a mecanismos e parcerias para desenvolver a produção de maneira agroecológica e assim promoverem a autonomia e autogestão de suas atividades.

Nesse contexto, a oficina pedagógica sobre "Políticas públicas de produção e comercialização de base agroecológica" – realizada junto à Comunidade Rural São Luiz – possibilitou vislumbrar a comunidade como um espaço plural e dialético que, repleto de necessidades, coloca-se também no campo das possibilidades. Dessa maneira, com a dinâmica da peneira com as sementes foi possível identificar as diferentes visões presentes nessa comunidade.

Um mesmo material produziu diferentes olhares e expressões quando passado por cada mão. As percepções foram expressas nas falas, na esperança, na vida, nas riquezas dos povos do campo e em sua curiosidade. Outros sujeitos mantiveram seus olhares reduzidos apenas ao que estava presente na peneira (as sementes). Ao pensar e executar essa dinâmica destaca-se a importância de ampliarmos nossa visão, no sentido de

entender e valorizar os vários elementos que compõem a vida do camponês e da camponesa.

Ao trabalhar com o povo é preciso saber valorizar seus saberes, compreender suas dificuldades e demandas e ter o cuidado de saber como possibilitar o acesso ao conhecimento à classe trabalhadora. Peloso (2009) nos ensina que para se construir trabalho com grupos populares é necessário vestir-se de povo, ou seja, é preciso reaprender de novo, é escutá-lo, valorizar o conhecimento que carregam consigo, e assim validarmos o que sabemos através da sabedoria do povo. Nesse ritmo foi construída uma sequência de trabalhos para discutir o conteúdo do tema proposto e assim contribuir para o processo formativo na comunidade rural São Luiz, compartilhando de seus anseios e das significações produzidas coletivamente, inclusive sobre elementos que constituem a própria identidade dos sujeitos, como expresso na Figura 2.

Figura 2 – Dinâmica da peneira com sementes.

Fonte: Registro fotográfico de Rebeca Bispo Oliveira (2019).

Tendo em vista, que é fundamental que, enquanto educadores(as) do campo, estejamos qualificados(as) para lidar e atuar com as especificidades dos sujeitos do campo e o espaço que vamos lecionar, é preciso conhecer os sujeitos que estamos nos dedicando. O(a) educador(a) que trabalha com os povos do campo necessita estar ciente das responsabilidades e dos compromissos em defender um projeto de educação pautado pelas lutas do campo. Isso passa pelo compromisso e pelo desafio de realizar um bom trabalho pedagógico, apesar das dificuldades encontradas na infraestrutura, por exemplo. Portanto, pensar e executar uma metodologia de trabalho que considere e esteja adequada a infraestrutura do local, na qual as pessoas possam se integrar com o que está sendo dialogado a fim de promover uma formação social, política e cultural de todos os envolvidos.

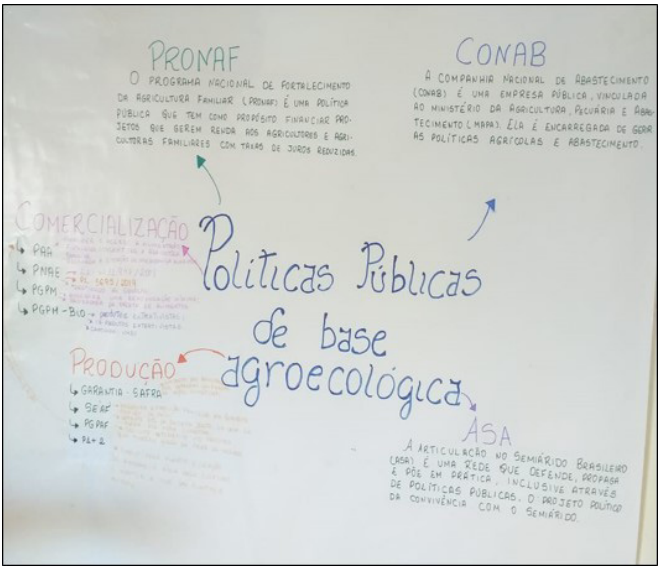
Ao iniciar a discussão do tema com as tarjetas foi evidenciado como os(as)agricultores(as) associavam a política pública à política partidária. Quando questionados(as) se já ouviram falar de políticas públicas, os mesmos referenciavam-se as eleições políticas. O uso das tarjetas permitiu também identificar as políticas públicas de produção e comercialização que alguns agricultores(as) da comunidade São Luiz acessavam, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), o Garantia Safra e o Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2). Esse momento permitiu ainda, perceber o que os(as) agricultores(as) entendem como Agroecologia. Nos diálogos foram sendo verificadas associações entre a Agroecologia e o cultivo na terra sem o uso de agrotóxicos, aos alimentos naturais e limpos e ao modo de vida em comunidade. Os participantes apontaram também alguns pontos de vendas dos produtos, tais como a feira-livre, os vizinhos na própria comunidade e as escolas por meio do Pnae.

A conexão desse debate inicial a um processo de sistematização dos conhecimentos, na elaboração do Mapa Mental, conforme expresso

na Figura 3, permitiu identificar alguns dos programas que garantem o acesso às políticas públicas de produção e comercialização de base agroecológica, e também diferenciar as políticas públicas de base agroecológica das de base convencional.

Com isso verificou-se que os(as) agricultores(as) presentes não tinham conhecimento da maioria das políticas públicas apresentadas, que estão disponíveis para acesso da categoria. Em um dos relatos durante a discussão proposta, um agricultor salientou sobre a perda da produção de mandioca, por não encontrar mercado para venda, e assim transformou a área em pastagem e destacou ainda que se tivesse acessado alguma política pública de comercialização poderia não ter perdido seu produto.

Figura 3 – Mapa Mental.



Fonte: Registro fotográfico de Milena Medeiros Brasileiro (2019).

Diante de situações como a relatada pelo agricultor, percebe-se a importância dos povos do campo terem acesso às informações sobre seus

direitos e o que está acontecendo na atual conjuntura que impacta diretamente na vida da mulher e do homem do campo. Sobretudo, como possibilidade de construir um projeto de vida do campo baseado em um campo cheio de gente, com diversidade alimentar, alimentos de qualidade e sem veneno e, principalmente, que garanta a autonomia, a soberania alimentar, a viabilidade econômica e a valorização da Agricultura Familiar, como apontado pelos participantes durante o levantamento da importância das políticas públicas apresentadas na discussão.

As reflexões tecidas durante o trabalho, de acordo como o expresso na Figura 4, possibilitaram a construção de uma Mandala que proporcionou ao grupo visualizar quais são os alimentos para consumo e venda e os destinos projetados para a comercialização. Portanto, a oficina pedagógica conseguiu alcançar os objetivos propostos e contribuiu para formação política dos presentes.

Figura 4 – Mandala de produção e comercialização da Comunidade São Luiz.

Fonte: Registro fotográfico de Milena Medeiros Brasileiro (2019).

A realização da Feira da Agricultura Familiar no dia 13 de dezembro de 2019 potencializou as relações do campo com a cidade, trazendo para o ambiente urbano os produtos dos(as) agricultores(as) familiares, dando ênfase ao trabalho realizado no dia a dia no campo pelas mãos dos(as) camponeses(as).

A construção dessa feira, com a participação efetiva da comunidade São Luiz, serviu como referência para as pessoas de outras comunidades rurais, que se fizeram presentes no evento, desejarem realizar esse trabalho com os moradores de sua comunidade. De modo geral, verificou-se o despertar da necessidade de multiplicar e dar continuidade a essa ação com os(as) agricultores(as) do município de Ruy Barbosa, principalmente no intuito de fortalecer o vínculo entre as várias comunidades e destas com o sindicato.

Considerações finais

O desenvolvimento desse estágio permitiu perceber a relevância da construção do conhecimento e aprendizado nos espaços não escolares para formação do/a educador/a do campo, principalmente por ser realizado no lugar de vida, trabalho e educação da população camponesa. Desse modo, os momentos de vivência, coparticipação e trabalho junto às comunidades e os diversos espaços organizativos dos povos do campo, contribuem para a formação do(a) educador(a) a partir da relação direta com os sujeitos e as diversas experiências acumuladas, o que incide na qualificação de trabalhos futuros com os grupos populares, em especial do campo.

As atividades, os debates e as reflexões propiciadas na oficina pedagógica, sobre as políticas públicas de produção e comercialização de base agroecológica, na Comunidade de São Luiz e na construção e rea-

lização da Feira da Agricultura Familiar, no município de Ruy Barbosa, evidenciaram questões latentes no que se refere ao não acesso dos povos do campo às informações, bem como, às políticas públicas vinculadas, especialmente, às condições de vida e produção nas comunidades rurais, sobretudo, aos serviços públicos que assegurem melhores condições de vida para essas populações. Por sua vez, esse conjunto de atividades que integraram a realização do estágio em espaços não escolares, apontou para ricas experiências, que quando dinamizadas e articuladas podem significar importantes processos de organização e conquistas para as comunidades do campo

Assim, as atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, geraram um novo olhar para a Agricultura Familiar, no município de Ruy Barbosa. Isso permitiu ao mesmo tempo compreender e problematizar os desafios dos(as) agricultores(as) familiares para produzir e comercializar seus produtos, sobretudo, por meio da intensificação das relações entre campo e cidade, com destaque para processos que qualifiquem e potencializem o contato direto com a população urbana e a reivindicação pela garantia de direitos junto ao setor público, buscando assegurar maior valorização da Agricultura Familiar no município.

Referências

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. **Coleção Por uma Educação do Campo**, v. 2, p. 65-86 nº 2. Brasília, DF. 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BUZAN, T. **Mapas mentais e sua elaboração**: um sistema definitivo de pensamento que transformará sua vida. São Paulo: Cultrix, 2005.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade:** desafios e compromissos. Caxambu, MG: ANPEd, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1671.pdf. Último acesso: 20 de nov. 2019.

PELOSO, R. Sobre a Metodologia Popular: Princípios do trabalho popular. In: MST. **Caderno de formação nº 38**: Método de trabalho de base e organização popular. 1ª ed. Setor de Formação, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2009.

Associativismo no estágio em ciências agrárias

Elenize Silva dos Santos
Fernanda Santana de Jesus
Thais da Cruz da Silva
Janaine Zdebski da Silva
Alex Verdério

Introdução

Este relato destina-se apresentar e discutir as experiências vivenciadas pelas alunas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia do Centro de Formação de Professores, que se deslocaram, para a realização do Estágio Supervisionado, aos caminhos do sertão de Itaetê - Bahia, nos dias de 25 de outubro a 01 de novembro de 2019. O Estágio se deu em quatro cenários diferentes, onde a primeira atividade foi realizada no Assentamento de Reforma Agrária Roseli Nunes, a segunda na comunidade do Poço Encantado, a terceira foi no Assentamento de Reforma Agrária na localidade do Baixão e a quarta e última, quando aconteceram as oficinas pedagógicas no município, tendo como base os princípios da Cooperação, da Agroecologia e do Associativismo. O Estágio Supervisionado II realizou-se no município de Itaetê – BA, que juntamente com o Programa Mandacaru, buscou aproximar a Universidade com os integrantes das comunidades rurais, possibilitando que os alunos dialogassem a partir do conhecimento adquirido na academia com os trabalhadores e trabalhadoras rurais do município mencionado. Proporcionando, assim, crescimento e a troca de experiências, não apenas dos trabalhadores como também das estudantes.

Esta experiência de estágio, em formato itinerante, foi realizada no semestre 2019.2 por um grupo de dez estudantes, que realizaram atividades em comum, de reconhecimento do espaço e das relações que ali se passavam, bem como, contou com momentos onde este grupo de acadêmicos foi subdividido em quatro subgrupos de docência, onde cada dupla ou trio ficou responsável por organizar oficinas pedagógicas com a comunidade, como indicaremos mais adiante.

De maneira particular, este relato de experiência tem caráter qualitativo, pois traz as vivências e ações desenvolvidas por um destes quatro subgrupos de docência, constituído por três estudantes que se colocam como autoras deste texto, juntamente com os professores orientadores. Neste sentido, os dados apresentados neste relato se constituíram a partir do diário de campo, utilizado pelas estudantes durante este período, e também do relatório técnico científico elaborado como produto final do estágio.

Além destes materiais que subsidiam a escrita, salientamos que a análise dos dados, reflexões, ponderações e considerações, que são apresentadas neste texto, se constituíram a partir de um momento de avaliação dialogada realizado no final do período de intervenção, onde as estudantes puderam socializar suas reflexões e construíram um momento avaliativo e reflexivo. Desta forma, buscamos apresentar as vivências que tivemos de modo a refletir sobre o exercício de atuação docente em espaço educativo não formal, no contexto da Educação do Campo, como futuras profissionais da área de Ciências Agrárias.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, tem como objetivo formar e habilitar profissionais a partir da constituição de espaços de formação orientada pela concepção e princípios da Educação do Campo, e por reflexões sobre a diversidade presente na realidade agrária brasileira. Dentre os componentes curriculares ofertados

neste curso, destacamos aqui os momentos de reflexão acerca da realidade não educacional, permitindo que o licenciando (a) tenha a oportunidade de observar, investigar, analisar, compreender e propor métodos no decorrer do seu período de estágio e futura carreira docente. É com o objetivo de possibilitar o aprendizado dos saberes da docência em espaços educativos não escolares, que o Estágio Supervisionado II defende às práticas ligadas aos saberes, possibilitando as reflexões teóricas com as práticas pedagógicas ministradas nas unidades não-formais.

As atividades de estágio que apresentamos neste texto foram desenvolvidas no município de Itaetê, localizado na Chapa Diamantina, cerca de 184 km de distância de Amargosa. Para efetivação das ações planejadas, um grupo de deslocaram-se para aquele município e desenvolveu atividades concentradas no período de uma semana. Desta forma, este texto tem por objetivo descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas durante a realização desta experiência do Estágio Supervisionado II, a partir de um grupo de três estagiárias que formaram um subgrupo de docência, se pautando no diário de campo, no relatório técnico científico e na avaliação dialogada que construímos no final do estágio.

A metodologia utilizada para a construção deste relato deu-se através da apresentação da fundamentação teórica que nos orientou no desenvolvimento das atividades, onde se destacam a concepção de estágio desde Pimenta e Lima (2006), a compreensão da educação a partir de Brandão (2007), as discussões sobre a educação nos espaços não-formais, compreendida a partir de Moura e Zucchetti (2010) e a Educação Popular por meio dos textos de Paludo (2015) e Freire (1999). Ao passo que apresentamos estes fundamentos, relatamos e refletimos sobre as atividades desenvolvidas, traçando considerações sobre a atuação docente nas comunidades e associações rurais tendo por referência o método de trabalho de base (PELOSO, 2012).

O estágio: fundamentos e pressupostos

O Estágio Supervisionado é um ato educativo, que possibilita aos futuros docentes uma maior proximidade com o cotidiano da realidade dos sujeitos. Pimenta e Lima (2006) apontam que o estágio se :

> [...] como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (p. 6).

O Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias é realizado em espaços não escolares. Moura e Zucchetti (2010) afirmam que a educação não deve se limitar exclusivamente ao ambiente escolar, pois a prática de ensino, pode ocorrer nos mais diversos locais, com objetivos e finalidades mais variados, ou seja, mesmo que sejam de natureza distintas, exigem-se reflexões complementares.

Nesta perspectiva Brandão (2007, p. 9) aponta que "não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante". Seguindo esta afirmação, Moura e Zucchetti (2010) apontam ainda que é as práticas educativas que ocorrem fora no ambiente não-formal, principalmente projetos que englobam temas socioeducativos e de políticas públicas, precisam abranger processos de ensino e aprendizagem, por isso, são tão importantes quanto a escola.

Esta percepção de educação, ao se desenvolver na experiência de estágio, vincula-se a perspectiva da Educação Popular. Paludo (2015) aponta a Educação Popular como uma área do conhecimento e processo

educativo que se constitui em uma atividade de caráter extremante crítico ao atual sistema social, assim como, contra a predominância ao modelo de sociabilidade por ele disseminado. Enquanto concepção, a Educação Popular foi constituída nos momentos de luta e resistência das camadas populares.

Freire (1999, p. 93) afirma que "não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação". Nesse contexto o trabalho de base é de fundamental importância para a organização social, Peloso (2012) aborda que a ideia do trabalho de base chama atenção para a tarefa essencial, de estimular o protagonismo político e social no cerne dessa classe trabalhadora e tem por finalidade, ajustar, esclarecer, organizar, qualificar a militância, mobilizar a massa e lutar para alcançar seus objetivos imediatos e seus interesses de classe.

Neste sentido, a partir destes pressupostos desenvolvemos o as ações do estágio tendo como tema o "Associativismo, características e práticas de organização". O associativismo se constitui em alternativa necessária de viabilização das atividades econômicas, possibilitando aos trabalhadores e pequenos proprietários um caminho efetivo para participar do mercado em melhores condições de concorrência. A existência de uma associação na comunidade é algo muito importante, pois contribui no fortalecimento da mesma e na alta cooperação. Segundo o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento a associação é uma sociedade civil sem fins lucrativos, onde seus integrantes se organizam de forma democrática em defesa de um interesse em comum, existindo de várias formas para desenvolver a atividade humana e a sua criação deriva de causas sociais, econômicos, científicos, filantrópicos ou culturais (BRASIL, 2012).

As ações do estágio

Para efetivar as sessenta e oito horas de estágio, em diálogo com os professores orientadores, organizamos a separação didática desta carga horária de modo a contemplar quatro momentos essenciais da docência.

Cerca de vinte horas foram destinadas ao período de planejamento das atividades, a partir do diálogo estabelecido com a equipe pedagógica do município de Itaetê. Neste período de planejamento, realizamos leituras, estudo de materiais e construímos os objetivos de ensino, as metodologias a serem utilizadas e o conteúdo a ser trabalhado com os trabalhadores e trabalhadoras rurais neste estágio.

Em um segundo momento, realizamos a vivência e coparticipação, onde conhecemos o campo de estágio e construímos uma relação mais próxima com os agricultores, as agricultoras do município. Este período foi desenvolvido durante aproximadamente vinte horas, onde pudemos dialogar com as pessoas da comunidade, conhecer os espaços das associações e estarmos mais próximas as famílias.

No momento de intervenção realizamos duas oficinas pedagógicas com a temática já indicada "Associativismo, características e práticas de organização", com duração de cerca de dez horas. O último momento foi de relatar as atividades desenvolvidas por meio da escrita e sistematizar as reflexões que este período nos trouxe. Buscaremos a partir de agora expor com maior detalhamento cada um destes momentos.

Vivência e coparticipação

O período de vivência e coparticipação teve por objetivo a aproximação ao campo de estágio, o reconhecimento do espaço, das pessoas e das relações que se passam naquele local. Neste sentido, a vivência e coparticipação contribuíram para a identificação das demandas que exis-

tem nos campos de estágio do município de Itaetê e as formas de organização presentes. Segundo Peloso (2012, p. 33) “as informações nascem das observações, conversas, visitas, visitas e pesquisas”.

Segundo Peloso (2012) conhecer e ser conhecido exige o aprendizado da língua do grupo, para favorecer a integração e a troca, para isso, a condição é ter confiança, é se dar com a população, não ser um "estranho." Por isso, nesse período é também o momento das pessoas que trabalham no campo de estágio nos conhecerem enquanto pessoas. Nesse momento realizamos a leitura da realidade local buscando relacioná-la com as relações mais amplas da sociedade. Foi um momento de diálogo com as pessoas buscando entender a história desses sujeitos, as experiências de organização e de lutas que tiveram, os desafios coletivos das associações, buscando relacionar com a história de luta e resistência coletiva da classe trabalhadora.

Na vivência e coparticipação houve o acolhimento das estagiárias no campo de estágio de Itaetê, a equipe receptora acolheu as estudantes, houve um momento de mística que marcou a abertura das atividades e que também contou com representantes da Prefeitura Municipal, juntamente com a Secretaria de Educação e agentes de saúde de algumas comunidades, e ainda lideranças comunitárias e representantes do poder legislativo.

No primeiro momento fez-se a apresentação do Município para as estagiarias por meio de slides, seguida da programação do cronograma das atividades do plano de estágio, fez-se também apresentação do curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias e as propostas dos planos de estágio.

Além deste panorama inicial logo na chegada, partimos para a coparticipação que foi caracterizada por um diálogo com as lideranças das comunidades, os agentes de saúde, representantes da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação e nos dias seguintes intensificamos esta relação de diálogo com as famílias das comunidades.

No terceiro momento da vivência e coparticipação todo o grupo dirigiu-se a Feira Municipal da cidade para fazer a divulgação das atividades do estágio no município durante a semana, usou-se de várias metodologias: banners, panfletagem, carro de som, diálogos com os feirantes e as pessoas que por ali circulavam. No quarto momento partimos para uma visitação a um assentamento de reforma agrárias do MST (Águas Claras), onde nos foi apresentado um grupo de pessoas e enquanto estagiárias, reforçamos o convite para participarem das atividades durante a semana.

Foi realizado também o reconhecimento do espaço físico da cidade em alguns pontos estratégicos como Pico dos Limoeiros. Identificamos algumas demandas e desafios, como uma das principais fontes de riqueza do município que foi o rio Paraguaçú, constatou-se que o rio está em disputa o tempo todo, sobretudo pelas formas de acesso. Outro ponto que pôde ser identificado, foi a forma como o agronegócio chega no sertão da Bahia, desmatando, expulsando e se apropriando dos recursos naturais, comprometendo a vida e a sobrevivência do homem do campo e da cidade.

As atividades de vivência e coparticipação também contaram com a visitação das estagiárias em diferentes comunidades, associações, assentamentos, conhecimento de lotes de produção, diálogo com os produtores e produtoras rurais.

Na visitação as diferentes comunidades, que integram a vivência e coparticipação, este subgrupo de docência ficou responsável por desenvolver uma atividade para potencializar o reconhecimento de uma das comunidades daquele município, efetivando um momento de diálogo com as pessoas do local buscando construir uma relação mais próxima, bem como, compreender as relações que se passam naquela comunidade, buscando dar subsídios para o desenvolvimento da intervenção.

A ferramenta escolhida para dar conta desta atividade foi o Diagrama de Venn, que se caracteriza por ser uma ferramenta que permite a

comunidade diagnosticar os órgãos parceiros e não parceiros e suas contribuições para o desenvolvimento local. A ferramenta teve como objetivo identificar os grupos organizados dentro e fora da comunidade e suas relações, para trabalhar com essa ferramenta, nos baseamos na concepção de educação a partir de Brandão (2007), no método de trabalho de base de Peloso (2012) e também na elaboração de Miguel Vardejo (2010) dialogando com os pressupostos da Educação Popular.

No início da atividade, explicamos a ferramenta e seus objetivos, para o levantamento dos dados, os participantes conversaram entre si, desenharam no centro do cartaz um círculo com o nome da comunidade, e a partir daí foram apontando com setas as organizações ou instituições que eles(as) consideravam mais próximas e mais distantes, como estabeleciam relações com estes órgãos, entidades e instituições e como os mesmos poderiam contribuir com o desenvolvimento da comunidade.

Esta atividade permitiu a comunidade a fazer uma análise conjunta sobre os órgãos, instituições e grupos que estavam junto a ela, mas também a refletir sobre os distanciamentos existentes e quais estratégias poderiam criar para trazer esses parceiros mais distantes, e passarem a ter uma aproximação maior, o que os levou a discutir e repensar sobre a importância do trabalho coletivo. Esta atividade possibilitou a todo o grupo de estagiárias se conectar com as questões que perpassam a vida cotidiana naquela comunidade, e contribuíram com a organização da oficina pedagógica na intervenção, no sentido de atender as demandas percebidas.

Intervenção

Após o período de vivência e coparticipação, desenvolvemos uma intervenção no campo de estágio, buscando contribuir a partir das demandas e da leitura da realidade local. O objetivo desse período de inter-

venção foi realizar atividades formativas junto ao grupo. Aponta Peloso (2012) que "se me convenci do falar com, do escutar, meu trabalho vai partir sempre das condições concretas em que o povo está". Meu trabalho vai partir dos níveis, das maneiras e formas como o povo se compreende na realidade e nunca da maneira como eu entendo a realidade.

Neste sentido, cabe salientar que tivemos uma reviravolta em relação ao nosso planejamento de ensino, pois nosso planejamento inicial para a oficina pedagógica da intervenção formativa foi direcionado para as lideranças das associações que visitamos durante a semana, porém, no decorrer da vivência e participação soubemos que nem todos conseguiriam estar nas oficinas a serem realizadas na sede da cidade de Itaetê e que o nosso público seria contemplado também por estudantes da escola de Ensino Médio, além de algumas lideranças de associações e agricultores e agricultoras familiares.

Este período de reconhecimento inicial nos levou a redimensionar todo nosso planejamento para a oficina, a ser realizada na intervenção, pois precisávamos atender o público de estudantes, filhos e filhas de agricultores, e esta opção não estava posta em nossa oficina inicialmente. Esta situação inicialmente nos levou ao desânimo como educadoras, a necessidade de retomar o planejamento logo nesta primeira experiência nos foi bastante custosa. No início pensamos em desistir, ficamos apreensivas, tensas, havia muita confiança depositada em nossas atividades e não era o momento de falharmos, mesmo com tantas preocupações nos colocamos no processo de replanejamento.

Porém, diante desta necessidade passamos a refletir qual é o nosso papel, de futuras educadoras do campo, nos colocamos a pensar como vamos agir quando nos depararmos com situações inesperadas em nossa vida docente. Refletimos sobre a vontade de desistência, a omissão enquanto educadoras, a possível exclusão de algumas pessoas da oficina, como iría-

mos incluir estes sujeitos no planejamento que tínhamos, discutimos também sobre qual contribuição queríamos deixar para aquelas pessoas e qual nosso papel enquanto educadoras do campo em Ciências Agrárias.

Após várias reflexões, optamos por reelaborar o planejamento de modo a adaptar o conteúdo a ser trabalhado e a metodologia desenvolvida de modo a atender ao público real que teríamos.

É neste contexto que se constitui o momento de intervenção formativa, onde realizamos as oficinas pedagógicas. Para Moita e Andrade (2006) oficina pedagógica é uma metodologia de trabalho em grupo que considera um ambiente pedagógico estável ao mesmo passo que dinâmico, permitindo que no momento de interação entre os participantes sejam criados laços de amizade, respeito e solidariedade. Além disso, segundo os autores, ao interagir, os profissionais.

> [...] tanto ensinam quanto aprendem: ensinam, certamente, conteúdos formais de cuja transmissão são encarregados; aprendem, porque, como se sabe, essa transmissão não é automática, mas supõe uma construção cognitiva individual de cada aluno e aluna, favorecida pelo trabalho coletivo (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 14).

Foram desenvolvidas quatro oficinas no dia 31 de outubro de 2019, durante os turnos da manhã e tarde, na Escola Municipal Carlos Santana, tendo como participantes estudantes, professores(as) e agricultores(as). A figura 1 a seguir foi utilizada para divulgar e convidar a população de Itaetê para participar das oficinas que foram realizadas na sede do município.

Cada uma destas quatro oficinas, foram realizadas por um subgrupo de docência. Foram tratados dos temas de Sementes Crioulas, Agroecologia, Associativismo e as Políticas Públicas, voltadas para o campo no contexto da caatinga. Dentre os temas que foram discutidos nas oficinas pedagógicas, destacamos a oficina de Associativismo, que foi conduzida

pelo subgrupo de estágio que escreve este texto. Vamos nos dedicar a partir deste momento na apresentação das atividades realizadas e na exposição sobre as reflexões e sínteses que construímos a partir desta atividade.

Figura 1. Cartaz de divulgação das Oficinas Pedagógicas do Projeto Mandacaru.

Fonte: Autores (2019).

Durante a realização da oficina que se desenvolveu em dois períodos, pela manhã e pela tarde, com diferentes públicos em cada momento, buscamos mostrar como surge o associativismo no Brasil e em qual contexto, abordando o associativismo como demanda dos movimentos sociais de esquerda, que sempre esteve as margens dos direitos e das lutas.

O objetivo da oficina pedagógica "Associativismo, características e práticas de organização social" foi fazer com que integrantes, de algumas

comunidades do município de Itaeté – Bahia, compreendessem o associativismo como uma forma de organização social e comunitária dentre as associações, cooperativas e empreendimentos solidários.

Nesta oficina discutimos o associativismo em várias de suas dimensões, e como encaminhamento metodológico para possibilitar sua realização foram estruturados três grupos de trabalho coletivo, para que as atividades fossem melhor compreendidas, fez-se uma dinâmica para avaliar o conhecimento prévio dos participantes a respeito do tema.

Para a realização da oficina dividiu-se três grupos com três propostas de trabalho referente ao tema, para que os integrantes da oficina, alunos, professores e agricultores pudessem discutir em grupos menores e posteriormente apresentar suas discussões para todos os presentes.

Na primeira proposta cada grupo refletiu sobre o que é organização social, na segunda proposta cada grupo discutiu onde se pode encontrar formas de organização social e na terceira proposta cada grupo trouxe experiências de algum tipo de organização social, aqueles que já fazia parte de uma.

A parte mais gratificante da oficina foi ouvir as expectativas criadas a partir deste momento pelos participantes. Nós, estagiárias, abdicamos da fala e deixamos que os participantes falassem, os envolvidos superaram nossas expectativas iniciais e em suas falas trouxeram ideias de como eles poderiam aproveitar a oficina para reorganizar o espaço escolar, como grêmio estudantil, quadra esportiva, biblioteca, ou seja, a estrutura como um todo. Como forma de organização social apontaram a associação de bairro, associação de estudantes, de futebol, grupos de igrejas e associações comunitárias. O último grupo trouxe experiências enquanto integrantes de uma associação e no final a ideia foi montar uma associação na prática com suas respectivas funções e postos.

Elencamos os objetivos desta associação com os participantes e fechamos a oficina discutindo o associativismo com base nas indicações do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento, e do material em que as associações se baseiam, como na Cartilha do Agricultor. Salientamos que associativismo é uma maneira de participar da sociedade. É muito comum que as pessoas se reúnam para alcançar objetivos que, individualmente, seriam bem mais difíceis ou mesmo impossíveis de serem conquistados.

A conclusão que ficou evidente entre os participantes foi de que o associativismo surge em um período de retirada de direitos, de privatizações e desmonte social, porém foi fundamental a forma com os grupos conseguiram visualizar que a cooperação é o caminho para enfrentar os problemas e fazer frente a luta de classes.

Considerações finais

A educação diz respeito aos processos educativos concebidos como espaço de disputa, podendo contribuir para manter ou tensionar as relações postas. Assim a Educação Popular emerge de lutas de classes populares ou dos trabalhadores empobrecidos na defesa de seus direitos (PALUDO, 2015). Está sem dúvida foi a questão que nos orientou neste estágio.

A vivência, coparticipação e intervenção foram permeadas pela reflexão sobre um mundo melhor, uma agricultura que valorize a vida e a natureza, por formas organizativas de associação e cooperação, que superem a lógica capitalista que rege as ações no campo convencional que é hegemônico.

Recolocar o papel dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de seus espaços organizativos como assunto para discussão e reflexão é fundamental para nos colocarmos nesta proposição que orienta a Edu-

cação Popular, que também guia nossa atuação em espaços educativos não-escolares.

Durante a avaliação dialogada que realizamos no final do estágio compreendemos que a realização da oficina sobre associativismo demostrou como uma comunidade pode efetuar sua auto-organização. O debate sobre associativismo fomentou um diálogo da existência de uma associação na comunidade, que é algo muito importante, pois auxilia no fortalecimento da mesma e na cooperação, para que assim possa ajudar e melhorar as suas organizações, salientamos nossa avaliação de que este é com certeza um espaço de formação importante.

Dessa forma a realização deste estágio desde as discussões dos componentes curriculares até a realização da atividade de aproximação com a comunidade, visitação aos lotes produtivos e realização da oficina nos possibilitou dar visibilidade e intencionalizar práticas educativas em espaços educativos que nem sempre são valorizados.

Destacamos a importância de estarmos inseridas em espaços estratégicos como a Universidade e as comunidades rurais, possibilitando troca de saberes que contribuem para a vida toda. As experiências educativas em espaços educativos não escolares vêm estabelecendo contribuições críticas ao debate que envolve o conhecimento e o fortalecimento dos processos educativos, que se inserem nesse âmbito, uma vez que o papel do educador nesses espaços é desempenhar ou mediar uma função articuladora da aprendizagem em sua organização.

Um dos legados que levamos para nossa carreira docente é que as dificuldades fazem parte do caminho, este estágio se caracterizou como um desafio, em especial pela necessidade de replanejamento da oficina pedagógica relatada. Mas mesmo sendo um desafio, foi uma experiência riquíssima, a forma como ocorreu à troca de ideias, a dinâmica, a didá-

tica, houve muita interação, e a sensação é de dever cumprido e que só aumentou a vontade de atuar na área da docência sob os princípios da Educação do/no Campo.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Associativismo**. Secretária de Desenvolvimento Agropecuário e Cooperativismo. 2. ed. Brasília: MAPA/SDC/DENACOOP, 2012. Disponível em: http://antigo.agricultura.gov.br(as)suntos/cooperativismo-associativismo/arquivos-publicacoes-cooperativismo(as)sociativismo-2013-ed-2012.pdf. Último acesso: 23 de ago. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Guerra, 1999.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. D. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Reunião Anual da ANPED**, v. 29, p. 16, 2006. Disponível em http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf . Último acesso: 14de jun. 2019.

MOURA, L. P. G. de M.; ZUCCHETTI, D. T. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 629-648, 2010.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PELOSO, R. **Trabalho de base**: seleção de roteiros selecionados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico Rural Participativo:** guia prático DRP. – Brasília: MDA/Secretaria da Agricultura Familiar, 2010.

PARTE 5:

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS CRÍTICAS AOS MODELOS DE EDUCAÇÃO

Educação do campo na contramão do capital

Guilherme Ferreira França
Selidalva Gonçalves de Queiroz

Introdução

Este texto apresenta uma sistematização teórica sobre o projeto de pesquisa, em andamento, "Intervenção do capitalismo no campo: o caso da Comunidade de Santa Clara, município de Iraquara, no interior da Bahia", vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de Professores/Amargosa – BA.

Apresenta elementos históricos, dados concretos que caracterizam o campo brasileiro a partir da discussão sobre questão agrária e Educação do Campo enquanto projeto histórico construído e defendido pela classe trabalhadora do campo; pontua a função social da escola no campo como um lugar necessário para a elevação teórica da classe trabalhadora e aponta a Agroecologia, cultura vinculada a tradição camponesa de produção e reprodução da vida, que permite o alargamento da compreensão da luta pela terra, remetendo a função social e ambiental da terra, uma lógica de agricultura que permite uma relação com o ser humano sem inviabilizar vida.

O reconhecimento da origem da Educação do Campo no berço dos movimentos sociais[41], sobretudo pelo Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é o ponto de partida para a construção de um de-

[41] Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimentos Indígenas, Via Campesina, entre outros.

bate que vem sendo construído ao longo da história, apesar dos recentes 22 anos de Educação do Campo, contados a partir de 1998 com a criação da Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, em nível nacional[42].Porém, a Educação do Campo é mais antiga do que esta data. A raiz das comunidades indígenas, ancestrais vem de longe. Se pensarmos na luta pela terra e pela educação é tão antiga quanto a propriedade privada da terra.

Durante estes 22 anos, destacamos as conexões feitas que combinam a articulação da comunidade camponesa ao debate de políticas públicas, organização de luta pela terra e educação. As comunidades camponesas passam a discutir projetos educativos, a disputar políticas públicas e a defender uma agricultura vinculada a tradição agroecológica.

Por isso, nesta pesquisa, torna-se fundamental estudar com profundidade a Questão Agrária no Brasil, desde sua gênese colonial, em 1500, momento em que o império português com suas novas tecnologias de embarcações, percorre o mundo a procura de campos de exploração, usando espadas, armas de fogo, oprimindo nações inteiras. Inicia na primeira capital, onde hoje se localiza a cidade de Salvador, uma exploração extremamente abusiva da terra, invadindo e apropriando-se do espaço de vida e sobrevivência dos indígenas, indo além, usando-os como instrumentos de trabalho escravo, e que posteriormente se juntariam aos negros vindo do continente africano, apelidados de negros de guiné, que deu início no ano de 1539, tornando a partir daquele momento escravizados.

[42] Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação, estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004; a instituição pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (SECAD, 2004).

Nesse sentido, essa invasão construída diante de muito investimento da coroa portuguesa, tinham um grande propósito de arrancar a matéria prima já presente nessas novas terras, posteriormente a própria produção. Tudo isso para exportar até Portugal essa nova forma de riqueza. Entendendo que um dos princípios dessa exploração seria a total incorporação do homem enquanto máquina que produz riqueza, e como toda máquina, não recebe e muito menos pode usufruir do que ele tem por capacidade psíquica e física de produzir ou construir.

Acerca de tanta exploração, segundo Silva (2010) a igreja católica e a coroa portuguesa construíram um documento cujo nome era "Bula Romanus Pontifex", que colocava todos(as) os negros(as) como sujeitos em servidão perpétua, tendo que submeter a catequese cristã, abandonar suas manifestações religiosas e culturas, e assim minimamente continuarem vivos, os seus corpos viraram objeto de opressão e imediato trabalho escravista.

Os escravizados construíram maneiras de resistências que significaram o genocídio de muitos povos, sobretudo dos indígenas. Logo, o povo preto resolve fugir e construir comunidades, onde produziam seus alimentos e buscavam como maneira de segurança erguer estratégias contra o ataque de possíveis capitães do mato[43]. Assim, por volta de 1597 surge os primeiros quilombos. Era uma alternativa de pensar a terra enquanto espaço de produção e reprodução da vida no campo brasileiro com base em maneiras alternativas de valorização do ser humano e da terra[44].

Conforme Queiroz (2015),

> [...]este é o período que também nasce o campesinato brasileiro, constituído por dois milhões de camponeses

[43] Atribuiu-se a função de capitães-do-mato ou capitão-da-entrada-e-do-assalto aos homens pobres e livres que viviam para resgatar escravizados em fuga.

[44] A definição "Terra" nesse texto, refere-se a um espaço de vida, produção de alimentos provindos da agricultura e pecuária familiar e campesina, lugar histórico de cultura e diversidade.

> pobres da Europa e por populações mestiças que se formaram ao longo dos 400 anos de colonização. Como as terras litorâneas eram ocupadas pelos latifúndios, usada na exploração para exportação, ainda no modelo agroexportador, estas pessoas caminharam para o interior do país, se dedicando as atividades de produção agrícola de subsistências, ocupando todo interior do território do nordeste brasileiro (p. 41).

Constatados estes dados, segundo Stédile (2011, p. 27), "Não tinha propriedade privada da terra, mas ocupavam, de forma individual ou coletiva, provocando, assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades".

Após 520 anos desta realidade desumana, hoje, em 2020, o campo brasileiro está diante de uma nova conjuntura econômica, político e social, sofrendo o avanço da propriedade privada, exploração humana e ambiental. Pode-se trazer como principal destaque, a pandemia ou crise sanitária gerada pelo novo Corona vírus ou convid-19[45], que colocou o país e o mundo, numa intensa crise na saúde e na economia, dizimando muitos trabalhadores(as), principalmente os residentes nas grandes periferias, nas aldeias indígenas, povos do campo em geral, que historicamente sofrem diversas formas de exploração, alienação e discriminação, e que ao mesmo tempo são carentes de recursos e políticas públicas para a garantia da vida.

Nessa mesma perspectiva, devido a necessidade de cumprir o isolamento social, por se tratar de um vírus com alta letalidade e velocidade de transmissão, a crise econômica se torna agressiva ao povo camponês. Aparece então, dificuldades para promover a comercialização de seus produtos, mas ao mesmo tempo mostra para o mundo, que o povo camponês tem em suas mãos as mais avançadas formas de produzir a vida sem agredir a terra e todo ecossistema que dela faz parte, produzindo ali-

[45] https://covid.saude.gov.br/

mentos saudáveis, uma cadeia "produtiva sustentável". A crise sanitária é a crise do capital em sua estrutura: "Se o Campo não planta a cidade não almoça e não janta".

Portanto, conforme aponta carta assinadas pelos FONEC, FPEC, SINTEPP e Comissão de Direito à Educação da Ordem dos Advogados do Brasil/Seção Pará[46], em junho de 2020,

> A pandemia não é democrática, ela não afeta todas as pessoas da mesma maneira. Povos, grupos ou segmentos sociais mais vulneráveis serão mais gravemente atingidos, bem como pessoas que vivem em situação de pobreza extrema, na informalidade ou com contratos temporários e precarizados de trabalho; idosos, população em situação de rua, privados de liberdade, refugiados, povos indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados que vivem da agricultura familiar, dentre outros que historicamente recebem pouca atenção do poder público. Os impactos da pandemia revelam um quadro dramático em escala global, assinalando no Brasil nosso ingresso no período mais crítico, de duração e consequências ainda imprevisíveis (BRASIL, 2020, p. 01).

O momento atual reitera tudo que o povo brasileiro vem sofrendo, fazendo um recorte desde 2015, ano que antecedeu o golpe, no dia 5 de novembro, onde ocorreu um grande crime ambiental em Mariana/MG, com o grande impacto a saúde e ao meio ambiente que foi a queda da barragem do fundão[47], responsável pela morte de 19 trabalhadores(as) e levou lama tóxica para rios e povoados.

Em 2016, o golpe parlamentar-jurídico-midiático e, consequentemente, as medidas neofascistas[48] tomadas pelo governo seguinte (2016 a

[46] Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC; Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC Sindicato das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – SINTEPP Comissão de Direito à Educação da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Pará.

[47] https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/01/25/ha-3-anos-rompimento-de-barragem-de-mariana-causou-maior-desastre-ambiental-do-pais-e-matou-19-pessoas.ghtml.

[48] Neofascismo é uma ideologia pós-II Guerra Mundial a qual inclui elementos significativos do fascismo. O termo *neofascista* pode ser aplicado a grupos que expressem uma admiração específica por Benito Mussolini e pela Itália fascista. O neofascismo geralmente inclui nacionalismo, nativismo, anticomunismo e oposição ao sistema parlamentarista e à democracia liberal.

2018) e o atual (2019 aos dias atuais), que não levaram em consideração as necessidades do agricultor familiar, pautaram pelo desmonte das políticas públicas de segurança alimentar e nutricional, das políticas sociais e aquelas voltadas para a agricultura familiar e camponesa (PORTO; GRISA, 2020)[49]. Ainda nessa conjuntura, a floresta amazônica tem sofrido vastos crimes provocadas por mineradoras[50] ilegais e sobretudo as queimadas[51] provocadas, principalmente, pelo desmatamento causado pelos latifundiários.

Mas recente, no ano de 2019, acontece, mas um crime. Esse então, semelhante ao de Mariana, afetou novamente trabalhadores e, principalmente, o povo do campo, que foi o rompimento da barragem de Brumadinho-MG[52], onde durou semanas a procura de corpos. Foram encontrados(as) 228 trabalhadores(as) sem vida.

Diante desta conjuntura que despreza a vida em todas as dimensões, que prioriza o lucro em detrimento da exploração humana, da natureza, além do avanço da propriedade privada, evidencia como o capitalismo vem tomando o campo como espaço de produção com base na monocultura que nem sempre produz alimentos, e instala suas grandes empresas para aproveitar de suas mãos de obras, utilizando assim dos seus bens naturais, como a água, e a terra como maneira de produzir suas matérias primas. O retorno oferecido por essas empresas na maioria das vezes é de um salário precário, poluição com CO2 e de maneira ainda mais perversa e destruidora a construção de barragens que surgem como reservatório de entulhos, enfim, o capital explora até a última consequên-

49 https://teoriaedebate.org.br/2020/04/14abastecimento-alimentar-epropriedades-politicas-na-pandemia-daconvd-19/

50 https://amazonianativa.org.br/artigo-mineracao-criminosa/

51 https://anovademocracia.com.br/noticias/11900-queimadas-e-desmatamento-sao-impulsionados-pelo-latifundio-na-amazonia-aponta-relatorio

52 https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/04/14/sobe-para-228-o-numero--de-mortos-em-rompimento-de-barragem-em-brumadinho.htm

cia na missão de controlar todos os meios de produção, introduzindo uma consciência de necessidade de um sistema que prega o fundamentalismo de que: pessoas merecem estudar e vencer na vida e outras não.

A partir desta realidade, interessa-nos responder a seguinte pergunta síntese: considerando as determinações do modo de produção capitalista no campo e seus desdobramentos na forma de produzir a vida no campo, quais as contribuições da questão agrária, da agroecologia e das escolas do campo na construção do projeto histórico socialista?

Definimos enquanto objetivo geral, investigar as contribuições da questão agrária, da agroecologia e das escolas do campo na construção do projeto histórico socialista no campo.

Enquanto objetivos específicos foram definidos:

a) Explicar a situação da classe trabalhadora do campo, a partir do modo de produção capitalista no campo e a conjuntura econômica brasileira;

b) Identificar os limites do projeto de desenvolvimento do campo com base no agronegócio e apontar a agroecologia enquanto única saída para a produção da vida no campo;

c) Defender, com base nos fundamentos da Reforma Agrária, da Agroecologia e da Educação do Campo, com conhecimentos clássicos necessários a formação da classe trabalhadora do campo, a superação do modo de produção capitalista no campo, rumo ao socialismo.

Optar pela construção de uma sociedade que se baseie em um modo de pensar socialista, é sem dúvida o grande objetivo da Educação do Campo. É por essa defensa que essa pesquisa vem se estruturando, pensando numa educação que produz na consciência das crianças e jovens um novo viés de entender o universo, se formando enquanto um ser crítico que o possibilite uma consciência política e de classe, para que

assim, possivelmente, sejam os próximos revolucionários inspirados na revolução Russa e Cubana. Porém, utilizando da Educação como a arma importante nessa luta por um mundo mais justo e com equidade.

Portanto, reafirmamos que o modo de produção capitalista não é saída para a humanidade. Precisamos recolocar a experiência do Leste Europeu, de Cuba, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dos povos indígenas e quilombolas onde estão educando suas crianças, formandos seus jovens em uma outra perspectiva de projeto histórico. As experiências das escolas do campo, o acervo da pedagogia socialista, nos permitem, cientificamente, comprovar que existem saídas sim, sabemos ler a realidade e sabemos reconhecer o acúmulo da humanidade para superar o modo de produção capitalista e suas crises.

Projeto histórico contra hegemônico

Na busca por uma educação inclusiva e igualitária, o movimento social e sindical do campo começa a pautar e lutar por um novo projeto de ensino e aprendizagem, compreendendo a necessidade do trabalhador/a do campo ter acesso a ciência. No entanto, não serve uma educação padronizada e fora da realidade do camponês, o sentido da crítica e embate acerca do projeto de educação presente no campo, é sem dúvida de transformar essa realidade, levando em consideração o quanto é importante o espaço de vida e de trabalho do sujeito do campo. A luta se baseia principalmente por uma educação que contextualiza com o lugar, que seja uma educação que produza conhecimento, tendo as especificidades e o modo de vida do povo como o ponto de partida para a produção e incorporação de uma ciência mais crítica e libertadora. Como afirma Caldart,

> É uma concepção de educação que "nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situa-

> ção educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país" (CALDART, 2008a, p. 4).

Esta contraposição é construída por dentro dos espaços de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, liderada especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgindo o termo Educação do Campo, traduzida como uma concepção política vinculado ao projeto histórico que supera o modo de produção da vida no campo baseado no capitalismo.

Conforme afirma Roseli Cardart (2004) a Educação do Campo é a principal ferramenta de defesa do povo camponês onde o espaço que vive homens e mulheres campesinos(as) vai além de uma indicação geográfica. E assim como seus ancestrais só sobrevivem porque lutam e resistem.

> A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumem a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2004, p. 18).

Nesse sentido, compreende-se que a Educação do Campo é um movimento de luta por uma educação de qualidade para os trabalhadores(as) do campo para que eles(as) se organizem em coletivo e se desenvolvam. Desta forma, é uma concepção que desde o princípio busca valorizar e transformar a realidade local em conexão com as questões da totalidade, precisando então ser construída não para, mas com, ou seja, com envolvimento do homem e da mulher do campo.

Assim, defendemos a Educação do Campo enquanto um projeto histórico, que, desde sua gênese, luta não apenas por uma educação transformadora para o trabalhador(a) do campo, mas, sobretudo por um novo projeto de sociedade, mais crítico, democrático, inclusivo, sustentável, baseado em outra forma de produção da vida no campo que é baseado na Agroecologia, ou seja, o avanço da Educação do Campo é por ser um projeto construído pelos povos do campo. Porém, só vamos resolver a realidade do campo se resolvermos a questão da terra, da agricultura e produção de alimentos. Agroecologia, vista nesta perspectiva, com base na agricultura camponesa, para o campo, no campo e para o conjunto da sociedade, incorpora uma das grandes tarefas da Educação do Campo.

Ademais, a Educação do Campo defende a agroecologia porque representa a superação dos modos capitalistas no campo. A Agroecologia vai além de um simples conceito político. Para as organizações, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) é um modo de vida, é uma ciência que tem por objetivo oferecer aos camponeses informações científicas para uma agricultura ecológica e que articula o conhecimento técnico-científico com os saberes populares e tradicionais das comunidades campesinas, um caminho de superação deste modelo capitalista de produção no campo que é o agronegócio. A Agroecologia estará sempre interligada a luta pela terra, pela Educação do Campo, Reforma Agrária e a Soberania Alimentar. Fazendo uma interlocução entre os modos de vida, de manifestações culturais, consciência política, com a ecologia.

É extremamente relevante fazer um recorte para as escolas do campo, e assim compreender a grande necessidade de incorporar a Agroecologia nesses espaços, no interesse de fortalecer o povo camponês e construir uma Educação verdadeiramente do Campo, que estabeleça bases formativas vinculadas a luta e a valorização da terra que se conectam escola e todo seu entorno, ou seja, os processos de produção.

Assim existe, uma grandiosa tarefa educacional importante. Onde a própria escola do campo pode ajudar a cumprir, e ser a protagonista neste embate contra o capitalismo, ela deve ter a capacidade de mostrar aos camponeses (levando em consideração suas diversidades) que existem dois projetos de luta por espaço no campo brasileiro, e que um deles vem se materializando de maneira perversa de enriquecimento pautado na destruição do bem comum de um povo, e ao mesmo tempo impedindo-os de evoluir, que é sem dúvida essa intervenção do capitalismo, um grande e poderoso projeto hegemônico.

Por outro lado surge a necessidade das Escolas do Campo, dentro de sua tarefa de elevar o psiquismo dos sujeitos camponeses, precisa ao mesmo tempo lançar uma nova ideia de sociedade, que podemos chamar de "descolonização" onde essas escolas possam construir junto aos seus sujeitos agentes da sociedade, uma nova forma de pensar os meios de produção e assim valorizar o trabalho e o trabalhador, onde superando esses modelos, ou ao menos intervindo, poder mexer nessas estrutura histórica do capitalismo.

De fato, existe uma grande diferença entre essas duas maneiras de pensar um sistema político, econômico e social, para a professora Caldart: "A diferença que está na produção, não está só no jeito de trabalhar e produzir, porque é um jeito de produzir que acaba gerando um outro jeito de olhar a vida de olhar as necessidades humanas, um outro jeito de viver. [...]" (TV FONEC, 2020). E é assegurado por esse outro jeito de viver que o povo do campo luta e resiste por uma Educação emancipadora e crítica, onde a escola do campo seja umas das principais armas de liberdade, de elevação teórica, e de garantia de uma vida digna e que não se limita a um padrão de vida pautado nos modos de produção capitalista.

A função social da escola dentro de uma sociedade de classes, nos deixa claro da não neutralidade da educação, e suas intencionalidades, onde ela pode alienar ou libertar. Infelizmente vivemos em nosso sistema educacional uma forma de educar que vem fortalecendo ainda mais a desigualdade social, usando por muitas vezes da mecanização como principal característica no processo educacional, formar para o mercado, nos lembra muito das pedagogias não críticas, especialmente a tecnicista, que Saviani descreveu no livro de 1983 "Escola e Democracia", uma escola que não alimenta os seres humanos a pensar criticamente o sistema no qual está inserido.

Dentro deste debate, defendemos as escolas públicas enquanto espaços necessários para a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. No Brasil, citamos como referência para este trabalho as escolas localizadas em áreas de reforma agrária, escolas famílias agrícolas que organizam o tempo pedagógico com base na Pedagogia da Alternância,[53] outras que integram a rede pública municipal de ensino localizadas no campo, buscam superar esse padrão imposto pelo sistema educacional. Nessa perspectiva buscando sustentar-se em um conceito muito refletido em torno do debate feito por Marx (1988) sobre a educação omnilateral que defende uma formação humana oposta a uma formação unilateral, que provoca o trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas de competitividade e defesa da privatização.

É pautado nisso, que a Educação do Campo vai lutando e resistindo, no interesse principal de inserir um novo projeto, onde o povo do campo possa ter acesso à educação sem a necessidade de abandonar suas raízes,

[53] A pedagogia da alternância possui inúmeras faces e possibilidades de aplicação. Ela foi criada por volta de 1935, por camponeses da França, com o objetivo de garantir educação aos jovens do campo, sem precisar perder o vínculo com a roça. Nesse contexto, a alternância, incorporada no projeto das Escolas Família Agrícola (EFA), foi uma saída encontrada para intercalar momentos de atividade escolar com períodos de prática no campo, processo em que jovens viviam um intercâmbio de experiências em ambientes distintos, um teórico e outro prático.

defendemos uma educação verdadeiramente para todos e todas, mas que considerem as especificidades, as características de cada comunidade, seja assentados da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhos e indígenas. Pensar nesse trabalho, a superação de um sistema que escraviza é estabelecer uma proposta que tenha condições de dar alternativas de desenvolvimento social, econômico e solidário aos sujeitos.

Intervenção capitalista na comunidade

Este trabalho refere-se a um projeto de pesquisa, em andamento, que tem como lócus de investigação a comunidade de Santa Clara, localizada a 06 km da sede do município, Iraquara – BA, município da microrregião da chapada diamantina. Encontra-se em uma área caracterizada pelo bioma caatinga, conta com a produção agrícola predominantemente da cana de açúcar e da mandioca, com presença em torno de 60 famílias.

Em 2009 chegou nesta comunidade a empresa Óleo Plan Nordeste, sua atividade comercial é a produção de óleo vegetal, por empregar em torno de 5 trabalhadores(as) da comunidade de maneira direta e uma maior quantidade de empregados de forma indireta, devido ao aumento na demanda dos funcionários, principalmente, em restaurantes e hotéis. Entendemos que essa foi o maior argumento apontado pelo poder público ao defender a implantação da empresa no município.

Recentemente, vem surgindo e se homogeneizando a produção da monocultura de tomate, pimentão e cebola, utilizando dos chamados por muitos *defensivos agrícolas*, os famosos agrotóxicos. O agronegócio vem intervindo de uma maneira ainda mais agressiva, disseminando, informações de que não se produz na caatinga, além da ausência de políticas públicas e créditos para os agricultores familiares e camponeses, os fazem enquanto única possibilidade de sobrevivência cair nas armadilhas do capital, do agronegócio.

O embate contra esse modelo de agricultura tem gerado frutos na comunidade e no município. Intervenções dos estagiários universitários do município inseridos no curso da Educação do Campo/UFRB, com ações formativas por dentro do Sindicato dos Trabalhadores(as) Rurais e Agricultores(as) Familiares de Iraquara, tem proporcionado e incentivado ferramentas de desconstrução de dependência do agronegócio, surgindo projetos de produção e beneficiamento de alimentos agroecológicos, e mais recente a construção de uma feira agroecológico. São ações que tem acontecido principalmente pelas organizações comunitárias das comunidades do município, onde suas práticas de comercialização tem uma perspectiva coletiva, ou seja, buscam inserir na feira produtos variados, cada agricultor(a) tentam ao menos vender produtos alternados a cada semana. A feira acontece no centro da cidade de Iraquara nas sextas-feiras das 07:00 horas da manhã as 14:00 horas da tarde.

Nesse sentido, o município tem tentado avançar no debate da agroecologia, visando inserir nas escolas, espaços de produção e comercialização processos de formação, porém ainda está em sua gênese. Em contrapartida, a economia municipal tem valorizado o agronegócio, por se tratar de um setor econômico para o meio rural.

Os agricultores familiares da comunidade de Santa Clara, ainda buscam garantir a sustentabilidade, sem utilização de veneno e valorizando o ecossistema original, em sua totalidade, conforme anuncia Altieri (2012):

> A agroecologia é o estudo dos holísticos dos agroecossistemas, abrangendo todos os elementos ambientais e humanos. Sua atuação é voltada para a forma, a dinâmica e a função de seus agrossistemas de forma a aumentar sua eficiência biológica geral, capacidade produtiva e autossuficiência busca-se assim, estabelecer uma trama de agroecossistemas dentro de uma unidade de paisagem

> de modo a reproduzir a estrutura e a função dos ecossistemas naturais (p. 105).

Com isso, esses agricultores têm produzido alimentos tradicionais, incorporando conhecimentos ancestrais. Com a contribuição do Movimento dos Estudantes da Educação do Campo de Iraquara, Sindicato do Trabalhadores(as) Rurais e Agricultores(as) Familiares de Iraquara-STTRI, e da Associação Comunitária, os(as) agricultores(as) locais tem mantido seus modos de vida produzindo culturas temporárias com a predominância da cana-de-açúcar e mandioca, e em menor escala a produção do milho, feijão de corda e de arranca. Contaram também com políticas públicas do governo Lula e Dilma, sobretudo com o Projeto de Construção de Cisternas no Semiárido, onde algumas residências contam com uma cisterna de produção de alimentos para o consumo familiar, garantindo a produção de hortaliças livres de agrotóxico. Compreendemos que se torna fundamental para os(as) agricultores(as) da localidade esse grande incentivo do governo, sobretudo, a juventude que nas últimas décadas tem sido incentivado a migrarem para a cidade na desilusão de desenvolvimento no campo e visando maiores oportunidades na cidade grande.

A conjuntura vivida pela comunidade Santa Clara se estreita ainda mais em tempos de pandemia, por se tratar de uma localidade com sua grande maioria de baixa renda. É imprescindível a existência de grupos sociais que sofrem maiores consequências que outros historicamente privilegiados, ou seja, a classe média, burguesia. Relevante enfatizar que a ausência de políticas públicas, torna o enfrentamento deste momento ainda mais complexo, quando os movimentos do campo não podem ter ações presencias contínuos na comunidade, quando grande parte não tem acesso ao auxílio emergencial disponibilizado pelo governo federal,

quando o valor comercial tem aumentado, enfim, o momento pandêmico tem sido um desafio para o campo brasileiro, e a comunidade de Santa Clara está inclusa nesse insano momento.

O interesse em pesquisar esta realidade surge a partir de formações realizadas, principalmente na prática do estágio supervisionado II, que possibilitou esse contado mais próximo com os sujeitos da localidade, homens, mulheres, crianças e jovens, momento extremamente significante na perspectiva de compreender os pontos fortes e fracos da comunidade, as manifestações culturais históricas ainda presentes, as suas práticas agrícolas, e ainda, a positividade e negatividade trazida pela indústria e o agronegócio. Por fim, foi elencado as possibilidades diversas e sustentáveis que já são praticadas por muitos(as) agricultores, mas que tem se perdido devido a não continuidade pelos jovens e a interferência ativa do capitalismo. Estes apontamentos foram a porta de entrada para a investir neste projeto de pesquisa.

Com base nestes dados concretos da realidade e por este trabalho apresentar, enquanto objetivo geral, a investigação as contribuições da questão agrária, da agroecologia e das escolas do campo na construção do projeto histórico socialista no campo, compreendemos que a pesquisa qualitativa é a que mais nos ajuda a compreender e superar a realidade imposta no campo brasileiro, a partir do modo de produção capitalista. Pois, conforme Minayo (2016, p.623).

> Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. *Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere* (grifos nossos).

Deste modo, configura-se um estudo de caso por ser "uma categoria de pesquisa cujo o objeto é uma unidade que se analisa profundamente [...]", bem como, por nos apresentar "uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais" (TRIVIÑOS, 2012, p. 133-134).

Enquanto instrumentos de coletas de dados, optamos pela entrevista e a observação, pois compreender ser instrumentos de coleta de dados que aproximarão fielmente da compreensão das relações sociais e econômicas presentes na Comunidade Santa Clara, conforme cita os autores Duarte (2004) e Ludke e André (1986).

Sobre entrevista, se bem estruturadas, Duarte (2004, p. 215) afirma que:

> [...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Conforme Ludke e André (1986. P 26), a observação é um importante instrumento auxiliar de pesquisa e,

> [...]permite que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as expectativas diárias dos sujeitos, pode apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações'.

A abordagem e os instrumentos de coletas de dados foram definidos conforme a necessidade apresentada pelo objeto e objetivos da pesquisa, sendo passível de alterações, adicionando mais instrumentos, caso tenhamos necessidade para aprofundar algum elemento novo que surgir.

Considerações finais

Esperamos que com este projeto de pesquisa, ainda em andamento, possamos compreender como o capitalismo inicia seu processo de exploração na comunidade de Santa Clara e sua materialização ao longo da história. Na contramão, defendemos a Educação do Campo enquanto projeto histórico de sociedade que em sua totalidade possui uma consistente base teórica, defende a consciência de classe, formação política a inserção nos movimentos sociais e nos organismos que organizam a classe trabalhadora enquanto uma condição indispensável para a superação da ordem capitalista.

É notável as grandes crises sofridas pelo capitalismo. Neste trabalho constatamos grandes crimes ambientais e humanitários provocadas pela ambição do setor privado. Construir a Educação do Campo incorporando a Agroecologia como princípio no desenvolvimento do campo, é proporcionar aos camponeses um avanço que se sustenta primeiramente na valorização da vida e na possibilidade de um coletivo ter condições dignas de construir seus horizontes. A Agroecologia é a grande saída para o povo do campo produzir seu próprio alimento, tendo terra para plantar, água, e sobretudo, uma educação que contextualize e se conecte com seus modos de vida, valorizando o que são e trazendo elementos científicos e históricos para enriquecer as práticas sociais já existentes no campo.

De fato, para unificar e garantir uma vida que supere o capital, é fundamental lutar pela Educação do Campo, um movimento que vem crescendo e que tem produzido intelectuais orgânicos que ao mesmo tempo vem modificando as comunidades, movimentos e espaços que ocupam. Sem dúvidas, se trata de um projeto antagônico, que não pode ser confundido apenas como uma pasta de secretaria ou componente escolar, mas sim como a possibilidade de mudança de um sistema.

Portanto, reafirmamos que este trabalho intenciona investigar contribuições sobre a questão agrária, agroecologia e das escolas do campo na construção de um projeto histórico socialista para o campo. Este objetivo é ao mesmo tempo uma proposta de produção e reprodução no campo, desvinculada do modelo de desenvolvimento com base no agronegócio já discutido neste trabalho. O horizonte desta luta é uma sociedade com relações sociais, econômicas, políticas e culturais, que rompam com a forma atual de organização capitalista. Por isso, defendemos a Agroecologia como a principal ferramenta de luta e resistência diante dessa interferência capitalista presente no campo, que se apropria da terra, das matas e das águas. A Agroecologia é sem dúvida um princípio formativo e uma forma de pensar, interferir e transformar esse cenário de crise política, e acima de tudo ao mexer nessas estruturas coloniais, construir um campo com mais valorização de um povo que sempre viveu nesse espaço, ou que estabeleceu ali o seu lugar de produção de novas possibilidades.

Referências

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia:** Bases Científicas Para Uma Agricultura Sustentável. 3° ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular. 2012.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib. **Para Compreender a Ciência:** uma perspectiva histórica. 10º ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/São Paulo: EDUC, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de Abril de 2008a.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo: O Momento Atual da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (org). **Por uma Educação do Campo:** contribuições para construção de

um projeto de educação do campo. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Função Social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo.** Texto preparado para a aula inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral (texto fala). 09 de marco de 2020.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa:** tipos fundamentais**.** São Paulo: 1995. Acesso em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf. Acessado: 23 de Maio de 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico.** São Paulo: Boitempo, 2010.

PORTO, Sílvio Isoppo; GRISA, Catia. Abastecimento alimentar e prioridades políticas na pandemia do covid- 19. ed. 198, **Teoria e Debate**, 2020. Acesso em: https://teoriaedebate.org.br/2020/04/14/abastecimento-alimentar-e-propriedades-políticas-na-pandemia-da-covid-19/. Acessando em: 10 de maio de 2020.

QUEIROZ, Selidalva Gonçalves de. **Asa Branca, o voo que não se acaba**: a migração de jovens da Comunidade de Maria Preta/Teofilândia-Ba e os desafios para a Educação do Campo. Relatório de Pesquisa (Mestrado Profissional em Educação do Campo) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB/Amargosa, Bahia. 2015 .

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO SANTOS, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2012.

STÉDILE, João Pedro. **Balanço de 2016.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?list=PLytfbsQYLZpB5uDo8LRdjf9X9RfOlFw4d&v=ev-z6n hPeEg4. Acesso em 12 de outubro de 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

MINAYO. Maria Cecília de Souza, Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17 p.621-626, 2012, disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo (SP): EPU; 1986.

MOBRAL em Serra Grande e Fruteira, Manoel Vitorino – BA

Silvino Macedo Lopes
Jeferson Duarte Brandão

Introdução

O texto aqui apresentado integra parte do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "Memórias e Processos de Escolarização nas Comunidades Rurais Serra Grande e Fruteira, Manoel Vitorino – BA: 1970-1985" foi apresentado como pré-requisito para obtenção da graduação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias. Como fato motivador desta pesquisa, destacamos o intuito de buscar manter viva a memória e os fatos históricos sobre escolarização das comunidades, que por influência da globalização estão sendo esquecidos. Nesse sentido, reconstruir a própria história afasta o risco de desenraizamento e firma o elo com o presente cotidiano do corpo social, é nessa perspectiva aqui apresentada que buscamos transformar a história oral em história escrita.

Para a realização do presente trabalho utilizamos uma ampla revisão bibliográfica que envolveu desde a literatura acadêmica no campo da educação, até o uso de materiais formulados por organismos municipais, estaduais e nacionais que coletam e sistematizam dados no país. Nos procedimentos metodológicos adotados destacamos as falas de atores sociais locais a partir das entrevistas semiestruturadas que conforme Manzini (s/d) tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir

das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador/ entrevistador.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho optamos por fazer um recorte histórico da educação rural/do campo, enfatizando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o período de 1970 e 1985 justamente para observar quais os impactos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), principalmente no contexto da população camponesa das comunidades de Serra Grande e Fruteira no município de Manoel Vitorino-BA. Os depoimentos sobre o qual debruçamos nossa análise foram extraídas das entrevistas concedidas por quatro ex- professores e ex- estudantes do Campo em Manoel Vitorino – BA, conforme comum acordo expresso em termo de livre consentimento, devidamente preenchido e anexado à versão do Trabalho de Conclusão de Curso, fonte principal da presente pesquisa, deliberamos pela substituição dos nomes de professoras e estudantes ouvidos por nomes fictícios (Jasmim, Girassol, Aroeira e Caratinga), no entanto, mantivemos na íntegra os trechos das falas dos sujeitos que vivenciaram o contexto histórico estudado.

Na sistematização dos dados utilizou-se alguns procedimentos, inicialmente, analisando as memórias, procurando apreender a homogeneidade e a heterogeneidade de cada narrativa individualmente, bem como de seu conjunto. Posteriormente, nesse processo, buscou-se desenvolver com base nas proposições de Bogdan e Biklen (1994), um sistema de codificação para organizar os dados, onde foram sendo classificados dentro de categorias pré estabelecidas, tais como: contexto social, histórico e político em que nasceram e/ou estudaram os colaboradores da pesquisa; seus percursos de escolarização-formação no MOBRAL; trajetória, contextualização, infraestrutura, o material didático e, as dimensões pedagógicas do ensino.

Contexto da Educação em Manoel Vitorino-BA

Historicamente a educação no Nordeste brasileiro ficou relegada ao descaso e aos desmandos dos coronéis e oligarquias regionais. No entanto, identificar e analisar os processos educacionais, no âmbito do município de Manoel Vitorino – BA é um processo árduo e complexo, visto que, os documentos oficiais, anteriores aos anos 2000, foram destruídos por um incêndio ocorrido na Secretaria Municipal de Educação na década de 1990. Esse fato nos exigiu analisar o contexto municipal tendo o estado da Bahia como referência, especialmente em aspectos quantitativos e estatísticos, além de explorar outras fontes históricas, como a história oral.

Nesse ínterim, registra-se que, antes da década de 1950, o letramento em Manoel Vitorino – BA, ainda distrito do município de Boa Nova-BA, ficava restrito às aulas particulares avulsas. Somente na década de 1950 foi construída a primeira escola pública (COSTA, 2013). Em 1962, logo após a emancipação do município de Manoel Vitorino, um projeto de lei é direcionado à construção de três escolas, no entanto, apenas uma foi construída, sendo as aulas ministradas por professores leigos (MANOEL VITORINO, 2015).

No início da década de 1970 há registro da existência de apenas três escolas públicas no município, duas na sede do município (COSTA, 2013) e outra no distrito de Catingal (SOUZA, 2019), nas demais localidades continuava restrito às aulas de professores particulares. Somente a partir de meados da década de 1980 inicia-se um processo de expansão da escolarização com o município assumindo a construção de prédios escolares e contratação de pessoas, em sua maioria leigos, para lecionar em comunidades rurais do município, geralmente multisseriadas (LOPES, 2019, p. 82). O primeiro concurso público do município para contratação de professores ocorreu somente no ano de 1993, a maioria dos convoca-

dos continuou sendo professores leigos ou apenas com a formação em magistério (COSTA, 2013)

No ano de 1991 dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal na educação (IDHM) demonstram, de forma genérica (Tabela 1), uma realidade educacional longe de níveis aceitáveis, apresentando um espantoso IDH de 0,050, no mesmo período o estado da Bahia apresentava um índice de 0,182 (ATLAS, 2013). Mais ainda, se avaliarmos os números absolutos de estudantes por idades acessando os níveis de ensino fica escancarado o abismo do déficit educacional no município. Por exemplo, no ano de 1991, apenas 1,09% dos jovens de 15 a 17 anos tinham o ensino fundamental completo, se estendermos isso para a população com 18 anos ou mais, apenas 3,64% tinham o ensino fundamental completo. No ensino médio esses números seguiam a mesma ordem, apenas 1,31% dos jovens de 18 a 20 anos tinham ensino médio completo (ATLAS, 2013). Dessa forma, percebe-se que até aquele momento o município não tinha uma política educacional constituída, fato esse, que nos leva a concluir que nas décadas anteriores o município apresentava a mesma situação, se não pior.

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - educação, Manoel Vitorino – BA.

IDHM E COMPONENTES	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,050	0,154	0,456
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	3,64	6,89	25,53
% de 5 a 6 anos na escola	15,01	59,18	96,03
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	6,26	22,32	78,37
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	1,09	5,08	49,56
% de 18 a 20 anos com médio completo	1,31	4,82	20,14

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2013).

O processo de expansão da escolarização instaurado na década de 1980, tem seu ápice no início da década de 2000, com a implementação

do processo de nucleação e, consequentemente, fechamento das escolas do campo no município. Pavani e Andreis (2017), mencionam, que esse movimento surgiu a partir de reformulações do ensino brasileiro, iniciado a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e posteriormente a criação de fundos para o desenvolvimento da educação no Brasil, que estabeleceram critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, motivando a municipalização dessa etapa da Educação Básica.

Diante desse quadro, para os municípios, manter as escolas multisseriadas em suas diversas comunidades rurais passaram a ser visto como um gasto excessivo, pois havia a necessidade de realocar recursos para manter professores, serventes e a estrutura escolar como um todo (PAVANI; ANDREIS, 2017, p. 4). Nesse contexto, como consequência dessa política, observa-se que nos últimos anos ocorreu uma grande acentuação no processo de fechamento e nucleação das escolas rurais no município de Manoel Vitorino (Tabela 2). Os dados encontrados, no entanto, não dão conta de mostrar todo o processo, ou seja, a situação pode ser ainda mais alarmante se considerarmos uma análise a partir do início desse processo.

Tabela 2: Total de escolas da educação básica, Manoel Vitorino – BA, anos 2010, 2014 e 2018.

TOTAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA			
Ano	**Urbanas**	**Rurais**	**Total**
2010	6	34	40
2014	6	25	31
2018	6	20	26

Fonte: INEP (2018); Fundação Lemann (2019).

Como podemos observar, essa conjuntura histórica vem privando o acesso de grande parcela da população à educação escolarizada no município, fato que, consequentemente acarretou expressivos números de

analfabetos, principalmente na população acima de 25 anos, como demonstrados pelas pesquisas educacionais no município (Tabelas 3 e 4). Nesse contexto, o Plano Municipal de Educação de 2015, cita que:

> no plano das políticas, o combate ao analfabetismo no município nunca foi assumido com seriedade. Ele se reduz, quase sempre, a adesão de programas e campanhas montadas pelo governo federal que por sua vez está mais preocupado em resultados estatísticos do que propriamente com a qualidade da educação que é destinada ao adulto (MANOEL VITORINO, 2015, p. 81).

Tabela 3: Nível educacional da população adulta com mais de 25 anos, 1991, 2000 e 2010.

TAXA DE ANALFABETISMO	1991	2000	2010
25 a 29 anos	39,05	26,24	13,41
25 anos ou mais	61,19	51,36	36,10
Percentual de atendimento			
% de 25 a 29 anos na escola	1,88	10,51	14,27

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil.

Tabela 4: Quadro comparativo sobre as taxas de analfabetismo na Bahia e Manoel Vitorino – BA, 2000 e 2010.

TAXA DE ANALFABETISMO		
Ano	**2000**	**2010**
Bahia	22,1%	16,3%
Manoel Vitorino	37,3%	25,3%

Fonte: BAHIA/SEI (2018).

Em âmbito nacional e estadual essa realidade vem motivando a criação de programas de EJA desde meados do século XX (LOPES, 2019). No contexto do município podemos observar vários exemplos. Destacamos aqui o MOBRAL (1970-1985), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Todos pela Alfabetização que, mesmo de forma incipiente, contribuíram para redução das taxas de analfabetismo, principalmente nas últimas três décadas (LOPES, 2019).

Entretanto, a partir dos governos Temer e Bolsonaro a EJA que já carecia de políticas educacionais estruturantes, passou a sofrer seguidos ataques há exemplo de que até o presente momento não foi proposto nenhum novo programa específico para a EJA, no caso do governo Temer sua ação na educação se limitou a reforma do ensino médio, uma iniciativa muito mais centrada no mercado que na formação crítica e cidadã dos estudantes. No governo Bolsonaro além de não ter apresentado um plano específico para a EJA primeiro ato do MEC na área da EJA foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, pasta responsável até então pelas ações governamentais voltadas para a EJA (que desde as exonerações executadas pelo governo Temer em 2 de junho de 2006 já vinha sendo sucateada). Além disso, houve a paralisação do Programa Nacional do Livro Didático (EJA), que teve sua última distribuição em 2016.

Esse processo teve reflexos no município de Manoel Vitorino-BA, onde constata-se uma grande redução no número de matrículas na EJA, caindo de 1.441 em 2015 para 187 em 2018 (INEP, 2019), evidenciando novamente o descaso e a falta de investimento dado à modalidade, já que a demanda existe.

Vale mencionar ainda, que esses programas muitas vezes foram utilizados apenas com intuito de melhorar os índices de analfabetismo nas pesquisas oficiais e, dessa forma destacamos a crítica de (FERRARO, 2002) quando o autor aponta os limites na qualidade das estatísticas educacionais e questiona também as abordagens metodológicas relacionadas com a utilização destas na pesquisa em educação, não se preocupou com os aspectos qualitativos. Segundo Manoel Vitorino (2015, p. 81), nos programas de EJA à alfabetização "é feita, quase sempre, por pessoas que não tem formação pedagógica ou por quem nunca teve um preparo

específico para lidar com o adulto". Vale ressaltar, no entanto, que "focar na aprendizagem sem se preocupar com o que se ensina e como se ensina, pode reduzir a educação de jovens e adultos a instrumentalização e capacitação dos indivíduos para atender a demanda do mercado de trabalho" (GADOTTI, 2009 *apud* FONSECA, 2016, p. 3).

Em suma, o município tem um grande caminho a ser percorrido, para melhorar a qualidade da educação, principalmente a EJA, visto que, muitas escolas mesmo tendo demanda suficiente para o funcionamento, principalmente na zona rural do município não oferecem essa modalidade de ensino.

Ler e Escrever uma "Coisinha"

A história da educação nas comunidades Serra Grande e Fruteira (foto 1) também reflete o que ocorria no município, uma realidade marcada pelo descaso e pelos altos índices de analfabetismo. Até o início da década de 1970, por exemplo, a comunidade não tinha nenhum tipo de educação ofertada pelo estado, as poucas crianças que conseguiam algum tipo de educação eram alfabetizadas em casa, isto é, quando os pais conseguiam pagar professores particulares para ensinarem o básico como ler, escrever e fazer cálculos . Nesse contexto, somente no ano de 1973 é construída a primeira escola pública na comunidade, ofertando a educação básica do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, antiga 1ª a 4ª série, respectivamente, em regime de multissérie (JASMIM, 2019 *apud* LOPES, 2019). Em suma, fatores históricos, contribuíram para que a comunidade apresentasse factualmente elevados índices de analfabetismo.

Em meio a esse contexto, é instituído durante Ditadura militar no Brasil, o programa de Alfabetização de jovens e Adultos denominado de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, um programa de alfabetização de cunho desenvolvimentista que visou essencialmente à

questão econômica e política para a manutenção do regime militar, com o intuito de promover o aumento e aceleração da produção.

Nas comunidades o MOBRAL foi implementado em dois momentos distintos, o primeiro deles ocorreu entre os anos de 1971 e 1972, com a implementação de duas turmas, a primeira tinha aula no período vespertino, com um público mesclado entre crianças e jovens entre 12 anos e 18 anos, a segunda turma estudava no período noturno, composta em sua maioria pessoas adultas e alguns idosos (AROEIRA; GIRASSOL; 2019 *apud* LOPES, 2019). O segundo período ocorreu entre os anos de 1982 e 1983, atendendo em dois turnos jovens e adultos. As turmas eram compostas por cerca de 15 alfabetizandos por turno, a sala era pequena, não comportavam mais que isso, dessa forma, os adultos acima de 20 anos, que também precisavam trabalhar, estudavam à noite (JASMIM, 2019; CARATINGA, 2019 *apud* LOPES, 2019).

Imagem 1: foto 1. Vista panorâmica de parte da comunidade Fruteira, Manoel Vitorino – BA, ao centro está a Escola Municipal Fernão de Magalhães, fechada durante o processo de nucleação. Foto 2. Comunidade Serra Grande, Manoel Vitorino – BA, no primeiro plano observa-se um ônibus do programa Caminho da Escola, programa esse, que surgiu com a necessidade de transporte do estudantes, principalmente do campo, após processo de fechamento e nucleação das escolas rurais.

Foto: Maria Rogaciano (2017).

Foto: Silvino Lopes (2017).

De forma geral, podemos afirmar que um dos maiores problemas enfrentados pelo MOBRAL rural estava na infraestrutura, grande parte das aulas eram oferecidas nas fazendas e, nesse sentido, não gozava de uma estrutura física minimamente adequada para a formação escolar. Os colaboradores mencionaram que nas comunidades as aulas eram ministradas em cômodos das próprias casas adaptados e cedidos pelos proprietários das fazendas. Para turmas de maior idade que estudavam à noite o problema de estrutura era ainda mais grave, visto que, naquele período não existia energia elétrica nas comunidades. A iluminação das salas era feita utilizando o candeeiro (LOPES, 2019).

Soma-se a isso, a dificuldade no acesso aos espaços escolares. Ao pesquisar a trajetória de vida dos colaboradores, identificamos que em função dessa dificuldade o processo de alfabetização do MOBRAL foi a primeira experiência de alfabetização desses sujeitos e, mais ainda, para dois dos entrevistados o MOBRAL também foi a única. Nesse cenário, procurando entender melhor o contexto e os motivos desse processo, questionamos sobre como era estudar na época. Nesse sentido, Girassol menciona que:

> Estudar naquele tempo era muito difícil. Nós mesmo, eu e minha irmã mais velha tinha que ir pra roça também. Então, se fosse tempo de plantar roça, não podia estudar. Quando tinha que "rancar" mandioca e fazer farinha, não podia estudar. Se fosse tempo de colher a lavoura, também não podia estudar. Só podia quando não tinha outras obrigações de trabalho. Não dava né, precisava ajudar pai na roça naquele tempo (GIRASSOL, 2019 apud LOPES, 2019, p. 99).

Aos que conseguiram continuar estudando, questionamos sobre o que os motivaram no enfrentamento a essas dificuldades, nas respostas usaram expressões como "*vontade de aprender a ler*", "*vontade de estudar*".

Em relação a isso, Aroeira relata que:

> A gente ia estudar, porque a turma falava assim: que estudo era tudo. E é mesmo, a melhor coisa que a gente tinha, que pra ir fazer qualquer uma coisa assim, um passeio, saber, pelo menos, o que estava acontecendo no mundo e, saber ler e escrever uma carta, né? Porque naquele tempo a maioria não sabia fazer nem o nome (AROEIRA, 2019 apud LOPES, 2019, p. 92).

Dentro desse contexto, a população rural ainda enfrentava outros problemas culturais como, por exemplo, a forte presença do patriarcado que negava muitas vezes o direito das mulheres em estudar. Nesse sentido, a partir das falas dos colaboradores, podemos observar a existência de uma cultura de submissão da mulher, que prezava pelo seu confinamento às atividades domésticas, ou o acúmulo destas com as atividades na roça. Girassol menciona, nesse sentido, que, o fato de ser mulher e a mais velha das entre as irmãs fazia, no contexto familiar, com que ela tivesse que priorizar os trabalhos da casa e da roça em relação à escola, fato esse, que se transformou em um obstáculo na continuidade dos estudos, para além da escola primária (GIRASSOL, 2019 *apud* LOPES, 2019). Como observado na declaração, Girassol (2019) relata que:

> Era assim, quando eu trabalhava, tinha semana que trabalhava, tinha semana que não, no tempo em que estava plantando, limpando, essas coisas assim, nós não ia. Trabalhando em roça, pai falava que não iria pra escola não, então nós não ia. Pai dizia, hoje vai trabalhar, ninguém vai pra escola não. Ficava semana. Falhando semana mais semana sem ir (GIRASSOL, 2019 *apud* LOPES, 2019, p. 92).

Nesse cenário, entre os quatro entrevistados apenas um deles mencionou ter continuado os estudos após o MOBRAL. Esse fato, reafirma a necessidade de políticas de acesso e principalmente que condiciona aos trabalhadores rurais poder continuar frequentando as escolas. Visto

que, além do empecilho do trabalho havia também a falta de escolas regulares nas comunidades.

No outro lado desse processo de aprendizagem encontramos a professora, que no MOBRAL também era envolta por dificuldades e limitações. Jasmim (2019 *apud* LOPES, 2019, p. 88) menciona que, "nesta época ser professora era enfrentar uma batalha todos os dias, eu lecionava nos turnos vespertino e noturno em uma sala superlotada, buscava água de longe e fazia a limpeza da escola." No que se refere à formação, a alfabetizadora menciona que no período em que iniciou a lecionar no MOBRAL tinha cursado apenas o que ela chamou de primário. Antes disso, ela teve outras experiências com a alfabetização dando aulas particulares a filhos de moradores das referidas comunidades.

No âmbito do MOBRAL no município, a professora Jasmim relata desconhecer a existência de qualquer processo de divulgação, inscrição e/ou seleção. Sobre isso, relata que, *"a prefeitura que chamou, [...]Eu fui indicada né. Não teve seleção"* (JASMIM, 2019 *apud* Lopes, 2019, p. 96). Para a legislação educacional vigente na época, a LDB n. 5.692/1971, a admissão de professores precariamente habilitados para atender às necessidades do ensino era possível, tendo em vista a falta de docentes em determinadas regiões do país. Dessa forma, baseados nesses termos legais, os gestores municipais contrataram de forma precária as jovens professoras.

Soma-se a esse processo, a incipiente formação, muitas vezes inexistente, dada pelo programa aos alfabetizadores. A professora entrevistada afirma que, não ocorreu nenhuma ação direcionada à instrução no município. Ainda nesse contexto, procuramos descobrir se havia algum apoio pedagógico do MOBRAL, Jasmim menciona, que não recorda exatamente, mas frequentemente ia a Manoel Vitorino com o objetivo de sanar eventuais dúvidas referentes a questões inerentes ao programa de al-

fabetização que ela se encontrava vinculada enquanto docente (JASMIM, 2019 *apud* LOPES, 2019, p. 96).

Mesmo afirmando em suas falas a falta de apoio pedagógico, observamos que o regime militar estava presente nesse processo e também no conteúdo pedagógico. Fato esse pode ser explicado pela presença do material didático ofertado pelo MOBRAL. Nesse sentido, observa-se que todos os colaboradores mencionaram, durante as entrevistas, a obrigatoriedade de todos os dias cantarem o Hino Nacional e o Hino do MOBRAL, alguns relembraram e/ou cantaram partes destes.

> Cantamos muito o hino do MOBRAL, né? A gente ensina as crianças, aí a gente cantava... aí 'nós ficava' ao redor da mesa cantando né o hino, aquele hino que falava brasileiro de mão dadas caminharemos juntos, vamos todos participar, aí cantava o hino todo né... (JASMIM, 2019 apud LOPES, 2019, p. 97).

Com princípios semelhantes aos da disciplina de Educação Moral e Cívica oferecida ao ensino primário, ginasial e colegial, naquele período, algumas imagens e palavras do material didático do MOBRAL visavam inculcar determinadas mensagens que seriam favoráveis à manutenção da "ordem", a qual seria garantida pelo Regime Militar (OLIVEIRA, 2011). No entanto, questionando os colaboradores sobre o contexto político da época, todos afirmaram desconhecer. Esse cenário demonstra o isolamento que essas comunidades viviam, fato esse que os tornava volúveis a aceitar e seguir sem questionamentos às ideologias defendidas pelo regime, como as inseridas nos materiais didáticos.

Embora, nesse exemplo, os colaboradores apenas citam a existência de uma apostila, não lembrando dos assuntos destas, os conteúdos do material didático do MOBRAL enfatizavam as questões referentes à comunidade, à Nação e consolidação de hábitos e atitudes baseados na moral cristã atribuindo valor positivo à pátria, à família e à religião (OLIVEIRA, 2011).

Nesse sentido, buscando compreender a percepção dos níveis de aprendizado pelos alfabetizandos, indagamos os ex-alunos se consideravam a sua aprendizagem no decorrer do programa como satisfatória e se os conteúdos aprendidos nas aulas contribuíram para resolver problemas do dia a dia. Todos eles mencionaram que o período não foi suficiente para garantir o aprendizado, apesar disso, consideraram positivo, demonstrando, nas suas falas, a felicidade em aprender a escrever o próprio nome, fazer cálculos, como podemos observar na fala de Caratinga, "eu aprendi fazer uma "coisinha" assim, ler e escrever nesse período do Mobral, eu não sabia nada na época que fui pra lá, [...]isso foi o início de tudo pra mim." (2019 *apud* LOPES, 2019, p. 98).

A análise desse processo, no entanto, deve levar em considerações outras dimensões da aprendizagem que não somente a alfabetização em si, mas que haja também o processo de letramento, ou seja, ter a capacidade de a partir da leitura se relacionar e compreender o mundo ao seu redor.

Nesse ínterim, é preciso entender que a educação vai muito além do mero fato de alfabetizar e, esse processo só vai ser superado a partir do momento em que ampliarmos a compreensão acerca dos processos educativos a passamos também a considerar as matrizes sócio-históricas, políticas, econômicas e epistemológicas da educação. Nesse campo de disputa, Arroyo (1982) afirma:

> A luta do homem do campo pela escola se situa no contexto da conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica (ARROYO, 1982 *apud* LEITE, 2002, p. 86).

A Educação do Campo, nesse contexto, vem se apresentando como uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas

a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. Mais ainda, para Caldart (2012):

> Sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias (CALDART, 2012, p. 265).

No entanto, quando refletimos a EJA sob a ótica das concepções e princípios da Educação do Campo, nota-se que há uma necessidade de uma maior aproximação entre estas, visto que, o maior contingente de adultos analfabetos está no campo.

Considerações finais

Entre os pontos relevantes para destacar nesse trabalho elencamos o papel político, pedagógico e social do educador/a do campo, uma vez que a pesquisa partiu da realidade de um dos autores que é oriundo das comunidades pesquisadas ocupando desta forma, uma importante práxis epistêmica estimulada na graduação em Educação do Campo que é o engajamento social dos educandos, proporcionando assim que os saberes sistematizados das suas comunidades se tornem acessíveis para as gerações atuais e futuras, podendo por elas serem utilizados para construir ações coletivas e pautar a defesa de políticas públicas em seus territórios, nesse sentido as reflexões aqui partilhadas são essenciais para apontar os desafios nos estudos acerca dos impactos do MOBRAL nas populações

rurais do interior baiano.

Ao longo do texto evidenciamos uma chaga que em maior ou menor grau, percorre a história do Brasil até os dias atuais, mantendo uma ligação direta com os elevados índices de analfabetismo apresentados entre pessoas com quinze anos ou mais, principalmente no campo, que não tiveram acesso ou condições de permanência no ensino formal na idade adequada. Ainda, nesse sentido, podemos concluir que os avanços na educação rural, apresentados nos últimos anos, ficaram restritos a ampliação do acesso à educação escolarizada, sem se atentar a qualidade desse processo.

Destacamos que no período de 1970 e 1985 algumas iniciativas foram desenvolvidas pelos governos federais no intuito de reduzir os índices de analfabetismo. No contexto da Ditadura Militar, nesse sentido, o MOBRAL contribuiu basicamente na difusão de determinados valores como ordem, fé, patriotismo e responsabilidade pessoal. No entanto, constata-se que o referido programa não apresentava uma proposta específica de educação para atender à população do campo.

Identificamos que o único programa estatal que buscou oferecer algum tipo de escolarização para jovens e adultos nas comunidades Serra Grande e Fruteira, entre os anos 1970 e 1985, foi o MOBRAL. Apenas a partir de meados dos anos 1980, o município assumiu o papel de expandir a oferta da educação básica e implantou escolas nas referidas comunidades rurais. Até então a escolarização era feita através de aulas particulares.

A partir das narrativas dos ex-professores e ex-alunos do MOBRAL, foi possível reconstituir partes de uma importante história no contexto da alfabetização das comunidades rurais de Fruteira e Serra Grande, apesar do déficit observado ao pesquisarmos dados e referenciais bibliográficos

sobre a educação em Manoel Vitorino-BA no período analisado. Nesse sentido, as narrativas mostraram ser uma relevante fonte de informações, inclusive ouvindo sujeitos que viveram todo esse processo. A partir delas foi possível compreender melhor o processo histórico de escolarização nas comunidades investigadas, observado os sentidos atribuídos pelas comunidades e colaboradores que atuaram no MOBRAL.

É possível inferir que o MOBRAL na zona rural do município de Manoel Vitorino, Bahia, no âmbito das comunidades Serra Grande e Fruteira teve a função de oferecer apenas ensinamentos elementares da escrita e da leitura à sua clientela. A proposta do Mobral prévia "preparar" aquele trabalhador para atender as demandas capitalistas, também não perdia de vista a manutenção da ordem para a promoção do progresso que o regime militar reforçava.

Reafirma-se a necessidade de uma maior aproximação entre Educação do Campo e a EJA no campo das discussões e práticas de ensino no país, em vista que o maior contingente de adultos analfabetos está no campo e, nesse sentido, precisa-se analisar, construir e implementar ações buscando transformar essa realidade.

Em suma, concluímos que a efetiva alfabetização dos jovens e adultos, no período do MOBRAL, não se concretizou em função de inúmeros fatores, entre eles destaca-se: o material inadequado, a estrutura física caótica e a falta de preparo das professoras para alfabetização dos trabalhadores jovens e adultos do campo, dentre outros elementos, mas ainda no tempo presente é possível observar a continuidade desse descaso e descompromisso histórico do Estado brasileiro para com políticas públicas que permitam proporcionar de forma ampla e digna o acesso à educação e principalmente a partir de uma formação contextualizada

com os territórios a exemplo da realidade do semi-árido vivenciada pelos educadores e educandos de Manoel Vitorino-BA.

Referências

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Manoel Vitorino – BA**. 2013. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/manoel-vitorino_ ba# educacao#educacao. Acesso em: 17 de novembro de 2019.

BAHIA, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, SEI. **Indicadores Municipais**: Manoel Vitorino. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/ indicadores/indicadores_2920403.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora; Porto, Portugal: 1994.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Orgs. CALDART, Roseli Salete; et. al. Expressão Popular, Rio de Janeiro, São Paulo: 2012.

COSTA, Almiralice Meira. **Uma Ideia da História**. ISFA. Manoel Vitorino: 2013.

FERRARO, Alceu Novanello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil:** o que dizem os censos?. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.81, pp.21-47. ISSN 1678-4626. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100003. Acesso em 24 de outubro de 2020.

FONSECA, Paulo Roberto da. **A formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2016. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-formacao-educacao-jovens-adultos-no-brasil.htm Acesso em: 16 de novembro de 2019.

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

LIMA, Bruna Andressa de Andrade. **Alfabetização e letramento**: caminhos que se cruzam. CEUNSP. Itu, SP. Disponível em: http://livrozilla.com/doc/308340/bruna-vanessa-de-andra de-lima. Acesso em: 16 de novembro de 2019.

LOPES, Silvino Macedo. **Memórias e Processos de escolarização nas comunidades rurais Serra Grande e Fruteira, Manoel Vitorino – BA:** 1970-1985. Monografia. UFRB. Amargosa – BA: 2019.

MANOEL VITORINO. Prefeitura Municipal de Manoel Vitorino. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação:** 2015-2025. Diário Oficial do Município. Ano V, edição 00500, caderno 1. Manoel Vitorino, 2015.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. **Anais**. USC, Bauru: 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000195&pid=S1413-65382005000200008000012&lng=pt. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. **Educação no Campo:** Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Uberlândia-MG: 2011.

PAVANI, Greti Aparecida; ANDREIS, Adriana Maria. O Processo de Nucleação e Fechamento de Escolas no Campo e a Luta dos Movimentos Sociais Pela Educação do Campo. **Anais.** VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária, GT 14 – Educação do/no campo. Curitiba, PR: 2017.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos: **Docência e Memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. UNEB, Tese (Doutorado). Salvador: 2015.

SOUZA, Leandro Abreu. **Educação contextualizada e a construção de identidades no espaço escolar:** implicações na Educação no/do Campo no distrito Catingal, Manoel Vitorino – BA. Monografia. UFRB. Amargosa, 2019.

Sobre os autores

Alex Verdério
Licenciado em Pedagogia para Educadores do Campo e Mestre em educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Especialista em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores, em Amargosa – BA, com atuação no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e no curso de Tecnologia em Agroecologia. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA-UFRB).
E-mail: alexverderio@ufrb.edu.br

Ana Cláudia de Oliveira Sousa
Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciência Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Ex-Bolsista do PIBID Diversidade. Ex-Bolsista da Residência Pedagógica.
E-mail: claudia_oliveira456@hotmail.com

Antoniel dos Santos Peixoto
Professor do sistema municipal de ensino os municípios de Santo Antônio de Jesus e de Laje, BA. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física – UESB, Especialista em Educação Física Escolar – FINOM. Especialista em Metodologia em educação Física e Esporte – UESC, Mestre em Educação do Campo – UFRB, membro do Grupo de Estudos em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE) da UFRB.
E-mail: antoniel_edfisica@yahoo.com.br

Carlos Adriano da Silva Oliveira
Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Centro de formação de Professores, Amargosa-BA. Líder do grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM) (CFP/UFRB). Licenciado em Pedagogia (UFRB). Mestrado em Educação (UEFS). Doutorando em Educação (UFBA).
E-mail:carlosadriano0202@ufrb.edu.br

Daiane Nepel Marins
Monitora/Professora na Escola Família Agrícola de Boa Esperança – ES, Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Licenciada em Educação do Campo – Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Integrante do Grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação – DOCFORM (CFP/UFRB, Militante do movimento da Educação do Campo.
E-mail: dany.marins@hotmail.com

Eliene Marques dos Santos
Licenciada em Educação do Campo – Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Associada e Secretaria da Associação dos Pequenos Agricultores Familiares da Pizinganga. Integrante do grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM) (CFP/UFRB).
E-mail: anemorena.flor@hotmail.com

Elenize Silva dos Santos
Técnica Agroindustrial em Tecnologia de Alimentos pelo CETEP - Vale do Jiquiriçá. Licencianda em Educação do Campo - Ciências Agrárias CFP - UFRB. Participou do PIBID Agroecologia e Educação do Campo. Participou do curso de Associativismo X Cooperativismo pelo IPGA- Instituto de Pesquisa e Gerencial Aplicada.
E-mail: elzinhaventuramello@hotmail.com

Fernanda Santana de Jesus
Técnica em Agroecologia pelo Centro Territorial Educacional Professional Recôncavo II Alberto Torres. Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias CFP - UFRB. Participante do programa PIBID. Participante Programa Residência Pedagógica.
E-mail: nandasantanadejesus@hotmail.com

Franklin Plessmann de Carvalho
Graduação em Agronomia pela Universidade de São Paulo (1996), mestrado em Ciências Sociais (2008) e doutorado em Antropologia (2014) pela Universidade Federal da Bahia. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e coordenador do Núcleo de Estudos em

Agroecologia e Nova Cartografia Social. Integra os programas de pós-graduação em Educação do Campo (UFRB) e em Extensão Rural (UNIVASF). Coordenador do Grupo de Trabalho Educação em Agroecologia da Associação Brasileira de Agroecologia.
E-mail: franklinpcarvalho@ufrb.edu.br

Genival Pereira de Araújo Moura
Técnico em Agropecuária pelo Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê (2011). Graduado em Educação do Campo - Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pesquisador integrante do Núcleo de Agroecologia e Nova Cartografia Social (CFP/UFRB). Professor/monitor na Escola Família Agrícola Regional (EFAR). Tem experiências em Educação do Campo através da Pedagogia da Alternância e em Assistência Técnica e Extensão Rural com ênfase em Agroecologia.
E-mail: mouraGPA@hotmail.com

Guilherme Ferreira França
Graduando em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP). Filho de Agricultores Familiares, do mesmo modo herdeiro dessa prática. Militante do Movimento do Sindicato dos Trabalhadores(as) Rurais, Agricultores(as) Familiares de Iraquara. Integra o Grupo de Pesquisa e Extensão Titulado: Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais. Faz parte do Grupo de Pesquisa e Extensão: Docência, Currículo e Formação (DOCFORM), e do grupo de pesquisa e extensão: Educação Escolar Quilombola, coordenado pelo Discente Tiago Rodrigues Santos. Educador Popular pela Escola Nacional de Educação da CONTAG (ENFOC)
E-mail: guifranca999@gmail.com

Jeane de Jesus Sacramento
Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias do Campus de Amargosa/Bahia, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atua na Coordenação Municipal da Articulação da Juventude Pesqueira do Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP) e coordenadora da Escola das Águas. Pesquisadora dos projetos Nova Cartografia Social de

Comunidades Quilombolas do Nordeste e Fortalecimento Sociobiodiversidade de Comunidades Tradicionais com apoio de Novas Cartografias Sociais.
E-mail: jeanesacramento18@hotmail.com

Jefferson Duarte Brandão
Técnico em Agropecuária, formado pela Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac -EMARC/Va, Agente Vacinador pela (Agência de Defesa Agropecuária da Bahia -ADAB), Mestre em Educação do Campo. Pós-Graduado em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais pela UFBA. Graduado na primeira turma de Bacharelado em Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar da América Latina pela UNILA, atua junto a Movimentos Sociais Populares. Presidente em exercício gestão 2017/2019 do Conselho Municipal de Segurança Alimentar -COMSEA/Valença-BA. Atuou como Educador/Instrutor do MEDIOTEC/Técnico em Agroindústria no CEAS/Nilo Peçanha -BA. Educador Popular e Colaborador em projetos desenvolvidos nos territórios de Povos e Comunidades Tradicionais da Bahia.
E-mail:jdbecosistemico@hotmail.com

Josimario Marques Dos Santos
Licenciando em Educação do Campo – Ciências Agrárias - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Centro de Formação de Professores. Professor da Escola Cleonice Barreto Andrade pela Secretaria Municipal de Educação de Laje/Bahia.
E-mail: jo_mario20@hotmail.com

Jucinelma Souza Ferreira
Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Campus* de Amargosa/Bahia. Atua na Secretaria de Comunicação e Eventos do Diretório Acadêmico da Licenciatura em Educação do Campo (DACAMPO) e integra do Projeto de Extensão-Educação, Cultura e Arte e Diversidade do e no Campo.
E-mail: jucinelmanelma@gmail.com

Janaine Zdebski da Silva
Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste - campus de Cascavel. Mestre em Educação pela Unioeste – Cascavel. Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Unioeste - campus de Foz do Iguaçu. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores, em Amargosa/BA. Atua no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA-UFRB).
E-mail: janaine@ufrb.edu.br

Leandro Abreu Souza
Graduado em licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, (UFRB), Licenciando em História pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), formado na escola de formação para a cidadania pelo Instituto de formação cidadã São Francisco de Assis (ISFA), atuou como monitor em Gerenciamento de Recursos Hídricos para o Centro de Convivência e Desenvolvimento Agroecológico do sudoeste da Bahia (CEDASB), da Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA) e no Instituto de Formação Cidadã São Francisco de Assis (ISFA). Participa da Associação dos pequenos produtores rurais de Poço da Pedra. Diretor Presidente do Instituto de formação cidadã São Francisco de Assis, (ISFA), e integra a diretoria do Sindicato dos Trabalhadores e trabalhadoras na Agricultura Familiar de Manoel Vitorino-BA no cargo de Coordenador de juventude. Atua como Educador Social pelo CEDASB.
E-mail: abreuleandrosouza@gmail.com

Luiza dos Santos Reis
Pescadora e quilombola, atua como coordenadora administrativa na Associação de Pescadores da Comunidade Quilombola de Santo Amaro da Purificação – BA. Filha de agricultor e pescadora, é militante do Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP) e estudante da Escola das Águas. Pesquisadora do projeto Nova Cartografia Social de Comunidades Quilombolas do Nordeste. Integra a Articulação Subae de Santo Amaro. É estudante do oitavo semestre da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrarias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Campus Amargosa.
E-mail: luizacambuta@gmail.com

Maira Lopes dos Reis
Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - Centro de Formação de Professores (CFP), Campus de Amargosa. Possui graduação em Geografia- Licenciatura pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2010), mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (2013). Tem experiência na área de Geografia, atuando como pesquisadora nas temáticas de produção do espaço agrário, questão agrária e educação do campo, relações de gênero no campo. Integra o Núcleo CAPITU- Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade. Compõe o NUCAMPO/UFRB. Compõe o grupo de pesquisa CIGE--Ciência, Gênero e Educação. Doutoranda no Curso de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares em Mulheres, Gênero e Feminismo.
E-mail: mairalopes@ufrb.edu.br

Maria Alice de Santana Santana
Graduanda na Licenciatura em educação do campo com ênfase em Ciências Agrárias pela Universidade do Recôncavo da Bahia – UFRB, Centro de Formação de Professores – CFP. Ex-bolsista do projeto Residência Pedagógica. Membro do Grupo de Pesquisa Capitu – estudos e pesquisas me gênero, sexualidade e diversidade.
E-mail: mariaaliceufrb@hotmail.com

Marly dos Santos Nunes
Graduada em Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB no ano 2018. Egressa do Projeto Materiais Manipuláveis e o Ensino e Aprendizagem da Matemática: As Construções Geométricas e a Gênese Instrumental: o caso da mediatriz de um segmento, 2012 - 2013. Egressa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID Diversidade UFRB/CFP. 2013-2015
E-mail: marlysantosnunes94@gmail.com

Maíse Nascimento Matos
Graduanda da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do *Campus* de Amargosa/Bahia. Atua na Secretaria de Políticas Afirmativas do Diretório Acadêmico da Licenciatura

em Educação do Campo – Ciências Agrárias (DAEDUCAMPO) e integra o Grupo de Pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM).
E-mail: mayze.n.matos@gmail.com

Mauro Souza Morais
Licenciado em Educação do Campo - Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Ensino Médio no Colégio Estadual de Urandi Ba (CEU). Diretor do Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Urandi Ba (STTR), secretaria de Formação e Organização Sindical. Integrante da Associação Comunitária Promocional e Organizativa de Pé da ladeira (ACPL) e diretor da associação da Comunidade de Extrema, ocupando o cargo de vice-tesoureiro.
E-mail: maurosouzam@globomail.com

Milena Medeiros Brasileiro
Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias do campus de Amargosa/Bahia, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Agroecologia Educação do Campo. Técnica em Agropecuária formada pela Escola Família Agrícola Mãe Jovina (EFAMJ). Atua na Secretaria Geral do Sindicato dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras Rurais de Ruy Barbosa.
E-mail: milenamedeirosufrb@gmail.com

Rebeca Bispo Oliveira
Técnica em Agropecuária formada pela Escola Família Agrícola Mãe Jovina em Ruy Barbosa-BA, graduanda do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus Amargosa. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Grupo PET Educação e Sustentabilidade. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA-UFRB) e do Projeto de Extensão Educação, Cultura, Arte e Diversidade do e no Campo (ECADC). Atua como vice-presidenta no Diretório Acadêmico da Licenciatura em Educação do Campo e também como representante da Residência dos estudantes da Educação do Campo.
E-mail: bispo2616@gmail.com

Roseni Souza da Silva
Graduada em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia do Centro de Formação de Professores da cidade de Amargosa. Pós graduanda em Pedagogia Social pela faculdade Dom Alberto. Integrante do Grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM), (CFP/UFRB).
E-mail: roseni14lucas@gmail.com

Selidalva Gonçalves de Queiroz
Graduada em Pedagogia/UNEB, Especialista em Educação Ambiental/UEFS, Especialista em Educação do Campo/UFRB, Mestra em Educação do Campo/UFRB, Doutoranda em Educação/UFBA, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do/no Campo (GEPEC/UFBA) experiência em docência do ensino superior no curso de Educação do Campo/UFRB e professora da Educação Básica com atuação na Gestão, Coordenação e Docência em Escolas do Campo.
E-mail: sely_iza@hotmail.com

Silvino Macedo Lopes
Graduado em Educação do Campo com ênfase Ciência Agrarias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Educador popular e pesquisador colaborador do projeto de pesquisa e extensão Laboratório Vivo da UFRB. Compõe a diretoria do Instituto de Formação Cidadã São Francisco de Assis (ISFA). Foi cursista da Escola de Formação para Cidadania (ISFA) onde teve aproximação com as temáticas Meio Ambiente e Cidadania, História e Movimentos Sociais, Convivência com o Semiárido e Relação Jovem/Sociedade/Empreendedorismo.
E-mail: silvino_loppes@yahoo.com.br

Terciana Vidal Moura
Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Professora e Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. Graduada em Licenciatura em Pedagogia-UNEB, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação-UNEB, Mestre em Educação e Contemporaneidade-UNEB e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho-Portugal. Atua na área de formação de professores, gestão, políticas públicas educacionais

e educação do campo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral– GRAFHO, da Rede Universistas e do Observatório da Educação do Campo no Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-BA
E-mail: tercianavidal@ufrb.edu.br

Thais da Cruz da Silva
Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Amargosa/BA. Participou do curso de Sistemas Agroflorestais para Pequenas Propriedades do Semiárido Brasileiro. Integrante do grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM / UFRB / CFP).
E-mail: thaiscruz9818@gmail.com

Uine Lopes de Andrade
Pescador e quilombola da Comunidade Pesqueira e Quilombola Bananeiras, Ilha de Maré, Salvador – BA. Integra o Centro de Apoio aos filhos e filhas de Mariscadeiras de Bananeiras (Creche de Bananeiras) e a Associação de Pescadores e Pescadoras Artesanais de Bananeiras – Ilha de Maré. É militante do Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP) atuando na coordenação da juventude do MPP, e na coordenação da Escola das Águas. Integra o Conselho Quilombola de Ilha de Maré e atua como pesquisador dos projetos Nova Cartografia Social de Comunidades Quilombolas do Nordeste e Fortalecimento Sociobiodiversidade de Comunidades Tradicionais com apoio de Novas Cartografias Sociais.
E-mail: uine.lopes@hotmail.com

Valéria dos Santos Costa
Licenciada em Educação do Campo - Ciências agrárias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Associada e conselheira fiscal da Associação Cultural Unidos Pela Capoeira. Integrante do grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM / UFRB / CFP).
E-mail: valeriacosta01@outlook.com

Esta obra é resultado de trabalhos de conclusão de curso, atividades de vivências e pesquisas em andamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em ciências agrárias, da UFRB. O projeto educacional do curso tem como referência o rompimento com a lógica de degradação socioambiental produzida por uma sociedade onde a reprodução do capital se configura como mais importante do que qualidade de vida das pessoas. Os capítulos abrangem diferentes temáticas, que buscam estabelecer análises sobre aspectos de processos educativos inovadores, fazem uma crítica dos modelos convencionais de educação, analisam como a educação do campo lida com a diversidade social que a compõe, refletem sobre experiências que inserem a Universidade em espaços estratégicos junto a organizações sociais, possibilitando trocas de saberes que contribuem para a carreira docente e para a construção da Educação do Campo.

ISBN: 978-65-88622-86-5

9 786588 622865

Editora UFRB