


OS VALES QUE EDUCAM



 10 anos de alternâncias,
autonomia e diálogos
na Educação do Campo

Anielli Fabíula Gavioli Lemes
Carlos Henrique Silva de Castro
Clebson Souza de Almeida
Ofelia Ortega Fraile

[Orgs.]



(Orgs.)

Anielli Fabiula Gavioli Lemes
Carlos Henrique Silva de Castro
Clebson Souza de Almeida
Ofelia Ortega Fraile

OS VALES QUE EDUCAM

10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na
Educação do Campo

1ª edição
2020

 **Pedro e João**
editores



Este trabalho está licenciado com uma
Licença Creative Commons
Atribuição – Não comercial 4.0 Internacional



Anielli Fabiula Gavioli Lemes, Carlos Henrique Silva de Castro,
Clebson Souza de Almeida e Ofelia Ortega Fraile

**Os Vales que Educam: 10 anos de alternâncias,
autonomia e diálogos na Educação do Campo.** São Carlos:
Pedro & João Editores, 2020. 293 p.

ISBN 978-65-5869-066-5 [IMPRESSO]

ISBN 978-65-5869-067-2 [E-BOOK]

1. Educação do Campo. 2. Alternâncias. 3. Autonomia. 4. Autor. I.
Título.

CDD -410

Capa e contracapa: Clebson Souza de Almeida, Ofelia Ortega Fraile e Carlos
Henrique Silva de Castro.

Ilustrações da capa e contracapa: Ofelia Ortega Fraile e Ricardo Keferaus.

Formatação: Carlos Henrique Silva de Castro

Revisão: Carlos Henrique Silva de Castro

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil);
Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura
(UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil);
Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia
(UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José
Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil);
Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin
(USP/Brasil).



Pedro & João
editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos - SP

2020

SUMÁRIO

Apresentação	p. 07
Prefácio.....	p. 13
1 A Licenciatura em Educação do Campo e as Políticas de Assistência Estudantil da UFVJM <i>Adilceia Aparecida Pacheco Andrade e Helder de Moraes Pinto.....</i>	p. 21
2. Os saberes geraizeiros em sala de aula: algumas proposições a partir da perspectiva freiriana <i>Sarah Santos Pereira Emanuela Raymunda de Souza Miranda Anielli Fabiula Gavioli Lemes.....</i>	p. 51
3. Da política pública de Educação do Campo à prática acadêmica para a formação de professores <i>Luiz Henrique Magnani Carlos Henrique Silva de Castro Luiz Otávio Costa Marques.....</i>	p. 81
4. Letramentos e novas tecnologias: o “direito de narrar” na Educação do Campo <i>Carlos Henrique Silva de Castro Diogo Neves Pereira Luiz Henrique Magnani Ofélia Ortega Fraile.....</i>	p. 101
5. As possibilidades da pesquisa em alternância no ensino médio: relatos da experiência no estudo de pólen e mel na Escola Família Agrícola de Veredinha <i>Isadora Barroso Frois Roberta Alves Silva André Rodrigo Rech.....</i>	p. 129

6. **Projetos educativos em disputa no campo: a experiência da EFA de Veredinha na construção de uma Educação do Campo**
Natália Faria de Moura
Ivana Cristina Lovo..... p. 145
7. **Águas que educam no Vale do Jequitinhonha: vivências do Programa Cisternas nas Escolas – Articulação do Semiárido Brasileiro**
Maria Aparecida Afonso Oliveira
Decanor Nunes dos Santos..... p. 187
8. **Educação do Campo e Ensino de Geografia: reflexões sobre a temática da água em uma escola do campo**
Maria Aparecida Afonso Oliveira
Eliano de Souza Martins Freitas..... p. 211
- 9 **Água, Agroecologia e Educação do Campo: a experiência do Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica**
Alan Oliveira dos Santos
Valmir Soares de Macedo
Fabiana Eugênio
Clebson Souza de Almeida..... p. 239
- 10 **Princípios educativos para a Educação do Campo**
Elizabeth Moreira Gomes..... p. 261

Apresentação

Honra-nos, de forma muito especial, fazer a apresentação deste livro, *OS VALES QUE EDUCAM: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo*. Como egressos do PROCAMPO, o projeto que originou a Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), como lerão ao longo dos capítulos, confessamos que foi maravilhoso sermos parte do primeiro grupo de leitores que tiveram o prazer de apreciar a riqueza desta obra. Mesmo depois de alguns anos de termos terminado o curso, conseguimos nos enxergar no contexto aqui apresentado, porque somos parte dessa história.

Todos os capítulos que compõem a obra trazem relevantes contribuições para conhecer e/ou ampliar a compreensão sobre a Educação do Campo, principalmente na UFVJM. A obra articula reflexões enriquecedoras sobre a luta, a trajetória e ações afirmativas específicas do contexto da Educação do Campo, principalmente da LEC.

A Educação do Campo apresenta especificidades que vão muito além das características do campo enquanto território, mas também relacionadas ao perfil identitário dos sujeitos que a compõe. Por muito tempo, no Brasil, foi

negado o direito à inserção na universidade aos povos do campo e às outras minorias. As políticas públicas para garantir a inserção e permanência dessas minorias nas universidades se constituem como fator imprescindível para que essa nova realidade se consolide, devendo, inclusive, ser pensada a ampla questão burocrática que muitas vezes dificulta o acesso.

Normalmente, conforme mostra a investigação apresentada no capítulo 1, as famílias camponesas possuem condições simples e baixa renda e, sem subsídios financeiros e apoio, torna-se praticamente impossível a permanência desse público na universidade. É imprescindível a assistência para garantir o direito à equidade e às condições justas de permanência. Por isso, é tão relevante que se fale da importância da continuidade desses investimentos em assistência estudantil, sobretudo no atual cenário, em que cortes diversos, como de bolsas, foram significativos e comprometeram o andamento de importantes projetos de pesquisa.

O capítulo 2, construído por licenciandas geraizeiras e por uma professora do curso de LEC-UFVJM, traz excelentes reflexões sobre como o currículo escolar pode dialogar com os saberes tradicionais geraizeiros, problematizando e fortalecendo o modo de vida desse povo e construindo conhecimentos científicos a partir da realidade local. O diálogo entre esses saberes empoderou de forma significativa os povos geraizeiros, dando visibilidade às suas culturas, aos saberes tradicionais, e contribuiu para fomentar o pertencimento e a autopercepção enquanto sujeitos de identidades específicas que ali estão inseridos. Como pontuam as autoras do referido capítulo, a Pedagogia da Alternância, que permite a relação entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), se constitui aparato importante para congregar os conhecimentos científicos e tradicionais, a fim de problematizar situações do cotidiano e contribuir para que o coletivo local possa se (re)organizar e pensar estratégias e ações que impulsionem a educação crítica e transformadora, a partir da realidade dos/as educandos/as.

No capítulo 3, é apresentada uma análise da materialização e revisão curricular, passando pela trajetória da Educação do Campo como política pública no país, tendo em vista a construção do currículo da habilitação Linguagens e Códigos, da LEC-UFVJM. A perspectiva adotada, alinhada às ideias de multi, inter e transdisciplinaridade, em busca de uma leitura significativa do mundo e que atenda as especificidades dos sujeitos, se adequa às necessidades de letramentos dos povos do campo quando possibilita, por exemplo, as práticas de leitura e escrita não apenas acadêmicas, mas também como demandas das práticas sociais das comunidades dos graduandos. Em diálogo com atual cenário de afastamento social e uso maciço de tecnologias digitais, o texto traz uma reflexão para se pensar a necessidade do acesso às tecnologias de comunicação para muito além do contexto de ensino remoto, por ocasião da pandemia, por exemplo, mas a partir das realidades diversas,

como dos estudantes que retornam da universidade para suas casas e necessitam manter uma relação dialógica uns com os outros e com a universidade constantemente. Desse modo, abre-se a discussão iminente sobre acessibilidade, sobretudo de comunidades campesinas, de forma a contribuir para o processo de construção e sistematização do saber.

No capítulo 4, os autores, que são educadores/a da LEC-UFVJM, a partir das experiências pedagógicas do curso, fazem uma excelente reflexão sobre o uso de tecnologias da informação para garantir aos sujeitos algum “direito de narrar”. Na busca de levar as vozes campesinas mais longe, os projetos buscam os letramentos dos licenciandos/as com a finalidade de formar cidadãos e futuros professores/as que atuarão como atores sociais em suas respectivas comunidades camponesas, com potencial para influenciar-modificar as realidades locais. Nesse sentido, as reflexões passam pelas práticas de três projetos específicos. O *Video-cartas* tem o objetivo de produzir vídeos com temáticas socioculturais do contexto camponês. O *Olhares do Campo* funciona como um laboratório de comunicação que produz notícias, reportagens e textos diversos em boletins *on-line* e impressos. O *Comunidades do Campo: conhecendo seus sujeitos, saberes e realidades* produziu cinco temporadas de um programa de rádio que, após exibidas, viraram *podcasts*. Tais projetos proporcionam processos de letramentos que, segundo os autores/as, acontecem, na medida em que trazem práticas sociais que envolvem a leitura para muito além dos aspectos fônicos e fonológicos, mas na construção de sentidos de forma ampla, que auxilia na compreensão dos espaços sociais, seus discursos e seus sujeitos. São experiências construídas de forma coletiva e que, utilizando-se de canais digitais, divulgam e trazem à tona contextos de diversas comunidades do campo, potencializando suas vozes e diferentes aspectos relacionados ao contexto que vivenciam. Esse “direito de narrar” propiciado aos povos do campo devolvem a eles o direito de serem ouvidos, e isso contribui para que suas versões da história sejam ouvidas e perpetuadas, para que, assim, sejam reconhecidos na expectativa de maior equidade e justiça sociais.

O capítulo 5 traz uma rica experiência de um projeto de pesquisa sobre apicultura na Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV), em que há uma interlocução entre o olhar do/a professor/a, a realidade dada e a atuação coletiva na construção de conhecimentos. O trabalho de pesquisa desenvolvido na EFAV evidencia como a ciência cidadã é uma ação coletiva importantíssima para a promoção do conhecimento e dos sujeitos que a produzem de maneira colaborativa e emancipatória; com potencial para a promoção do bem comum por meio dos conhecimentos produzidos e compatibilizados. Nessa ponte entre a universidade e as comunidades do campo, construída de diversas formas por meio da LEC-UFVJM, muitos projetos são redimensionados, ampliando seu alcance e suas potencialidades. Por meio do projeto de estudo de pólen e mel apresentado no capítulo, pode-se perceber que é possível (re)estabelecer

vínculos com o meio, sobretudo no que se refere à fauna e à flora, na forma como a natureza está organizada e se apresenta, visando sempre o equilíbrio e a sustentabilidade, além da produção de conhecimentos compartilhados. Apesar dos diálogos, o capítulo descreve, no entanto, vários desafios decorrentes de questões burocráticas da universidade que, se por um lado dificultaram algumas ações, por outro deixaram transparecer a importância de parcerias e a necessidade da participação das escolas durante o processo de organização das agendas/calendários da universidade.

No capítulo 6, as autoras discutem as estratégias pedagógicas desenvolvidas na Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV), analisando como tais estratégias influenciam na configuração de uma identidade institucional em um contexto de disputas entre modelos educacionais influenciados por questões e agentes socioeconômicos. A partir desse cenário, são trazidos os conceitos de educação emancipadora e educação neoliberal, em uma abordagem crítica em torno das pedagogias utilizadas na EFAV e que elucidam a qual(is) conceito(s) ela está direta ou indiretamente associada. Adicionalmente, algumas ferramentas do trabalho desenvolvido pela EFAV, considerados emancipadores pelos autores, são objetos de reflexão como o Plano de Estudo (PE), o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e algumas práticas agropecuárias e suas contradições no citado contexto de disputa.

O capítulo 7 traz uma discussão sobre o caráter político-pedagógico do *Programa Cisternas nas Escolas – Água que Educa* e o acesso à água da chuva por meio da construção de tecnologias sociais em escolas do campo na região do semiárido mineiro. O texto revela a importância das tecnologias sociais de convivência com o semiárido e a necessidade da interação entre os diversos sujeitos e seus espaços educativos com finalidade de contribuir na formação humana e na defesa da superação das desigualdades. O texto apresenta alternativas de se conviver com o semiárido, construindo um novo projeto de sociedade que se contrapõe ao projeto capitalista vigente, gerador de exclusão social e degradação ambiental.

No capítulo 8, autora e autor fazem reflexões contundentes sobre o livro didático e a temática da água no ensino de Geografia a partir da análise de práticas pedagógicas da Escola Municipal do Craúno, localizada no campo do município de Jequitinhonha. O trabalho revela a importância de se construir de forma colaborativa e contextualizada um trabalho pedagógico que articule elementos do livro didático, da realidade vivida e de outras práticas socioculturais e ambientais ligadas aos seus contextos, como o estudo das bacias hidrográficas locais. Temáticas que dialogam com as realidades-necessidades locais podem potencializar o sentimento de pertencimento e a construção de uma identidade sociocultural que se identifica com o campo, construindo caminhos para que o campesino se reconheça enquanto sujeito de direito, para

que suas diversidades socioculturais e ambientais sejam reconhecidas, para que sejam motivados a lutarem por seus territórios.

No capítulo 9, de forma simples e objetiva, os autores sistematizam as experiências e as ações institucionais de formação e mobilização social e políticas, bem como, ações de produção, geração de renda e gênero desenvolvidas pelo Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica – CAV, junto às comunidades camponesas do Vale do Jequitinhonha, em seus 26 anos de atuação. Buscando se contrapor ao projeto capitalista implantado no Vale do Jequitinhonha, que não respeita a realidade local e regional, a partir do diálogo entre saberes empíricos e científicos, o CAV tem desenvolvido muitos projetos que potencializam os processos de gestão das águas, produção agroecológica, equidade de gênero, associativismo, produção artesanal e geração de renda na região, contribuindo para melhorar a qualidade de vida das pessoas, principalmente dos/as camponeses/as.

No capítulo 10, a autora traz reflexões sobre os princípios fundantes dos movimentos do campo na construção de uma proposta de educação em que os/as camponeses/as se apropriam dela com a finalidade de constituírem a si mesmos, de serem reconhecidos como sujeitos históricos de direitos, tendo seus saberes e fazeres reconhecidos, sem negar a importância da ciência e da universalização dos conhecimentos como um direito social. Os movimentos sociais do campo foram constituídos por sujeitos coletivos que lutaram e lutam pela construção de um projeto de Educação do Campo forjado a partir das construções sociais, das transformações diárias, frutos de muita luta, e objetivando evidenciar as contradições históricas da sociedade e garantir um projeto de sociedade mais justa, solidária e fraterna.

A abrangência e a profundidade da obra, dadas as diferentes dimensões que a relacionam, direta e indiretamente, à questão da Educação do Campo, fazem desse livro uma referência muito importante para os diferentes sujeitos que compõem a Educação do Campo, formuladores(as) de políticas públicas e os mais diversos movimentos sociais que reconhecem a Educação do Campo como uma prática social estratégica na construção de um Brasil mais justo, fraterno e solidário.

Boa leitura!

Ângela Rita Teixeira e Edivaldo Ferreira Lopes
primavera de 2020

Prefácio

Este livro foi organizado com o objetivo de comemorar os dez anos de existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri - UFJVM. E, os relatos que encontramos nos artigos que o compõem são um verdadeiro presente para a Educação do Campo. Tem o poder de enchermos de esperança, ao nos mostrar como é possível transformarmos a universidade por dentro, pintá-la de povo, de negros, de índios, de geraizeiros, de *“filhos de trabalhadores rurais, pequenos agricultores, camponeses, quilombolas, apanhadores de flores e lavradores...”*

Os trabalhos aqui apresentados mostram inúmeros processos de educadoras/es comprometidas/os com uma ciência transformadora, que busca estar a serviço da construção da justiça social e não somente de alimentar o *lattes* e as vaidades acadêmicas.... Lê-los foi uma imensa alegria, e convido a todos os leitores à esta deliciosa viagem pelos territórios mineiros e parte de seus vales.

Com seus artigos, temos um passaporte que nos põe em contato com a população camponesa do Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Rio Doce, Norte e Nordeste de Minas Gerais. Só esses nomes já mexem com meu imaginário... já me trazem à memória personagens da nossa literatura, que foram criados, a partir do nosso povo que habita os Gerais... Que emoção ver este povo na Universidade... Que emoção ainda maior ver este povo preparando-se para assumir o lugar que lhes pertence nas escolas do campo, na própria academia, ensinando e aprendendo com a juventude camponesa...

Nestes registros sobre os dez anos da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, chamada por seus protagonistas carinhosamente de LEC, encontramos uma imensa riqueza de ações transformadoras que foram e seguem sendo semeadas pelo coletivo de educadoras/es e de educandas/o que a compõem. Muitas delas já nos oferecem generosos frutos, e parte desta colheita está retratada nesta bela obra.

Como me fartei neste banquete, compartilho aqui com os leitores um aperitivo do que encontrarão neste livro, que nos surpreende mais em cada texto e que no seu conjunto, oferece uma belíssima imagem do que vem sendo construído na LEC da UFVJM.

Começo por destacar algo que me chamou muito a atenção e que pode ser bastante inspirador para grande parte das Licenciaturas em Educação do Campo, que enfrentam situação análoga: embora a maior parte do coletivo de educadoras/es da LEC não tivessem experiência prévia de participação na luta com os movimentos sociais ou inserção nas ações da Educação do Campo, eles buscaram construir processos permanentes de autoformação, estudando seus princípios e práticas, e buscando participar de encontros da área. Conforme os docentes da LEC afirmam “(...) visando superar essa lacuna em sua formação acadêmica, os professores da LEC-UFVJM, além de participar em eventos acadêmicos sobre Educação do Campo, colaboram ativamente na gestão pedagógica do curso, reunindo-se sistematicamente para discutir e revisar o seu projeto pedagógico, o qual se encontra em sua terceira versão; planejar, avaliar e redefinir as ações pedagógicas previstas e, mais recentemente, discutir textos teóricos sobre Educação do Campo em grupo de estudo.”

Conforme destaca o referido texto, a intensidade deste trabalho tem sido tamanha, sendo que estão agora na terceira versão do Projeto Político Pedagógico do curso, que vem sendo transformado à medida que avançam as reflexões e compreensões dos docentes que o materializam. Dentre as

transformações efetuadas no PPP, destaco uma questão recorrente em vários textos, que me parece também de enorme interesse para o conjunto das Licenciaturas em Educação do Campo, que diz respeito à reconfiguração das disciplinas do curso para maior adequação à formação por área de conhecimento.

À medida que avançam no exercício da docência na LEC e que ampliam sua compreensão das condições de vida; dos territórios e das escolas do campo dos sujeitos que almejam formar, vão sentido à necessidade também de reconfigurar a oferta de disciplinas em direção a uma outra lógica da organização escolar e do trabalho pedagógico nas escolas do campo, na qual se garanta de fato o protagonismo e a valorização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos camponeses que a frequentam. Formar educadores na LEC que sejam capazes de promover tais práticas educativas exige processos formativos que se configurem de fato como espaços dialógicos e nos quais se aprenda a ouvir; reconhecer e valorizar os diversos saberes, pondo-os em diálogo permanente com o conhecimento científico, sem, porém, hierarquizá-los. Há no livro, precioso registro de como as duas áreas de habilitação do curso, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza, vêm enfrentando esses processos e reformulando as ementas e conteúdos de suas disciplinas. Considero importante destacar que há referências em diversos textos sobre a relevância dos aprendizados que os próprios docentes da LEC constroem aos participarem, em função da Alternância, das atividades de formação no Tempo Comunidade, nos territórios camponeses dos educandos do curso. Assim, como parte das iguarias do banquete que este livro nos oferece, destaco aos leitores o olhar atento ao debate sobre como as áreas de habilitação foram encontrando caminhos para transformar as disciplinas ofertadas, construindo novos espaços formativos para práticas educativas que, de fato, sejam inter e transdisciplinares, tal qual propõe o PPP original das Licenciaturas em Educação do Campo.

Aliado aos aprendizados que o livro nos oferece sobre as experiências da LEC em busca de aproximação mais efetiva da formação por área de conhecimento, destaco outro aspecto que me pareceu muito significativo, que vem sendo construído pelo curso: as estratégias didático-pedagógicas para o exercício da Alternância e para os desafios que ela representa para um território tão complexo e com tantas precariedades de infraestrutura como o Vale do

Jequitinhonha. Conforme nos alertam os textos, a “*LEC da UFVJM tem educandos que estão há centenas de quilômetros do campus*”, o que torna bastante difícil uma assiduidade regular dos docentes em atividades de TC. Assim o curso estruturou uma estratégia visando enfrentar este desafio, que embora o minimize, não o elimina por completo, que são os Núcleos de Alternância. Conforme afirmam os docentes da LEC: “*os núcleos de alternância são locais nas comunidades/municípios que professores e estudantes se encontram no TC e são definidos de acordo com a origem dos estudantes, integrando estudantes de diferentes habilitações e períodos.*” Os/as educadores/as da LEC viajam a esses Núcleos de Alternância, duas vezes a cada semestre, sendo este acompanhamento aos discentes complementado com o uso de tecnologias da informação e comunicação, área na qual a LEC da UFVJM também tem muito a partilhar com as outras Licenciaturas em Educação do Campo.

Há um rico potencial multiplicador que nos é apresentado na estratégia construída pelo curso através da experiência um projeto de extensão cultural intitulado *Vídeo-Cartas*, que fomenta uma produção audiovisual de vídeos sobre comunidades do campo, seus sujeitos e práticas culturais diversas, sendo que estes vídeos são produzidos pelos próprios discentes da LEC-UFVJM, a partir de suas realidades na busca de diálogo com outras comunidades e o mundo. Esses pequenos curtas-metragens produzidos pelos educandos estão publicados em um canal próprio no *site* YouTube, e tem alcançado alta visualização. Essa experiência é muito significativa, pois ela não só garante e amplia o diálogo dos docentes com os discentes no TC, garantindo seu protagonismo e valorizando sua narrativa, como tem também alta repercussão nas próprias comunidades camponesas de origem dos educandos, que acabam ressignificando e ampliando o olhar sobre si próprios; sobre seus desafios, e suas potencialidades, a partir das temáticas eleitas pelos educandos para o conteúdo das vídeo-cartas.

De acordo com o livro, “*os vídeos produzidos têm trazido uma rica diversidade de leituras da realidade das comunidades locais por meio de registros de conhecimentos populares, patrimônio cultural imaterial, questões socioambientais, da vida cotidiana no campo e da vida acadêmica dos estudantes*”. Compreendemos que a riqueza deste processo, para muito além da ampliação do diálogo entre TU e TC, está na potencialidade de contribuir com as comunidades camponesas para ressignificarem e reconstruírem, com as lutas coletivas, sua própria história. A memória tem um

papel bastante importante na construção do futuro. E especialmente neste território, tão ameaçado pela destruição provocada pela monocultura de eucaliptos, que não só devasta profundamente a biodiversidade, como exaure seus recursos hídricos e desterritorializa os camponeses, é extremamente importante porque os ajuda a recordar como eram as condições de vida antes da invasão dos eucaliptos.

Interessante destacar que os textos mostram que parte da comunidade não havia ainda se dado conta da gravidade da destruição a que estão sujeitos com esse avanço desenfreado da monocultura em seus territórios. O trabalho dos educandos do curso, em vários espaços, em especial em parceria com as EFAs da região e com a os Guardiões do Cerrado, tem ampliado a compreensão da comunidade da gravidade do problema. Ao ler esses relatos sobre o trabalho dos vídeos cartas; e em especial, sobre as várias ações que têm sido feitas pela juventude do curso com as EFAs, que não só evocam a memória das comunidades camponesas do Vale do Jequitinhonha, como as fazem olhar para suas próprias histórias nos territórios, me veio à lembrança este texto:

A história ao (re)construir o passado assume um compromisso com o presente, levando os homens a fazer reflexões sobre suas próprias experiências como sujeitos coletivos, contribuindo, desse modo, para posicioná-los diante do futuro. Assim, podemos afirmar que a história é a ciência que estuda o passado, mas com o compromisso crítico de nos fazer compreender, questionar e tentar transformar o presente e nos direcionar para um futuro que desejamos. Ver a história sob esse ponto de vista recupera sua dimensão política e emancipatória, tal como nos lembra a filósofo Walter Benjamin. (...) Para Benjamin, é a memória que “arranca a tradição do conformismo”, procurando no passado sementes de uma outra história possível. Para ele, a memória é a redenção da história. Esse é o maior desafio do trabalho com a memória, a possibilidade de ver a história ser reconstruída a partir de múltiplos olhares. (...) as experiências de homens e mulheres, ao serem redimidas pela memória, criam condições para se escrever no presente os apelos do passado. Assim, a (re) construção das experiências permite refletir sobre seus significados nas ações da vida cotidiana onde a história transcorre (SARAVIA, 2013; 223)¹.

As ações educativas da LEC nos Vale do Jequitinhonha também podem buscar no passado, junto às comunidades grazeiras, sementes de uma outra

¹ SARAVIA, R. C. F. - História, memória e identidade. In: Memória de Gerações. FILHO, B. Et all (orgs.) Fundo Nacional de Cultura/MinC. Brasília, 2013

história possível... e as espalhar por todo o território. Tanto os trabalhos da área de Linguagens e Códigos, quanto os trabalhos da Ciência da Natureza têm sido no Vale, sementeiras de mudanças... Mudanças que têm contribuído para dar início a transformações nas escolas do campo da região, especialmente das Escolas Famílias Agrícolas, bem como mudanças na história da juventude camponesa.

Além da primeira Turma da Licenciatura em Educação do Campo formado em 2018, não poderia deixar de destacar a riqueza do curso ter já quatorze de seus egressos nos cursos de Mestrado da UFVJM, sendo seis deles vindos do EM nas EFAS! A força desses números mostra a importância e o alcance do curso nestes dez anos e seu imenso potencial de seguir transformando a vida das comunidades camponesas e dos educadores da universidade que nele atuam.

Convido os leitores a deixarem-se encharcar pela abundância de ideias e ações que há nestes textos... Há muitas lições e reflexões aqui para o conjunto das Licenciaturas em Educação do Campo. Seus artigos apontam os avanços, mas também todas as contradições e durezas enfrentadas na luta institucional e, muitas vezes, dentro do próprio curso, para fazer valer os princípios originários da Educação do Campo. Há neles muita verdade, e a contradição sempre é uma categoria que nos faz crescer.

Às educadoras e aos educadores que os construíram; aos egressos que assinam alguns de seus textos; aos militantes dos movimentos sociais que também assinam alguns artigos, em nome do Movimento Nacional da Educação do Campo, um pensamento de Jose Martí, com a intencionalidade de homenageá-los por toda construção realizada nestes dez anos, desejando que muitas outras dezenas de décadas pela frente:

“Fazer é a melhor maneira de dizer.”

Mônica Castagna Molina
primavera de 2020

OS VALES QUE EDUCAM

10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na
Educação do Campo

1

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFVJM

Adilceia Aparecida Pacheco Andrade e Helder de Moraes Pinto

1 Introdução

*Escola rural
As carteiras são feitas para anões e zimbos
De pé no chão
Há uma pedra negra
Com sílabas escritas a giz
A professora está de licença
E monta guarda a um canto numa vara
A bandeira alvi-negra de São Paulo
Enrolada no Brasil.*

Oswald de Andrade (1971, p. 99).

O acesso e permanência na educação superior pública, de pessoas das camadas populares, do campo, vindos muitas vezes de uma “escolinha precária”, cumpre um papel de relevância para o fortalecimento do repertório sociocultural e econômico e político dessa população. Nos últimos anos, houve uma ampliação do acesso dessas camadas ao ensino superior brasileiro, visando à redução das desigualdades sociais.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), possibilitou a ampliação de vagas no sistema educacional atendendo a população do Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Rio Doce, Norte e Nordeste de Minas Gerais. Analisaram-se neste trabalho as contribuições da política de assistência estudantil para os estudantes do curso Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFVJM. Os dados interpretados foram levantados em pesquisas documentais e entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso contemplados pela política de assistência estudantil da UFVJM. A investigação nos permitiu ver que a democratização do ensino superior não se consolidará somente com o acesso à universidade gratuita e que a política de assistência estudantil é indissociável do processo de garantia de direito à educação. A assistência estudantil se apresenta como possibilidade de inclusão no ensino superior por meio de suporte financeiro aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade social, fomentando a equidade social no âmbito formativo e auxiliando na construção de uma educação justa e transformadora.

O direito à educação foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, sendo que até então o Estado não tinha a obrigação formal de garantir educação a todos os brasileiros. O ensino público era tratado como assistência e amparo para os que não podiam pagar. Foi a partir de então que o Estado, além de fornecer educação gratuita, passou a estabelecer políticas públicas que ampliaram as possibilidades educacionais para as camadas sociais desprivilegiadas do país. O Art. 205 da Constituição define a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”. A partir dessa concepção, a educação torna-se um direito público, igualitário, voltado a todas as classes sociais inseridas nos meios rural e urbano (BRASIL, 1988).

Este capítulo, baseado na dissertação de mestrado concluída no ano de 2019, apresenta os resultados de uma investigação sobre a política de assistência estudantil na UFVJM, direcionando o olhar para os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, desde a institucionalização do curso em 2013.

A proposição deste estudo remete à necessidade de conhecer e avaliar a relevância dos “auxílios estudantis” para a qualidade de vida acadêmica dos estudantes da LEC. Parte-se do princípio de que o programa de Assistência

Estudantil na UFVJM se apresenta como um importante instrumento propiciador da permanência dos estudantes pobres de comunidades rurais na universidade, de forma a contribuir a formação escolar dessas pessoas, a partir do ano de 2013.

Para a concretização do estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica que envolveu a legislação referente ao tema, os documentos e relatórios produzidos pela UFVJM, tais como Plano de Desenvolvimento Institucional, regimentos, Projeto Pedagógico do Curso (PPC-LEC) atas, resoluções, portarias, bem como análise das respostas dos sujeitos da pesquisa coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em relação à observância aos aspectos éticos que envolveram esta pesquisa, houve submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFVJM, obtendo-se a aprovação em junho de 2018 sob o número de registro 2.739.405.

2 Aspectos metodológicos

Para a realização dessa pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa, adotando-se a pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Segundo Bauer e Gaskell (2002), os estudos qualitativos fornecem dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e suas situações. A pesquisa qualitativa é utilizada regularmente, quando se tem o objetivo de compreender os processos envolvendo um grupo, uma comunidade. A pesquisa qualitativa, assim, foi a que melhor se adaptou à proposta de estudo, pois abarca a coleta de dados pelo contato direto entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

A revisão bibliográfica é um estudo sistematizado, desenvolvido com fundamentos em livros, revistas, jornais e internet, fornecendo instrumento analítico para qualquer outro tipo de pesquisa (VERGARA, 2005). Para Gil (1999), a principal vantagem da revisão bibliográfica é que ela proporciona uma grande cobertura dos fenômenos abordados no estudo, visto que podem ser acessados através da pesquisa direta, pois os dados inerentes à realização da pesquisa estão dispersos no espaço. Como em qualquer método de pesquisa, a revisão bibliográfica também possui restrições, pois pode esgotar, na visão de Vergara (2005), em si mesma. Portanto, é preciso analisar a fonte do material pesquisado.

No processo de revisão bibliográfica, em um primeiro momento recorreremos à literatura, nos atendo a autores adeptos à temática, sem nos furtar da possibilidade de acrescentar aqueles que também viessem contribuir com esta pesquisa. Concomitante a isso, tornou-se indispensável a análise dos documentos do acervo da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PROACE, como formulários socioeconômicos e organização das cotas dos bolsistas contemplados pela assistência estudantil, bem como na secretaria do curso, além de qualquer outro documento que pudesse contribuir para a delimitação foram realizadas entrevistas individuais, semiestruturadas, visando conhecer a percepção dos estudantes sobre a Política de Assistência Estudantil quanto aos objetivos propostos. Para Vergara (2005), a entrevista consiste num procedimento onde se obtêm respostas através de perguntas orais. Essa modalidade de instrumento de pesquisa pode ser informal, localizada ou em pautas. Roesch (2005) diz que a entrevista é a técnica fundamental da pesquisa qualitativa, considerada como o método básico das ciências sociais. Esse tipo de entrevista foi escolhido por se tratar de uma ferramenta flexível, que, além de fazer perguntas previamente definidas, permite que o sujeito da pesquisa, fale livremente sobre questões relacionadas ao tema e que não tenha sido abordada (NETO, 1993).

Definiram-se como sujeitos da pesquisa os estudantes bolsistas que concorreram a uma das vagas do processo seletivo da LEC em 2014, ingressantes no primeiro semestre de 2015. Assim, foi adotado como padrão para inclusão da amostra da pesquisa os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM que recebiam alguma modalidade de auxílio estudantil. A escolha desses sujeitos se justificou ainda pelo fato de terem maior tempo de vivência na instituição. Nos últimos quatro anos, atravessaram momentos distintos, especialmente no que refere às oscilações orçamentárias e financeiras na UFVJM. Em um primeiro momento, houve períodos com abundância de recursos e, posteriormente, a escassez que assolou a educação brasileira, alterando a dinâmica de pagamento de bolsas e recebimento de auxílios.

Foram entrevistados 10 discentes da LEC-UFVJM a partir do perfil descrito. Uma vez informados da finalidade da pesquisa, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, em horários pré-definidos, em local reservado para manter a privacidade, durante os períodos de

Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Visando a manter o sigilo das identidades dos entrevistados, foram identificados por códigos, correspondentes a letra E de estudante, acompanhada de um número arábico sequencial, a saber: E 1, E 2, E 3 etc. As entrevistas tiveram tempo de duração entre 2 (dois) e 37 (trinta e sete) minutos e foram transcritas na íntegra, o que gerou um material de 32 páginas, em editor de texto padrão.

Após a coleta de dados, iniciamos a etapa de análise e interpretação, mas, cabe dizer, que a análise esteve presente em várias fases da investigação, tornando-se mais formal após a finalização de coleta de dados (LÜDKE; MARLI, 1986). O objetivo desta é, notadamente, o de organizar e condensar os dados coletados para possibilitar a obtenção das respostas ao problema apresentado (GIL, 2008, p. 156). Com isso, a interpretação tem por finalidade a busca do sentido mais abrangente das respostas, sendo realizada através de cotejamento entre dados, teoria, inferências, hipóteses; além da ligação com outros conhecimentos construídos anteriormente sobre temas semelhantes e correlatos.

Para análise dos dados obtidos nas entrevistas, utilizamos a técnica da “Análise de Conteúdo” e demonstradas através de textos, gráficos, tabelas, nuvem de palavras mais frequentes e inferências (BARDIN, 2011). Bardin (2011) define a análise de conteúdo como sendo,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011 p. 48).

Após a transcrição das entrevistas, ordenamos as falas e destacamos as palavras que mais se repetiram nos relatos dos estudantes, procurando as tendências e os parâmetros mais relevantes para elucidar o tema em estudo. Em um primeiro momento, analisamos as respostas individualmente, nos atendo às especificidades de cada entrevistado. Posteriormente, analisamos as falas em uma dimensão mais abrangente considerando as semelhanças e diferenças entre as respostas.

3 Referências legais da Assistência Estudantil na UFVJM

Um dos marcos da Política de Assistência Estudantil surge em 1987 com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Acadêmicos, o FONAPRACE, órgão da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Esse Fórum se propôs alinhar as diretrizes para criação de projetos/programas de intervenções das instituições de educação superior brasileiras. Após traçar o perfil socioeconômico, o FONAPRACE mostrou que a maior parte dos estudantes possuía algum tipo de dificuldade financeira devido à sua origem, o que interferia no desempenho universitário e refletia nos índices de retenção e evasão (FONAPRACE, 2014).

A garantia de acesso à universidade é mecanismo necessário, porém não suficiente para possibilitar a oferta de uma educação de qualidade, que assegure que o estudante tenha acesso às diversas possibilidades de aprendizagem no ensino superior público. É fundamental que existam instrumentos que garantam a permanência do estudante nas instituições de ensino superior. Tais ações requerem das políticas um olhar crítico e solidário, fundado na noção de “equidade”, sobre a realidade dos estudantes carentes, necessitados da assistência estudantil, como mecanismo de justiça social e garantia de direito à educação (ARAÚJO, 2015).

Para atender a esta demanda assistencial, logo após a criação do REUNI, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES,

O ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, resolve: Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESU, do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, na forma desta Portaria (BRASIL, 2007).

A Assistência Estudantil é entendida numa perspectiva de educação como direito e compromisso com a formação integral do cidadão. Trata-se de um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas, fomentar a inclusão social no âmbito universitário e, auxiliar na construção de

uma educação democrática, justa e transformadora. O Fonaprace define a assistência estudantil como:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFEs, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2012).

A assistência estudantil é uma importante ferramenta de conquista social, capaz de fomentar os recursos necessários para superação dos obstáculos e transposição de barreiras necessárias ao bom desempenho acadêmico, possibilitando que o estudante obtenha bons rendimentos curriculares, contribuindo para a conclusão do curso superior. Dialoga com as áreas dos direitos humanos que abrange desde as condições ideais de saúde, a garantia das ferramentas pedagógicas necessárias, até a oferta de recursos fundamentais a sobrevivência do discente, tais como, moradia, alimentação, transporte e auxílio financeiro (VASCONCELOS, 2010).

O Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010) é o arcabouço legal da elaboração das políticas de assistência estudantil. Este decreto também apresenta as diversas áreas estratégicas do PNAES a partir das quais devem se desenvolver as ações da política estudantil, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Áreas Estratégicas do PNAES

ÁREA	LINHA TEMÁTICA
Permanência	Moradia Alimentação Saúde física e mental Transporte Creche Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais.
Desempenho Acadêmico	Bolsas Estágios remunerados Ensino de Línguas Inclusão Digital Fomento à participação político- acadêmica Acompanhamento Psicopedagógico

Cultura, Lazer e Esporte	Acesso à informação e à difusão das manifestações artísticas e culturais Acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer.
Assuntos da Juventude	Orientação profissional, Prevenção a fatores de risco Meio ambiente Política, Ética e Cidadania Saúde, sexualidade e dependência química.

Fonte: BRASIL, 2007.

Inúmeros são os desafios e impasses ao abordar a temática da política de assistência estudantil. Para desvelar seus limites e possibilidades se faz necessário conhecer as demandas e a trajetória individual dos estudantes e elaborar estratégias para a superação da desigualdade preservando a identidade cultural e social desses sujeitos. É imprescindível, ainda, analisar com mais profundidade o que está acontecendo no ensino superior, identificar mudanças positivas e trabalhar para torná-las mais legítimas e efetivas.

Nota-se a preocupação de entes governamentais em inserir as camadas populares da sociedade no ensino superior, apesar disto, as ações desenvolvidas nos permitem reconhecer que ainda existem desafios para que a expansão da educação superior pública possibilite uma realidade mais equânime.

No âmbito da UFVJM, a gestão da Política de Assistência Estudantil é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE, que planeja e executa as ações direcionadas à assistência social e à saúde de toda comunidade interna da instituição. A Diretoria de Assistência Estudantil (DAE/PROACE), por sua vez, é responsável por administrar o Programa de Assistência Estudantil, o PAE, que tem como proposta “favorecer a permanência e, por conseguinte, a conclusão do curso dos discentes matriculados em um dos cursos de graduação oferecidos pela UFVJM que se encontram em situação de vulnerabilidade” (UFVJM, 2013).

Seguindo as disposições previstas no PNAES, a UFVJM, através dos seus editais, se propõe selecionar estudantes em situação de vulnerabilidade social, para concorrer ao processo de solicitação/classificação de benefícios do Programa de Assistência Estudantil (PAE) /UFVJM. Entre as possibilidades de assistência descrita figuram:

- a) Auxílio Creche:** Trata-se de recurso financeiro concedido aos estudantes que têm filhos com idade entre 0 (zero) meses a 04 (quatro)

anos incompletos, matriculados em escolas particulares devido a indisponibilidade de vaga em instituições públicas. No caso de ambos os pais serem discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, poderá ser concedido apenas um auxílio por criança. O discente que tiver 2 (dois) ou mais filhos poderá receber até 2 (dois) Auxílios Creche, estando o segundo benefício condicionado ao atendimento de todos os classificados na seleção socioeconômica. Consiste em pagamento de 4 (quatro) parcelas de R\$ 200,00, mediante comprovação de pagamento na instituição privada de ensino em que a criança esteja matriculada.

b) Auxílio Emergencial: prevê, excepcionalmente, auxílio para custear parte das despesas com alimentação e transporte, além de conceder vagas temporárias na Moradia Estudantil Universitária; consiste em repasse financeiro, creditado na conta bancária dos discentes que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica, identificada pelo Serviço Social e que não esteja recebendo bolsa institucional ou auxílio. O estudante recebe 4 (quatro) parcelas de R\$ 200,00.

c) Auxílio Manutenção: Repasse financeiro, creditado na conta bancária do discente, para custeio parcial das despesas de transporte e alimentação. O estudante selecionado faz jus a 4 (quatro) parcelas de R\$ 200,00.

d) Auxílio Material Pedagógico: Esta modalidade é destinada especificamente aos discentes dos cursos de Medicina e Odontologia, consiste em empréstimo de materiais pedagógicos indispensáveis para cursar algumas disciplinas. Ao receber os quites, os discentes assinam um termo de responsabilidade relativo ao uso e compromisso de devolução ao final do curso.

e) Bolsa Integração: Conforme regulamento, a bolsa integração tem por finalidade contribuir para a permanência dos discentes matriculados em curso presencial de graduação da UFVJM e que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O estudante não pode acumular o recebimento deste auxílio com vaga na Moradia Estudantil Universitária com outra modalidade de bolsa custeada por programas oficiais, tais como monitoria, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Bolsa Permanência do MEC etc. Os discentes classificados

para recebimento da Bolsa Integração deverão, obrigatoriamente, vincular-se a projetos que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão/cultura. A Bolsa Integração no valor de R\$400,00 possui vigência de seis meses e tem por objetivo despertar habilidades voltadas às atividades de ensino, pesquisa, extensão/cultura e/ou administrativas, visando a contribuir para melhoria da qualidade da formação dos discentes e a preparação para o mercado de trabalho (UFVJM, 2010). De acordo com o Regulamento da Bolsa Integração do Programa de Assistência Estudantil da UFVJM:

§1º - A Bolsa Integração terá vigência de seis meses, conforme calendário oficial da Assistência Estudantil, devendo o discente beneficiário atender fielmente aos requisitos exigidos nesse regulamento para a manutenção da mesma. §2º - O tempo máximo em que o discente poderá desfrutar da Bolsa Integração, caso classificado em avaliação socioeconômica e cumprindo devidamente os requisitos desse regulamento, será igual ao tempo mínimo de integralização do curso em que esteja matriculado, acrescido de 02 (dois) semestres (UFVJM 2010).

O regulamento da Bolsa Integração prevê, ainda, que o bolsista cumpra carga horária de 08 a 12 horas por semana na execução de atividades contidas no Plano de Atividade do Bolsista, durante todo o período de vigência da bolsa e apresente todo mês a declaração de frequência devidamente assinada pelo supervisor/orientador do projeto. Essa bolsa pode ser cancelada, dentre outros motivos, pela conclusão, trancamento, desistência e/ou abandono do curso.

A bolsa permanência destinada à inclusão de estudantes indígenas e quilombolas ao ambiente acadêmico, em razão das especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, tem o valor de R\$ 900,00 (Novecentos reais), definido pela resolução nº 13 de 9 de maio de 2013 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O estudante que faz jus ao recebimento desta bolsa pode solicitá-la independente de condicionantes referente à renda familiar e a carga horária dos cursos de graduação presenciais em que estejam matriculados (BRASIL, 2018, p. 1)

O Relatório de Gestão da UFVJM de 2017² mostra que a missão da PROACE é promover o bem-estar, a qualidade de vida e o desenvolvimento da comunidade acadêmica, por meio da proposição, planejamento e execução de ações de assistência estudantil e promoção/inclusão social; promoção e atenção à saúde; segurança do trabalho e higiene ocupacional; acessibilidade, diversidade e inclusão; esporte e lazer. Sua visão é buscar ser referência em promover o bem-estar, a qualidade de vida e o desenvolvimento da comunidade acadêmica. Os valores estão pautados nos conceitos de humanização, comprometimento, responsabilidade, justiça, transparência, respeito, ética, excelência e cooperação.

Em relação à Política de Assistência Estudantil, o mesmo Relatório ressalta que a finalidade desta Política no âmbito da UFVJM é ampliar as condições de permanência e sucesso no processo educacional dos estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição. Esses auxílios são custeados pelo Programa de Bolsa Permanência (PBP) e pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), todos do governo federal. A Política de Assistência Estudantil da UFVJM é realizada observando os limites orçamentários e tem como objetivos:

- I. Propiciar condições favoráveis à permanência dos discentes na UFVJM, sobretudo daqueles vulneráveis socioeconomicamente, através da implementação de uma política social que contemple suas necessidades de moradia, alimentação, saúde, transporte, cultura, lazer, entre outras;
- II. Prestar apoio para a formação acadêmica integral;
- III. Contribuir para a formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida dos estudantes;
- IV. Contribuir para o enfrentamento dos efeitos das expressões da questão social em seus diferentes contextos;
- V. Contribuir para a redução das taxas de retenção e evasão, principalmente quando determinadas por fatores socioeconômicos e, ou psicopedagógicos;
- VI. Promover a inclusão social e digital através da educação.
- VII. Garantir que o acesso aos programas de Assistência Estudantil da UFVJM obedeça a critérios democráticos (UFVJM, 2017, p. 66).

² O texto completo do Relatório de Gestão da UFVJM referente ao exercício de 2017, está disponível em:

http://www.ufvjm.edu.br/universidade/relatorios/doc_view/6768-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UTF. Acesso em 05/01/2020.

O decreto que regulamenta o PNAES estabelece que a prioridade é atender aos estudantes vindos da rede pública de ensino ou cuja renda familiar per capita seja de até um salário mínimo e meio. No ano de 2017, somente no primeiro semestre a UFVJM, recebeu 2.509 solicitações de auxílio estudantil, 2.220 estudantes preencheram aos requisitos, sendo 1.306 matriculados em Diamantina, 156 no campus de Janaúba, 688 no do Mucuri e 70 em Unaí.

Naquele momento, a UFVJM precisava, em média, de R\$ 15.000.000,00 (Quinze milhões de reais) para atender aos 2.220 estudantes que preenchiam os requisitos, contudo, o valor disponibilizado pelo PNAES para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil em 2017 foi inferior a 50%, pouco mais de R\$ 7.000.000,00 (Sete milhões de reais), o que impossibilitou o atendimento de mais da metade da demanda institucional (UFVJM, 2017).

A tabela a seguir demonstra os valores repassados para a UFVJM destinados ao PNAES, durante o período de 2013 a 2018, onde é possível observar uma redução orçamentária a partir de 2017 e que se acentua no ano seguinte em mais de oitenta mil reais.

**Ação governo 4002 Assistências ao Estudante de Ensino
Superior/UFVJM
(Valores em R\$)**

2013	2014	2015	2016	2017	2018
5.813.976,00	6.196.780,00	6.583.891,00	7.280.213,00	7.073.501,00	6.985.926,00

Fonte: Tesouro Gerencial – Proplan 2019. Elaborada pelos autores.

Corroborando o cenário exposto na tabela anterior, a Reitoria da UFVJM emitiu, em setembro de 2019, documento expondo a situação orçamentária da UFVJM no exercício de 2019 e a previsão para 2020. De acordo com a nota, a UFVJM encontra-se diante de uma situação preocupante que pode comprometer, inclusive, o funcionamento da instituição, uma vez, que a previsão para 2020 é de 40,8% na diminuição dos recursos a serem recebidos, inclusive no PNAES como demonstra a tabela apresentada:

Recursos recebidos pela UFVJM em 2019 e previsão para o exercício de 2020.

Custeio			% Redução PLOA 2020 X LOA 2019
Aplicação do recurso	LOA 2019	PLOA 2020	
4572 - Capacitação de servidores públicos	RS 140.000,00	RS 82.880,00	40,8
20GK - Idiomas sem Fronteiras	RS 12.000,00	RS 7.104,00	40,8
20RK - Funcionamento de IFES*	RS 31.070.784,00	RS 18.393.904,00	40,8
4002 - Assistência ao estudante (PNAES)	RS 7.093.711,00	RS 4.199.476,00	40,8
8282 - Reestruturação e modernização de IFES*	RS 2.000.000,00	RS 1.184.000,00	40,8

Fonte: Orçamento Federal: <http://www.economia.gov.br/assuntos/orcamento/orcamentos-anuais/2020/ploa/volume-v-ploa-2020.pdf>

* Orçamento para manter o funcionamento da instituição.

4 O financiamento da Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM

No que se refere à LEC, quanto às questões financeiras e orçamentárias, constatamos através de levantamento junto à PROPLAN que no período de 2013 a 2015 os recursos gastos pelo curso, na sua maioria, foram enviados pela SECADI e creditadas no orçamento da universidade exclusivamente para custeio da LEC. A condição de recursos específicos foi uma garantia efetivada, graças ao Edital de seleção N° 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC DE 31 de agosto de 2012, que tratava de chamada Pública para seleção de IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial.

No mesmo ano de publicação do Edital supracitado, o Pronacampo mobilizou ações em prol da criação da lei n° 12.695, de 25 de julho de 2012, cuja abrangência refletiu positivamente sobre a Educação do Campo. Esse instrumento legal viabilizou suporte financeiro à oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerando a proposta pedagógica em regime de alternância enviada pelas instituições de ensino superior, através de Projetos Políticos Pedagógicos. Às instituições de ensino que tiveram os PPPs selecionados e implantaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi garantida a contratação de até 15 docentes e 03 técnicos administrativos. Outro incentivo percebido no ano de implantação deu-se pelo recebimento, em única parcela, de R\$ 4.000,00 por estudante, de forma que competia ao gestor

estabelecer os critérios de investimento desses valores. Priorizou-se a prestação de serviços de alimentação e hospedagem a todos os estudantes.

Os processos seletivos para ingresso na LEC até o ano de 2015 foram regidos por editais que previam a oferta de hospedagem e alimentação durante o Tempo Universidade - TU³. Conforme o item 12.8 do Edital nº 09/2014 – COPESE/UFVJM:

Será oferecido aos discentes que não residem em Diamantina, auxílio para alimentação e estadia durante os períodos do Tempo Universidade (p. 12). Também o item 14.11 do Edital nº 02/2015 – COPESE/UFVJM diz que: Será oferecido auxílio para alimentação e estadia durante os períodos do Tempo Universidade aos discentes que não residem em Diamantina (p. 14).

Apuramos que, com exceção de 2013, a UFVJM retirava recursos da matriz orçamentária diretamente da rubrica de funcionamento da instituição para complementar os valores disponibilizados pela SECADI à LEC. No ano de 2013 a SECADI garantiu em 100% o custeio da LEC, repassando o valor de R\$127.391,97. No ano de 2014 a LEC recebeu recursos financeiros tanto da SECADI (R\$ 781.395,80) quanto da UFVJM (R\$7.915,56); em 2015 o repasse financeiro se deu também pelas duas fontes SECADI (R\$238.126,57) e UFVJM (R\$205.748,03).

A partir de 2016 percebemos uma queda no repasse feito pela SECADI (R\$80.000,00) e o valor complementado pela UFVJM foi de R\$ 200.217,10. Nos anos seguintes a UFVJM assumiu integralmente as despesas, haja vista que em 2017 foram empenhados R\$223.586,10 e em 2018 o valor de R\$ 110.799,26. Devido à instabilidade financeira e suspensão de recursos enviados pela SECADI, os editais a partir de 2016 deixaram de mencionar a oferta de moradia e alimentação, mas as ofertas desses serviços foram garantidas.

Desde a inauguração da Moradia Estudantil da UFVJM, em junho de 2017, o processo para contratação de serviços de hospedagem amainou, já que parte dos discentes passou a utilizar a moradia durante os dois encontros anuais

³Tempo Universidade é como se chama da temporada intensiva de aulas dos estudantes do curso em regime de alternância; há também o Tempo Comunidade – TC, temporada em que os estudantes desenvolvem atividades formativas de pesquisa, extensão e ensino em suas localidades de origem e atuação profissional. Assim, TU e TC são mecanismos de gestão do tempo e espaço de formação da pedagogia da alternância; uma abordagem que aproxima de forma sinérgica e cooperativa comunidade e universidade.

de Tempo Universidade⁴. Segundo a PROACE, a moradia estudantil tem por objetivos: contribuir para que os discentes tenham igualdade de condições para a permanência na educação superior; proporcionar aos discentes ambientes em condições adequadas à moradia, estudo e convivência, visando o bom desempenho acadêmico e incentivar o espírito de organização, cooperação e convivência coletivas entre os discentes moradores.

Nesse momento de contingenciamento de recursos financeiros pelo qual passa a instituição, a gestão fez um grande esforço e tomou diversas decisões administrativas que permitiram finalizar a obra, equipar o prédio, quartos, cozinhas e banheiros e garantir o custeio da moradia. A universidade será responsável pela administração geral, segurança, limpeza e manutenção predial, além de garantir água e energia elétrica e a possibilidade de internet para os moradores (UFVJM, 2017).

A garantia de uma vaga na Moradia Estudantil Universitária (MEU) independente de quaisquer outras bolsas adquiridas foi exclusivamente oportunizada aos estudantes da LEC por força do Edital n.º 002/2019/PROACE/UFVJM (processo de solicitação/classificação de benefícios do PAE/UFVJM). Esse edital prevê que o discente matriculado na LEC possa concorrer à bolsa integração, o auxílio manutenção, o auxílio creche e ainda:

O discente matriculado no curso LEC, classificado neste edital, terá direito à vaga na moradia, no Tempo Universidade, seguindo o disposto no Regulamento da Moradia Estudantil Universitária (MEU) (Edital n.º 002/2019/PROACE/UFVJM, p.1).

⁴ Cabe lembrar que os estudantes da LEC utilizam a moradia a partir de um arranjo interno necessário (ver despacho da Reitoria em 2018), porém instável, pois eles só podem ocupar os quartos antes desses serem entregues e algum estudante que se tornará morador regular; desse modo, os estudantes da LEC, por alguma razão regimental, não disputam esta moradia como moradores perenes; ocorre que, na medida em que os quartos estão sendo ocupado, isso nos anos de 2018, 2019, a LEC perde direito de uso da moradia; assim, a prestação do serviço de hospedagem para a LEC torna-se um problema crescente para universidade, e um fator de instabilidade e insegurança para o curso, que passa a ter que batalhar semestralmente por recursos junto a reitoria para financiar tal serviço de assistência estudantil. Portanto, estima-se que em 2021 não haja mais vagas para a LEC usufruir na moradia. Doravante, uma solução possível seria promover uma adaptação do regimento da moradia, e alguma compatibilização de calendários (o regular e o da alternância) de forma que as férias dos cursos regulares concomitasse com o TU, assim, a LEC utilizaria os quartos vagos da moradia durante as férias de alguns moradores.

Porém, essa passagem do edital é contraditória, pois não há no curso nenhum estudante ocupando a moradia de forma regular e regimental, mas ela se abre, pela primeira vez, para os discentes da LEC, o que representa avanços. Partindo-se da premissa que assegurar a permanência dos estudantes durante o TU implica viabilizar hospedagem para os discentes, um dos maiores desafios da LEC tem sido justamente conseguir vagas na moradia estudantil, uma vez que as obras ainda não foram concluídas e somente os blocos I e II foram inaugurados, o que gera conflitos quando da chegada dos estudantes do curso.

Não existe um regulamento na instituição que garanta disponibilizar quartos para os estudantes da Educação do Campo durante os dois encontros de TU, por isso, às vésperas da chegada dos licenciados para o TU, nos últimos dois anos, a coordenação empenhou esforços junto à PROACE e Reitoria que têm resolvido a questão, porém de forma efêmera, sem instituir um marco regulamentar definitivo que garanta o não só o direito, mas acesso à moradia. No ano de 2018, por exemplo, houve a necessidade em se flexibilizar o regimento da MEU, permitindo hospedar dois estudantes por quarto, pois já não havia quartos desocupados para todos. Essa estratégia repetiu-se em 2019.

Ainda que a maioria dos estudantes matriculados tenha utilizado a moradia estudantil durante os últimos encontros de Tempo Universidade, a questão da falta de vagas não foi definitivamente resolvida e se acentua com o ingresso anual de 60 estudantes. A coordenação e a administração universitária tiveram que enfrentar os desafios e procurar alternativas para ofertar hospedagem.

Após intensa discussão com a Reitoria em face à ausência de possibilidades de acomodação, em 09 de Julho de 2019, o CONSEPE elaborou resolução de nº 23/2019, na qual dispõe sobre a concessão de auxílio financeiro aos discentes do Curso de Graduação em Educação do Campo – Licenciatura da UFVJM para participação no Tempo Universidade do Regime de Alternância.

O recebimento do auxílio está condicionado à permanência notadamente comprovadas nas atividades acadêmicas durante o Tempo Universidade, pela frequência de pelo menos 75% das aulas registradas nas disciplinas e unidades curriculares ofertadas semestralmente. Os valores pagos serão calculados conforme descrito no artigo 8º da referida resolução:

Art. 8º. O valor do auxílio diário a ser pago aos discentes da LEC será de: a) até 5% do valor da bolsa de iniciação científica para custeio apenas de alimentação; b) até 7,5% do valor da bolsa de iniciação científica para custeio apenas de hospedagem; c) até 12,5% do valor da bolsa de iniciação científica para custeio de hospedagem e alimentação; levando-se em consideração os dias do Tempo Universidade em que o discente esteve matriculado em Unidades Curriculares.

No 2º encontro do TU de 2019, a resolução foi requerida e posta em prática através do pagamento, para 59 estudantes do curso, de hospedagem nas dependências da Associação Pão de Santo Antônio, instituição filantrópica que abriga um asilo, um museu, uma capela e um anexo com apartamentos locais, construídos recentemente com intenção de angariar fundos para a instituição. Cada estudante recebeu o equivalente a R\$800,00 referentes a 42 diárias.

5 Algumas inferências discentes acerca da Política de Assistência Estudantil na UFVJM

Para a realização desta pesquisa, fez-se necessário conhecer, minimamente, quem são estes sujeitos e suas percepções a respeito da Política de Assistência Estudantil em um curso formatado a partir da realidade da Alternância. Assim, evidenciamos alguns dados que nos ajudaram a traçar um perfil dos participantes. Dentre os respondentes, dois são do sexo masculino e oito do sexo feminino e a idade dos sujeitos variou entre 21 e 46 anos. Outras informações sobre o público que dialogamos estão apresentadas a seguir.

E1 tem 22 anos e é natural da comunidade de Capivari, onde morou até 2017 com a família. Atualmente reside em São Gonçalo do Rio das Pedras, onde trabalha em uma Creche municipal. A mãe atua como auxiliar de serviços gerais em uma escola vinculada à prefeitura de Serro-MG e o pai é apanhador de flores na comunidade Mata dos Crioulos. **E2** tem 22 anos, nasceu e ainda reside na comunidade quilombola Barra de Santo Antônio, na zona rural de Sabinópolis, no vale do Rio Doce e sua família sempre morou na zona rural. **E3** é natural da comunidade de Capivari, tem 47 anos, é filha de garimpeiro e apanhador de flor de sempre-viva e trabalhador rural. **E4** tem 21 anos, filho de lavradores, natural de Itamarandiba, da comunidade Padre João Afonso onde reside. **E5** tem 29 anos, natural e residente da comunidade quilombola de Raiz da cidade de Presidente Kubitscheck, atua na comunidade em associação

comunitária, grupo de jovens e movimentos sociais. **E6** tem 37 anos, natural de Diamantina, reside em São Gonçalo do Rio das Pedras, filha de agricultor e servente escolar, atua como professora na educação básica estadual. **E7**, 24 anos, tem 02 filhos é natural da comunidade de Capivari, município de Serro, é filha de trabalhadores rurais. **E8** tem 46 anos, 03 filhos, mora na comunidade de Capivari. **E9**, 24 anos, toda família nasceu e mora no campo, é a única de 07 irmãos que conseguiu entrar em uma universidade. **E10** tem 24 anos, é natural de Rio Pardo de Minas, mora em uma comunidade rural. A família sempre trabalhou no campo e os pais nunca frequentaram escola.

Apresentamos os resultados da pesquisa empírica realizada com os estudantes da LEC, por meio das entrevistas semiestruturadas e suas interpretações que incidem na percepção dos sujeitos participantes acerca da Política de Assistência Estudantil da UFVJM, a partir da nuvem de palavras a seguir. Para sua confecção, todas as falas foram inseridas no software *Wordcloud* que destacou os termos mais frequentes criando a nuvem de palavras a seguir.



Fonte: Elaborada pelos autores com dados da pesquisa a partir do site wordcloud.com.

Os destaques para bolsa como algo importante, também associadas aos PIBIDs, merecem desdobramentos. Mas afinal o que seria uma ‘bolsa’ de estudo? Historicamente a bolsa poderia ser um pequeno saco com moedas, e ou para carregar moedas. Porém, hoje, na economia financeira, bolsa, no caso

universitário, é menos um serviço, e mais uma conta bancária através da qual se chega às moedas.

Então a bolsa seria, no caso da representação dos estudantes, acesso a uma porção de dinheiro mensal para manter-lhes ligados à escola, aos estudos superiores. Dizem que as bolsas são especiais auxílios aos quilombolas. Sem elas, a oportunidade seria mais distante. A possibilidade de poder investir tempo nos estudos, sem ter que investir todo o tempo em busca de dinheiro, garante permanência, produz alguma equidade e justiça com os mais fragilizados. Não há educação escolar sem investimento financeiro.

Diria G. Simmel (SOUZA e ÖELZE, 1998), o ‘dinheiro’, mesmo que pouco, é fator de liberdade e de multiplicação das relações sociais, pois pelas trocas permitidas, o dinheiro pode gerar desobrigação de tarefas econômicas básicas. “Com isso, existia a garantia de que seria possível descartar-se de todos os deveres pelo dinheiro. Reconhecendo isso, chamava-se esta lei "*a magna carta da liberdade pessoal*.” (SOUZA e ÖELZE, 1998, p. 23-40). Embora os valores financeiros das bolsas não sejam altos, eles já flexibilizam e agilizam uma série de procedimentos sociais necessários para se manter estudante, vindos das classes populares. Sem dinheiro, a socialização fica comprometida; e dá-se o aprisionando do sujeito num outro tempo, o produzindo anacrônico, desajustado de sua época, infeliz e sem liberdade de escolha.

Entre os bolsistas, é prevalente a presença de filhos de trabalhadores rurais, pequenos agricultores, camponeses, quilombolas, apanhadores de flores e lavradores; são grupos, historicamente distantes de porções significativas de dinheiro; conforme fragmentos extraídos das falas de alguns entrevistados:

Eu nasci e ainda resido na comunidade quilombola Barra de Santo Antônio, fica na zona rural de Sabinópolis, no vale do Rio Doce (E 2).

Sou natural de Itamarandiba, de uma comunidade conhecida como Padre João Afonso, na qual eu resido até hoje. Minha origem, **meus pais eram lavradores**, então a maior parte da minha vida foi no campo. (E 4, grifo nosso).

Minha família mora numa comunidade rural, **minha família é camponesa, né? Sempre trabalhou no campo**, meu pai... Minha mãe é daquelas que sabe ler e escrever, mas nunca foi na escola (E 10, grifo nosso).

Eu venho de origem do campo, **minha família toda mora no campo**, uma família com baixas condições financeiras, sou a única

pessoa da minha família a estar em uma universidade. (E 9, grifo nosso).

Já **E 5** pertence a uma área remanescente de quilombo. Ao responder uma das questões propostas, ela citou que participou do processo de certificação quilombola de sua comunidade, revelando o sentimento de pertencimento pela possibilidade de apoiar esta conquista:

[...] sou atuante na comunidade desde associação, pertencço a grupo de jovens, atuo dentro dos movimentos sociais [...] Soube do curso da LEC através de uma professora da LEC em uma reunião que eu estava, **a reunião era referente à certificação da minha comunidade como quilombola** (E 5, grifo nosso).

No eixo de questionamentos, referente a temas norteadores que tiveram a finalidade de examinar as visões e perspectivas dos beneficiários diretos, eles expuseram suas percepções e avaliaram a Política de Assistência Estudantil. Os relatos trouxeram elementos que contribuíram com essa discussão, no que tange os limites e possibilidades dos auxílios. Foi elencado que se os valores recebidos eram suficientes para a permanência dos entrevistados na universidade. Os extratos a seguir revelam com quais auxílios foram contemplados:

Durante o curso eu fui contemplada com a bolsa permanência, bolsa extensão do pet dos saberes, bolsa manutenção, alimentação e moradia que antes a gente ficava lá embaixo, agora é na moradia (E 3).

Eu fui contemplada inicialmente com a bolsa estudantil que era R\$ 400,00 e após a certificação da minha comunidade eu fui contemplada com a bolsa quilombola (E 5).

Além dos auxílios contemplados nas falas de E 3 e E 5, o quadro a seguir demonstra outras modalidades recebidas pelos entrevistados:

Tipos de auxílios recebidos pelos entrevistados.

ENTREVISTADO	AUXÍLIOS ESTUDANTIS
1	Quilombola, Hospedagem e Alimentação.
2	Permanência, Hospedagem e Alimentação.
3	Permanência, Hospedagem e Alimentação.
4	Permanência, Hospedagem e Alimentação.

5	Permanência, Quilombola, Hospedagem e Alimentação.
6	Permanência, Hospedagem e Alimentação.
7	Integração, Hospedagem e Alimentação.
8	Hospedagem e Alimentação.
9	Permanência, Hospedagem e Alimentação.
10	Permanência, Hospedagem e Alimentação.

Dados obtidos nas entrevistas – Elaborado pelos autores.

Sobre o valor dos auxílios, 80% responderam que era suficiente, uma vez que recebiam, além da bolsa, alimentação e hospedagem; somente uma das entrevistadas (10%) respondeu que os auxílios não eram suficientes devido ao alto custo de vida. Destacamos nas falas, três que refletem as manifestações quanto ao quantitativo dos auxílios:

Olha, pra mim sim [...] porque eu tenho serviço fixo, então era [...] mas se eu tivesse que pagar hotel e alimentação não, né? Mas pra outras situações deram sim [...] (E 6).

Não, por que hoje tudo tem um valor econômico muito grande [...] e eu tive que sair da minha casa pra poder alugar uma casa, então pra mim não era suficiente (E 9).

Olha se fosse só a bolsa, só os 400,00 e eu não tivesse ganhado pousada e alimentação no início era bem, pode ser que eu ia dar conta [...] mas era bem difícil assim [...] e como eu ganhei pousada e alimentação e logo comecei a participar do PIBID aí deu pra ajudar bastante assim [...] (E 10).

No processo que envolve ingresso e permanência, a Política de Assistência Estudantil se apresenta como estratégia garantidora de direitos, isto foi demonstrado pelas falas dos entrevistados quando retrataram de forma objetiva o papel que os auxílios da assistência estudantil exercem na vida acadêmica de cada um deles, destacando o fato da renda familiar ser considerada insuficiente para a manutenção da família e gastos com o estudante na universidade. Devido ao perfil socioeconômico, a maioria dos entrevistados não vislumbrava possibilidades de permanecer na UFVJM sem o recebimento dos auxílios, e quanto ao significado das “bolsas” destacamos as seguintes falas:

Me deu a garantia de estadia, esta questão de permanecer na universidade, por que meus pais não teriam condições de me ajudar a ficar a permanecer na universidade e eu acho que é isto mesmo, a condição de permanência (E 5).

Olha, tudo né? Só pude ficar aqui, por conta das bolsas (E 2).

Pra mim foi bom pra muitas coisas [...] eu sempre gostei de ter uma certa independência e saber das limitações dos meus pais, também [...] eu não tinha condições de ficar pedindo pra eles as coisas que eu precisava [...] a bolsa que a gente recebia, a gente conseguiu se manter na universidade, comprar o que a gente precisava aqui [...] então isto foi de certa forma uma das melhores coisas que aconteceu a gente teve condição de permanecer no curso através da bolsa (E 1).

Eu pude eu mesma pagar as minhas coisas, então pra minha família, eles não me ajudaram por que não podiam, não tinha como, então neste ponto a assistência estudantil foi muito boa, me deu mais independência (E 9).

Percebemos que as falas dão concretude aos objetivos propostos pelo PNAES, sobretudo ao parágrafo único do art. 4º expressa que a atuação da assistência estudantil precisa viabilizar a igualdade de oportunidades, e promover ações em prol da permanência, além de contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e prevenir situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

No intuito de identificar a realidade dos egressos da LEC, realizamos um levantamento documental e consulta através de e-mail. Notamos que atuam em diversos segmentos profissionais, como Escolas Municipais, Estaduais, Escola Família Agrícola (EFA) e Organizações não governamentais (ONGs). Os dados apurados mostram que dentre os egressos, há uma que foi aprovada em concurso público da UFVJM na carreira Técnico-administrativa, há alguns trabalhando na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG), direção de uma escola do campo na zona rural, um foi recentemente aprovado no mestrado em estudos linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Todos mencionaram que o curso influenciou positivamente na atuação profissional. No final de 2018, um dos egressos do curso foi aprovado em concurso público para docente da UFVJM. Registramos por fim, que há dois egressos no conselho consultivo da LEC, comprovando assim a identificação desses sujeitos com o curso.

Avaliando que a educação está relacionada com o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, com a redução das desigualdades sociais, Setúbal (2010) reconhece que ao implantar ações visando reduzir as desigualdades educacionais em um país que está em evolução, como o Brasil, é também investir na diminuição das desigualdades sociais. Percebemos nos relatos a seguir a relevância da Política de Assistência Estudantil para os entrevistados:

E foi em receber essa bolsa que eu tive mais expectativa e mais chance de continuar no curso. E quando eu entrei, eu não sabia que tinha auxílios financeiros, eu imaginei que eu ia só fazer o curso, já estava recebendo uma bolsa pra estudar, então isto foi, foi muito interessante (E1.)

Uai [...] Estes benefícios foram muito importantes para minha permanência, porque eu consegui comprar computador, celular, eu não tinha meio de comunicação e foi bom também não só pra isto, porque ele era pra utilizar com minha permanência aqui (E3).

Os relatos indicam que a “política de bolsas” abriu um leque de possibilidades para os estudantes, pois o recebimento destes recursos oportunizou a aquisição de equipamentos e bens materiais que facilitaram as experiências e atividades formativas do curso, se revelando como importante e indissociável mecanismo de incentivo ao acesso e permanência na universidade. Identificamos ainda, situações em que os estudantes necessitavam utilizar parte do dinheiro que recebem com a bolsa para ajudar a família, conforme relatado:

[...] a bolsa permanência acabou cumprindo um papel além de garantir a minha permanência no curso, de evitar que eu evadisse, por que é [...] como minha família na época e ainda hoje não há ninguém que trabalhe com carteira assinada, tem um emprego é [...] regular, regularizado, acabou sendo forma de garantir também alimentação na minha família e tal e outras coisas [...] (E 4).

Como meu esposo é muito doente e tinha muitos exames que se fosse esperar pelo SUS demorava muito e eu já tinha a bolsa permanência aí eu pegava este dinheiro pra pagar alguns exames dele. Então a bolsa permanência foi boa não só pra eu ficar aqui, como também pra algum problema na família. (E 3).

As falas dos estudantes entrevistados relatam que se não recebessem algum auxílio da Política de Assistência Estudantil não teriam condições de permanecer estudando na UFVJM.

[...] a bolsa me dá condições pra isto, é muito importante conseguir acessar esta política pública dentro da universidade é se eu não tivesse ela, eu não estaria lá (E 5).

Nunca, nunca mesmo! A bolsa foi muito importante pra eu continuar aqui!

[...] Olha, se fosse só a bolsa, só os 400,00 não [...] se eu não tivesse ganhado pousada e alimentação acho que eu não ia dar conta [...] (E 10).

Olha, com certeza eu tinha desistido [...] a bolsa foi muito importante, importantíssima, porque era minha única renda (E2).

Os estudantes que disseram que teriam condições de permanecer estudando sem o auxílio estudantil relataram que seria muito difícil, pois teriam que traçar estratégias e abrir mão de outras despesas, como percebido nos discursos adiante:

Eu acho que assim de uma certa forma, eu teria uma condição por que minha mãe trabalha e a gente teria de fazer um esforço pra poder conseguir [...] (E 1).

Eu acho assim [...] como muita dificuldade sim! Por que era meu desejo estudar, não fui por bolsa, mas já estava me preparando, eu, minha família pra me dar força, sozinha não, mas com auxílio da minha família sim [...] (E 6).

Ao refletirem sobre as trajetórias vivenciadas na LEC, a partir do questionamento sobre as preocupações em relação a manutenção na UFVJM, metade dos entrevistados mencionou que os gastos com viagem de Tempo Comunidade são preocupantes, uma vez que a ausência nas práticas de ensino acarretava reprovação. Somente um estudante respondeu que não teve preocupações com a manutenção e justificou que sempre reservava uma parte da bolsa visando imprevistos, em menor proporção citaram a preocupação em adoecer e terem que gastar com remédio, por exemplo.

[...] por que assim, apesar do auxílio ajudar muito, a gente tem outros gastos, quando a gente tá no tempo comunidade mesmo (E 1).

[...] meu maior medo era que fosse cortada e eu não ter como me manter aqui (E 2).

[...] por exemplo, você tem que fazer estágio em outro lugar, você gasta com as práticas de ensino que é ne outro lugar, você tem que pagar alimentação e transporte e somando tudo fica bastante, muito caro e as bolsas ajudam [...] sem elas a gente não conseguia [...] mas tem horas que os professores perguntam, ah, mas vocês tem que guardar este

dinheiro pra se manter [...] mas não é só aqui, o curso não é só aqui, o período que a gente tá lá, a gente continua estudando, fazendo entrevista, ou compra alguma coisa que precisa [...] talvez, igual por exemplo, pra gravar uma entrevista na comunidade ou você tem que comprar uma máquina, pra fazer os trabalhos que eles dão pra lá [...] ou usar o celular pra gravar, então você tem que ter (E3).

Alguns entrevistados citaram que, ao longo do curso, passaram por dois momentos distintos em relação à questão orçamentária da LEC. Relataram que, no início da graduação, havia uma opulência de recursos, o que possibilitava a oferta de refeições e hospedagem para todos os estudantes. No entanto, em janeiro de 2018, durante realização do TU, a oferta de alimentação foi reduzida pela metade devido à instabilidade financeira.

[...] quando a gente perdeu alguns direitos dentro da universidade, na verdade não perdeu, a gente concordou em abrir de mão de alguns direitos pra que outros alunos pudessem acessar a universidade. E assim, a gente no início teve um baque muito grande, tive que economizar em umas partes pra poder pagar minha alimentação e outras, mas depois de um tempo a gente acostuma, né, com este processo e o mais importante é que puderam entrar outros alunos através deste processo de abrir mão de nossos direitos (Alimentação) houve a chegada de novos alunos. Eu vejo isso muito mais importante do que acessar os nossos direitos lá dentro que era o que o edital oferecia (E5).

Apesar de o PNAES estabelecer dez áreas prioritárias para o desenvolvimento de ações de assistência, os entrevistados demonstraram desconhecer a maioria destas áreas, os estudantes citaram somente o tripé bolsa/alimentação/moradia, sequer associaram cultura, inclusão digital, esporte e lazer à política de assistência estudantil.

Destacamos que, na maioria das repostas, foi reforçado que sem os auxílios, principalmente alimentação e hospedagem, os discentes não conseguiriam permanecer na universidade. Esta ocorrência comprova a importância destas ações para os entrevistados e, principalmente, atua como prevenção de possíveis evasões decorrentes da falta de recurso.

Considerando que os valores desses auxílios têm como pano de fundo reduzir a desigualdade e garantir a permanência na universidade, os participantes da pesquisa foram convidados a avaliarem, em um contexto geral, a Política de Assistência Estudantil na UFVJM e indicar possíveis sugestões de mudanças na operacionalização desta política.

[...] só uma coisa que deveria ser mais colocada é assim as pessoas que têm mais dificuldade, que moram mais longe, igual assim tem colega da gente que vem lá de Rio Pardo, é muito longe (E 1).

[...] é muito boa, mas pode melhorar ainda (E 3).

Eu acho que ela atende e é boa, assim, ela não pode terminar nem diminuir [...] (E 3).

[...] **Eu acho que aquela questão da política pública**, onde tem que passar por várias etapas pra conseguir uma bolsa, são muitos rigorosos (E 5, grifo nosso).

Se os prazos não fossem tão rígidos, seria ótimo! [...] (E 8).

Tem umas declarações que eles pedem mesmo pra pessoas é difícil [...] que mesmo enquadrando que é baixa renda, mas o período que eles colocam pra entregar os documentos é curto (E 2).

Então a questão é a burocracia que tem dentro da universidade pra você acessar isto tudo, porque eles te pedem um monte de coisas, **você** já é pobre e tem que provar que é mais pobre ainda. Você tem de certa forma se humilhar pra conseguir alguma coisa [...] (E 7).

As principais sugestões apresentadas foram: desburocratizar o processo; flexibilizar prazos de entrega dos documentos comprobatórios; expandir o quantitativo de bolsas ofertadas devido ao aumento no número de estudantes que têm demandado apoio para a permanência; e reajustar valores.

De modo geral, as informações obtidas nas entrevistas demonstraram que os estudantes consideram a política de assistência estudantil da UFVJM uma ação muito importante para a permanência no curso, todavia, narraram que o programa ainda apresenta muita fragilidade e precisa avançar nas questões burocráticas. Podemos perceber, ainda, que o PAE não abarca a quantidade de estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica que se cadastram para receber os “auxílios”. É importante ressaltar que os recursos do PNAES são disponibilizados de acordo com orçamento disponível pelo governo e não em face da demanda da instituição.

Nossas análises corroboram as de colegas pesquisadores como, por exemplo, a dissertação de mestrado apresentada por Queirós (2015) intitulada “O programa de assistência e apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica do IFNMG – *campus* Almenara: um estudo sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, bem como a tese de doutorado de Kowalski (2012) apresentada na cidade de Porto Alegre, cujo título é “Os

(des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos”. Assim como ocorreu com esta pesquisa, nos dois trabalhos supracitados as autoras evidenciaram que os recursos repassados pelo PNAES às IFES não foram suficientes para contemplar à crescente demanda que se soma à ampliação de vagas pelo REUNI, ou seja, o REUNI alavancou o acesso dos estudantes ao ensino superior, mas a política de assistência estudantil continua não contemplando essa demanda na sua totalidade.

6 Concluindo

Com os exemplos de inferências trazidos anteriormente das falas dos/das universitárias, consideramos essencial a realização de outros estudos que tragam proximidade com a realidade dos estudantes, seus interesses e necessidades, pesquisas que contribuam técnica e efetivamente no aperfeiçoamento da política pública de assistência estudantil do ensino superior. Ao refletir sobre a legislação do PNAES, percebemos que, por se tratar de um decreto, instrumento legal de natureza precária, este pode vir a ser abolido ou até mesmo modificado de acordo com os interesses governamentais, o que alteraria o cenário das universidades públicas.

Percebemos, ainda, que a redução de recursos para a operacionalização da Política de Assistência Estudantil e a morosidade processo de concessão tem se constituído como desafios a serem superados.

Entendemos que a democratização só acontecerá efetivamente com a implantação de ações que assegurem os direitos de todos, e que se adotem mecanismos para minimizar ou corrigir as desigualdades raciais e sociais. Promover debates e trazer à tona a questão das políticas de assistência estudantil no ambiente universitário, talvez seja o pontapé inicial para tornar este espaço mais plural e diverso. Reafirmo, enfim, que ficou claro que mais pesquisas são necessárias para perceber os efeitos das bolsas na economia cognitiva, política e social dos estudantes.

Referências

- ANDRADE, Oswald. *Obras completas 7*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- ARAÚJO, A. S. *A intervenção do assistente social na assistência estudantil*. UFJF. Juiz de Fora, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Organização do texto: 41. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Gerais do REUNI. Agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 05/01/2020.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 05/01/2020.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOWALSKI, A.V. *Os (Des)Caminhos Da Política De Assistência Estudantil e o Desafio Na Garantia De Direitos*. 180 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, 2012.
- LÜDKE, M.; MARLI E. D. A. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.
- QUEIRÓS, B. T. M. de. *O Programa de Assistência e Apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica do IFNMG – Campus Almenara: um estudo sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio*. Diamantina, 2015.
- ROESCH, S. M. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- SETÚBAL, M. A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, p. 345-366, 2010.

SOUZA, Jessé e ÖELZE, Berthold. *Simmel e a modernidade*. Brasília: UnB. 1998.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. *Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFVJM): Projeto Político Pedagógico*. Diamantina, agosto de 2014.

UFVJM. Portal da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br>>. Acesso em: 05/01/2020.

UFVJM. PPGED: Linhas de Pesquisa. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2018. Disponível em: <<http://novo.ufvjm.edu.br/ppged/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 05/01/2020.

UFVJM. *Serviço de Informação ao Cidadão*. Disponível em: <http://ufvjm.edu.br/sic/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=53&showall=1>. Acesso em: 05/01/2020.

VASCONCELOS, N. B. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2005. 96p.

2

OS SABERES GERAIZEIROS EM SALA DE AULA: ALGUMAS PROPOSIÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIRIANA

Sarah Santos Pereira, Emanuela Raymunda de Souza Miranda e Anielli Fabiula Gavioli Lemes

1 Introdução

A Educação do Campo parte do conceito de território, definido, por Fernandes e Molina (2004), para além do espaço geográfico: como espaço político, campo de ação e de poder, onde os sujeitos se organizam socialmente. Nesse território, os sujeitos do campo - pequenos agricultores, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pescadores, geraizeiros etc. - reivindicam como perspectiva de educação aquela que fortalece a identidade e a autonomia das populações do campo (FERNANDES; MOLINA, 2004).

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (LEC-UFVJM) foi iniciada em 2009 a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), antes de um edital de 2012 que possibilitou 42 novas licenciaturas desse tipo no Brasil todo. O curso na UFVJM tem entrada anual de 60 estudantes, mas possuem duas habilitações com 30 estudantes cada: Ciências da Natureza (CN) e Linguagens e Códigos (LC). Ele foi construído

levando-se em consideração os princípios da educação do campo, da pedagogia da alternância e da formação por área do conhecimento, onde possui atividades que acontecem no Tempo Universidade (TU, seis semanas concentradas, duas vezes ao ano) e no Tempo Comunidade (TC, quatro meses entre cada TU). Nos TUs, as atividades formativas são na Universidade, no campus Diamantina; e nos TCs os estudantes retornam às suas comunidades de origem, desenvolvendo atividades formativas orientados por roteiros de estudos para a investigação e sistematização de problemáticas e intervenções com base na realidade. Além dos roteiros, há acompanhamento presencial por professores que viajam aos núcleos de alternâncias duas vezes a cada semestre, complementadas com o uso de tecnologias da informação e comunicação. Os núcleos de alternância são locais nas comunidades/municípios que professores e estudantes se encontram no TC e são definidos de acordo com a origem dos estudantes, integrando estudantes de diferentes habilitações e períodos. Assim, para além de ter dois tipos de espaços formativos (Universidade e núcleos de alternância), segundo Molina e Sá (2011), a pedagogia da alternância oportuniza a práxis educativa a partir da integração das atividades do TU e TC, que proporciona, por exemplo, a relação dos conhecimentos científicos com os conhecimentos produzidos nas vivências desses sujeitos, culminando também no favorecimento das relações não hierárquicas entre os modos de conhecimento e engajamento político por não se desvincular de seu território de origem, pode ser ilustrado na imagem a seguir.

Licenciandos da LEC-UFVJM do núcleo de alternância Rio Pardo de Minas em uma ação de prática de ensino na comunidade Riacho dos Cavalos (Rio Pardo de Minas), com orientação e presença da professora da UFRVJM abordando a importância do movimento Geraizeiro para o território.



Fonte: arquivo particular das autoras (2019)

A pedagogia da alternância possibilita que no TC aconteçam os estágios supervisionados e o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão na própria comunidade. Isso possibilita o exercício dos diálogos dos conhecimentos científicos e populares locais, por exemplo, nas regências, que vão considerar as condições concretas da produção e reprodução social da vida na sua comunidade no plano de ensino, pois não perderam o vínculo com a comunidade.

Nessa perspectiva, este capítulo foi construído por licenciandas Geraizeiras do curso de Licenciatura em Educação do Campo e professora do curso para refletir e divulgar como os conceitos do currículo escolar podem dialogar com os saberes tradicionais Geraizeiros. A fim de concretizar a perspectiva de educação do campo na escola, no sentido de problematizar e fortalecer o modo de vida Geraizeiro, as proposições de diálogo entre esses saberes (escolares com Geraizeiros) foram construídas nos estágios, nas atividades das disciplinas do curso e de experiências profissionais das autoras. Inicialmente caracterizamos o que é a região dos "Gerais" e os tradicionais Geraizeiros. Na sequência relataremos e refletiremos sobre como os saberes

geraizeiros podem ser integrados à sala de aula e por último considerações finais e referências que embasaram a construção do diálogo entre os conhecimentos e reflexão para uso em sala de aula.

2 Os Gerais e os Geraizeiros

A região geraizeira está no semiárido de Minas Gerais, situada numa transição entre cerrado e caatinga, estabelecida pelos seus moradores como, a região dos Gerais: “Gerais é uma denominação utilizada, sobretudo na região norte do Estado de Minas Gerais para definir as áreas de cerrado, como os planaltos, topos de serra, encostas e vales” (LEÃO, 2012, p.18).

O cerrado (ou Gerais) é o que diferencia esses povos enquanto população tradicional Geraizeira, como afirma Nogueira (2009, p. 23):

O território reivindicado é um dos mais importantes vetores no processo de afirmação identitária dos Geraizeiros, oferecendo elementos discursivos e performativos de justificação para as demandas desse grupo, numa ampla arena de articulação política.

Essa definição de Nogueira vai além da definição de Costa Filho (2014) que caracteriza os Geraizeiros somente sobre os aspectos de produção: "Os Geraizeiros são reconhecidos como agricultores dos planaltos, encostas e vales dominados pelo Cerrado que, comparativamente, apresentam baixa fertilidade natural e baixa produtividade." (p. 251). A definição retirada no trabalho de Costa Filho (2014) pode reforçar o estigma da região de ser menos importante em relação a outros biomas, enfatizando-a como de terras pobres e seca. Mas os Geraizeiros reconhecem os Gerais como um patrimônio histórico e cultural, pois nessas terras viveram e vivem pessoas com um vasto conhecimento tradicional sobre o convívio com a biodiversidade e alternativas para convivência com a seca. As riquezas biológicas presentes no cerrado são de suma importância para a manutenção social desses povos e também da natureza em si, pois esse bioma é o segundo maior na América do Sul. As populações que vivem nesse bioma têm uma vida ecologicamente adaptada, e por conta disso os Geraizeiros foram reconhecidos como povos tradicionais do cerrado, como afirma Nogueira (2009, p. 48): “a ocupação colonial da região no período representou, portanto, a interpenetração de saberes e fazeres das populações nativas e colonizadoras, que ainda hoje ecoam na cultura geraizeira”. O “título”

como Geraizeiro vai muito além de manejo e cuidado com terra e ou propagação de costumes e culturas; no entanto, como afirma Nogueira (2009), tem um significado histórico e geográfico: “Trata-se de um amplo repertório de narrativas, representações e valores associados aos Gerais, presentes na historiografia regional, na literatura e no imaginário social brasileiro” (NOGUEIRA, 2009, p. 24). Esses povos têm história e respeito com a terra que utilizam para moradia e subsistência, sendo que, “desde então, Gerais, além de frequentemente se referir a uma paisagem natural específica, indica um modo de uso, de apropriação comum, geral das terras, indica que elas não são particulares, mas gerais” (NOGUEIRA, 2009, p. 60). Ainda Leão (2016), militante do território e advogado, em entrevista cedida para as autoras, complementa:

(..) trata-se de uma organização de comunidades tradicionais geraizeiras. Seus componentes são sujeitos coletivos, e não individuais que lutam por seus direitos territoriais. Nesse sentido, definiu-se criar uma comissão, formada por representantes das comunidades presentes. Dessa união, vem a criação do Movimento Geraizeiro – o guardião do Cerrado. Em linhas gerais, pode-se defini-lo como uma articulação de comunidades geraizeiras, com a finalidade de buscar a retomada, o reconhecimento social e jurídico e a proteção dos seus territórios tradicionais, expropriados pela monocultura do eucalipto e, recentemente, ameaçados pela inserção da mineração na região. Noutras palavras, o movimento geraizeiro resulta da união dos povos geraizeiros organizados, na luta pela sua sobrevivência étnico-cultural, seu modo de viver, criar e fazer. (LEÃO, 2016, s/p).

Com da citação posta, podemos perceber que as lutas para salvar nossos territórios se deram após nos darmos conta da gravidade da enorme expansão da monocultura de eucalipto na região. Esta que, por sua vez, está acabando com nossos recursos, como pontua Nogueira (2019):

A paisagem teve grande parte de sua extensão convertida em maciços de eucalipto a partir da década de 1970. O plantio empresarial de eucalipto implicou em expropriação de terras comunais e grande impacto ambiental, com a redução da oferta de água, frutos nativos, ervas medicinais e madeira - recursos estratégicos para reprodução física e social dos Geraizeiros”. (NOGUEIRA, 2009, p.8).

Esse fato afirmado por Nogueira foi percebido pelos Geraizeiros apenas quando já estavam em crise. Porém, com as lutas para proteger o Cerrado, hoje muitas comunidades estão bem engajadas no movimento, como no exemplo da imagem a seguir, em evento de autodemarcação do território.

Geraizeiros da comunidade de Moreiras realizam autodemarcação de seu território em 2013 e, ao fundo, a monocultura de eucalipto



Fonte: <CAA.org.br>

Outras comunidades, porém, ainda não têm o conhecimento do que é esse movimento e qual seu papel no território. As lideranças que estavam desde a criação do movimento, no entanto, estão em contínua mobilização para integrar esses sujeitos e promover debates sobre a importância de se reconhecerem Geraizeiros para lutarem todos juntos por suas terras, culturas e costumes. Além disso, pode-se somar a mobilização do movimento na escola, onde, pela perspectiva de educação do campo, luta-se por uma educação crítica e transformadora, a partir da realidade dos educandos e a fim de dar-lhes subsídios para entendê-la, modificá-la, defendê-la.

3 A Abordagem Temática: uma proposta de método de ensino

O contexto dos Geraizeiros suscita uma problemática ligada à questão econômica e ambiental. Na falta de políticas públicas, o eucalipto torna-se uma das alternativas de renda. Porém, o desmatamento e a monocultura agravam a falta de água, degrada mais o solo, prejudica os animais e pessoas que lá vivem.

Na falta de condições de ficar nessa região, as pessoas migram para os grandes centros urbanos, para as periferias, onde vivem também em situações preocupantes. O campo fica cada vez vazio e a cidade cada vez superlotada. Assim, essa problemática, como outras, pode ser transformada em temas a serem abordados em sala de aula na perspectiva de que

(...) temos que propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta não só no risível intelectual, mas no nível da ação.” (FREIRE, 2015, p. 120).

Como pontua Freire, a educação problematizadora, em oposição à educação bancária, busca, através de temas levantados da realidade concreta dos sujeitos, que os educandos consigam elaborar propostas de ações para entendimento e mudança da realidade através do diálogo. Essa situação existencial gerada a partir do tema, limitada pelo contexto da sala de aula, pode trazer a conexão da realidade do aluno (dos seus conhecimentos populares, de sua experiência cotidiana) com os conhecimentos científicos, o que pode motivá-lo. É nessa educação dialógica e problematizadora que se busca ouvir o sujeito e se promove a mediação com os conhecimentos da escola. Para tanto, parte-se das dimensões significativas de sua realidade, dando subsídios para superar a situação-limite com a compreensão crítica da totalidade do contexto em que estão. Assim, para um trabalho na perspectiva freireana, recorreremos ao terceiro capítulo *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2015), onde conceitua a educação problematizadora e dialógica com sua importância de se ver, ouvir, indagar, discutir e analisar a realidade dos educandos para mediar os conhecimentos escolares e concretos da realidade de forma crítica em sala de aula a partir de temas. O conteúdo programático origina-se na investigação temática que leva em consideração o contexto sócio-histórico-econômico-cultural em que o estudante vive. O desenvolvimento desses temas permite ao educando a compreensão e superação das contradições levantadas na investigação da sua realidade concreta.

A investigação temática proposta por Freire, em sua experiência com alfabetização de adultos na educação informal, tem 5 etapas: *o levantamento preliminar; os diálogos decodificadores; a análise das situações e escolha das codificações; a redução temática; e o círculo de cultura*. O *levantamento preliminar* é o momento em que se investiga as condições da localidade por meio de dados escritos como documentos oficiais do local, históricos, conversas informais com os indivíduos

que moram na localidade, visitas de observação de órgãos públicos etc. Através do projeto de ensino Programa Residência Pedagógica (PRP), as duas licenciandas autoras deste texto tiveram a oportunidade de desenvolver ações pedagógicas voltados à realidade do território do Alto Rio Pardo como bolsistas. Somando ao projeto, integraram outras atividades pontuais da LEC como a prática de ensino e a disciplina de Estágio Supervisionado. As ações realizadas baseadas na investigação temática foram realizadas na Escola Estadual Norberto de Almeida Rocha (E.E.N.A.R), polo de desenvolvimento do PRP do núcleo de alternância Rio Pardo de Minas. Na instituição, além de conversar com estudantes e ampliarem o conhecimento sobre seu território, fizeram o levantamento das comunidades que residem os estudantes da escola a partir de um mapa cartográfico para materializar o contexto da localidade que pode ser visto na imagem a seguir.

Mapa das comunidades dos estudantes da E.E.N.A.R, construído pelos licenciandos a partir de suas vivências e de conversas com estudantes e motoristas do transporte escolar.



Fonte: arquivo particular das autoras (2018)

No mapa, percebemos a convivência com o semiárido a partir de tecnologias sociais como a cisterna de captação e reserva de água de chuva, as plantações de mandioca, cana e outras que estão adaptadas ao clima e solo. Além

disso, percebemos a monocultura de eucalipto e os poços que são alternativas que os moradores buscam, na falta de políticas públicas. Assim o tema gerador partiu dessa realidade.

Na segunda etapa, chamada de *análise das situações e escolha das codificações*, foram utilizados os dados da realidade levantada para fazer a escolha das situações/temas a serem trabalhados nas outras etapas seguintes. Já nos *diálogos decodificadores*, os licenciandos bolsistas do PRP debateram as situações/temas codificados na etapa anterior para levantar os subtemas.

Na quarta etapa, a *redução temática*, partiram da relação dos temas e subtemas significativos para se levantar os conteúdos escolares relacionados. A redução a que chegaram será detalhada na seção seguinte, onde explicitamos os subtemas, conhecimentos dos estudantes e conceitos escolares.

Na última etapa, chamada *círculos de cultura*, Freire propõe o planejamento da ação educativa, que, no nosso caso da educação formal, é o planejamento do trabalho em sala de aula a partir dos temas e subtemas. Como o tema parte da realidade concreta dos estudantes e seus conhecimentos, o diálogo se inicia explicitando a situação-limite, conscientizando a necessidade de um maior conhecimento e motivando o aprendizado dos conteúdos escolares.

Essa perspectiva vai além da educação contextualizada ou contextualização, conceito central nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como expõe Lopes (2002), em seu trabalho que analisa o Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM (BRASIL, 1999), a contextualização trazida por esse documento se distancia dos conceitos de cotidiano e valorização dos saberes populares. A contextualização nesse documento se reduz a formação a partir de situações exclusivamente capazes de produzir vantagens e benefícios econômicos, somente atendendo as demandas do mercado de trabalho. Ressaltamos que, na sociedade capitalista, não existem postos de trabalho para todos, para que sempre tenha mão de obra reserva (desempregados) para explorarem os trabalhadores empregados em seus salários e condições de trabalho. Assim, a educação para a libertação precisa ter os objetivos para além do mercado de trabalho. Precisa-se dar subsídios para que as pessoas entendam esse sistema e se mobilizem para mudá-lo. Nessa perspectiva, em uma contextualização nos moldes dos PCN, o modo de vida dos Geraizeiros, por exemplo, não é levada em consideração, pois o

entendimento da realidade e o despertar do sentimento de pertencimento àquele território faz com que os sujeitos lutem contra a mineração e monoculturas predatórias, por exemplo; ao contrário dessa perspectiva de preparação dos estudantes para que disputem os poucos postos de trabalho disponíveis. Por isso não utilizaremos a expressão “educação contextualizada”, pois a perspectiva freireana vai além do entendimento de educação e conhecimento como mercadoria. Para Freire, a educação problematizadora, a partir de temas significativos, busca refletir sobre a própria situação concreta dos estudantes; e na medida em que são desafiados em sala de aula podem agir sobre ela. Os temas precisam estar relacionados a situações conhecidas pelos educandos, possibilitando, dessa forma, que nelas se reconheçam. Assim, tematizar o campo na escola não é só fazer uma horta e aprender a contar com feijões. É questionar: Que feijão é esse? Quem plantou? Quando planta? Quando colhe? Por que se come feijão? De uma semente, quantos feijões nascem? Em um terreno, de uma certa medida, quantos pés de feijão pode-se plantar? O agricultor é dono da terra onde se planta o feijão? Quais as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores que plantam feijão? As famílias dos plantadores de feijão têm acesso a saúde, educação, moradia, saneamento básico, lazer? A partir desses questionamentos gerados pelo tema e pela apropriação do conhecimento científico relacionados, deve-se proporcionar a conscientização e propostas de ações sobre a realidade.

Além disso, tentaremos contribuir para superar a concepção de que, construindo o conteúdo programático por meio da perspectiva freiriana (abordagem temática), os professores não irão abordar os conteúdos indicados pelo Currículo Básico Comum (CBC) ou o atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por meio dos relatos a seguir, exemplificaremos como os conteúdos indicados por esses documentos podem ser trabalhados a partir de uma temática que, nesse caso, surgem de temas significativos do contexto dos estudantes Geraizeiros.

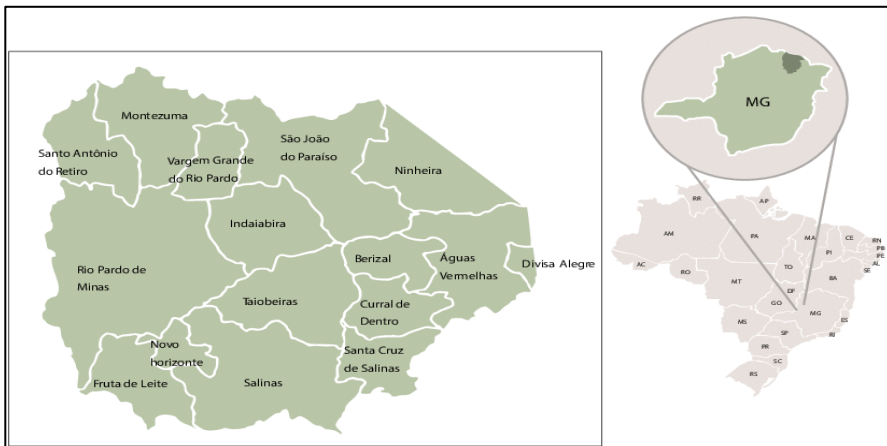
4 Os saberes geraizeiros em sala de aula

A Licenciatura em Educação do Campo busca em seus princípios formativos promover atividades pedagógicas para fortalecer o vínculo da identidade que as comunidades que atendem o curso possuem. A partir da

pedagogia da alternância, que possibilita o discente construir conhecimentos em tempos alternantes, na sua comunidade e na universidade, ele é desafiado a refletir em como atuar na escola, integrando na prática a importância de valorizar os conhecimentos tradicionais, mas também consolidando a apropriação do ensino do conhecimento escolar e construindo novos saberes fundamentais para o fortalecimento dos movimentos Geraizeiros.

Os Geraizeiros estão situados na microrregião do Alto Rio Pardo composta por 15 municípios: Berizal, Curral de Dentro, Fruta de Leite, Indaiabira, Montezuma, Ninheira, Novorizonte, Rio Pardo de Minas, Rubelita, Salinas, Santa Cruz de Salinas, Santo Antônio do Retiro, São João do Paraíso, Taiobeiras e Vargem Grande do Rio Pardo.

Mapa político dos municípios que compõem o Alto Rio Pardo



Fonte: João Roberto Correia (2017)⁵

Dentre esses municípios, muitas comunidades possuem vínculo com o movimento Geraizeiro; porém, percebe-se que essa identidade é valorizada somente por pessoas que estão articulados em outros movimentos sociais, sindicatos e a Rede Sociotécnica (rede de representantes de entidades e comunidade tradicionais que articulam ações de desenvolvimento ao território). Uma das formas de ampliação e fortalecimento do movimento, vem sendo

⁵ Disponível em <https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-1-TERRITORIO-DO-ALTO-RIO-PARDO_fig1_317721855>. Acesso em: 10/06/2020.

concretizada a partir de instituições de ensino que buscam o trabalho por meio da Educação do Campo.

A proposta da Educação do Campo, forjada pelos movimentos sociais populares é pautada numa escola que articule ciência com as experiências da população rural, na qual “[...] a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular, em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência” (RIBEIRO, 2010, p. 197 *apud* SOUZA, 2019, p. 34).

Essas escolas possuem, portanto, um importante papel nas regiões as quais estão inseridas, pois espera-se uma instituição surgida para os filhos de agricultores, na intenção de apresentar um ensino que problematize suas realidades e culturas, para descobrirem juntos os potenciais de seu povo e seu território, reforçando a identidade de cada território. Assim, nas seções a seguir iremos abordar atividades que foram desenvolvidas em uma Escola Família Agrícola (EFA) e uma escola estadual da região geraizeira, ambas reconhecidas oficialmente como escolas do campo. Essas atividades se referem ao planejamento realizado pelos licenciandos bolsistas da LEC-UFVJM a partir do PRP, de práticas de ensino e de estágios citados anteriormente, com base na abordagem temática de Freire. As ações pedagógicas tiveram início em agosto de 2018 na E.E.N.A.R com a inserção dos bolsistas, licenciandos do PRP, na escola e, conseqüentemente, com as articulações integradoras à Escola Família Agrícola Nova Esperança (EFA-NE) com a entrada de uma das licenciandas bolsistas para a equipe de professores em fevereiro de 2019.

A E.E.N.A.R está situada na Fazenda Apóstolo Simão, município de Rio Pardo de Minas. Inicialmente a escola atendia somente a educação infantil e o ensino fundamental I; ao longo dos anos, passou a atender também o ensino fundamental II e ensino médio, caracterizando o que chamamos de nucleação. Atualmente, além desses é ofertada o pós-médio com o curso Normal em Educação Infantil. A escola, por ser uma nucleação, atende estudantes de mais de 20 comunidades rurais inseridas no município de Rio Pardo de Minas; sendo assim, os estudantes percorrem muitos quilômetros em transporte escolar para chegar à escola. A escola atualmente foi reconhecida como do campo, porém há dificuldades da instituição em trazer esta proposta de educação inovadora (no sentido social) em dois sentidos: os estudantes já desvalorizam o local que vivem, por ser em zona rural; e, segundo, devido à maioria dos professores serem da zona urbana. O que se vê diante do mapa cartográfico apresentado

(última ilustração), construído no levantamento preliminar citado anteriormente, é uma diversidade cultural que ainda necessita ser trabalhada. Aos poucos os professores vêm conhecendo as novas possibilidades do ensino que contemple mais de 450 estudantes oriundos da zona rural.

Já a EFA-NE é uma instituição situada na comunidade Matrona, município de Taiobeiras, próximo à divisa do município de Rio Pardo, que foi construída a partir da união de agricultores Geraizeiros que buscavam um ensino de qualidade para seus filhos sem afastá-los do local de origem, no campo. As EFAs funcionam por meio da pedagogia da alternância e, desde sua concepção, busca criar metodologias que dialoguem com a realidade do território, que, no caso em questão, tem um histórico de monoculturas, uso de agrotóxicos, secas, mas também de culturas diversas, tradições e religião. Ao pensar nisso, a EFA-NE se encaixa como um potencial para o território recebendo jovens de mais de 10 municípios do Alto Rio Pardo.

Para que a Pedagogia da Alternância seja implantada, é necessário a utilização de vários instrumentos que a compõem. O plano de formação organiza a programação do ano letivo e conteúdos vivenciais e é construído coletivamente através da escuta com os educandos, famílias e comunidades, sendo a equipe pedagógica responsável por planejar a formação subsidiada em tal debate. Ele é operacionalizado através de instrumentos pedagógicos, como: Caderno da Realidade, Caderno Didático, Visitas de estudo, Intervenções externas, Estágios, Caderno de Acompanhamento, Projeto Profissional do jovem, Visitas às famílias e a Avaliação [...]. (SOUZA, 2019, p. 89)

Tanto na E.E.N.A.R como na EFA-NE foram trabalhadas várias situações limites no contexto Geraizeiro: as noções de pertencimento, história e cultura; a monocultura de eucalipto que devasta o Cerrado com agrotóxicos e consumo de água; a autossustentação pela agricultura familiar e o extrativismo; a produção e beneficiamento da mandioca como principal fonte de renda. A seguir, são apresentadas algumas das atividades realizadas nestas escolas pelas licenciandas autoras deste texto com a orientação de professores da LEC-UFVJM por meio do PRP, práticas de ensino e disciplinas de estágio supervisionado de observação e regência para turmas do ensino fundamental II e ensino médio. As turmas referem-se às áreas de formação do curso: Ciências da Natureza (CN) e Linguagens e Códigos (LC).

5 Relatos nas Ciências da Natureza na E.E.N.A.R

A E.E.N.A.R atende estudantes Geraizeiros oriundos de comunidades rurais do Alto Rio Pardo, onde a maioria dessas pessoas vivem por meio da agricultura familiar. Os relatos que seguem dizem respeito às regências desenvolvidas em quatro turmas diferentes, a saber: 6º e 7º anos do fundamental, e 1º e 3º anos do ensino médio.

A partir das situações-limite do contexto, as experiências que serão relatadas nesta seção partiram da lógica de entender o conhecimento popular em diálogo com o científico. As atividades tiveram a intenção de fazer os estudantes entenderem que a situação-limite não é uma fronteira final, e sim uma marca (inérito viável/ início) para irem além. Assim, pensou-se em trabalhar no estágio, na habilitação Ciências da Natureza, a produção e beneficiamento da mandioca, que são atividades contextuais aos estudantes da escola onde o estágio aconteceu, a partir dos conceitos científicos envolvidos. Por exemplo, durante o plantio da maniva (rama da mandioca), alguns critérios devem ser analisados: a época em que se planta, o tipo de lua, curva de nível do terreno e principalmente a distância entre um pé de mandioca e outro. Quando se planta a mandioca longe uma da outra, desperdiça-se a terra. Se, ao contrário, planta-se muito perto, a mandioca só vira rama e não produz raiz boa. Assim, a partir do conhecimento local construído pela experiência dos sujeitos, imbuído de culturas geraizeiras, o aconselhável é que se plante pelo menos a um passo de distância de um pé do outro. Cientificamente falando, a decisão da distância de plantio dos pés da planta relaciona-se com o processo fotossintético, sendo que plantas muito juntas fazem sombra uma à outra; sendo prejudicial, pois com isso há uma diminuição da radiação solar recebida nas folhas, que dificulta o processo de produção de glicose (amido) nas raízes.

Após a colheita da raiz já adulta, é hora de se fazer o polvilho. Durante a trituração da mandioca, primeiro passo nesse processo, as paredes celulares são quebradas para se extrair o amido que fica armazenado nos amiloplastos que, por sua vez, se localizam nos leucoplastos. Logo após, acontece a separação das fibras do amido, processo que utiliza a água como solvente e para o transporte dos grânulos de fécula no processo de filtração. Após ser lavada a massa, o líquido com amido vai direto para os tanques, onde ocorre a decantação. O amido se depositará, então, no fundo, devido sua maior

densidade. E a solução amarelada (manipueira), que sobrou da lavagem, ficará sobre o amido. Ao retirar a manipueira, percebe-se a existência de um gel pastoso (“lodo”) de cor amarronzada sobre o amido, que se diferencia com sua coloração branca. Esse gel são restos de organelas, parede celular e membrana plasmática, que foram quebradas no momento da trituração. Após ser retirado todo o lodo presente no amido, este será armazenado em tanques onde acontecerá o processo de fermentação anaeróbica (lática) realizada pela ação de bactérias, fungos e leveduras. O sabor azedo do polvilho deve-se à variação do pH ocasionada pela fermentação das leveduras. Durante a ocorrência do processo, algumas bolhas de ar e espumas são apresentadas na superfície do amido depositado no tanque (evidência da reação química de fermentação) devido à liberação de gás carbônico durante a alimentação dos micro-organismos. Após a fermentação, o polvilho é submetido à secagem sobre girais forrados de lonas plásticas e expostos ao sol, como pode ser visto na imagem a seguir. Assim, acontecerá a evaporação de moléculas de água e de ácido cianídrico que é tóxico.

Secagem de goma no giral



Fonte: arquivo particular das autoras (2018)

Os Geraizeiros dependem da terra para a sobrevivência nas comunidades do campo. Assim, é importante que entendam como o solo se forma e sua composição para com ele melhor se relacionar e, assim, poder ter uma vida de qualidade. A partir do entendimento desse contexto, a regência foi

desenvolvida numa turma do 6º ano do ensino fundamental com o objetivo de desenvolver o entendimento dos estudantes sobre o solo presente nas comunidades, a importância de tais conhecimentos e o trabalho desenvolvido em família. A partir disso, foram trabalhados com os discentes os conceitos científicos: formação do solo, composição, tipos de solos e decomposição.

Na turma de 6º ano, foi trabalhada a temática “impactos da monocultura do eucalipto”, cuja escolha se deu pelo fato de a região ter algumas comunidades cercadas por grandes plantações de eucalipto. As aulas transcorreram com explicações relacionadas aos questionamentos feitos pelos estudantes sobre a falta de água em suas comunidades. Assim foram trabalhados os diferentes processos e ciclos que envolvem o abastecimento de água; levando-os a melhor compreenderem o que realmente está acontecendo com a água da região e sua relação com a monocultura. Ao se eleger essa temática, pode-se trabalhar os conteúdos sobre o ciclo da água, como os estados físicos (sólido, líquido e gasoso) e os processos de condensação, infiltração, transpiração, evaporação e precipitação.

A regência na turma do 7º ano do ensino fundamental pretendeu trazer uma reflexão referente à realidade da região por meio da produção de polvilho e plantio de cana-de-açúcar para a produção de cachaça, ambas desenvolvidas pela agricultura familiar. Com a temática agricultura familiar, o conteúdo inicial foi direcionado ao reino das plantas a fim de que os educandos entendessem sua importância para a sobrevivência das comunidades Geraizeiras, além da importância de se conhecer a tradição de seu cultivo e manejo. Assim, foram trabalhadas as características das plantas, das células e suas relações com todo o processo de produção que vivenciam em suas famílias.

Com uma turma de 1º ano do ensino médio, a regência também abordou a temática de vivências no campo. Na região, muitas pessoas dependem da terra para a sobrevivência, como falado anteriormente, e como a maior parte dos materiais presentes no dia-a-dia é, na realidade, uma mistura mais ou menos complexa de várias substâncias, foi abordado em sala os conceitos de substância e mistura, bem como de substâncias simples e compostas presentes no dia a dia, ou seja, na “roça” ou nos afazeres domésticos. Para visualizar esses conceitos com os estudantes, fizemos experimentos com materiais trazidos de suas comunidades, como polvilho e água; nesse caso, vimos como os dois parecem se tornar uma mistura homogênea aparentemente. Porém, devido à

densidade do polvilho, com o passar do tempo, ele decanta para o fundo do copo, revelando-se então uma mistura heterogênea. Falamos das substâncias presentes nessa mistura, como o amido do polvilho que, em sua composição, é um polissacarídeo, ou seja, um carboidrato e dos átomos da água, abordando o conceito de substância composta. Dialogamos também um pouco sobre a cachaça artesanal das comunidades, que é uma mistura homogênea, sendo o etanol também uma substância composta.

Tanto na produção de polvilho, como na produção de cachaça, utilizam-se bombas para ralar a mandioca e moer a cana-de-açúcar. Assim, no 3º ano do ensino médio, foram abordadas as produções presentes nas comunidades e qual a importância dos ímãs para isso. Assim foram abordados o conceito de ímãs, polos de ímãs, ações entre polos de ímãs, ímãs permanentes e temporários e campo magnético.

Outro subtema abordado nos trabalhos foi a manipueira, subproduto do polvilho como explicado no parágrafo anterior, que ajuda no desenvolvimento das hortaliças nas comunidades tradicionais Geraizeiras. Os conteúdos teóricos aprofundados em classe foram: pH (Qual a concentração do pH da água de manipueira?); função inorgânica sal (composição da manipueira); reações químicas (produção do fertilizante); evidências de reação (quando o fertilizante está pronto); nutrientes do solo com o contato com a água de polvilho importantes para o solo; concentrações de soluções (o ácido cianídrico varia caso a mandioca seja “mansa” ou “brava”). Essas aulas tiveram o potencial de levar aos jovens aprendizes, além de maior exploração dos temas e subtemas de suas plantações, uma melhor consciência da importância e responsabilidade com a natureza, visto que a partir dos subprodutos de nossa plantação também conseguimos adquirir renda e cuidar de nossas terras.

6 Relatos nas Linguagens e Códigos

A disciplina de Língua Portuguesa, na maioria dos casos, leva a fama de ser só necessária para escrever e falar “corretamente”, em uma perspectiva instrumental e totalmente colonial na medida que desvaloriza outros usos de língua, outras formas de linguagem, outras realidades linguísticas que são tão diversas quanto o nosso povo. Esse equívoco limita alguns assuntos a serem refletidos pelo estudante como, por exemplo, como surgem as línguas e suas

variantes, o porquê da gramática normativa, a existência de outras normas socialmente acordadas, a diversidade da linguagem, dentre outros. Dentre as diversas temáticas trabalhadas na área, destaca-se a questão dos letramentos. Segundo Soares (2002), o letramento é o ato de usar em práticas sociais e culturais a língua escrita, o que pode proporcionar competências para o exercício da cidadania, para novas leituras de mundo e para o diálogo com a sociedade. Percebe-se o diálogo entre o conceito de letramento com a abordagem temática deste trabalho, na medida que os Geraizeiros são diversos, têm culturas muito próprias, gêneros textuais que lhes são típicos ou, pelo menos, usados às suas maneiras (a exemplo dos causos, vilões, bandeiras, repentos). A partir desse entendimento, pode-se abordar em sala de aula diferentes tipos de textos e discursos de temáticas do contexto Geraizeiro dos estudantes, a fim de que desenvolvam a leitura e a escrita que lhes atendam, que lhes sejam úteis enquanto práticas sociais, de forma que tenham capacidade de se manifestar em diferentes espaços de interação.

Trazer para sala de aula esses diferentes textos, de diferentes esferas de atuação social do contexto Geraizeiro, mas em diálogo com questões globais, propicia a prática interativa, por meio de textos, orais e escritos, em diferentes espaços sociais. Como resultado, os estudantes adquiriram competências diversas na escrita e interpretação de enunciados diversos, além de letrar o sujeito contextualmente a seu favor e de sua comunidade, mantendo viva suas histórias, culturas, gerações e saberes. A falta de entendimento de algumas práticas sociais em determinados momentos de nossas vidas retrata um pouco da falta de letramentos, mesmo em cidadãos alfabetizadas que dominam o código da escrita. Como educadores do campo, em quaisquer habilitações, devemos nos preocupar com a reflexão e as diferentes abordagens metodológicas que propiciem o contato com textos autênticos e com potencial de colaboração com os contextos locais para, enfim, emancipação.

Entre alguns letramentos trabalhados em sala de aula, pode-se citar o trabalho realizado através do gênero literário poema. Os gêneros literários em si possuem funções que estabelecem uma conexão com o leitor de forma engajada, lúdica, paradigmática, entre outros aspectos de sensações e interpretações subjetivas a serem provocadas. Para além disso, identificar o estilo e a construção composicional dos gêneros a serem estudados é parte dos letramentos. Construí-los de forma autoral também é um dos objetivos, pois na

realidade é o que fazemos: entendemos os gêneros produzidos pelos outros e produzimos outros tantos gêneros que devem ser entendidos.

O texto em sala de aula não tem de ser algo aleatório, mas deve ter sentido para ser compreendido. Para se ter sentido, necessariamente tem que ser parte de uma prática social. Baseado na perspectiva de uma educação libertadora e dialógica, tomamos como desafiador o ensino de aspectos formais da língua portuguesa. Em observação das aulas tradicionais de língua portuguesa, é possível visualizar um ensino em que os conteúdos dessa disciplina geralmente não possuem uma conexão com realidade, existindo por exemplo a divisão irreal entre texto e gramática quando, na verdade, uma se integra à outra. Em realização das atividades propostas em sala de aula, enfatizamos a necessidade de um trabalho com gêneros textuais mostrando como fazem parte das práticas sociais geraizeiras. O trabalho com o conhecimento da gramática deve ser integrado para a significação do texto a ser produzido. Conforme Travaglia,

[...] pode afirmar que a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação. Portanto, o conjunto desses recursos, mecanismos, fatores e princípios que usamos para produzir efeitos de sentido é a gramática de uma língua. (2011, p. 41).

Consoante à Travaglia (2011), trazemos exemplos de um trabalho com gêneros textuais a partir de prática realizada em sala de aula na área de LC pelos licenciandos da LEC, incluindo uma autora deste texto. Relatamos, então, um trabalho com turmas do 1º ano do ensino médio com gêneros memorialísticos. Para o início das atividades, foram apresentados trechos de textos que refletiam sobre o texto em prosa apresentando o modo em que são introduzidos, como a narração é situada no tempo e espaço, como se dão os finais etc. Preocupados em integrar o ensino da gramática, as turmas do 1º ano fizeram atividades como transcrever um parágrafo de texto que produziram na 3ª pessoa sobre memórias que haviam de algo marcante e colocá-lo na 1ª pessoa. Esta foi a forma que encontramos para pôr em prática a escrita, discutindo as formalidades, a coerência e a coesão do texto. Depois de estudarmos um pouco sobre as formas de se escrever um texto de memória, entregamos aos estudantes orientações para a produção do seu próprio texto tendo como temática “Os valores do lugar que vivo - Eu também faço história”. Alguns livretos podem ser vistos na fotografia a seguir.

Livretos produzidos pelos estudantes com seus textos memorialísticos



Fonte: arquivo particular das autoras (2019)

Para essa produção, fizemos uma reflexão com os estudantes sobre coisas que lembravam ter vivido na comunidade e que lhes traziam boas recordações como andar a cavalo, participar como coroinha na igreja, ir às reuniões da associação com os pais, ajudar em mutirões, participar de tradições que identificam as comunidades Geraizeiras etc. A intenção, além de pôr em prática o gênero textual em sala de aula, foi reconhecer o valor das simples coisas que deixamos de ver onde vivemos, pensando assim na reflexão sobre a realidade e sobre as lutas que viram e veem da comunidade em prol de um bom meio de se viver no semiárido e suas tradições. A partir da produção textual, acreditamos que os estudantes tiveram suas capacidades críticas provocadas, a fim de um entendimento de contextos a partir das questões locais, mas em direção às questões globais. O texto escrito manualmente foi digitado pelos estudantes na sala de informática, com o auxílio de professor e bolsista/estagiária nas questões técnicas e formais, como ortografia e adequação ao tipo de texto, valorizando a expressividade literária a partir do tema proposto.

A variação e o preconceito linguístico também foram assuntos trabalhados em sala de aula com os estudantes do ensino médio. Para melhor discussão do assunto, fizemos uma roda de conversa com a turma do 1º ano do

ensino médio da EFA-NE que discutiu frases que normalmente ouvimos no cotidiano como “Quem mora na roça não fala direito, só quem mora na cidade”, ou “Quem sabe falar corretamente é quem possui classe alta”. Dentre essa e outras frases, os estudantes colocaram suas opiniões e contaram situações de preconceito que ocorrem consigo ou na comunidade que vivem. A partir desse engajamento inicial, partimos para a explicação de que tudo parte da adequação linguística ao contexto do interlocutor, seu ambiente, sua cultura, entre outras questões que provocaram variações como a distância geográfica, histórica etc. Assim como forma de identificação, os estudantes em Tempo Comunidade da EFA-NE, fizeram o levantamento das palavras que são ditas especificamente por lá ou na região e buscaram compreender o porquê de se falar dessa forma, de onde surgiu a variação etc. Diante da pesquisa, os estudantes puderam compreender a questão da adequação linguística, pois não só anotaram as palavras, mas buscaram entender seu contexto na comunidade. Assim, automaticamente, a valorização se tornou visível a partir da reflexão. O resultado das pesquisas se tornou um dicionário chamado *Os dizeres dos Gerais* produzido manualmente com as palavras divididas por município e/ou comunidades, trazendo também reflexões sobre a história da palavra.

Em outra regência realizada na E.E.N.A.R, enfatizamos o trabalho com o gênero biografia nas regências realizadas nas turmas do 3º ano do ensino médio. As biografias que costumam ser apresentadas para os estudantes são aquelas que possuem fama. Pensando nas comunidades que vivem e destacando principalmente a questão do saber Geraizeiro, a biografia também pode ter um papel importante para o protagonismo dos sujeitos das comunidades que podem e devem contar suas histórias, pois, assim, pode-se despertar o sentimento de pertencimento do local, reconhecer suas culturas, seus processos próprios de aprendizagem, suas problemáticas e soluções. A partir de uma escrita autoral, voltada ao protagonismo dos Geraizeiros e de suas comunidades, pode-se refletir sobre o que se considera “ser importante” em termos locais. Nesse sentido, em atividade realizada com estudantes de 3º ano da E.E.N.A.R, solicitamos um trabalho para casa que consistia em produzir uma biografia de pessoas do movimento Geraizeiro consideradas pessoas importantes para a localidade, como o avô, avó, a benzedeira, o presidente da associação, a trabalhadora rural.

A biografia, por ser um texto informativo, tem características de aspectos formais da língua portuguesa, mesmo diante da alguma informalidade tendo em vista que é uma escrita de si mesmo, cheia de subjetividades. Pode ser escrita com o tempo verbal no passado e no presente, dependendo da localização do assunto abordado no tempo ou dos efeitos de sentido pretendidos. Além desses aspectos formais da gramática que devem ser trabalhados, para fins de letramento, o pertencimento e a valorização dos Geraizeiros e suas comunidades a partir do gênero biografia. Com a produção biográfica manuscrita em mãos, os estudantes foram levados para a sala de informática para digitar o texto produzido e, com auxílio de professor e bolsista/estagiária, corrigiram os erros ortográficos e adequaram demais características ao gênero proposto como estilo e construção composicional.

As biografias e os relatos memorialísticos foram apresentados na Feira de Ciências, Arte e Cultura que a escola promove todos os anos. Assim, notamos que possibilitar aos estudantes algo transformador e significativo exige que o professor busque uma educação libertadora quem segundo Freire (1986, p. 27),

(...) é fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Como posto na citação, o ato da educação libertadora propõe aos professores e alunos uma noção maior do que é e como que aprender, ou seja, trata-se daquela educação que o professor e o estudantes aprendem um com o outro e com outros, como as pessoas das comunidades. Assim, mostrar ao estudante o quanto é significativo seu aprendizado com sujeitos fora ao ambiente escolar e dentro de sua própria cultura também é relevante.

Temáticas contextualizadas com os Geraizeiros também podem ser trabalhadas em disciplinas de Língua Estrangeira como o Inglês. Durante as regências realizadas na E.E.N.A.R, vimos o quanto vago é o ensino da língua inglesa, pois normalmente considera-se apenas o aspecto gramatical e o trabalho é baseado em pequenas frases sem contexto de uso real. Na regência realizada nas turmas do 6º ano do ensino fundamental, conseguimos trabalhar a temática *frutas* em inglês não trazendo apenas os nomes de frutíferas mais conhecidas, mas como foco naquelas que as comunidades Geraizeiras têm em

seu bioma predominante do cerrado. Assim, frutas como cagaita, mangaba, jatobá, pequi, araçá, rufão, umbu, foram trazidas pelos estudantes. Como são frutas específicas de um determinado bioma do Brasil, mostramos que sua forma de escrever permanece a mesma, porém pode haver pequenas mudanças fonéticas para um inglês pronunciar. A aula se tornou interessante pelo fato de os estudantes terem sido instigados a lembrarem das frutas típicas dos Gerais, incentivando, assim, maior afetividade do estudante com seu meio.

Regência na turma do 6º ano com o tema 'Frutas'



Fonte: arquivo particular das autoras (2018)

No que se refere ainda à questão de valorização dos Geraizeiros, outro elemento forte e tradicional, principalmente entre jovens atuantes nos movimentos sociais, é a criação de uma rede de comunicadores populares. Nessa rede, esses Geraizeiros têm como propósito falar sobre suas comunidades de forma a mostrar as lutas, eventos realizados, projetos, tradições, culturas, atividades comunitárias, entre outros. Essa é uma estratégia dos movimentos sociais para que sejam, de fato, noticiados assuntos locais por pessoas do local, quebrando-se o monopólio das grandes mídias de comunicação com poucas vozes que, muitas vezes, são ferramenta de manipulação. A partir desse contexto, foi trabalhado nas turmas do 3º ano do

ensino médio da E.E.N.A.R o uso da comunicação popular através da língua inglesa, dando uma função social para o ensino do idioma nas comunidades rurais.

Estudante produzindo a fotocoloragem em aula de língua inglesa



Fonte: arquivo particular das autoras (2019)

Para esse último trabalho citado, partimos de um levantamento das comunidades Geraizeiras onde vivem os estudantes e, ao mesmo tempo, das características típicas dos locais. Com os nomes e características em mãos, cartolinas coloridas, canetas e pincéis, os estudantes construíram sentenças sobre as características dos locais que vive e com fotografias tiradas das comunidades Geraizeiras, construíram uma espécie de “fotocolagem” usada na apresentação de suas comunidades aos colegas, o que configurou uma prática social com o idioma. Em termos de conteúdos formais, foram estudados os adjetivos.

7 Considerações finais

O trabalho realizado nas duas escolas citadas, E.E.N.A.R e EFA-NE, mostra que é possível realizar aulas que trabalhem os conteúdos propostos por cada disciplina dialogando com as práticas das comunidades. Para os Geraizeiros, dialogar com sua forma de vida enxergando os conteúdos científicos a partir de sua realidade, proporciona maior efetividade e engajamento na luta e em sua vivência para contribuir com assuntos relacionados à comunidade.

Nesses trabalhos, apesar de nós mediadores propormos algo para ensinar, ato entendido popularmente como de mão única, o que ocorre é uma troca de saberes entre professor/estudante, estudante/comunidade, comunidade/escola, na medida que são contextualizadas. Objetivos práticos para as atividades expande o trabalho de dentro para fora da sala de aula com resultados maiores para as comunidades e pessoas que vivem nela para produções textuais, diálogos e a agricultura familiar, com habilidades e conceitos de língua, química, física e biologia, como nos exemplos trazidos. Valorizar as variações linguísticas, em um contexto histórico e cultural, mostra aos estudantes o poder que a língua possui e como é usada em sociedade, muitas vezes para oprimir. Comunicar de diferentes formas, em diferentes contextos, levando nossa diversidade pode mostrar um pouco dos sujeitos e do local que vivem, pode modificar as realidades para melhor. Da mesma forma, os conceitos de ciências da natureza também empoderam os estudantes, pois entender os processos cotidianos não só podem fazer com que pensem em formas de otimizar esses processos, mas também trazem criticidade e os levam a lutar, por exemplo, contra a imposições do agronegócio e contra a desmobilização e a desvalorização de práticas que lhes são caras, que dialogam não apenas com o bioma que vivem, mas também com suas culturas.

A E.E.N.A.R., a partir da interação com os estagiários da LEC-UFVJM, amplia e potencializa a Educação do Campo de fato. Além das importantes questões ideológicas envolvidas, podemos encontrar materialidades objetivas. Recentemente, umas das práticas do PRP deixadas como estrutura na instituição foi a realização de um ‘Cantinho Geraizeiro’, o qual tem o propósito de ser uma Unidade Sustentável Pedagógica. Sustentável pelo fato de utilizar materiais retirados da natureza como o telhado feito com as folhas de Pindoba, planta

muito utilizada pelos Geraizeiros; e pedagógica por ser uma proposta de espaço para discussão e exposição de atividades relacionadas ao sujeito do campo. Torna-se assim um ambiente de propostas interdisciplinares a serem realizadas pela equipe escolar, como pode ser visto na imagem a seguir.

Cantinho Geraizeiro construído e com trabalhos expostos dos estudantes na E.E.N.A.R.



Fonte: arquivo particular das autoras (2019)

Já na EFA-NE, as atividades engajam principalmente a partir dos instrumentos pedagógicos que criam laços a partir de temas transversais entre as disciplinas. O principal instrumento pedagógico utilizado é o Plano de Estudo, a partir do qual os estudantes registram em assuntos relevantes a serem trabalhados sobre as comunidades do Alto Rio Pardo e os Geraizeiros. Dessa forma, modificam seus entendimentos e seus processos a partir da reflexão e da discussão. Em posse do Plano de Ensino, os estudantes realizam uma pesquisa com a comunidade e traz os resultados para a escola. A partir disso, pensam em atividades para darem retorno sobre as temáticas levantadas. O protagonismo dos jovens através da alternância entre tempos e espaços promove a abordagem temática e o ensino aos estudantes a partir de sua realidade e não ao contrário.

Momento de motivação de estudo para o Plano de Estudo com os estudantes da EFA-NE



Fonte: arquivo particular das autoras (2019)

Ressaltamos que os conteúdos e subtemas abordados nas práticas de estágio aqui relatadas, a partir da temática Geraizeira, não foram todos tratados neste capítulo. No exercício da perspectiva freiriana, a partir do diálogo constante com as realidades - não só escolar, mas externa a ela também - outras temáticas podem surgir e, assim, outros conteúdos podem ser trabalhados na perspectiva de problematização da realidade, empoderamento e emancipação humana, dialogando com conteúdos não só das disciplinas citadas ao longo do trabalho, mas em todas as disciplinas do currículo escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CHISTÉ, R. C. *Estudo do Processo de Fabricação da Farinha de Mandioca*. Embrapa Amazônia Oriental. Belém PA, 2006. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1355057/efeito-do-processo-de-fabricação-da-farinha-de-mandioca>>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

COSTA FILHO, A. Gurutubanos, Caatingueiros e Geraizeiros: identidades rurais e territorialização. *Revista Teoria e Sociedade*, n°. especial, 2014, p. 251-267. Disponível em:

<<http://www.teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/119>>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Coleção por uma Educação do Campo, n°. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, p. 53-90.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 59ª edição, 2015.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez; - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LACERDA, C. F. D; Filho, J. E; Pinheiro, C. B. *Fotosíntese*. Fortaleza-Ceará, p. 102-332, 2007. Disponível em: <<http://www.fisiologiavegetal.ufc.br/APOSTILA/FOTOSSINTESE.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

LEÃO, A. S. D. [Relato sobre os geraizeiros]. Rio Pardo de Minas, 18 de maio. 2016. Depoimento concedido a Sarah Santos Pereira.

LEÃO, A. S. D. *Os geraizeiros e o direito: uma análise da luta pela retomada do território na comunidade de vereda funda no município de rio pardo de minas à luz da teoria do direito achado na rua*. Monografia. Universidade Federal de Goiás. Goiás-GO. 2012. 123p.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 386–400, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NOGUEIRA, M. C. R. *Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais*. 223p. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PAPALIA, Í. da S.. *Substituição de amido de mandioca por amido de araruta e de arroz em pão de queijo congelado*. 69f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia de Alimentos da Universidade Tecnológica Federal

do Paraná, Londrina, 2017. em:
<[http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3050/1/LD_PPGTAL_M_Papalia, Indira da Silva_2017.pdf](http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3050/1/LD_PPGTAL_M_Papalia,Indira%20da%20Silva_2017.pdf)>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

SOUZA, E. F. P. de. *Escola Família Agrícola e reprodução social camponesa: construindo caminhos de resistência*. 166f, Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, A. P. *Seminário nacional sobre manipueira: aproveitamento sustentável da manipueira*. Dez 2008. Disponível em:
<www.emater.pi.gov.br/download/200812/EMATER01_718d0905eb.docx>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª. ed., 5ª. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de Língua Materna – Gramática e Texto: Alguma Diferença? In: *Gramática ensino plural*. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

3

DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO À PRÁTICA ACADÊMICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES⁶

Luiz Henrique Magnani, Carlos Henrique Silva de Castro e Luiz Otávio Costa Marques

1 A Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM enquanto Política Pública Nacional

Conforme sintetiza Lima (2012), a população do campo teve, historicamente, uma relação precária ou inexistente com a educação formal, mesmo no período em que o país era majoritariamente agrário. Como resposta recente a essa realidade, emerge a Educação do Campo, propulsão pelas lutas do fim do século XX – protagonizadas por movimentos sociais do campo e sindicatos rurais – em prol de uma política educacional para comunidades do campo e de reforma agrária. Essa mudança tem intensificado, consideravelmente, o interesse e a produção de pesquisas na área, fortalecendo um olhar para o campo mais condizente com os saberes e as expectativas locais.

Um dos marcos da Educação do Campo no Brasil se dá com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 em Luziânia-GO. Segundo Andrade (2009), a Conferência,

⁶ Texto originalmente publicado na *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 7, n. 1, p. 58-76 – jan./abr. 2018.

para além de ser um momento de denúncia da precária situação da educação do campo em todo o país, ela se configurou em um espaço de reafirmação dos princípios que conferem identidade ao campo e da legitimidade da luta por políticas públicas específicas, formuladas com a participação dos sujeitos do campo. [...]. Essa conferência foi, de certa forma, uma resposta à falta de políticas públicas implementadas pelo Estado, o qual tratava a educação do campo como educação rural, com concepções ideológicas advindas do mundo urbano e sem nenhuma utilidade aos interesses dos sujeitos do campo, por isso deu origem a um grupo permanente de debate e de proposição: a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, integrada por representantes do MST, CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF, com a finalidade de continuar o movimento iniciado (p. 59-60)

A articulação em questão vem viabilizando fóruns, encontros e produzindo registros que, aos poucos, vão consolidando a área da Educação do Campo em contraste a uma educação rural que tendia a partir de “uma concepção preconceituosa a respeito do camponês”, por não considerar “os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores” (RIBEIRO, 2012, p. 298). Dentre esses registros, destaca-se a “Declaração – 2002”, na qual o grupo contextualiza sua existência e um pouco de seus pressupostos:

[n]ossa caminhada enquanto articulação nacional Por uma Educação do Campo começou no processo de preparação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A ideia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pelo CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e preocupações relacionadas à educação do campo. Na Conferência reafirmamos que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele [...] (SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002, p. 11)

Nota-se, portanto, um processo nacional em curso, no qual as políticas públicas e o projeto de Educação do Campo ganham forças a partir de uma articulação entre acadêmicos, educadores, movimentos sociais e sindicatos rurais. Uma das principais conquistas desse grupo foi a instauração de Licenciaturas em Educação do Campo em universidades públicas das diversas regiões do país. Esse processo se torna possível a partir da criação do Programa de Apoio à Graduação em Educação do Campo (Procampo), política pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC), voltada à formação de professores

para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas rurais. Em particular, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com campi nas regiões norte, nordeste e noroeste do estado de Minas Gerais, foi uma das instituições que passou a oferecer o curso e, com isso, parte de sua comunidade acadêmica tem vivenciado muitos desafios em sua rotina para o processo de implementação e consolidação dessa graduação.

No caminho dessa luta, ao fim do citado Procampo, que contou com uma única turma em caráter experimental, abre-se espaço para a institucionalização de uma licenciatura em diálogo com as demandas de uma educação voltada para os sujeitos do campo. A universidade concorreu, assim, ao Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012 para ofertar, de modo permanente, o curso Licenciatura em Educação do Campo (LEC). Com a aprovação do projeto, a primeira turma da LEC – UFVJM iniciou-se ao fim de 2013. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

com a publicação do Edital nº 02, SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, a UFVJM submeteu novo Projeto Político Pedagógico para Graduação em Educação do Campo, obtendo aprovação por meio da Portaria nº 72, MEC, de 21 de dezembro de 2012. O curso de Graduação em Educação do Campo da UFVJM/Licenciatura passou a chamar-se Licenciatura em Educação do Campo – LEC (UFVJM, 2018, p. 6).

Desde então, o curso, que habilita professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma entre duas áreas de conhecimento – Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza – permanece ativo e em constante renovação. É a partir desse cenário que trazemos nossas reflexões. A fim de elucidar o leitor, estes autores são professores da referida licenciatura, mais especificamente da habilitação Linguagens e Códigos, e os fatos que sustentam nossa argumentação são oriundos de nossas observações de cunho qualitativo, bem como de dados oriundos de documentos públicos, devidamente referenciados e facilmente acessíveis, além da discussão de nossa realidade em reuniões com todos os docentes da área que acontecem mensalmente e do nosso grupo de pesquisa, ainda a ser apresentado, que acontecem na mesma periodicidade.

O exemplo da UFVJM não é um caso isolado, mas se insere em uma política pública de abrangência nacional. A respeito dos processos que levaram a essa institucionalização da Educação do Campo como formação docente de nível superior, Molina e Antunes-Rocha (2014) ressaltam que:

a criação dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que depois de dez anos de luta, finalmente, conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada, pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo [...]. Consideramos importante ressaltar que esta história da construção de políticas de formação de educadores do campo se forja eivada de desafios e tensões, que se expressam não só nos inúmeros problemas enfrentados nas escolas do campo onde estes educadores em formação atuam, mas também na própria oferta dos cursos, que, de maneira geral, em todos estes anos do Pronex, desenvolveram-se com dificuldades de várias ordens. Dificuldades na relação com as próprias universidades ofertantes dos cursos, que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses: o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história. **A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, à revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos** (2014, p. 236, grifo nosso).

A parte final do excerto citado, em destaque, tem foco na tensão entre um certo projeto de Educação do Campo, que vai se formando a partir de olhares e expectativas de acadêmicos e movimentos sociais, muitas vezes dissonantes, e os conflitos inerentes à institucionalização de uma proposta de educação claramente contra-hegemônica que entra em atrito com a lógica epistemológica já consagrada da academia. De todas essas tensões, podem resultar as mais diversas situações, como, por exemplo, algumas empiricamente trazidas pela rotina desses anos iniciais de implementação da LEC na UFVJM e que serão mencionadas nas próximas seções.

Para a construção deste artigo, destacou-se, entre esses elementos, o processo de redirecionamento teórico de um grupo de disciplinas da área de Linguagens e Códigos resultante da atualização do projeto pedagógico do curso, assim como algumas práticas pedagógicas já executadas ou em realização que buscam se alinhar com demandas concretas da formação de docentes no contexto da Educação do Campo. Entende-se que, tanto analisar aspectos da revisão teórica e epistemológica em curso na LEC-UFVJM, como também apresentar alguns percursos já trilhados, pode ajudar na compreensão mais ampla sobre esse local em construção previsto na Educação do Campo e, mais especificamente, na habilitação em Linguagens e Códigos.

Uma vez feita essa breve contextualização, as próximas seções dedicam-se a explicitar aspectos do percurso de implementação da graduação em questão e o direcionamento teórico de um grupo de disciplinas da área de Linguagens e Códigos da LEC-UFVJM, com o intuito de, a partir de um exemplo empírico, contribuir com a reflexão sobre a realidade da implementação, consolidação e manutenção dessa política pública no ensino superior brasileiro.

2 Da Política Pública de Educação do Campo à Prática Acadêmica na LEC-UFVJM

O percurso de implementação, atualização e manutenção do curso em foco está permeado de dificuldades, contradições, ajustes, algo que é típico de qualquer processo de construção de uma política pública de abrangência nacional. É ilustrativo da particularidade desse quadro o fato de que o corpo docente da LEC-UFVJM não tenha, atualmente, nenhum dos pesquisadores com formação superior especificamente na área de Educação do Campo. É esperado que isso ocorra – sendo uma área recente ainda hoje, e era mais ainda na ocasião dos concursos públicos efetuados para o preenchimento de vagas de professores. Além disso, ainda são quase inexistentes no Brasil as pós-graduações na área. Assim, visando superar essa lacuna em sua formação acadêmica, os professores da LEC-UFVJM, além de participar em eventos acadêmicos sobre Educação do Campo, colaboram ativamente na gestão pedagógica do curso, reunindo-se sistematicamente para discutir e revisar o seu projeto pedagógico, o qual se encontra em sua terceira versão; planejar, avaliar e redefinir as ações pedagógicas previstas e, mais recentemente, discutir textos teóricos sobre Educação do Campo em grupo de estudo. No que tange à falta de vivência desses professores formadores em comunidades campestres, a participação constante em atividades didático-pedagógicas realizadas com o apoio do corpo discente e de representantes de movimentos sociais no meio rural possibilita a esses docentes ressignificar suas práticas pedagógicas e o seu papel enquanto professores formadores de educadores do campo.

A intensidade dessa rotina de práticas dos docentes pode ser estimada pelo fato de a publicação da terceira revisão do projeto pedagógico ocorrer no mesmo semestre em que o curso forma sua primeira turma, ou seja, no primeiro

semestre de 2018. É de se ressaltar, a esse respeito, que a maioria dos docentes do curso ingressou na instituição depois da primeira versão do projeto e que, muitos deles, em especial da área de Estudos Linguísticos, ingressaram somente depois de sua segunda versão. Portanto, para a efetivação do projeto naquele primeiro momento, contou-se com a ajuda maciça de professores e voluntários externos ao curso. Considerando que muitos desses colaboradores eram atuantes em cursos de Letras, não é de se estranhar que grande parte das primeiras ementas pensadas e desenvolvidas para disciplinas específicas de ensino de língua e estudos linguísticos, por exemplo, seguissem a estrutura disciplinar e a lógica de funcionamento da chamada Linguística Moderna.

Embora esperada, é uma situação que não deixa de gerar algumas tensões e contradições. A hegemonia do pensamento e da lógica de organização da Linguística Moderna – e em especial de tendências estruturalistas e gerativistas dentro dessa linguística – incidia, por exemplo, no próprio modo de pensar o quadro de unidades curriculares de estudos linguísticos, próprio da habilitação em Linguagens e Códigos. A esse respeito, é possível trazer algumas considerações.

Unidades curriculares de 60 horas cada coincidiam com as unidades de análise privilegiadas nessa linguística mais formal e geravam as seguintes disciplinas: Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, Morfologia da Língua Portuguesa, Sintaxe da Língua Portuguesa. “Semântica e Pragmática”, outra unidade curricular de 60 horas, traz componentes da linguagem que a despeito de não serem necessariamente os mais privilegiados pelo ‘núcleo duro’ da linguística, são objetos consolidados no estudo da área. Mais que isso, seguem a mesma lógica estrutural de que a língua pode ser analisada em níveis de análise que vão de unidades menores (como seria o exemplo da Fonologia) a maiores. A todas essas unidades curriculares, somava-se “Introdução aos Estudos Linguísticos”, também de 60h, cuja ementa priorizava explicitamente questões da “linguística de Saussure” e da “Teoria Gerativa” (UFVJM, 2014). Mesmo sendo difícil mensurar o que isso significa quantitativamente, vale pontuar que essa carga corresponde a quase metade das disciplinas ligadas aos estudos linguísticos, ou, mais precisamente, a 300h de 675h.

Dentre as demais disciplinas vinculadas à área de estudos linguísticos, a lógica permanecia a de priorizar unidades curriculares focadas em limites disciplinares, privilegiando áreas que surgiram, em um geral, em resposta a essa

linguística hegemônica. São exemplos disso as unidades curriculares de Linguística Textual, Sociolinguística, Análise do Discurso e Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, cada qual também com 60h. Vale ressaltar que a própria denominação da disciplina de Linguística Aplicada reiterava a visão de que essa área de conhecimento seria uma aplicação, em contextos de ensino, do que era próprio da linguística teórica. Eram exceções as unidades curriculares focadas em objetos mais amplos e contextualizados, tais como “Gêneros Discursivos e Textuais” (45h) e “Linguagens e Códigos: Ensino e Novas Tecnologias” (30h). A unidade curricular “Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa”, com 60h, completa a matriz curricular do antigo PPP vinculada à área de estudos linguísticos. Junto a isso, a habilitação de Linguagens e Códigos possui um conjunto de disciplinas de literatura e outro de língua estrangeira, para além das unidades curriculares vinculadas às ciências humanas oferecidas em comum com a habilitação em Ciências da Natureza.

Procura-se explicitar, por meio dessa explanação bastante sumarizada, que a influência de certo modo de pensar o estudo e o ensino de língua e linguagem, mais vinculada a visões hegemônicas da Linguística Moderna, eram visíveis não apenas no conteúdo trabalhado, mas também na forma de se pensar e organizar as unidades curriculares o que seria pertinente à área dos estudos linguísticos. Essa configuração dificultava, por exemplo, diálogos entre as unidades curriculares e outras tentativas de trabalhar o saber de modo menos fragmentado.

É também exemplo dessas tensões próprias desse início de caminhada o fato de que, desde sua versão anterior de 2014 (UFVJM, 2014), o PPC do curso prevê uma estrutura multi, inter e transdisciplinar de curso, atividades contextualizadas e um diálogo com a pedagogia da autonomia (FREIRE, 2003)⁷. Porém, os docentes, agentes sociais com poder e responsabilidade de efetivar boa parte desses anseios, foram eles próprios formados em uma estrutura disciplinar, centrada no saber científico de modo mais abstrato e sem

⁷ Conforme o PPC (UFVJM, 2018, p. 21), enquanto a disciplinaridade promove um saber fragmentado, a interdisciplinaridade objetiva promover o diálogo entre as várias disciplinas, contribuindo “[...] para a construção de um conhecimento que inclua a diversidade e a coletividade”. A multidisciplinaridade, por sua vez, “[...] joga sobre o mesmo objeto olhares das diferentes disciplinas”. Já a transdisciplinaridade “[...] preconiza o fim das fronteiras entre as disciplinas, sendo definida como um novo modo de produção de conhecimento”.

vivências com comunidades para além do restrito círculo acadêmico. Essas e outras situações não previstas na formação de tais professores são vivenciadas pela comunidade acadêmica vinculada ao curso e, normalmente em tempo reduzido, exigem respostas, reflexões, estudos, propostas desses docentes e de servidores técnicos e estudantes – todos, na prática, igualmente em um processo de aprendizado a respeito de metodologias e epistemologias que norteiam a Educação do Campo.

Dentro do que foi exposto, entende-se que um olhar da Linguística Aplicada (LA) e estudos recentes de letramentos podem ser particularmente benéficos para um viés acadêmico da Educação no Campo na área de Linguagens. Em linhas gerais, na literatura recente da área, uma visão específica de LA tem ganhado força dentre os teóricos da comunidade científica. Essa visão desconstrói um olhar historicamente atribuído à LA como área secundária a pensar na aplicação prática das teorias elaboradas pelos linguistas (SIGNORINI, 1998; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; 2009). Em contrapartida, essa visão anuncia um rompimento com o próprio fazer ciência historicamente consagrado na Linguística Moderna, bem como com suas visões de linguagem.

Signorini (1998) contrapõe esses dois olhares. Conforme a autora, a LA atual se oporia a um conceito “genérico abstrato e único de língua” herdado da tradição científica da modernidade, priorizando um olhar “múltiplo não unificado, produzido por percursos transdisciplinares de reflexão” (SIGNORINI, 1998, p.102). No primeiro caso, coloca-se foco no “sistema genérico de leis e propriedades, construído para descrever a língua em questão”; já a segunda visão se volta para regularidades percebidas localmente e para uma dinâmica de “relações moventes [...] no(s) modo(s) de funcionamento do linguístico em condições dadas de uso”, o que permite olhar para o que a autora pontua como “língua real”, uma língua possível de ser objeto de investigação acadêmica, porém sem “arrancar o objeto da tessitura de suas raízes” (SIGNORINI, 1998, p. 103). Para a autora, o deslocamento realizado pela LA tem como principal implicação epistemológica:

[...]o rompimento com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes, em favor de uma sistematicidade tão rigorosa – ou tão 'científica' – quanto possível, mas aberta e orientada para o acontecimento [...]
(SIGNORINI, 1998, p. 103).

Em particular, pode-se dizer que o desafio apresentado com a implementação de uma habilitação de Linguagens e Códigos em um curso de Licenciatura em Educação do Campo – que prevê posturas epistemológicas e metodológicas conflitantes com o perfil hegemônico das graduações no Brasil – pode-se beneficiar de um olhar cuja sistematicidade é voltada “para o acontecimento”, como proposto por Signorini (1998). Ao se entender que essa situação concreta pode se beneficiar das contribuições metodológicas e epistemológicas oferecidas pela literatura contemporânea da LA, argumenta-se haver uma fecunda possibilidade de alinhamento entre a área em questão e demandas atuais da Educação do Campo. Retomando, a título de ilustração, o caso empírico da LEC-UFVJM, olhar para a Educação do Campo, a partir da perspectiva da LA, permite e estimula, por exemplo, uma proposta investigativa que esteja em linha com as ideias de multi, inter e transdisciplinaridade, conforme espera o projeto pedagógico do curso desde sua versão inicial. Mais que isso, pensando na política pública nacional de Educação do Campo, seu aporte teórico e suas demandas, tal articulação se mostra propícia pela comum sensibilidade em relação a problemas sociais concretos e por uma vocação para a transformação social, características explicitamente constituintes da Linguística Aplicada (EVENSEN, 1998; SIGNORINI, 1998).

Desse modo, o caminho de articulação proposto auxiliaria a pensar e trabalhar questões práticas e teóricas geradas pela institucionalização da Educação do Campo enquanto licenciatura e, mais especificamente, da habilitação na área de Linguagens e Códigos. De um lado, é possível conceber que tal área, até por denominação, tem nas linguagens seu objeto de estudo central. Desse modo, a academia de fato tem um longo acúmulo de estudos, nas mais diversas disciplinas, que podem contribuir em sua constituição. Porém, e aí reside o desafio e a particularidade, o olhar sobre o objeto parte de um olhar epistemológico e metodológico que também possui um percurso específico, que é o da Educação do Campo. Ou seja, é um olhar que deve dialogar com as discussões de uma educação que se quer popular, a partir da necessidade de contextualização, do respeito a identidades e diferenças, do desenvolvimento de autonomia, entre outros pressupostos.

É necessário ponderar que todas essas questões, no entanto, costumam ser bastante invisibilizadas pela tradição da Linguística Moderna e, até mesmo, por um processo acadêmico mais amplo, que lida com as práticas letradas

existentes e historicamente construídas como se fossem naturais, universais ou transparentes. Gera-se, com isso, uma espécie de apagamento do fato de que a própria universidade também faz parte de uma lógica de trocas linguísticas e simbólicas mais ampla, a qual, para usarmos o termo de Bourdieu (1996), opera como um ‘mercado de trocas linguísticas’. Dentro desse mercado, a instituição universitária avalia, certifica, desqualifica, altera, valoriza, apropria-se não só de visões sobre a linguagem, mas também de práticas e usos de linguagem, dentre as quais, destacam-se a leitura e a escrita. Ou, mais especificamente, certos padrões de leitura e escrita, historicamente definidos e consolidados como mais adequados às exigências de uma certa cientificidade.

A esse respeito, é necessário inclusive levar em consideração que o próprio domínio da Educação do Campo é heterogêneo, construído a partir de uma fundamentação teórica multidisciplinar e envolve áreas que historicamente possuem percursos teóricos muitas vezes distintos e não necessariamente conciliáveis. A Educação do Campo, enquanto área, envolve tanto reflexões mais gerais a respeito do direito à educação e da realidade campesina provindas de áreas como sociologia ou direito, bem como desafios específicos de cada habilitação, podendo abarcar, em cada universidade na qual o curso foi efetivamente implementado, uma gama de tradições científicas que vão desde a Física e Química até a Educação Artística e os Estudos Literários.

Dentro dessa heterogeneidade, não necessariamente os pressupostos que são trazidos das diversas áreas possuem uma conceituação clara a respeito das práticas de leitura e escrita, sejam as acadêmicas, escolares ou, mais amplamente, comunitárias. Essas questões, ao não serem objeto de estudo específico de outras áreas, correm o risco de serem tomadas como naturais ou transparentes. Nesse sentido, assim como também ocorre em outros contextos ligados à educação e à academia⁸, é possível encontrar nos discursos públicos sobre formação de professores para o Campo – ainda que nem sempre de modo explícito ou fundamentado teoricamente com estudos do letramento – vertentes, práticas e sujeitos alinhados com concepções dominantes de letramento, tal como a ideia do “letramento autônomo” (STREET, 2014) e sua crença subsequente em uma relação direta entre aperfeiçoamento pessoal ou

⁸ A respeito de visões presentes em discursos públicos sobre letramentos, ver também Barton (1994).

cognitivo e domínio de certa escrita. E, nesse sentido, deve-se atentar para que a particularidade da academia e do discurso teórico enquanto prática letrada não se oponha à proposta de resgatar, respeitar e articular saberes locais com os conhecimentos legitimados em nível global.

Esse tipo de situação, no entanto, também é objeto de reflexão teórica – em especial em algumas correntes de estudos sobre letramento. Para Street (2014), apesar de a escrita e o letramento, em uma visão dominante atual nas sociedades ocidentais, estarem estritamente associadas com a prática escolar, essa relação não é óbvia nem direta, apenas contingencial. Além disso, o autor mostra que ao priorizar o padrão de texto dissertativo-científico como modelo de correção, concepções dominantes de letramento não dão conta de abarcar ou pressupor a variedade de práticas letradas outras existentes em uma sociedade. Nesse sentido, pode-se considerar, aliás, que a academia constantemente reforça um padrão de escrita específico e o pressupõe como o ponto de partida mínimo de um graduando. Além disso, tende a avaliar o estudante primordialmente a partir do seu desempenho nessas práticas letradas dominantes.

Assim, vê-se que a “monocultura do saber acadêmico” (SANTOS *et al.*, 2005) – mantida e propagada pelo pensamento científico dominante – é também viabilizada por essa espécie de “monocultura do letramento acadêmico”. Esse processo, ao legitimar um feixe muito restrito de gêneros discursivos como práticas válidas de escrita ou de expressão pública, pode entrar em conflito com um dos pilares da Educação do Campo, que é um entendimento mais aprofundado do papel de saberes já existentes nos espaços comunitários rurais. A partir disso, pondera-se que as práticas de linguagem do contexto acadêmico diário de comunidades acadêmicas, como as da LEC-UFVJM, devem ser entendidas em um contexto de disputas entre pressupostos da Educação do Campo, por um lado, e um olhar acadêmico hegemônico e já consolidado sobre escrita, ensino, produção científica, por outro.

Observa-se, portanto, que debates recentes sobre letramentos também possuem muito a contribuir nesse processo de pensar o curso e, em especial, a área de Linguagens e Códigos. Dentro da realidade da LEC-UFVJM, as discussões sobre letramentos têm se alinhado ao Projeto Nacional de

Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP/CNPQ)⁹, o qual apresenta um diálogo direto com a formação e projetos de ensino, pesquisa e extensão dos professores que compõem o núcleo parceiro da UFVJM¹⁰. Coordenado pelos professores Lynn Mário T. Menezes e Walkyria Monte Mór da Universidade de São Paulo desde o ano de 2009, o projeto encontra-se em seu segundo ciclo e conta com a participação de núcleos parceiros, compostos por professores pesquisadores, alunos de pós-graduação e graduação, em diversas regiões do país. O projeto tem como objetivo geral desenvolver estudos e pesquisas voltados à formação inicial e continuada de professores de línguas, focalizando questões culturais, sociais, linguísticas e tecnológicas.

Esse conjunto de percepções e de pressupostos teóricos sobre questões de linguagem na contemporaneidade motivou o núcleo parceiro da UFVJM do referido projeto a fazer uma reflexão sobre o currículo do curso e, principalmente, sobre a matriz curricular da área de línguas, colocando foco em disciplinas tanto de estudos linguísticos quanto de língua estrangeira. A revisão em questão fez parte de um movimento mais amplo, que envolveu todos os docentes do curso, e que resulta no citado PPC a vigorar a partir de julho de 2018. Esse processo, no que se refere à atuação dos docentes vinculados ao Projeto Nacional de Letramentos, aliou percepções empíricas vindas da prática dos docentes no curso com olhares e reflexões teóricas dos estudos de letramentos e da Linguística Aplicada. As transformações em questão foram pensadas a partir da noção freireana de práxis (FREIRE, 2003), em que a prática refaz a curiosidade investigativa que, por sua vez, continuamente, gera reflexões que a transformam e atualizam. Adotou-se, para tanto, a noção de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação

⁹ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1729742743400062>>.

¹⁰ O núcleo parceiro da UFVJM foi formado no segundo semestre de 2009, após a participação de um dos professores da área de Linguagens e Códigos da LEC-UFVJM, o qual atuava em outro curso da instituição naquele momento, no I Seminar Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts, organizado pelos coordenadores do Projeto Nacional na Universidade de São Paulo. No evento, foi feita a proposta aos participantes para a formação de núcleos parceiros em suas instituições com o objetivo de implementar, de forma colaborativa, o Projeto Nacional. Assim, foram formados núcleos parceiros, dentre eles o da UFVJM. Com a criação da LEC-UFVJM em 2013, o foco do núcleo parceiro da UFVJM, formado, majoritariamente, por professores do curso, voltou-se à formação de professores de línguas para atuar no contexto do campo.

Teoria/Prática”. Fora dessa condição, para o autor, a teoria pode virar “blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2003, p. 22).

Um estudo pormenorizado desse processo de mudança nas áreas de estudos linguísticos e língua inglesa – envolvendo seus pressupostos teóricos e demandas empíricas observadas na prática – está em curso pelo grupo de docentes vinculados ao referido Projeto Nacional de Letramentos, também com o intuito de ser publicado e contribuir para o debate a respeito da política pública de implementação de licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Na próxima seção, traremos apenas alguns exemplos a respeito dessas mudanças, a título de ilustração e como forma de sustentar o argumento central a respeito de benefícios existentes na articulação entre, de um lado, as demandas da habilitação em Linguagens e Códigos das licenciaturas em Educação do Campo e, de outro, reflexões teóricas recentes da área da Linguística Aplicada e dos estudos de letramento.

3 Na prática e no currículo: propostas de transformação e percursos de atuação na LEC-UFVJM

Desde seu primeiro projeto pedagógico¹¹, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da UFVJM já se mostrava alinhado com inúmeros aspectos tanto da literatura mais ampla sobre Educação do Campo no Brasil, quanto com os objetivos e construções históricas dos movimentos que antecederam sua institucionalização. Em comum, por exemplo, as preocupações dessas diversas esferas tendem a pensar que:

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 *apud* UFVJM, 2018, p. 6-7).

Em convergência com essa perspectiva, explicitamente inserida dentro do PPC do curso, os autores do projeto ressaltam que, no processo educativo

¹¹ O primeiro projeto pedagógico da LEC-UFVJM foi elaborado em 2012.

previsto em questão, “[a] universidade não deve substituir saberes e sim articulá-los, promovendo movimentos de diálogos que resultam em novas possibilidades de conhecimentos e de práticas” (UFVJM, 2018, p. 39).

Materializar e operacionalizar essas mudanças, no entanto, não é óbvio. Tal processo envolve tanto a Educação do Campo como área de pensamento que começa a ser construída antes da política pública nacional de uma institucionalização massiva de suas licenciaturas, como também, e até em decorrência desse processo, um conjunto de esperanças, palavras de ordens e práticas educativas trazidas por movimentos sociais e outras instâncias da sociedade – as quais passam a enfrentar certo atrito quando, em sua implementação enquanto política pública, precisam enfrentar uma lógica acadêmica mais ampla, anterior e já bem consolidada nas instituições.

A breve contextualização a que nos propusemos nas seções anteriores busca ajudar a compreender muitos desses desafios ligados à Educação do Campo enquanto área de interesse acadêmico, bem como à implementação e à manutenção dos cursos de graduação que habilitam e certificam educadores do campo formalmente licenciados. Também é possível, a partir disso, compartilhar um pouco da experiência empírica cotidiana de processos, acordos e disputas institucionais para – na prática cotidiana do curso regular da LEC-UFVJM e, em particular, da área de línguas – a efetivação ou não dos anseios desse olhar a respeito da Educação do Campo que tem ganhado espaço no debate público desde antes de sua incorporação pelas universidades.

Relembramos aqui, por exemplo, o fato de nossos estudantes passarem um período superior a três meses por semestre em suas próprias comunidades, no que chamamos Tempo Comunidade (TC), recebendo orientações a distância. Vale ressaltar que o TC é destinado ao desenvolvimento de trabalhos em diálogo com as realidades locais, o que diferencia o curso, em sua própria estrutura, do padrão das demais licenciaturas existentes no contexto brasileiro. Assim, nossa busca é pelo uso do potencial que temos para um diálogo que seja tanto mais próximo dos desafios reais de um educador do campo quanto possível. Ou seja: o foco do nosso trabalho é uma construção textual que dialogue com as comunidades e seus sujeitos, bem como abra espaço para uma leitura de mundo (FREIRE, 2001) com menos fronteiras.

Em consonância com esse cenário, buscamos formar estudantes que construam seus textos, seus sentidos, em diálogo com as práticas interativas do

seu entorno, do entorno de suas comunidades e projetando possibilidades de diálogos que ampliem seus horizontes. Para tanto, as unidades curriculares do curso devem ser construídas de modo sensível a essas demandas, ou, caso contrário, elas irão conflitar com a própria ideia de se fazer uma educação do campo dialógica.

Assim, disciplinas foram reelaboradas em uma perspectiva menos disciplinar e mais dialógica diretamente ligadas a práticas de letramentos dos nossos estudantes e outros atores de suas comunidades. Como exemplos, podemos citar, de início, a mudança ocorrida na área de língua estrangeira. Se antes as disciplinas se organizavam em uma estrutura de progressão linear, comum aos cursos de idiomas – passando do inglês básico até chegar ao avançado, o novo PPC passa a organizar as disciplinas a partir de temas relevantes e contemporâneos, tal como já se pode antever a partir das novas propostas, as quais seriam: Língua Inglesa e Cidadania Crítica; Língua Inglesa e Diversidades; Língua Inglesa, Globalização e Novas Tecnologias; Língua Inglesa e Questões Socioambientais.

Na área de estudos linguísticos, seriam ilustrativas dessa situação, entre outras, as alterações pelas quais passaram as antigas disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Língua Portuguesa e Novas Tecnologias. A primeira passa a se chamar Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa com uma ementa que tem a finalidade de focar uma perspectiva de ensino de uma língua plural e em constante transformação, uma perspectiva de educação linguística de acordo as premissas da LA que, nesse sentido, deve ter uma perspectiva dialógica e, portanto, contextualizada na Educação do Campo. A segunda disciplina citada passar a receber o nome de ensino de Língua Portuguesa e Novas Tecnologias e tem sua carga horária aumentada de 30 para 60 horas. Nota-se, não só pelo aumento de carga horária como pela leitura da ementa, o papel de destaque dado aos letramentos digitais, aos processos individuais de aprendizagem e ao ensino também nesse componente curricular¹².

¹² Ementa da disciplina “Ensino de Língua Portuguesa e Novas Tecnologias”: Letramento digital e educação do campo: perspectivas e possibilidades. O ensino de línguas e literatura e as novas mídias na educação básica. Cadeias interativas mediadas tecnologicamente (UFVJM, 2018, p. 94).

As práticas que corroboraram o desenvolvimento deste PPC são variadas e foram essenciais para a investigação de realidades dos estudantes para a produção de sentidos que resultassem em textos, tanto na modalidade escrita quanto na oral, em gêneros diversos. Como exemplo, podemos citar o estudo sobre cenário educacional brasileiro ao final de 2016 promovido pela disciplina Leitura e Produção de Textos que resultou em dossiê produzido pelos estudantes e publicado em um repositório on-line de recursos educacionais abertos. Outro exemplo foram as reflexões promovidas por meio da escrita de memórias de letramentos por parte dos estudantes que, posteriormente, foram publicadas pela editora UFVJM em livro organizado por professores do curso. Essas memórias, por sua vez, serviram às reflexões dos estudantes sobre seus processos de letramentos que, nesse sentido, foram materializadas em artigos científicos apresentados em congressos.

Nota-se, a partir dos exemplos, que as mudanças aqui apresentadas na grade curricular do curso tiveram como base tanto um referencial atualizado sobre língua e linguagem como também a própria experiência empírica dos docentes envolvidos no curso. Sendo assim, nota-se que a práxis, entendendo-a como esse exercício dialógico entre teoria e prática, foi privilegiada nesse processo. Ademais, essas mudanças ocorrem no esforço de se manter a habilitação em Linguagens e Códigos em diálogo com as demandas e os fundamentos mais amplos da Educação do Campo, com os quais, argumentou-se neste trabalho, alinham-se as contribuições vindas das reflexões recentes sobre Linguística Aplicada e sobre estudos do letramento.

4 Considerações finais

É grande o desafio de formar um licenciado do campo com criticidade e em diálogo com as demandas e anseios próprios das comunidades rurais envolvidas nesse processo. Em parte, esse desafio emerge do próprio esforço inicial presente nas políticas públicas de implementação e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades federais brasileiras. Dentro das questões a serem enfrentadas nas áreas de língua materna e língua estrangeira, observou-se ainda nesse artigo que muitas questões levantadas são comuns aos debates contemporâneos sobre língua, linguagem e ensino. Desse modo, podem encontrar voz e espaço, em partes, em um aparato

teórico já existente e anterior à Educação do Campo e que pode ser resgatado, revisado e atualizado conforme as demandas que a prática dialógica fizer emergir. Entende-se, por exemplo, que uma educação voltada para o protagonismo do estudante e seus processos de aprendizagens, tão distintos entre si, deve ofertar possibilidades que consigam pressupor e lidar com a heterogeneidade e com a dinamicidade dessa atividade enquanto ‘acontecimento’ (SIGNORINI, 1998).

Isso, portanto, vai muito além de se estudar objetos já vistos em demasia ao longo da carreira estudantil, e muitas vezes de forma reducionista e descontextualizada, como as nomenclaturas de classes de palavras, das análises sintáticas em toda sua extensão possível ou do estudo sistemático e repetitivo de verbos nunca, ou quase nunca, utilizados. Essa situação narrada é facilmente observável no contexto escolar formal de modo mais amplo e é uma realidade empiricamente vivenciada por muitos professores. Em conjunto com observações empíricas experienciadas a respeito dessa situação, é possível também fundamentar tal pensamento a partir do olhar de Antunes (2003), que defende uma aula de português interativa e funcional, que faça parte, ou no mínimo simule, de práticas reais de uso da língua.

Além disso, na prática rotineira do curso, tendo como base a experiência da LEC-UFVJM, são evidentes algumas limitações como a falta ou a disponibilidade apenas precária de tecnologias atuais, tão úteis à interação, sobretudo entre sujeitos distantes espacialmente. O problema é percebido na própria universidade e na moradia estudantil, bem como nas comunidades dos estudantes que, como citado anteriormente, ficam cerca de três meses distantes da universidade em suas comunidades, rurais em sua maioria, e, portanto, necessitam da mediação tecnológica para o bom andamento de suas vidas acadêmicas.

Nesse sentido, uma discussão sobre currículos e a materialização de uma revisão curricular não são práticas inovadoras em si, mas apontam para um exercício da crítica e da autonomia, características de uma educação que se pretende progressista e dialógica. Aliás, é de se ressaltar que uma visão dialógica sobre a língua existe até antes dos primeiros escritos de Paulo Freire. Bakhtin (2006), por exemplo, entendia os contextos de forma bastante ampla e no livro *O marxismo e a Filosofia da Linguagem*, escrito inicialmente em 1929, aponta também para o entendimento de que os enunciados são construídos de modo

dialógico, em resposta a questões postas no espaço interativo e demandante de novas interações, nas diversas esferas da atividade humana e como resultado desses contextos específicos. O desdobramento dessa discussão chega à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei de 1996 que rege a educação brasileira, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as regulamentações estaduais e municipais sobre educação e, mais recentemente, à Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Desse modo, as reflexões aqui propostas não pretendem encerrar qualquer discussão sobre a consolidação ou manutenção da Licenciatura em Educação do Campo ou, mais particularmente, da habilitação em Linguagens e Códigos. Diferentemente, a busca foi por contribuir com as investigações sobre esse tópico, ainda recente enquanto objeto de estudo acadêmico.

Referências

- ANDRADE, L. A. M. *O desafio da parceria na implementação do PRONERA: o caso do Projeto Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense*. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 186 f. 2009.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12^a. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BRASIL. Edital de Seleção no. 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05/01/2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05/01/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 05/01/2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsite.pdf>>. Acesso em: 05/01/2020.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 81- 98.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 15-66.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 41^a. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIMA, A. V. *Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: algumas considerações metodológicas*. Entrelaçando, Cruz das Almas, UFRB, v. 2, n.7, ano III, p. 46-60, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

4

LETRAMENTOS E NOVAS TECNOLOGIAS: O “DIREITO DE NARRAR” NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Carlos Henrique Silva de Castro, Diogo Neves Pereira,
Luiz Henrique Magnani e Ofelia Ortega Fraile*

1 Contextos: a Licenciatura em Educação do Campo, os projetos e seus estudantes

Do ponto de vista das ações concretas criadas pelo poder público, é recente a proposta e o entendimento de uma educação específica para os povos do campo, atualmente conhecida como “educação do campo”. Durante as últimas décadas, os movimentos sociais ligados ao campo reivindicaram que o Estado oferecesse ao campesinato uma educação de qualidade e atenta às suas necessidades e especificidades. Essa reivindicação ganhou impulso a partir da Constituição de 1988 e, também, ressonância política nos anos dos governos liderados no nível federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A partir dos anos 2010, uma série de políticas públicas, investimentos e projetos foram criados no sentido de concretizar esse ideal de educação do campo. A proposta consiste em criar condições para que as populações do campo tenham acesso a uma educação formal que considere, respeite e valorize suas diversidades culturais, ambientais, econômicas, étnicas etc. Conforme bem indicou Frigotto:

Na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. (FRIGOTTO, 2011, p. 353-356).

Essa educação formal atenta às características do campo passaria tanto pela educação básica quanto pela superior. E, para isso, parte-se de uma noção ampla de populações do campo. São elas: agricultores familiares, camponeses, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas etc. Enfim, todos aqueles grupos sociais que emergem a partir de relações (materiais e simbólicas) com o contexto do campo entendido de forma ampla, mas sem desconsiderar suas particularidades históricas e geográficas.

Dentre as várias ações do poder público surgidas a partir da década de 2010, que visavam concretizar a proposta de educação do campo, está o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), *campus* Diamantina. Entre 2010 e 2014 houve nesta instituição um curso "piloto", composto por apenas uma turma e que passou a ser localmente denominado com a sigla da política da qual se originou: o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo). O PROCAMPO foi concluído com a formatura de seus discentes e, desde 2014, a Licenciatura em Educação do Campo se tornou regular na UFVJM. Em sintonia com os ideais que criaram os diversos cursos de licenciatura em educação do campo pelo Brasil, a LEC-UFVJM tem como objetivo principal formar professores para trabalharem em escolas situadas nas zonas rurais (UFVJM, 2018, p. 8-11).

A LEC-UFVJM funciona no que se chama de regime de alternância. A sede do curso está na cidade de Diamantina, região do Alto Vale do Jequitinhonha. Os estudantes do curso, no entanto, não residem nesta cidade. Eles estão espalhados por centenas de quilômetros, sobretudo nas seguintes regiões do estado de Minas Gerais: Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri e Vale do Rio Doce. Na sede, acontece grande parte das aulas presenciais do curso, concentradas de janeiro a fevereiro e de junho a agosto. Nesses meses, os estudantes se deslocam de suas casas e passam a viver em Diamantina por cerca de seis semanas. Este período é chamado de Tempo

Universidade (TU). De fevereiro a maio e de agosto a novembro, vive-se o chamado Tempo Comunidade (TC), quando os estudantes então desenvolvem atividades de estudo, pesquisa e práticas de ensino nas localidades em que residem. Ainda ocorre a ida – duas vezes por semestre – de docentes da universidade para algumas dessas comunidades, escolhidas coletivamente e em conjunto com os licenciandos, no intuito de desenvolver atividades educativas previstas pelo curso. Essas comunidades, para as quais se deslocam docentes e discentes que residem próximo a elas, recebem o nome de “núcleos de alternância”. No restante do TC, a comunicação é mediada por recursos tecnológicos, como: a plataforma digital de ensino Moodle, e-mails, comunicadores instantâneos e outros, de acordo com as preferências e possibilidades. Discutindo contexto bastante similar ao da UFVJM, Antunes-Rocha e Martins afirmaram que:

A possibilidade de se alternar tempos e espaços tem como objetivo uma atuação pedagógica orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir significativamente neste campo de atuação (ANTUNES-ROCHA & MARTINS, 2011, p. 221).

Nesse sentido, a dinâmica de atividades e de contatos característica do período de TC possibilita que o estudante realize o curso sem precisar deixar sua comunidade de origem, promovendo maior equilíbrio e articulação entre a formação educacional formal e o trabalho no campo. Está em questão, portanto, mais do que apenas a “colocação em prática” da teoria, mas o estabelecimento de junção entre estes dois polos do conhecimento. Adicionalmente, a alternância de espaços permite um olhar dialético entre as relações espaciais nas suas dimensões global e local.

A dimensão global é a principal protagonista do espaço acadêmico, com seus conhecimentos universais acumulados que, durante o TC, circulam e interagem com conhecimentos tradicionais. Já a dimensão local, apesar de também abordada no TU em práticas pedagógicas contextualizadas, tem, durante o TC e no espaço social comunitário, um caráter preponderante. Os conhecimentos não acadêmicos localmente significativos, por vezes denominados populares ou tradicionais, passam a ser enxergados – ou até redescobertos – pelos estudantes da Educação do Campo, de modo articulado – portanto híbrido – com as influências das epistemologias acadêmicas. O desafio é fomentar o direito do sujeito do campo às suas próprias narrativas, em

diálogo com conhecimentos mais universais. Mais além, ao permanecer em sua comunidade, o estudante pode assumir uma participação ativa em processos de diálogos entre saberes que envolvam o universo acadêmico. Enfim, esta relação temporal, espacial, pedagógica, política etc., entre os Tempos Universidade e Comunidade sintetiza o aspecto principal do regime de alternância.

O curso é dividido em oito períodos semestrais que podem ser concluídos entre quatro e seis anos. A admissão de graduandos é feita por meio de processo seletivo próprio que, apesar de não ser específico para as comunidades rurais, tem sua divulgação focada nessas áreas nas regiões dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce e Norte de Minas. O curso abre 60 novas vagas todos os anos, tendo formado sua primeira turma ao final de 2017 e, hoje, conta com cerca de 200 estudantes. Com esse perfil, temos estudantes que ao norte vêm, no seu ponto mais distante da sede, de Rio Pardo de Minas e, no Leste, de Ouro Verde de Minas. As escolas dessas regiões nem sempre são bem equipadas, nem sempre possuem bibliotecas e muitas vezes são carentes de profissionais devidamente formados, sobretudo em pedagogias e metodologias mais inclusivas. Isso, tendo em vista que o padrão de ensino no Brasil é focado em contextos urbanos e, portanto, com abordagens pedagógicas não contextualizadas.

Como se pode inferir a partir da descrição desses contextos, tecnologias comuns nas cidades podem não ser de fácil acesso a muitos cidadãos das comunidades dos nossos estudantes, como uma internet que permita, por exemplo, o acesso a espaços, aplicativos e iniciativas educacionais já em curso na realidade de moradores de espaços urbanos e, muitas vezes, pressupostas ou exigidas por instituições diversas. Questões como essa podem ser melhor compreendidas ao se pensar de modo mais aprofundado e contextualizado a respeito de tecnologias e seus usos, foco da próxima seção.

2 Tecnologias, letramentos e Educação do Campo

Diante do entusiasmo pela construção de uma sociedade dita como sociedade da informação, o que, muitas vezes, envolve certo otimismo de projetar em novos objetos tecnológicos a responsabilidade de melhorias coletivas ou individuais – como a democratização da escrita e outros modos de expressão, a disseminação do conhecimento científico, a horizontalização da

relação entre autor e leitor ou a apropriação social das tecnologias – há de se perguntar de que tecnologias estamos falando, em quais contextos e condições, bem como quem pode de fato as utilizar. As tecnologias fazem parte das nossas vidas desde que começamos a construir sistemas inteligentes e ferramentas, no início da história da humanidade. Além disso, são típicas de suas épocas, dos espaços em que circulam e, sobretudo, as práticas que as envolvem dependem do acesso dos sujeitos. Grosso modo, assim como o martelo ou o arco, por exemplo, surgiram em diferentes épocas nas diferentes sociedades ancestrais; ou como a gramática e o dicionário se consolidam como tecnologias massivas apenas em um contexto no qual já existem sistemas de escrita (AUROUX, 1992); hoje temos como fenômeno de relevância mundial as emergentes tecnologias digitais, com ênfase naquelas que ressignificam a comunicação e o acesso à informação.

O processo civilizatório, de Darcy Ribeiro (2000), traz um panorama histórico das principais formações e processos sociais, relacionando-os com as revoluções tecnológicas. Para ele, a história da humanidade pode ser compreendida como uma sucessão de revoluções tecnológicas que se misturam a, e resultam em, mudanças socioculturais que se referem, por sua vez, a movimentos históricos “(...) de mudança dos modos de ser e de viver dos grupos humanos, desencadeado pelo impacto de sucessivas revoluções tecnológicas sobre as sociedades” (RIBEIRO, 2000, p. 15). Não nos interessa aqui discutir se toda mudança tecnológica consiste em uma revolução. O que se ressalta dessa reflexão são as relações socioculturais articuladas às tecnologias. Com isso, o termo tecnologia deve ser contextualizado para uma leitura mais produtiva de fenômenos de apropriação, intercâmbio e desenvolvimento de novas tecnologias, abarcando não apenas questões técnicas, mas semióticas, semânticas, antropológicas e, por seguinte, educacionais e de letramentos.

Em um país como o nosso, pleno em variadas desigualdades e em múltiplas iniquidades, nem todos têm acesso às mesmas tecnologias e, quando têm, não necessariamente é de modo equivalente. Há, porém, aquelas que se integram de forma decisiva à vida social de grande parte da sociedade – e, mais que isso, tornam-se muitas vezes marca de prestígio – passando, assim, a ser uma força orientadora de certas práticas dos mais diversos sujeitos. São exemplos contemporâneos o uso do computador, do celular e dos gêneros textuais meme e *e-mail*. Sabe-se que são instrumentos, recursos e práticas aos

quais nem todo mundo tem acesso. Por outro lado, sabe-se também que certos debates públicos, mudanças estéticas, formas de apreender o mundo, entre outros, são diretamente influenciados e mesmo pautados por essas novas realidades.

Avanços no entendimento de que a mera alfabetização ou mesmo o ensino de técnicas descontextualizadas de redação não é suficiente na formação de cidadãos que interajam eficientemente e de forma crítica em uma sociedade com a presença massiva da língua escrita como a nossa impulsionaram, academicamente, reflexões atuais sobre letramentos. Os textos que nos circundam no mundo de hoje passam normalmente por tecnologias de escrita, tais como notícias, anúncios publicitários, programas televisivos – que são, antes de tudo, roteirizados, bem como o são, muitas vezes, os vídeos das redes sociais, filmes e músicas, e outros, escritos antes de serem gravados com voz. Diante de tal relevância, o termo ‘letramento’ – ainda que objeto de disputas internas e, portanto, longe de ser algo unívoco – vem dar conta do estudo das práticas de leitura e escrita dos sujeitos, nas mais diversas esferas de interação, em diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001; SOARES, 1998; 2001; STREET, 2014).

Os contextos das práticas e reflexões que aqui apresentamos partem da LEC-UFVJM, que forma professores em duas habilitações. Enquanto a habilitação Linguagens e Códigos forma professores de português, literatura e inglês para o ensino fundamental II e ensino médio, a habilitação em Ciências da Natureza forma professores de Ciências para o ensino fundamental II e biologia, química e física para o ensino médio. O curso funciona em regime de alternância, conforme explicitado anteriormente.

Assim, interessa-nos, enquanto formadores de educadores do campo, refletir sobre o uso de tecnologias para os letramentos de nossos licenciandos, futuros professores, como atores sociais importantes em suas comunidades, formadores de opinião e responsáveis diretos pela trajetória escolar de crianças e jovens brasileiros. Os estudos dos letramentos apontam para a necessidade de estudo de uma língua real, em contextos reais de uso, diversa e em constante transformação. As sociedades organizam de múltiplas e diferentes formas seus textos, em diferentes estilos e construções composicionais, sobre diferentes temas, de acordo com as esferas de atividade que constroem seus discursos, compondo o que Bakhtin (1986) nomeou de gêneros do discurso. Assim orientado, o trabalho com professores em formação deve focar nas tecnologias

a serviço dos usos da língua, sobretudo a escrita. Não apenas por sermos uma sociedade altamente letrada, mas também porque tal tecnologia permanece sendo objeto cotidiano de trabalho da classe docente.

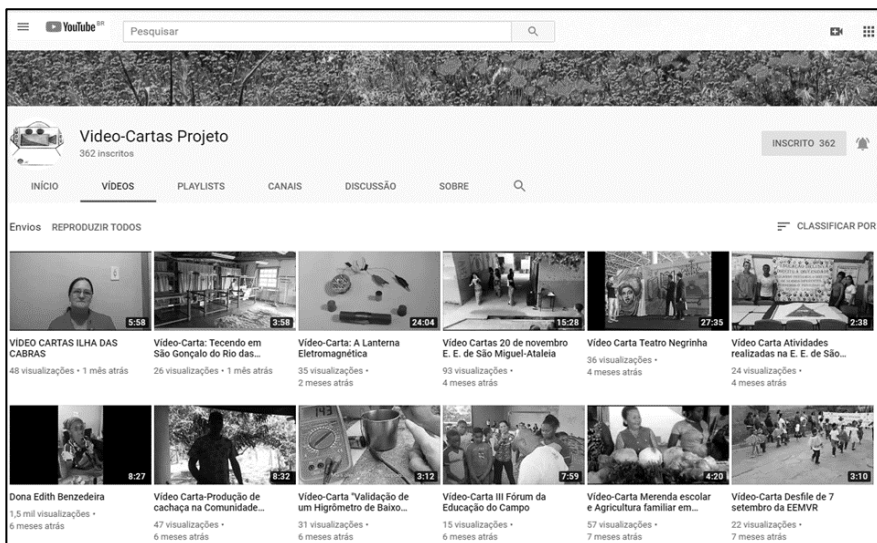
Nesse sentido, a discussão que aqui propomos refere-se à utilização, por parte desses educadores em formação, de novas tecnologias – entendidas como tecnologias pertinentes à nossa época – em espaços interativos e de maneira relevante nas práticas com textos, com o outro e com o mundo. Trazemos, especificamente, reflexões sobre os projetos *Vídeo-cartas*, que produz vídeos com temáticas socioculturais; *Olhares do campo*, que produz notícias e reportagens em boletins on-line e impressos; e *Comunidades do Campo: conhecendo seus sujeitos, saberes e realidades*, que produz programas de rádio que após exibidos viram podcasts. Os projetos proporcionam o que podemos chamar de eventos de letramentos, na medida em que trazem práticas sociais de uso do texto escrito e envolvem a leitura não apenas nos aspectos fônicos, mas na construção de sentidos de forma ampla. A opção por falar de evento, ao invés de práticas de letramento, se dá por escolha teórica socialmente orientada. Optamos por acompanhar Fischer, que defende que o termo evento é mais abrangente que prática e, por isso, engloba as práticas e, ainda, “(...) são atividades onde o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (2007, p. 27).

Neste cenário, o *smartphone* se torna um importante aliado na comunicação, no acesso à informação e na produção de gêneros textuais contemporâneos, importantes para os letramentos dos estudantes e das comunidades. A maioria dos nossos estudantes usa algum equipamento desse tipo para acessar conteúdos do curso, planejar atividades e produzir conteúdos. Pode-se afirmar também que a maioria acessa um computador de mesa ou *notebook* que, no entanto, nem sempre está conectado. Por outro lado, trazemos aqui alguns relatos do uso de novas tecnologias em situações dialógicas reais, que merecem ser melhor divulgadas e compreendidas, o que dá voz e protagonismo aos estudantes e suas comunidades. Produções autorais dos estudantes são materializadas em vídeos em formas de cartas audiovisuais com temáticas diversas no projeto *Vídeo-cartas*; em reportagens, notícias jornalísticas e artigos de opinião no boletim *Olhares do campo*; e em programas de rádio que viram *podcasts* do projeto *Comunidades do Campo: conhecendo seus sujeitos, saberes e*

realidades. As seções a seguir dedicam-se ao relato dessas experiências, sob a ótica dos letramentos em contextos do campo e de uso de novas tecnologias e de um olhar reflexivo a respeito do ‘direito de narrar’ (CHANCE, 2001; BHABHA, 2014).

3. *Video-cartas*: extensão, apropriação tecnológica e interação

Video-cartas trata-se de um projeto de extensão cultural da UFVJM que fomenta uma produção audiovisual de vídeos sobre comunidades do campo, seus sujeitos e práticas culturais diversas. Os vídeos são produzidos por discentes da LEC-UFVJM a partir de suas realidades na busca de diálogo com outras comunidades e o mundo. São filmes de curta-metragem de aproximadamente cinco minutos de duração, com conteúdos selecionados, editados e publicados em um canal próprio no site YouTube¹³ e divulgados nas mídias sociais. A página do canal pode ser vista na imagem a seguir.



Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UCNXnobbemW0_fyLOYdadpmg/>

¹³ <https://www.youtube.com/channel/UCNXnobbemW0_fyLOYdadpmg/>

O projeto começou em 2015 e se desenvolve, até a atualidade, com a aprovação em editais PROCARTE/UFVJM, que disponibilizaram bolsas e recursos e também com bolsas do programa de assistência estudantil da instituição. Para um resultado com vídeos diversos com as diferentes culturas dos nossos estudantes e suas comunidades, os objetivos específicos do projeto são: (1) produzir e divulgar vídeos de curta duração sobre as comunidades de origem dos estudantes da LEC- UFMG; (2) valorizar e visualizar junto às comunidades locais e a comunidade acadêmica as manifestações culturais e saberes populares da região de abrangência da UFMG; (3) potencializar a apropriação coletiva das tecnologias da informação e da comunicação; e (4) produzir materiais audiovisuais que possam compor materiais didáticos para a Educação do Campo. Para tanto, duas orientações básicas são dadas aos estudantes que vão fazer uma vídeo-carta. Primeiramente, o vídeo deve apresentar elementos da realidade de um jeito inovador e criativo. Além disso, o vídeo deve ser produzido colaborativamente com o uso das tecnologias da informação e comunicação disponíveis, mais especificamente os celulares e suas câmeras, programas de edição e redes sociais de compartilhamento do produto final, como o já citado YouTube e o Facebook, além da internet. Dessa forma, o foco volta-se para o conteúdo e não exatamente para a qualidade dos recursos técnicos, mesmo tendo em vista que há uma qualidade mínima necessária para os *uploads* nas redes sociais.

Em consonância com os objetivos postos, o intuito de mostrar os problemas da realidade local das comunidades rurais abrangidas pelas UFMG seria para provocar um processo de apropriação tecnológica e de educação popular que permitiria denunciar os conflitos no espaço rural para, finalmente, conseguir uma conscientização e a transformação social (FREIRE, 1981). Porém, a leitura de mundo e a problematização da realidade que os sujeitos do campo envolvidos realizaram teve como consequências a releitura dos objetivos iniciais postos em relação ao tipo de conteúdos, trazendo outras narrativas não previstas como os conhecimentos tradicionais, nas manifestações culturais e nas belezas ambientais e sociais das comunidades rurais e quilombolas.

No entanto, mesmo que de forma processual, as vídeo-cartas têm incorporado conteúdos relacionados a reivindicações sociais e a questões acadêmicas, inicialmente pensados, sempre na tentativa de estabelecer diálogos na circulação de conhecimentos tradicionais e científicos nos espaços pelos

quais transita a Educação do Campo. Por isso, as vídeo-cartas são entendidas como um produto audiovisual que visa socializar as visões de mundo entre os estudantes da LEC-UFVJM num processo dialógico que pretende mostrar tanto as problematizações da realidade como as marcas culturais que constituem a identidade dos povos do campo. Assim, os vídeos produzidos têm trazido uma rica diversidade de leituras da realidade das comunidades locais por meio de registros de conhecimentos populares, patrimônio cultural imaterial, questões socioambientais, da vida cotidiana no campo e da vida acadêmica dos estudantes. Corroborar essa perspectiva o depoimento de uma estudante que participou como bolsista do projeto, em debate virtual do evento XIV Encontro Virtual de Documentação em Software Livre/ XI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia no dia 06/06/2017:

<Estudante> Um fato muito relevante na construção dos nossos processos foi o interesse e participação d@s estudante@s, assim como as diferentes formas de narrativas que se manifestaram nas produções dos vídeos e os diferentes temas escolhidos. Também [relevante] o fato de despertar o interesse pela utilização de outros recursos dos celulares como, por exemplo, ferramentas de edição de vídeo.

Compõem a metodologia de trabalho oficinas de produção e edição audiovisual realizadas durante o TU. Nelas, aos estudantes são apresentadas as técnicas de captura, edição e produção de curtas utilizando as tecnologias da informação e comunicação que têm acesso, como os celulares e câmeras não profissionais e, ainda, as mídias sociais. Durante o TC os estudantes têm a oportunidade de registrar em vídeo para assim visibilizar e problematizar as manifestações culturais locais e os saberes populares transmitidos entre gerações. Há de se frisar que contamos com bolsistas e voluntários. O grupo de estudantes bolsistas, que têm maior experiência, incentiva e dá apoio técnico aos outros estudantes que querem realizar suas próprias vídeo-cartas, especialmente na edição e postagem dos audiovisuais. Além das Práticas de Ensino, outras unidades curriculares das duas habilitações da LEC, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos, têm incorporado oficinas e estratégias das vídeo-cartas para a realização de trabalhos durante o TC, como é o caso das unidades curriculares Ciências e Tecnologias Sociais do Campo, Planeta Terra e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa.

Os registros, por sua vez, acontecem de formas diversas e em momentos diversos, de acordo com as escolhas e possibilidades dos estudantes.

Alguns escolhem temas ligados à rotina do dia a dia, muitas vezes ligados aos movimentos sociais do campo e, então, realizam entrevistas a mestres e mestras da cultura popular. Outros realizam registros das atividades realizadas na unidade curricular de Práticas de Ensino que acontecem nos encontros do TC nos territórios do campo, como já explicado em seção anterior. O projeto oportuniza o uso de meios de produção e divulgação cultural num processo de apropriação social das tecnologias da informação e da comunicação. Situa-se numa perspectiva construtivista da tecnologia, em contraposição com o determinismo tecnológico, o que é uma compreensão da tecnologia como socialmente construída. Esta visão que parte da base da não neutralidade da tecnologia, ou seja, condicionada por interesses e valores (DAGNINO, 2004), é fundamental para começar o processo de apropriação tecnológica comunitária dos meios de produção cultural como elemento básico para o processo de emancipação das comunidades.

A proposta surgiu como uma possibilidade de encurtar as distâncias físicas e simbólicas entre os espaços e tempos formativos da LEC-UFVJM, entre o *campus* de Diamantina e as comunidades rurais e quilombolas dos discentes, entre TU e TC, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos tradicionais. O regime de alternância favorece certa interação da universidade com as comunidades do campo, tendo em vista que os professores se deslocam até as comunidades nos encontros do TC para orientar as Práticas de Ensino nos Núcleos de Alternância. No entanto, a troca entre as comunidades, no Tempo Comunidade, é limitada pois os encontros realizam-se por núcleos que agregam sempre os mesmos estudantes e os mesmos territórios. Além de estarem distantes entre si, a região tem importantes limitações de serviço de transporte que, além de escasso, é caro e pouco confortável sendo que, como agravante, muitas regiões estão ligadas por estradas de chão, como era o caso de Diamantina e Araçuaí até 2018. Nesse contexto, a proposta de interação por meio de vídeos e redes sociais pode contribuir para o aprofundamento das interações. Nessa direção, o projeto tem se mostrado capaz de contribuir para a ressignificação das distâncias, de dar voz aos sujeitos do campo e promover uma troca de saberes e produção de conhecimentos. As interações promovidas têm atendido ao objetivo de superar o fluxo de informação e recursos cidade-campo e reforçar o fluxo campo-campo, mas há de se fazer maiores investimentos.

Em termos de técnicas e tecnologias, os estudantes usam seus próprios celulares para gravarem seus vídeos. Nas oficinas, são compartilhados conhecimentos, práticas e programas que permitem o aprimoramento das técnicas e as narrativas em função das necessidades do grupo. Não se pretende com o projeto fazer uma formação técnica acurada para poder produzir os conteúdos de alta qualidade técnica, mas antes de tudo produzir suas próprias narrativas a partir de suas leituras da realidade com os recursos disponíveis, como uma câmera simples que tem muito potencial. Com objetivo específico estabelecido e já posto de potencializar a apropriação coletiva das tecnologias da informação e da comunicação, o que se procura é começar um processo comunitário-criativo de apropriação tecnológica no qual as pessoas se sintam capazes de criar e divulgar suas visões do mundo, a começar pela interação do estudante da LEC-UFVJM com sua comunidade e entre as comunidades dos colegas. Também não existe uma pretensão de formação estética/artística dos estudantes, pelo contrário, busca-se que eles tragam as suas próprias estéticas e marcas culturais tradicionais e contemporâneas características dos contextos do campo atuais. Nesse sentido, o projeto dialoga com a perspectiva de Augusto Boal – inicialmente no texto *Teatro do Oprimido* (1991), mas aprofundado em *Estética do Oprimido* (2008) – que defende a apropriação dos meios de produção cultural pelas classes populares oprimidas.

Na busca pelo direito de narrar pelas comunidades do campo, alguns dados extraídos do canal de vídeos no YouTube são significativos na compreensão do impacto e alcance do projeto. Durante os três anos de duração do projeto, foram produzidas e publicadas 57 vídeo-cartas que estão hoje no ar. O canal conta com 354 inscritos e até o momento foram realizadas 30.210 visualizações, sendo que a média de visualizações por dia é de 200. A maior parte das visualizações acontece no Brasil, que representa um montante de 93,2%; no entanto há 6,8% que acontecem fora do país. A distribuição das faixas etárias das visualizações é de 47,4% com idades entre 18 e 24 anos; 41,1% entre 25 e 34 anos e 11,6% entre 35 e 44, o que evidencia que o diálogo está acontecendo, sobretudo, entre os mais jovens, que compõem a maior parte do público universitário. Cabe destacar também que o projeto atualmente tem estabelecido uma parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência (PIBID)¹⁴ - Educação do Campo, no qual os estudantes bolsistas do programa estão analisando algumas vídeo-cartas e elaborando sequências didáticas com o intuito de produzir materiais didáticos da Educação do Campo contextualizados nas realidades do campo e quilombolas de uma ampla região do estado de Minas Gerais que posteriormente serão disponibilizadas em um repositório de recursos educacionais abertos¹⁵.

4 Olhares do Campo: comunicação popular e (inter)comunitária enquanto tecnologia educativa.

A institucionalização da LEC-UFVJM, em regime de alternância, acabou por fomentar uma rede de diálogos que abrange sua região de influência, onde os estudantes moram, fazem seus estágios, suas pesquisas e suas práticas de ensino. Tal acontecimento, embora bastante interessante, ainda é um objeto de reflexão acadêmica a ser estudado mais a fundo e seus desdobramentos ainda são pouco nítidos. Há de se pensar em que tipo de mudanças um curso com tal capilaridade na região pode favorecer. Primeiro, a partir do próprio convívio entre estudantes dessas diversas regiões que a simples existência da graduação tem permitido. Já se sabe, por exemplo, no âmbito da LEC-UFVJM, de licenciandos de um dado lugar que foram morar em outra comunidade e atuar profissionalmente em escolas sobre as quais obtiveram informações por colegas de turma. Além disso, a própria dinâmica da alternância coloca em articulação a comunidade universitária com as mais diferentes comunidades em que habitam ou atuam profissionalmente os graduandos do curso. Há, atualmente, canais e caminhos para trocas e interações – entre sujeitos, regiões, comunidades – que até há pouco, se existiam, eram certamente muito mais raros. Não se trata de quantificar essa influência, mas de perceber que certa reconfiguração das redes locais já está minimamente em curso e não se pode ignorar isso como algo a trazer, potencialmente, transformações para o território em questão que ainda não se podem prever.

Juntamente a esses movimentos mais amplos, pode-se acrescentar que parte da atuação concreta de docentes do curso – além de orientados pelo

¹⁴ <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 10/06/2020.

¹⁵ <<http://auladigital.net.br>>. Acesso em: 15/07/2020.

projeto pedagógico do curso, em linha com as exigências de se atuar no tripé da pesquisa, ensino e extensão – tem buscado fomentar, em certas práticas propostas recentemente, essa rede de diálogo e trocas entre comunidades e que também envolve a universidade. Dessa maneira, mais de modo prático que teórico, atividades envolvendo comunicação comunitária têm se tornado uma estratégia constitutiva do desenvolvimento do curso, adquirindo organicidade e perenidade em relação a seus demais processos formativos.

Formas de incentivo institucional a processos de comunicação comunitária na LEC-UFVJM estão presentes no curso desde, ao menos, seu segundo ano de existência, 2015. Em tal momento foram promovidas no curso oficinas sobre o tema, o que serviu de subsídio para a atuação dos estudantes em atividades de práticas de ensino do primeiro semestre deste mesmo ano em todos os núcleos de alternância. Em semestres seguintes, as práticas de ensino desenvolvidas em certos núcleos de alternância valeram-se outras vezes de ações de comunicação comunitária, embora em algumas oportunidades de modo fragmentado e incipiente. A partir de então, diversas atividades e projetos contam com a ideia de que sujeitos pertencentes a essa comunidade mais ampla – formada por essa rede de atores articulados de algum modo com a LEC-UFVJM – narrem uns aos outros suas próprias histórias ou, ainda, façam veicular materiais e informações a respeito de si e de suas comunidades.

Foi nesse contexto que se desenvolveu uma primeira proposta de incentivo e operacionalização de comunicação comunitária centrada no contexto da LEC-UFVJM. Foi um conjunto de cinco projetos aprovados no 'Programa de Apoio ao Ensino de Graduação' (PROAE) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da universidade, por meio do edital de 2015. O PROAE incentiva projetos ligados ao ensino e à graduação. Os projetos aprovados pelos docentes da LEC-UFVJM foram tecidos de modo interligado, cada qual com um professor na coordenação e um estudante bolsista na produção de textos sobre a LEC e sobre acontecimentos das comunidades. Outros estudantes participaram como voluntários de forma intermitente. A ideia central foi estimular a produção e disseminação de notícias que pudessem estar diretamente ou indiretamente relacionadas ao curso. Essas notícias circularam, principalmente, via Facebook, em uma *fan-page* criada para isso, administrada por estudantes e professores.

Na primeira versão desse projeto, a fim de exemplificar, divulgou-se para todo um público diverso na primeira edição do projeto atividades geradas nas mais diversas disciplinas das duas habilitações do curso: Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos. Exemplos de disciplinas cujas atividades resultaram em notícias: “Planeta Terra - Processos Endógenos e Exógenos”; “Fundamentos de Citologia e Histologia”; “Geometria e Álgebra”; “Leitura e Produção de Textos”. Pelos títulos das disciplinas é possível inferir a variedade de temas postos em circulação, algo que, de outro modo, poderia ficar restrito a uma sala de aula com trinta ou sessenta estudantes. A página registrou e disseminou atividades do curso, propostas metodológicas diferentes materializadas em sala, pesquisas de campo realizadas, visitas a comunidades da região.

Essa primeira experiência foi um incentivo para um segundo projeto de fomento à comunicação comunitária. Aprovado também no PROAE, dessa vez no edital de 2018, o projeto *Olhares do Campo*, com duração também de um ano, propôs-se a ser um laboratório de comunicação comunitária, trazendo foco no caráter experimental da atividade e nos processos educativos envolvidos, bem como no uso das tecnologias disponíveis e acessíveis nas comunidades envolvidas. Abrangendo bolsistas e voluntários, uma rotina de publicação semanal de textos de teor jornalístico em site próprio¹⁶ se consolidou como o motor da operacionalização do projeto e também divulgadas em uma *fan-page* no Facebook¹⁷. Bimestralmente, as principais notícias passaram a ser sintetizadas em um boletim, posteriormente enviado para o canal interno de notícias da LEC-UFVJM, bem como para as escolas do campo da região. A seguir, podem ser vistos a primeira página do site e a capa do boletim para imprimir, acessível no mesmo site.

¹⁶ <<http://olharesdocampo.org>>

¹⁷ <<http://facebook.com/olharesdocampo/>>



Fonte: <<http://www.olharesdocampo.org>>

Os dois formatos são importantes na medida em que se busca atingir dois públicos: os estudantes e suas comunidades que têm acesso a redes sociais e aqueles leitores em potencial nas comunidades que não as acessam, mas estão sempre em locais onde os boletins impressos são fixados, tais como escolas, sindicatos e outros parceiros. Um fator importante em comum dessas duas versões do mesmo projeto está na prática com textos e as tecnologias necessárias para produção e leitura. Afinal, construir textos escritos em uma sociedade grafocêntrica, significa colocar-se no mundo a partir de uma tecnologia ainda muito prestigiada. Os bolsistas e voluntários envolvidos lidam com a escrita em gêneros de circulação corrente – notícia, entrevista, artigo de opinião, popularização científica, reportagem – e que exigem um uso mais formal do português escrito. Assim, a produção textual acaba por demandar conhecimentos linguísticos e de mundo, muitos deles equivalentes ou análogos às demandas da própria prática acadêmica. Seriam exemplos disso certo domínio da norma culta e das convenções de uso de recursos coesivos, uma produção mais autoral e monológica, a noção de um interlocutor mais distanciado e que tem menos pressupostos em comum com o autor do que aquele com quem se tem convívio e intimidade, entre outros.

Além de oficinas ligadas à produção de notícias e reportagens, à comunicação visual e à comunicação comunitária, o próprio procedimento de revisão e edição realizado é, em si, educativo. Especialmente no âmbito do *Olhares do Campo*, a produção escrita deriva, em geral, de um procedimento

desenvolvido especificamente para o projeto. Os redatores – bolsistas ou voluntários – produzem uma primeira versão, a qual é lida e devolvida com uma revisão pedagógica, realizada por docentes colaboradores, todos da LEC-UFVJM e da área de linguagens e códigos. Nessa revisão, procura-se mostrar questões de linguagem possíveis de serem aperfeiçoadas, explicando de modo contextualizado certos usos e estratégias da escrita em contextos formais. Os redatores produzem uma segunda versão, que é novamente corrigida e editada antes de ser publicada. Nota-se que, a partir de uma cadeia dialógica concreta, mais do que de atividades pedagógicas abstratas e isoladas, sujeitos de diversas realidades campesinas passam a ter outro convívio com eventos e práticas letradas que, por sua vez, podem ser relevantes na atuação profissional e na vida cotidiana dos envolvidos. Isso, sem contar com o fato de que os próprios produtos gerados são significativos e pertinentes, ocupando um espaço que, muitas vezes, era inexistente ou relegado apenas às grandes mídias, em sua maioria localizadas em contextos urbanos e com preocupações outras que, não necessariamente, as realidades de tais comunidades.

Entendendo que as diversas formas de se colocar no mundo por meio da linguagem são exercícios constantes e ininterruptos de aprendizado, um projeto como o *Olhares do Campo* assume como ação educativa a inserção de estudantes em práticas letradas que envolvem, de modo significativo e vinculado a cadeias dialógicas concretas, tanto o uso de formas mais prestigiadas da língua escrita quanto práticas com tecnologias relevantes nas interações sociais da atualidade. Isso, em especial, ao se pensar que se trata da formação de professores, os quais muitas vezes podem ter papel de destaque e mediação nas comunidades em que estão inseridos. Entendendo, ainda, a educação como um processo não apenas individual, mas coletivo, em que sujeitos formam-se uns aos outros no diálogo e nas relações, o *Olhares do Campo* busca não se restringir a uma prática pedagógica que se baste na aquisição de conhecimentos por parte de estudantes vinculadas ao curso. Diferentemente, o intuito é mobilizar saberes para além dos muros da universidade. Vale lembrar, nesse sentido, que tais valores estão alinhados com os pressupostos ligados à Educação do Campo do modo mais amplo.

Diversos desafios de integração motivam a existência de projetos com tal teor no curso: entre discentes de diferentes regiões; entre universidade e comunidades em que os discentes residem e/ou atuam profissionalmente; entre

Universidade, discentes e movimentos sociais em atuação nas regiões em questão. Diante desses desafios, os processos de comunicação comunitária viriam como uma possível resposta a tais demandas de ordem tanto pedagógica quanto social. Como base teórica para a prática, optou-se por algumas visões de comunicação comunitária e popular a seguir apresentadas, dando especial ênfase, além disso, para o fato de que a ‘comunidade’ envolvida nos projetos não se limita a um espaço contínuo geograficamente localizado, mas envolve uma ampla rede de atores que, por diversas razões, estão ligadas à comunidade acadêmica da LEC-UFVJM. Para Miani, a comunicação comunitária pode ser vista como “(...) o processo de produção de experiências comunicativas, portanto uma prática social, desenvolvido no âmbito de uma comunidade com vistas à conquista da cidadania, através de práticas participativas. (MIANI, 2006, p. 7)

Peruzzo (2006, p. 2) enxerga na comunicação comunitária e popular “uma forma alternativa de comunicação” que “tem sua origem nos movimentos populares dos anos de 1970 e 1980, no Brasil e na América Latina como um todo”. Seria “um processo de comunicação que emerge da ação dos grupos populares. Essa ação tem caráter mobilizador coletivo na figura dos movimentos e organizações populares, que perpassa e é perpassada por canais próprios de comunicação”. Ainda conforme Peruzzo (2006), tal forma de comunicação destaca-se como prática transformadora, colocando o protagonismo na população e possuindo função educativa, já que auxilia em processos reflexivos ligados à realidade que cerca o sujeito.

Diante de tais conceituações e da realidade vivenciada dos projetos mencionados, ressalta-se que a comunicação comunitária no contexto da LEC-UFVJM acaba por operar como prática social e educativa não só para educandos formalmente registrados, mas também para comunidades nas quais eles estão inseridos. A título de ilustração, como já citado, há colaboração de egressos, professores locais, pós-graduandos, entre outros. Por essa capilaridade, em uma das escolas que colaborou com o projeto de diversas formas, em Pe. João Afonso, Itamarandiba-MG, tivemos a notícia que alguns dos textos produzidos pelo projeto chegaram a ser utilizados como material pedagógico.

5 Comunidades do Campo: conhecendo seus sujeitos, saberes e realidades

O projeto *Comunidades do Campo: conhecendo seus sujeitos, saberes e realidades*¹⁸ surge a partir de uma constatação genérica: há um sistema desequilibrado de trocas políticas e epistêmicas entre as populações do campo e aquelas que não estão vinculadas ao campo. Esse sistema desequilibrado está associado à invisibilização e à desvalorização das culturas e dos saberes das comunidades do campo. Contrapondo-se a essa condição geral, o projeto surge tendo como objetivo contribuir com a construção de contextos políticos-institucionais de legitimação da produção e divulgação de saberes próprios às comunidades do campo situadas na área de abrangência da UFVJM por meio de programas de rádio. Ou seja, o projeto entende que as comunidades do campo possuem saberes próprios, relativamente autônomos e vinculados às suas culturas que devem dialogar para além de suas fronteiras. Entende, também, que esses saberes são legítimos e que devem ser respeitados e valorizados, dados seus sentidos culturais associados às comunidades pelas quais são produzidos. O projeto, então, não cria esses saberes, mas busca divulgá-los e legitimar suas produções. Esse objetivo dialoga intimamente com os princípios da Educação do Campo. Mais além, dialoga com os processos formativos que são desenvolvidos na LEC-UFVJM – tanto do ponto de vista pedagógico, quanto dos pontos de vista político e logístico.

Nesse sentido, a produção principal do projeto é um programa de rádio, que, assim como o projeto, também recebe o nome de *Comunidades do Campo*. A produção do programa segue cinco etapas básicas que começam com a seleção de temas que irão compor os episódios. Até o momento, foram trabalhados, principalmente, os seguintes temas: apresentação geral de comunidades do campo; histórias de comunidades do campo; biografias de personagens de comunidades do campo; autobiografias de letramento; movimentos sociais do campo; sons de comunidades do campo; produtores de saberes de comunidades do campo. Todos esses temas buscam servir como guias, como mobilizadores para que os saberes e as culturas das comunidades do campo sejam postos em evidência.

¹⁸ <<http://www.comunidadesdocampo.com.br>>

A partir da seleção dos temas entramos na segunda etapa onde são elaboradas algumas instruções para que os conteúdos dos episódios sejam produzidos e, posteriormente, para que sejam gravados os materiais de áudio que irão compor os episódios. Já a terceira etapa é a mais fluida, dinâmica e interessante de todas elas. É neste momento que todo o material é produzido pelos sujeitos do campo: estudantes da LEC, estudantes das escolas parceiras ou colaboradores eventuais. São estes sujeitos do campo que dirigem um olhar para suas realidades, constroem dados, sistematizam informações e elaboram narrativas sobre os saberes e culturas de suas comunidades que, posteriormente, serão conhecidas por outras pessoas. Nessa etapa, cada sujeito segue seu próprio percurso na construção de seus textos: alguns se concentram em suas experiências, outros buscam informações com familiares ou com conhecidos, outros fazem pesquisas na internet, outros buscam registros escritos ou orais em suas comunidades etc. De posse das informações que necessitam, o sujeito redige um texto, que serve de roteiro para o episódio que está produzindo. Na sequência, grava este texto.

A maioria das gravações tem sido feita por meio do uso de aparelhos celulares, pois raros são os sujeitos que não dispõem de um aparelho capaz de realizar uma gravação de áudio de melhor qualidade, o que transforma essa tecnologia na mais acessível para esse fim. Uma parte muito pequena das gravações tem sido feita nos estúdios da Rádio Universitária da UFVJM¹⁹. Nesses estúdios temos gravado, sobretudo, algumas vinhetas gerais que integram os episódios do programa. Além dos celulares e do estúdio da Rádio Universitária, tivemos também a experiência de usar alguns *tablets* próprios na Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV).

Com todos os materiais gravados, chegamos à quarta etapa do processo, na qual é feita a edição final dos programas. Para tanto, reunimos os materiais gravados, fazemos ajustes nos arquivos e agregamos certos detalhes como vinhetas, músicas de fundo etc. É importante frisar que tais ajustes ocorrem sempre no sentido de “aparar arestas” dos materiais de áudio produzidos e de agregar novos materiais de áudio que fazem parte de todos os episódios como, por exemplo, a vinheta de abertura. Jamais modificamos ou

¹⁹ <http://www.ufvjm.edu.br/dicom/setores/6601-radio-universitaria-ufvjm.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT>

transformamos o material gravado pelos sujeitos do campo, preservando, assim, a integralidade de sua produção.

Por fim, chegamos à quinta etapa do processo, onde os episódios são veiculados pela Rádio Universitária da UFVJM, por rádios comunitárias parceiras e disponibilizados no site do projeto em formato de *podcasts*, o que dá sobrevida aos programas e maior alcance às vozes envolvidas e suas narrativas. Atualmente, no *site* do projeto podem ser ouvidos e baixados mais de cem episódios das cinco primeiras temporadas do programa. Na imagem a seguir o leiaute do *site* pode ser visto a partir das páginas Início e Temporada V.



Fonte: <<http://www.comunidadesdocampo.com.br>>

Nesse processo, o projeto promove certo diálogo entre saberes produzidos na Universidade e inúmeros outros produzidos por e em comunidades do campo. Este diálogo, por sua vez, enseja certa horizontalidade no contato entre os sujeitos envolvidos - embora, acreditamos, o grau desta horizontalidade ainda está longe de ser a ideal. Além disso, colabora com a divulgação desses saberes e com a amplificação de trocas simbólicas e epistêmicas entre eles. Como tentamos frisar, toda a ação do projeto está dirigida para a legitimação e valorização dos saberes e das culturas das populações do campo.

Tecnicamente, o processo de atuação do projeto envolve, basicamente, três plataformas de produção e circulação de saberes: telefones celulares, rádios e a *internet*. O interessante é que essas três plataformas são geralmente usadas pelos sujeitos do campo para acessarem saberes que não lhes pertencem, para receberem perspectivas culturais próprias a outros grupos sociais. Na lógica do

projeto, os sujeitos do campo que colaboram com o projeto, em sua maioria formada por jovens, são incentivados a usar seus celulares como instrumento de descoberta, identificação, registro, promoção e divulgação dos saberes e culturas das suas comunidades. As rádios, por sua vez, são usadas como instrumentos para que os saberes e culturas das comunidades do campo circulem de modo capilarizado, para que sejam divulgados, considerando que este é um veículo muitíssimo utilizado pelas comunidades do campo. Por último, a internet é usada como instrumento de divulgação mais ampla dos saberes e culturas das comunidades do campo. Fazendo com que funcionem e sejam apropriadas de um modo específico, estamos reorganizando essas tecnologias, fazendo funcionar um sistema diferente de produção e de circulação de saberes e culturas.

Em conjunto, ao ser efetuado o projeto também colabora de maneira importante com o processo de formação de professores desenvolvido pela LEC-UFVJM. Estrutura-se com base em estreito diálogo com seu Projeto Pedagógico, valendo-se de materiais produzidos em algumas de suas unidades curriculares, mas potencializando, sobretudo, os processos de ensino-aprendizagem, apropriação, construção e produção de distintos saberes (científicos, populares e tradicionais) próprios aos períodos de Tempo Comunidade. Além disso, contribui com a formação científica, profissional e ética dos discentes do curso, tendo por princípios a interdisciplinaridade e o engajamento com as realidades das comunidades do campo. O *Comunidades do Campo* atua no plano do exercício do trabalho educativo no campo, tendo como referências as condições de produção e reprodução de saberes, além das realidades locais. Ao fazê-lo, colabora para que a prática profissional dos discentes se dê em conjunto com uma reflexão crítica sobre as condições locais dessa prática, bem como sobre os contextos mais amplos com os quais ela se vincula.

As ações realizadas pelo projeto supõem que a dinâmica pedagógica não pode se limitar a uma transferência unilateral de saberes, devendo se constituir num intercâmbio ético, estético e político de constantes trocas e de mútuo aprendizado. Como assinalou Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 47). Sob este prisma, assume que a ação educativa só é completa quando colabora com a geração de sujeitos críticos e livres, capazes

de direcionar os rumos de suas trajetórias pessoais e os destinos de suas comunidades. Entende-se que o aprendizado se constrói na experiência, fazendo de docentes, discentes e comunidades, sujeitos igualmente capazes de aprender e criar.

6 Reflexões para além de um fim de conversa

Ao terem de escolher pautas como redatores ou roteiristas dos seus programas de rádio ou de vídeo, ao pensarem no que é relevante para as comunidades, passarem por um processo dialógico de revisão e mesmo observarem o alcance dos textos produzidos, os atores sociais envolvidos nos projetos mencionados têm visto na prática a importância de se tornarem sujeitos de suas narrativas e das narrativas vinculadas a seus territórios. Os textos produzidos mostram engajamento dos estudantes envolvidos em questões de relevância para o universo de suas comunidades. *Vídeo-cartas* trouxe temas diversos em seus quase 60 vídeos atuais, como: escolas diversas do contexto rural e quilombola; espaços formativos diversos; histórias de comunidades e seus personagens, plantas medicinais, práticas de ensino e estágios; movimentos sociais e culturais etc. Já no *Olhares do Campo*, por exemplo, foram produzidas matérias sobre: acesso à universidade, práticas de ensino, festejos e turismo local, perfil religioso de comunidades, ações em escolas do campo, práticas agroecológicas, conjuntura política, situações ambientais, entre outros. O *Comunidades do Campo*, por sua vez, tratou de temas como histórias de comunidades e biografias de personagens do campo; autobiografias de letramento; movimentos sociais no campo; sons de comunidades do campo; e produtores de saberes de comunidades do campo.

A partir desses temas, muitas experiências dialógicas aconteceram, mas exemplificamos com algumas que nos pareceram mais representativas:

- Experiências dentro das salas de aula da Educação Básica, envolvendo a interdisciplinaridade e a contextualização social dos processos de ensino-aprendizagem.
- Experiências de trocas entre os estudantes das escolas que participam dos projetos.

- Experiências de valorizações culturais ocorridas dentro das comunidades que já foram tema das atividades aqui mencionadas.
- Experiências de trocas entre os estudantes de diferentes comunidades que participam de algum projeto.
- Experiências de uso de materiais (vídeos, reportagens, *podcasts*) como recursos pedagógicos.

A partir de tais experiências, notamos valorizações culturais dentro das próprias comunidades. Corroboram essa percepção os vários relatos que temos de processos que dão voz e visibilidade às culturas das comunidades, o que acontece quando o estudante, que vai gravar seu vídeo, ou preparar seu roteiro para o programa de rádio, ou pesquisar a pauta e preparar a reportagem, volta seu olhar para seu entorno. Descobrem que há mais para ser conhecido e valorizado em suas comunidades do que imaginavam até então. Há, ainda, os relatos que recebemos de pessoas que se sentiram emocionadas ao ouvirem os programas de rádio ou assistiram a uma vídeo-carta que falavam sobre suas vidas, algo inimaginável para elas até então. Tudo isso tem o potencial de incentivar os sujeitos a reconhecerem aspectos de suas comunidades como fontes de saberes e de cultura que podem ser registrados e divulgados. O ciclo se completa com as apropriações autônomas dos projetos e suas metodologias. Como já pontuado anteriormente, os materiais produzidos pelos estudantes tornam-se material pedagógico na educação formal, mas também na informal. O *Comunidades do Campo* recebeu relatos, por exemplo, de pessoas que baixaram episódios do programa no *site* e os apresentaram para outros membros de suas comunidades com a intenção de demonstrar a elas que suas comunidades também precisavam ser valorizadas. No caso do *Vídeo-cartas*, novos voluntários se juntam ao projeto a fim de fazer seus vídeos e mostrar suas culturas no canal do projeto. Algumas notícias do *Olhares do Campo* foram reapropriadas localmente na elaboração de *folders* ou anúncios sobre projetos e atividades existentes nas comunidades reportadas. Tais formas de apropriação dos materiais caminham no sentido de trocas possíveis entre comunidades do campo.

Argumenta-se que projetos que conseguem se alinhar, na prática, com propostas que favorecem aos sujeitos envolvidos dando-lhes voz têm potencial de alterar rotas. É o que Bhabha denomina ‘o direito de narrar’ (CHANCE,

2001; BHABHA, 2014), que remete à “autoridade de contar histórias, de recontar ou reformular histórias, cria a teia da vida social e muda a direção de seu fluxo” (BHABHA, 2014)²⁰. Para o autor, esse ‘direito de narrar’ não se reduz a um ato linguístico, sendo “também uma metáfora para o interesse humano fundamental na liberdade em si, o direito de ser ouvido”. Narrativa, para o autor, seria, mais amplamente, então, “um ato de comunicação por meio do qual o recontar de temas, histórias e registros é parte de um processo dialógico que revela a transformação da agência humana” (BHABHA, 2014). Para Bhabha, ainda, “cada vez que uma história é contada, algo é afirmado, algo ético, algo estético, algo político” (CHANCE, 2001). Assim, diferente de uma ‘livre expressão do indivíduo, tal direito, para o autor, tem relação não apenas com um direito expressivo, mas com um direito ‘enunciatório’, que envolve toda uma rede discursiva, cultural, política mais ampla que, meramente o indivíduo a narrar.

Levando isso em conta, vale ponderar que as atividades propostas no âmbito da LEC-UFVJM descritas ao longo deste trabalho têm em comum o incentivo à materialização desse ‘direito de narrar’ e o intuito de colaborar com a construção de espaços favoráveis à voz dos sujeitos envolvidos e à publicização de suas leituras de mundo. Essa busca se pretende um contraponto a um olhar homogeneizante e monológico, de uma ‘história única’ (ADICHIE, 2009),

normalmente eurocêntrica e calcada em interesses e conhecimentos próprios de centros urbanos. Percebe-se, ainda, que a própria condição histórica das universidades estarem alocadas e vinculadas aos centros urbanos pode ter papel nesse apagamento de vozes, olhares e pautas de sujeitos do campo, como parte de um processo mais amplo conceituado por Santos (2008) de ‘monopolização epistemológica’, que, grosso modo, consiste, como resultado da hegemonia prolongada de certa ciência moderna e eurocêntrica, na invisibilização de conhecimentos, fazeres ou epistemologias que não sejam as dessa própria ciência ou por ela legitimados.

Além do ‘direito de narrar’, ou para se conquistar tal direito, de extrema importância são os letramentos nas diversas esferas com que se quer dialogar. Diferentes esferas de atividade humana produzem diferentes gêneros textuais e

²⁰ Artigo online sem paginação.

apropriar-se deles e suas técnicas é de fundamental importância, como vimos defendendo, sobretudo a partir dos posicionamentos de Bakhtin (1986, 2006). Nesse sentido, para fazer ressoar as vozes do campo, os envolvidos nos projetos estão envolvidos em eventos de letramentos que, além de todos os aspectos sociointerativos da língua em termos de raciocínio e construção de sentido, requerem habilidades técnicas com gravadores de áudio e vídeo em celulares; editores de áudio e vídeo em celulares e computadores; editores de texto para escrever, revisar, formatar, editar, ilustrar; navegadores e buscadores para pesquisar e ler; redes sociais para divulgar e interagir; dentre várias outras.

O direito à voz, em um contexto educativo como o que está aqui em foco, relaciona-se com contribuir para a construção de visões diferentes de mundo. Se a dicotomia hierarquizada entre campo e cidade persiste, é porque aos sujeitos do campo ainda são negados espaços de fala, escrita, exposição de suas visões de mundo. Diferentemente, projetos como os mencionados podem tensionar essa lógica e oferecer caminhos alternativos, fazendo emergir outras vozes, estéticas, epistemologias e saberes para um debate público mais amplo. Esse modo de pensar a educação e a sociedade se alinha ao referencial teórico e à base metodológica do curso da LEC-UFVJM, que enfatiza uma educação libertadora e dialógica.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. *The danger of a single story*. 2009. Disponível em <http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em fevereiro de 2019

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

BAKHTIN, M. The Problem of Speech Genres. In: BAKHTIN, Mikhail. *Speech Genres and Other Late Essays*. Tradução de McGEE, Vern W.; Edição de Caryl

Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1986. p. 60-102.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. Ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

BHABHA, H. The Right to Narrate. In: Harvard Design Magazine. n. 38. Disponível em: <<http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-to-narrate>>. Acesso em: 01/04/2019

BOAL, A. *Teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, A. *Estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

CHANCE, K. *The right to narrate: interview with Homi Bhabha*. 03/19/01. Bard College, 2001.

DAGNINO, Renato. A tecnologia social e seus desafios. In.: Fundação Banco do Brasil. *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro, p. 187-210, 2004.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 341f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*, 5o edição. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Isabel. (Orgs.) *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIANI, R.A. *Comunicação comunitária: uma alternativa política ao monopólio midiático*. Anais do I Encontro Da União Latinoamericana De Economia Política Da Informação, Da Comunicação E Da Cultura, Ulepcc Brasil. Niterói, 18 a 20 de outubro de 2006.

PERUZZO, C.M.K. *Revisitando os conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária*. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Brasília, 6 a 9 de setembro de 2006.

RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural*. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000. (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

SANTOS, B.S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, março de 2008: 11-43

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, B. V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. UFVJM. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação do Campo*. Diamantina, 2018.

5

AS POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM ALTERNÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: RELATOS DA EXPERIÊNCIA NO ESTUDO DE PÓLEN E MEL NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VEREDINHA

Isadora Barroso Frois, Roberta Alves Silva e André Rodrigo Rech

*...Abelha fazendo mel
Vale o tempo que não voou
A estrela caiu do céu
O pedido que se pensou...
(Milton Nascimento)*

1 O desenhar dos caminhos

A semente que germinou toda a experiência aqui apresentada foi semeada à sombra de algumas Macaúbas, em um tempo muito seco, quando um dos autores, visitou as comunidades de Monte Alegre e Macaúbas no município de Veredinha, em Minas Gerais. Tratava-se de um encontro de Tempo Comunidade (TC), do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM envolvendo as respectivas comunidades. O encontro foi permeado de intenso diálogo de saberes, memórias e demonstrações de resistência pelos comunitários. Ao final do encontro, os estudantes produziram o manifesto das Macaúbas, que trazia as principais reflexões dos momentos compartilhados e questionamentos acerca dos plantios de eucalipto e da disponibilidade hídrica

na região. O encontro se encerrou e as inquietação suscitadas nele permaneceram ecoando.

A semente plantada em Macaúbas germinou quando o então diretor da Escola Família Agrícola de Veredinha-EFAV, Prof. Clebson Souza de Almeida, fez o convite para que um dos autores deste trabalho atuasse na banca de avaliação dos trabalhos de Projeto Profissional do Jovem (PPJ) da EFAV. Um dos trabalhos avaliado foi apresentado por jovens entusiastas da apicultura que, para além dos resultados fantásticos demonstrados, acendeu a lanterna das possibilidades de trabalho em parceria com a EFAV. A partir dessa nova ideia nascia a possibilidade de abordar o contexto regional, a pesquisa de relevância ecológica e, mais importante, a formação daqueles jovens estudantes do Ensino Médio em uma investigação participativa. Germinava então a semente que produziu os frutos que apreciaremos na forma de relatos e reflexões.

2 O campo conceitual da experiência

Este trabalho gira em torno dos temas abelhas, produção de mel, apicultura, polinização e produção de frutos. As abelhas, incluindo as que produzem mel, são polinizadoras por excelência (BALLANTYNE *et al.*,2017). A polinização é um processo que garante a formação de frutos e sementes, essenciais a reprodução das plantas e a produção de alimentos para os animais, entre eles os humanos (WOLOWSKI *et al.*, 2018). Dentre as plantas que são consumidas pelos seres humanos, estima-se que 1/3 seja dependente de polinização para formar os frutos ou as sementes que servem de alimento (KLEIN *et al.*,2007). Este é o caso de cerca de 70% das espécies de plantas consumidas pelos humanos as quais sofrem alguma influência de animais na sua polinização (ROUBIK, 1995; KLEIN *et al.*,2007). Fica evidente então que uma dieta balanceada e diversa produzida em um meio ambiente saudável depende fortemente da conservação dos serviços de polinização (STEFFEN-DEWENTER *et al.*;2005, WOLOWSKI *et al.*,2018). Somente no Brasil, estudos mostraram que, em 2018, o valor econômico do serviço ecossistêmico de polinização para a produção de alimentos superou R\$ 43 bilhões (WOLOWSKI *et al.*,2018). Fica claro então que as abelhas contribuem com agricultores familiares tanto na produção de mel quanto de frutos e sementes. Sendo que a

importância econômica das abelhas na produção de frutos e sementes muitas vezes supera sua importância na produção de mel.

A diversidade de abelhas é enorme, mas aquelas que produzem mel apresentam-se interessantes pela possibilidade de manejo racional que pode configurar uma atividade econômica relevante em determinados locais (VENTURIERI *et al.*, 2012), como o é na região do estudo. Além disso, o mel é um alimento funcional, de alta qualidade nutricional e de valor terapêutico, que vem sendo utilizado pelos seres humanos desde a pré-história, cuja primeira referência escrita data, pelo menos dos Sumérios, de 2.100 A.C. (AJIBOLA *et al.*, 2012). Para uma boa produção de mel, as abelhas precisam de um adequado suprimento floral que garanta níveis de pólen para alimento larval e para a produção de néctar para alimentação de adultos cujas atividades demandam alto consumo energético tais como o voo (ROUBICK, 1989). Nesse sentido, uma boa estratégia para melhorar a produção de mel, de frutos e sementes e para manutenção de comunidades de abelhas saudáveis e diversas, é a manutenção de ambientes com espécies atrativas e disponibilidade destas ao longo do ano para as abelhas. Isso pode ser potencializado por meio de pesquisas e atividades formativas direcionadas aos apicultores e suas famílias (GARBUZOV; RATNIEKS, 2014).

É consenso hoje, em qualquer debate razoável, que a educação é um dos caminhos para a transformação social, econômica e ambiental contribuindo para com uma sociedade mais sustentável (SAUVÉ, 1996; JICKLINGS; WALLS, 2008). Especialmente na área das ciências naturais o processo educacional ainda é bastante criticado e percebe-se um grande distanciamento entre o que se ensina e os saberes necessários para uma leitura crítica do mundo mediada pelos conhecimentos científicos (SANTOS, 2006). Nesse campo, a ciência cidadã (*citizen science*) tem se tornado popular e mostrado interessantes resultados (DICKINSON *et al.*, 2012). No escopo deste projeto, a ciência cidadã faz parte e é considerada no seu potencial de combinar pesquisa ecológica, educação e observação/sensibilização acerca do funcionamento do mundo natural, no sentido apontado por Dickinson *et al.* (2012). A título de exemplo, entre os trabalhos já desenvolvidos nessa perspectiva, citamos iniciativas diversas, como aquelas envolvendo espécies invasoras, animais atropelados em estradas ou doenças, e questões ecológicas que vão desde o nível de abordagem de populações a ecossistemas. Nesse sentido, a ciência cidadã precisa ser vista

como uma ação coletiva voltada para a promoção do conhecimento e das pessoas que a produzem, de forma colaborativa e emancipatória, visando a promoção do bem comum a partir dos saberes produzidos e compartilhados (DICKINSON *et al.*, 2012).

Fica evidente então a relevância de se compreender a dinâmica de uso de fontes florais como alimento por abelhas, sua importância como polinizadores e a necessidade de se envolver toda a cadeia produtiva do mel na elaboração de conhecimentos acerca de sua produção. Em nosso projeto não queríamos apenas gerar publicações científicas, queríamos sim consensuar que um olhar investigativo pode ser importante nas nossas práticas cotidianas. Trabalhamos o fato de que uma cultura científica pode nos ajudar nas nossas ações diárias, especialmente na apicultura, mas não limitado a ela. Por isso, este trabalho buscou identificar de forma colaborativa em uma escola profissionalizante as plantas utilizadas por abelhas para produção de mel e pólen armazenado nas colmeias, e ao mesmo tempo inserir os estudantes no processo de pesquisa, aproximando universidade e comunidade. Os estudantes e professores da escola se envolveram no processo de pesquisa a partir da dinâmica da pedagogia da alternância, isto é, do desenvolver dos instrumentos pedagógicos adotados pela escola. A fim de construir conhecimentos que fossem significativos e ressignificados para os diversos participantes da pesquisa. A pesquisa revestiu-se então de uma função social, comprometida com a formação dos envolvidos no processo de busca dos novos conhecimentos. Não nos bastou saber quais eram as fontes de néctar e pólen para as abelhas, queríamos saber o que aprendeu cada um dos envolvidos com a participação na pesquisa e mais, quais saberes para a vida esse processo dinamizou.

3 O chão e o caminho da pesquisa

O trabalho de pesquisa que aqui relatamos e as experiências com os jovens aconteceram na EFAV (Imagem 1). A escola localiza-se na comunidade de Gameleira, área rural do município de Veredinha-Minas Gerais. Trata-se de uma instituição comunitária que atua na formação de jovens do ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, atendendo estudantes, em sua grande maioria, oriundos de comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha. A

escola atendia, na época do estudo (anos 2017 e 2018), em torno de 100 estudantes em uma área de 9,4 hectares, configurando uma unidade experimental bastante diversificada. O funcionamento da escola baseia-se na filosofia de policultivos da agricultura familiar orgânica. A vegetação natural do entorno da escola caracteriza-se por um Cerrado *stricto sensu* que faz limite com monocultivos extensivos de eucalipto não pertencentes à escola. Na área da escola são mantidas colmeias de *Apis mellifera*, utilizadas no nosso estudo.



Imagem 1: Área Interna da EFAV-Veredinha-Minas Gerais. Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

4 As mãos na massa, ou melhor, no mel

Na EFAV, os bolsistas de iniciação científica júnior (CNPq e FAPEMIG) e os demais estudantes envolvidos nesta proposta coletaram, supervisionados pelo professor de apicultura, semanalmente, amostras para estudo. As amostras foram extraídas de potes/favos de pólen e mel provenientes de uma colmeia de *Apis mellifera* mantida na área da EFAV (Imagens 3 e 4). Na primeira coleta, os favos foram mapeados no interior dos ninhos e fotografados a fim de se evitar que novas coletas fossem feitas em áreas já coletadas anteriormente. Isso garantiu que a cada semana fossem coletadas amostras de áreas novas dos favos, que correspondiam ao que estava sendo estocado pelas abelhas naquele momento. Após a extração, o material

coletado (pólen ou néctar) foi homogeneizado em placa de Petri²¹, retirando-se 1 ml de pólen e 10 ml de mel que seguiram para acetolização em laboratório especializado na UFVJM em Diamantina. Para conservação do material coletado, as porções retiradas dos ninhos (pólen e mel) foram acondicionadas em um tubo de ensaio, acrescentando-se 5 ml de ácido acético glacial. A preparação do material foi feita de acordo com o método da acetólise de Erdtman (1960) que consiste na eliminação do conteúdo celular interno do grão de pólen, por meio de uma solução ácida-acética, deixando somente a parede externa, formada pela proteína viva mais resistente que existe, a esporopolenina, para observação. A montagem dos grãos de pólen foi feita utilizando-se gelatina glicerinada. Foi ofertada uma oficina aos estudantes, a fim de que entendessem o que, para quê e como acontece a acetólise dos grãos de pólen.

Na universidade, um outro conjunto de estudantes do ensino superior, incluindo a primeira autora que foi também bolsista do projeto (Isadora Barroso Frois), o bolsista extensionista (Matheus Augusto Oliveira Souza) e as voluntárias (Érica Carmo e Eduarda Barroso) fizeram a identificação e contagem dos grãos de pólen nas lâminas do microscópio. Os tipos polínicos foram identificados por comparação com as lâminas de referência da coleção de pólen, que foi montada paralelamente ao estudo todas as vezes que a equipe ia a escola e também pelos alunos da EFAV quando estavam na escola. Foram contados 300 grãos de pólen por lâmina para quantificação de riqueza/abundância e análise estatística. As lâminas foram então levadas até a escola para que a turma a qual pertenciam os bolsistas de IC Junior pudessem entender e participar do processo de identificação dos grãos de pólen.

²¹ Placa de Petri faz parte das vidrarias de laboratórios, se trata de um recipiente redondo e achatado, ela pode ser de plástico ou de vidro, é utilizada para produção de meio de cultura.



*Imagem 1: bolsistas abrindo a colmeia de *Apis mellifera* utilizada para este estudo. Fonte: Arquivo pessoal dos autores.*



*Imagem 2 - bolsista manipulando favo de crias na colmeia de *Apis mellifera* utilizada para este estudo. Fonte: Arquivo pessoal dos autores.*

5 A biblioteca das flores

Ao longo do projeto, tivemos bolsistas de pesquisa, estudantes da escola especialmente para elaborar uma lista das espécies de plantas que ocorrem na vegetação do entorno da EFAV. Essa atividade acabava por envolver a toda a escola, de forma que foi nesse envolvimento que pautamos a ideia de ciência cidadã. Todas as semanas eles realizavam caminhadas pela escola coletando e fotografando as plantas floridas para retirarmos o pólen de suas flores e produzirmos uma coleção de referência. Para cada planta coletada foi feita uma lâmina permanente de pólen. Essas lâminas foram depois usadas para identificar o pólen do mel e dos favos de pólen por comparação ao microscópio. Nas caminhadas, os estudantes também avaliaram o quanto as principais plantas que tinham as flores visitadas pelas abelhas formavam de frutos. Essa avaliação teve o objetivo de perceber qual seria a facilidade de obter sementes e cultivar essas plantas, caso elas viessem a ser as mais importantes na produção de mel (Imagens 4 e 5). Foi ofertada aos estudantes uma oficina sobre a preparação de amostras botânicas (excicatas) para incorporação em coleções chamadas de herbários.



Imagem 3- Coleta de dados da taxa de frutificação de Mesosphaerum suaveolens na EFAV. Fonte: arquivo pessoal dos autores.



Imagem 4- Quantificação da taxa de frutificação de Mesosphaerum suaveolens, a principal planta utilizada pelas abelhas ao longo do ano. Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

6 Sobre o que aprendemos

Foram preparadas e avaliadas 27 lâminas de pólen e 26 de mel no laboratório da UFVJM, a partir das amostras coletadas pelos bolsistas da EFAV. Ao todo, as abelhas utilizaram pólen de 17 espécies de planta, pertencentes às Famílias: Lamiaceae, Fabaceae, Leguminoseae, Poaceae, Lithraceae, Asteraceae, Anacardiaceae, Myrtaceae, Malvaceae, Convolvulaceae, Bignoniaceae e Vochysiaceae. Houve diferenças ao longo do tempo tanto na composição das amostras de mel quanto de pólen. Ressalta-se que, mesmo com a coincidência do número de plantas encontradas nas amostras de pólen e mel durante a identificação, pode-se perceber que há uma diferença considerável dos tipos polínicos e abundância encontrados nas lâminas. Ou seja, as abelhas visitam flores diferentes para produzir mel e para coletar pólen. A comparação das amostras ao longo do tempo revelou baixa similaridade entre elas (as amostras são consideradas similares com índices maiores que 60%). Esse resultado nos mostrou que ao longo do ano a flora utilizada pelas abelhas, tanto para produzir mel como pólen, mudou muito. Isso pode ser uma consequência da grande

diversidade de flores do Cerrado e da sua sazonalidade, ou seja, sua variação intensa em função das chuvas e secas anuais. A abelha *Apis mellifera* é conhecida como uma espécie generalista extrema, pois possui a capacidade de se adaptar a diferentes tipos de habitat e floradas disponíveis (ROUBIK, 1989; SEELEY, 1995), no entanto, percebemos que há floradas em que ela coleta poucas espécies de planta tanto para pólen como para néctar, sendo isso mais comum para o néctar que é então transformado em mel. Esse fato ficou bem claro em nossas análises, já que as espécies de planta encontradas no mel e pólen geralmente eram provenientes de famílias botânicas distintas.

Durante nossas análises em laboratório, notamos que a família *Anacardiaceae* (manga e caju) esteve muito presente nas amostras coletadas pelos alunos bolsistas da EFAV. Embora tenham sido os tipos polínicos mais comuns, nenhuma espécie chegou a apresentar o fenômeno da especialização temporária com representatividade maior que 90% em uma amostra (RECH; ABSY, 2011), ou seja, não produziram méis monoflorais. Outra família que se destacou em relação à sua frequência nas amostras foi *Lamiaceae* (o grupo da lavanda, menta, sálvia). Nessa família, uma erva conhecida na região como betonga (*Mesosphaerum suaveolens*) esteve presente em quase 100% das amostras, porém, nem sempre em grandes quantidades. Os alunos da EFAV sempre nos contavam sobre a experiência das coletas em nossas visitas ou até mesmo por relatórios que nos enviavam por e-mail. Nesses relatos sempre citavam que havia muitos exemplares dessa planta na região, mas eles não acreditavam na importância da planta para as abelhas. Esse olhar pode ter sido influenciado pelo fato da planta ser considerada invasora (“mato”) e, a ela, ter sido direcionado um olhar pejorativo. A planta, no entanto, é de fácil cultivo e pode ser uma grande aliada dos apicultores como nossos dados revelaram. Os dados de frutificação e floração obtidos pelos estudantes demonstram que a betonga floresce por uma grande parte do ano e frutifica facilmente, produzindo muitas sementes com alto poder de germinação. Ou seja, além de importante para as abelhas, a betonga mostrou ser de fácil manejo.

Com os dados obtidos na pesquisa realizada e o auxílio de dois projetos de extensão da UFVJM, produzimos um calendário apícola com as principais plantas encontradas nas amostras de pólen e mel ao longo dos meses estudados (Imagem 7). O material gráfico produzido representou um produto de tecnologia social e um dos retornos mais significativo deste trabalho com

potencial de contribuir com o desenvolvimento da apicultura na região. Isso porque contém a indicação das principais floradas de cada mês do ano, o que permite ao apicultor a possibilidade de se organizar para dispor de floradas o ano inteiro. Uma cartilha foi elaborada para apresentar o calendário aos apicultores da região e pode ser vista na imagem 8, após a imagem 7, ambas a seguir.

Calendário Apícola Março à Dezembro 2017

O QUE É UM CALENDÁRIO APÍCOLA?

Trata-se de um instrumento que apresenta a época de floração de uma região por espécie de planta. O produtor de mel pode seguir o calendário apícola para ter ciência da época de floração de cada espécie e conseguir maximizar o seu potencial produtivo. Para isso conhecer a flora apícola regional é importante, bem como as épocas de floração. Sabendo os períodos de maior carestia para as abelhas e as principais plantas a serem utilizadas, o apicultor pode promover a produção de mel e melhoria da saúde das colmeias.

<p>MARÇO</p>  <p>Familias: Poaceae, Lamiaceae, Fabaceae*</p> <p>Nomes populares: Gramíneas, Betonga, Hortelã do Campo.</p>	<p>ABRIL</p>  <p>Familias: Poaceae, Lamiaceae, Lythracea*</p> <p>Nomes populares: Betonga, Gramíneas e Sete-sangrias</p>	<p>MAIO</p>  <p>Familias: Lamiaceae, Asteraceae*, Lythraceae</p> <p>Nomes populares: Betonga, Margaridinha amarela e Sete-sangrias</p>	
<p>JUNHO</p>  <p>Familias: Asteraceae, Lamiaceae, Anacardiaceae*</p> <p>Nomes populares: Margaridinha, Betonga, Mangueira.</p>	<p>JULHO</p>  <p>Familias: Asteraceae, Myrtaceae, Anacardiaceae**</p> <p>Nomes populares: Margaridinha, Araçá, Aroeira.</p>	<p>AGOSTO</p>  <p>Familias: Malvaceae*, Poaceae, Anacardiaceae</p> <p>Nomes populares: Pavônia, Gramíneas, Aroeira.</p>	<p>SETEMBRO</p>  <p>Familias: Lamiaceae*, Poaceae, Anacardiaceae</p> <p>Nomes populares: Betonga, Gramíneas, Aroeira.</p>
<p>OUTUBRO</p>  <p>Familias: Lamiaceae, Convolvulaceae*, Anacardiaceae</p> <p>Nomes populares: Betonga, Ipomoea, Mangueira.</p>	<p>NOVEMBRO</p>  <p>Familias: Bignoniaceae*, Convolvulaceae, Anacardiaceae</p> <p>Nomes populares: Lundia, Ipomoea, Mangueira.</p>	<p>DEZEMBRO</p>  <p>Familias: Vochysiaceae*, Convolvulaceae, Lamiaceae</p> <p>Nomes populares: Vochysia, Ipomoea, Betonga.</p>	

Imagem 7 - Calendário Apícola com as principais espécies encontradas nas lâminas de pólen e mel coletadas na EFAV. Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

<p>Plantas Nativas</p> <p><i>Sempre priorize espécies nativas, pois são mais adequadas para abelhas e outros polinizadores.</i></p> <p><i>As espécies nativas da sua região são adaptadas às condições do seu local e exigirão uma atenção menor no seu desenvolvimento e manutenção.</i></p> <p><i>Atente-se para plantas possam fornecer uma quantidade maior de pólen e néctar para as abelhas. O pólen é usado pelas abelhas como alimento para as larvas em desenvolvimento e o néctar é usado para produção de mel e como</i></p>	<p><i>produção de mel e como fonte de energia das abelhas adultas. Caso tenha espaço disponível plante um maciço de flores da mesma espécie pois é um atrativo para os polinizadores. Veja no calendário apícola em anexo as principais plantas usadas por abelhas para produção de mel na região da escola Família Agrícola de Veredinha. Muitas destas plantas devem estar também ao redor da sua casa!.</i></p> <p>Apoio</p> 	 <p>Ciência Cidadã: Projeto Polinização</p>
--	--	---

Imagem 8 - Cartilha sobre o funcionamento do Calendário Apícola. Fonte: Arquivo pessoal os autores.

Os principais objetivos desse projeto eram (1) inserir os estudantes no cotidiano de pesquisa, (2) contribuir com o ensino por investigação e (3) levar a produção científica para mais próximo dos alunos da EFAV. O projeto foi muito bem aceito por toda comunidade escolar desde nossos primeiros contatos, quando professores e estudantes se mostraram interessados e receptivos à proposta. Foi possível, apesar dos entraves, levar a universidade até a escola, e foi possível aos estudantes experimentar minimamente o processo de produção científica. As turmas, de modo geral, tiveram contato com os instrumentos de laboratório, descobriram o mundo microscópico e participaram de oficinas. Os alunos bolsistas acompanharam todas as coletas que fizemos em nossas visitas à EFA e cumpriram com responsabilidade suas tarefas, enviando semanalmente amostras de mel e pólen para análise no laboratório da UFVJM, onde passaram pela acetolização e identificação das espécies.

Outro propósito muito importante foi o levantamento das espécies polínicas utilizadas pelas abelhas para a produção de mel, considerando as colmeias próximas à escola. Diante dos resultados, detectamos várias espécies vegetais envolvidas na produção de mel e na alimentação de larvas que se alteraram consideravelmente a cada estação. Os dados coletados serão

utilizados em projetos futuros e serão de grande ajuda para projetos de manejo que visem o aumento nos enxames em períodos de escassez. Pudemos ver com os resultados que o Cerrado nativo no entorno da escola tem um papel muito importante na produção de mel e filhotes das abelhas estudadas.

Durante todo o processo, enfrentamos diversas dificuldades como, por exemplo, a distância da escola e a falta de recursos para se chegar até lá. Mesmo com a dedicação da equipe envolvida essas dificuldades comprometeram parte dos nossos objetivos. Nossas visitas, em sua maioria, eram feitas em dias úteis, principalmente devido à questão de transporte da universidade que exigia horários rígidos de saída e de chegada. Contamos no processo com a dedicação e energia da escola para conseguirmos produzir o que produzimos. Esse dado também aponta para a necessidade dos projetos serem construídos junto às escolas, ainda que induzido pelas oportunidades de editais de bolsas. No entanto, também avaliamos que não é possível nem desejável que as propostas sejam projetadas sem a integração da escola. Outro fato que gerou dificuldades foi à necessidade de supervisão de um professor da universidade durante as viagens, segundo as regras da UFVJM, isso limitou muito nossas idas em campo. O que transpareceu a necessidade da UFVJM sair de seus muros para que se possa de fato alcançar as populações dos vales, do norte e noroeste de Minas Gerais. A obrigatoriedade de um servidor para utilização de veículo oficial cria um óbice incompatível, e diríamos até irracional para cumprimento da missão institucional. A alternância nos abriu uma janela de possibilidades para a realização de pesquisas envolvendo a escola, mas ela requer um novo posicionamento da universidade, isso se de fato ela levar a sério e sua missão institucional de promover conhecimentos de forma a garantir que o povo esteja de fato junto a universidade e a universidade esteja de fato a serviço do povo.

Outro ponto que nos fez refletir foi nossa expectativa simplista acerca de como se daria o envolvimento dos estudantes no processo de produção científica, pois, inicialmente, pensávamos que teríamos mais oportunidades de orientá-los e ensiná-los como proceder enquanto pesquisadores. No entanto, como dito anteriormente, nosso tempo na escola foi curto, e muitas das instruções eram dadas via *e-mail*; com isso, parte do nosso objetivo de envolvê-los o máximo em todas as etapas acabou sendo prejudicado. Era evidente a empolgação dos alunos bolsistas do IC Jr, uma vez que todas as tarefas passadas eram cumpridas com êxito, levando-se em consideração, é claro, os

instrumentos que dispunham para trabalhar e a qualidade das orientações não presenciais.

A construção de um saber coletivo mostrou-se bem mais difícil do que pensávamos, principalmente pela falta de recursos e pelo tempo reduzido. Logo nos primeiros meses do projeto, notamos o problema de recursos, pois até mesmo o envio das amostras de pólen e mel para a Universidade era um desafio uma vez que dependíamos das possibilidades dos funcionários da escola que as enviavam em veículos particulares vindo a Diamantina. Adicionalmente, alguns desses funcionários nos ajudaram quando vinham a Diamantina em períodos alternados para resolver problemas da universidade, ou até mesmo porque eram alunos da instituição. Para driblar essas questões, nossas visitas passaram a ter um novo objetivo: além das coletas de espécies polínicas também passamos a fazer reuniões mais longas, onde sempre trazíamos os resultados das análises laboratoriais e colocávamos os estudantes para coletar dados, avaliar e interpretar os resultados obtidos de forma coletiva. Incluímos também algumas oficinas nas visitas que se prestavam a detalhar aos estudantes da escola as etapas da pesquisa que, por razões de biossegurança, ocorriam nos laboratórios da UFVJM em Diamantina.

Após a realização do projeto, a instituição avaliou a participação dos alunos e da própria escola no processo de pesquisa, na Iniciação Científica Junior. Segundo o parecer EFAV, foi feita uma reunião com toda a equipe e os envolvidos entenderam a participação na pesquisa como algo muito positivo, tanto para os estudantes de Iniciação Científica Júnior, que se inseriram nos processos de pesquisa acadêmica, quanto para a escola que pode estabelecer laços com a universidade, fato que acabou fortalecendo a EFAV e também o seu movimento de resistência. No entanto foi colocada a necessidade das ações serem algo mais integrado com a escola, no sentido de envolver mais os educadores no processo, de forma que todos conhecessem os objetivos e propostas da pesquisa. No final deste documento, a instituição reconhece que esta foi também uma dificuldade da própria escola e dos profissionais que estavam envolvidos. Sinalizando para o potencial da continuidade das parcerias, que também precisam de tempo para de fato amadurecerem e produzirem frutos consistentes.

Em uma análise final quanto ao projeto, percebemos que muitos objetivos foram atingidos e que a experiência deve ser continuada. Um fato que

melhorou sobremaneira o envolvimento dos estudantes e sua orientação no processo foi a entrada da segunda autora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Rurais sob orientação do terceiro autor. A partir desse momento, os estudantes da escola foram envolvidos no projeto de seu mestrado, o que representou uma aproximação da orientação sobre a pesquisa com os secundaristas envolvidos. Entendemos que os benefícios da participação nas atividades de pesquisa, tal como ocorreu neste projeto, apresenta ainda produtos de valor inestimável. O brilho no olhar de um estudante ao receber a informação de que havia sido selecionado para ser pesquisador em um projeto de pesquisa da universidade é algo que motiva, encoraja e reacende o compromisso de transformar a partir da educação. Vivemos um tempo de desvalorização do conhecimento, da miopia dos horizontes a que já chegamos e que podemos ainda alcançar por meio do conhecimento. Tempos de relativização do que é fato em relação ao que é boato. Desafios que somente serão superados com a construção de uma nova cultura educacional, onde o conhecimento e o pensamento crítico sejam centrais e centralizadores. Foi e será nos olhares vivos e questionadores, curiosos e atentos daqueles e daquelas jovens pesquisadoras (es) que uma parte desta transformação se materializou e clama por continuidade.

Referências

- AJIBOLA, A; CHAMUNORWA, J.P.; ERLWANGER, K.H. Nutraceutical values of natural honey and its contribution to human health and wealth. *NutrMetab*, v. 9, p. 61-83. 2012.
- BALLANTYNE, G.; BALDOCK, K.; RENDELL, L.; WILLMER, P. Pollinator importance networks illustrate the crucial value of bees in a highly speciose plant community. *Scientific Reports*, v. 7, n. 8389. 2017.
- DICKINSON J.L *et al.* The current state of citizen science as a tool for ecological research and public engagement. *Frontiers in Ecology and Environment*, v. 10, n. 6, p. 291-297. 2012.
- ERDTMAN G. The acetolysis method. A revised description. *Sv. Bot. Tidskr, Upsala*, v. 54, n. 4, p. 561-564. 1960.
- GARBUZOV M.; RATNIEKS F.L.W. Quantifying variation among garden plants in attractiveness to bees and other flower visiting insects. *Functional Ecology*, v. 28, n. 2, p. 364–374. 2014.

JICKLING B.; WALS A.E.J. Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal Of Curriculum Studies*, v. 40, n. 1, p. 18-27. 2008.

KLEIN A.M.; et al. Importance of crop pollinators in changing landscapes for world crops. *Proceedings of the Royal Society of London B, Biological Science*, v. 274, n. 303313. 2007.

RECH, A.R.; ABSY, M. L. Pollen sources used by species of Meliponini (Hymenoptera: Apidae) *Revista Brasileira de Entomologia*, v. 50, p.150-161. 2011.

ROUBIK D.W. *Ecology and natural history of tropical bees*. New York, Cambridge: University Press, 1989.

ROUBIK D.W. *Pollination of Cultivated Plants in the Tropics*. Rome, Italy, Food and Agriculture Organization of the United Nations, 1995.

SANTOS P. R. O Ensino de Ciências e a Ideia de Cidadania. *Mirandum*, v. 10, n. 17, p. 25-34. 2006.

SAUVÉ L. Environmental education and sustainable development: a further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 1, n. 1, p. 7- 34. 1996.

STEFFAN-DEWENTER I.; POTTS S.G.; PACKER L. Pollinator diversity and crop pollination services are at risk. *Trends in Ecology and Evolution*, v. 20, n. 12, p. 651-652. 2005.

VENTURIERI, G. et al. Meliponicultura no Brasil: situação atual e perspectivas futuras para o uso na polinização agrícola. In: (Ogs.) IMPERATRIZ-FONSECA, V. L.; CANHOS, D. A.; ALVES, C. D. A.; SARAIVA. A. M. *Polinizadores no Brasil: contribuição e perspectivas para a biodiversidade, uso sustentável, conservação e serviços ambientais*. São Paulo: EDUSP, 2012.

WOLOWSKI, M.; et al. Relatório Temático sobre Polinização, Polinizadores e Produção de Alimentos no Brasil. Plataforma Brasileira de Biodiversidade e Serviços ecossistêmicos, 93p. 2018. Disponível em: <https://www.bpb.es.net.br/wp-content/uploads/2019/02/BPBES_Completov5.pdf>. Acesso em: 05/01/2020.

6

PROJETOS EDUCATIVOS EM DISPUTA NO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA EFA DE VEREDINHA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Natália Faria de Moura e Ivana Cristina Lovo

1 Introdução

As experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) têm contribuído com a formação de professores em Educação do Campo na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) desde 2010, quando foi iniciada a oferta da Graduação/Licenciatura em Educação do Campo (LEC) na Universidade. Além de termos, no quadro dos(as) nossos(as) licenciandos(as), estudantes egressos das EFAs da região do Jequitinhonha e Norte de Minas, os egressos da LEC-UFVJM têm assumido trabalhos nas EFAs dessas regiões, como monitores e, também, gestores.

As EFAs estiveram presentes também no quadro das escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), desenvolvido pela LEC-UFVJM no período de 2010 a 2017. As EFAs parceiras do Pibid Diversidade foram: EFA Virgem da Lapa, EFA Araçuaí, EFA Bom Tempo (em Itaobim), EFA Veredinha e EFA Nova Esperança (em Taiobeiras). Essas parcerias foram um referencial para o melhor

entendimento sobre a pedagogia da alternância, sobre a educação do campo e sobre a região do Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas por parte dos docentes da LEC, principalmente a partir de 2013, quando o quadro de professores da Licenciatura foi sendo constituído, incorporando profissionais de diferentes regiões do Brasil. Um reflexo direto proporcionado pela aproximação com as EFAs e o melhor entendimento sobre a pedagogia da alternância pôde ser observado a partir dos ajustes e atualizações que ocorreram no Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEC-UFVJM nesses seus dez anos de existência.

Os Programas de mestrado nas áreas de Estudos Rurais, Ensino de Ciências e Matemática, Educação e Ciências Humanas da UFMG têm facilitado o aperfeiçoamento acadêmico aos egressos da LEC. De 2016 a 2020, foram aprovados nesses programas 14 egressos: seis nos Estudos Rurais, cinco no Ensino de Ciências, dois no Ciências Humanas e um no mestrado em Educação. Dos 14 mestrandos, seis têm passagem pela EFA Veredinha no seu currículo. Essa situação indica que há um estímulo para o aprofundamento de reflexões e pesquisas sobre a educação contextualizada, a pedagogia da alternância e, conseqüentemente, sobre a educação do campo. Esse contexto de diálogo e intercessão entre as experiências da graduação e pós-graduação tem enriquecido a aproximação e a parceria entre a Universidade e as Escolas Famílias presentes no Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas.

Diante do exposto, a intenção com esse capítulo é apresentar um recorte das discussões teóricas relacionadas aos resultados da pesquisa de mestrado *Escola Família Agrícola de Veredinha e os desafios na formação das juventudes do campo* (MOURA, 2019), defendido pela primeira autora deste texto e orientado pela segunda autora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais da UFMG. Nesse recorte, procuraremos apresentar um debate referente a um dos objetivos tratados pela pesquisa, assim posto: identificar as estratégias pedagógicas empregadas pela Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV) e analisar como essas estratégias influenciam na configuração da identidade institucional da escola, diante de um contexto de disputas entre modelos socioeconômicos na sociedade. Diante disso, trataremos nesse texto, especialmente, de duas propostas educativas alicerçadas em fundamentos contrapostos: a educação emancipadora e a educação neoliberal.

Essa pesquisa foi fundamentada em um estudo do caso (CHIZZOTTI, 2010) EFAV, em um recorte temporal de 2002 a 2019²². Nesse sentido, o caminho metodológico foi traçado a partir de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2007; PETERSEN *et al.*, 2017) com jovens estudantes, monitores, colaboradores e membros da associação gestora da escola. Além disso, houve a realização da observação participante (MINAYO, 2007; VIANNA, 2007), da pesquisa documental (GIL, 2010) e da pesquisa bibliográfica. Apoiada nos dados obtidos por meio desse percurso, foi feita uma análise interpretativa e reflexiva, no intuito de alcançar alguns resultados que serão aqui apresentados.

2 De que Escola Família Agrícola (EFA) estamos falando?

A EFAV está localizada na comunidade da Gameleira, município de Veredinha que dista cerca de 200 km de Diamantina-MG e 23 km de Turmalina-MG. Dessa forma, Veredinha é um município que compõe o território do Alto Jequitinhonha, região do Vale do Jequitinhonha no estado de Minas Gerais. A escola oferece o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia e baseado nos pressupostos da Pedagogia da Alternância (PA).

A escola é considerada nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.334/1996 (art. 19, inciso II e art. 20, inciso II) como uma instituição privada de ensino de caráter comunitário. Ou seja, é uma escola constituída por uma pessoa jurídica (associação) de direito privado que inclui na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (BRASIL, 1996), assim como todas as EFAs que fazem parte do movimento CEFFA²³.

²² Isso porque se investigou a constituição e construção da escola desde sua mobilização para criação até os dias de hoje.

²³ O movimento dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), de acordo com Ribeiro (2013), foi formado em 2001 e no Brasil se caracterizou pela junção da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) com a Associação Regional das Casas Familiares Rurais das Regiões Norte e Nordeste do Brasil (Arcafar Norte-Nordeste). Segundo García-Marirrodrga e Puig-Calvo (2010, p.59): “[...] um CEFFA é uma Associação de famílias, pessoas e instituições, que buscam solucionar uma problemática comum de Desenvolvimento

A partir de um sonho e da iniciativa de agricultores(as) do referido município, em 2003, foi constituída a Associação Comunitária de Desenvolvimento Educacional Familiar e Agropecuário de Veredinha (ACODEFAV). Isto é, a associação gestora dessa escola que, por meio de diversas articulações e lutas políticas, fundou a EFAV em 2011. Essa escola, mesmo que tenha surgido inicialmente para atender uma demanda local de oferecer o ensino médio para os jovens rurais de Veredinha, assumiu uma dimensão interterritorial, visto que passou a atender também a necessidade desse nível de ensino, com uma proposta educativa voltada para educação contextualizada, de outros municípios da região, para além do território do Alto Jequitinhonha, bem como alguns municípios que fazem parte do território do Médio Jequitinhonha.

A EFAV atende prioritariamente filhos e filhas de agricultores(as) familiares ou jovens que, de alguma forma, tenham um vínculo social com o meio rural (trabalho, família, participação em organizações do campo etc.). Entretanto, a escola não recusa a matrícula de um(a) jovem urbano(a), desde que este(a) tenha identidade com o meio rural e se comprometa com o processo formativo e as regras propostas pela escola.

Assim, como afirmado anteriormente, a EFAV apresenta um ensino fundamentado na Pedagogia da Alternância (PA), compreendida como uma proposta de educação contextualizada, pois se busca adequar os métodos educativos e a organização escolar à realidade vivida pelos(as) jovens do campo, por meio da alternância de tempos e espaços de aprendizagem práticos e teóricos, mediados pelas relações de trabalho, já que este é um princípio educativo que visa à formação humana integral (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010; RIBEIRO, 2013).

Nessa perspectiva, a educação contextualizada é uma contraproposta ao modelo de educação rural predominante no campo que reproduz os moldes de vida urbanos e/ou o estilo de vida do agronegócio que, conseqüentemente, está desarticulada com a realidade cotidiana do trabalho e dos modos de vida dos camponeses. Essa escola nasce com a ideia de abranger as experiências de

Local através de atividades de formação em Alternância, principalmente de jovens, mas sem excluir os adultos”.

vida dos(as) educandos(as), a partir de jeitos diferentes de educar que levem em consideração a cultura, o trabalho e o ambiente em que estão inseridos (CALDART, 2004).

A PA, como uma proposta educativa vinculada à Educação do Campo, propõe também uma educação vinculada à prática social e ao trabalho camponês. Ou seja, o trabalho e a experiência camponesa assumem uma dimensão educativa (CALDART, 2007). Nesse sentido, a escola do campo serve como um processo de libertação de corpos e mentes (CALDART, 2012) dos(as) educandos(as) trabalhadores(as), pois seus conhecimentos e “saberes fazer” são valorizados e horizontalizados frente ao conhecimento científico ocidental.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Educação do Campo dialoga com as Epistemologias do Sul e com a ecologia de saberes, já que os princípios dessa educação perpassam pela educação contextualizada. A proposta educacional dessas escolas é articular o diálogo entre o conhecimento científico – que dá base ao conhecimento escolar – e os conhecimentos populares dos grupos que historicamente foram invisibilizados e excluídos do papel de sujeitos de conhecimento e de direito.

As Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) surgem como uma proposta de resistência e alternativa contra o projeto de dominação fundado nas Epistemologias do Norte que, por conseguinte, insurge contra o capitalismo, o domínio colonial e do patriarcado.

Portanto, as Epistemologias do Sul são um conjunto de práticas cognitivas e de critérios de validação do conhecimento a partir das experiências dos grupos sociais que sofrem as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. É a partir do sofrimento sistemático que se propõe uma alternativa do ponto de vista epistemológico para a luta contra a injustiça global. Esse movimento defende a ideia de que o mundo pode ser compreendido para além da visão do mundo ocidental, numa fusão que mistura compreensões ocidentais e não ocidentais. Isto é, há uma diversidade epistemológica a se construir (SANTOS, 2012).

Já a ecologia de saberes é baseada no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos que se comunicam e trocam conhecimentos sem perder sua autonomia. A ecologia de saberes é, nesse contexto, a contraepistemologia. Isso porque as visões do outro lado da linha são de

resistência ao capitalismo global e, por isso, à crença na ciência moderna é percebida como estando articulada e a serviço desse sistema opressor. Opta-se, portanto, pelos conhecimentos não científicos e não ocidentais, já que estão vinculados às políticas cotidianas dos povos. Outra tendência da ecologia de saberes é a diversidade de alternativas contra-hegemônicas, já que esta busca um pensamento pluralista e propositivo. Não há separação entre ignorância e conhecimento, que não são unidades separadas. A ecologia de saberes é a interdependência entre as ignorâncias e os conhecimentos heterogêneos. Há uma utopia do interconhecimento, que é reconhecida quando se aprende outro conhecimento sem se esquecer dos seus próprios conhecimentos (SANTOS, 2010).

A Educação do Campo apoia um projeto de campo que parte das condições concretas dos trabalhadores nas circunstâncias atuais. Por isso, afirma sua luta anticapitalista (CALDART, 2007), propondo um campo mais justo socialmente, superando a dicotomia campo/cidade e a visão hierárquica produzida historicamente sobre o urbano, além de compreender que existe um campo em disputa entre diferentes projetos de desenvolvimento – agricultura familiar ou camponesa *versus* agronegócio (ANSANI, 2016). Portanto, esse campo refere-se a um espaço que ultrapassa a concepção de perímetro territorial, pois é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção (ARROYO, 2004). Assim sendo, a Educação do Campo propõe um “[...] projeto popular de sociedade no qual a emancipação humana é o horizonte para o qual se orienta sua caminhada” (RIBEIRO, 2013, p. 189).

A PA na EFA Veredinha, portanto, consiste na articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), no qual o(a) educando(a) permanece em regime de internato durante duas semanas na escola e, após esse período, volta para a comunidade e permanece por lá, junto à sua família, também por duas semanas. O objetivo da PA é proporcionar uma qualidade de formação na qual as juventudes possam viver de forma plena as atividades das quais participam em seu meio de vida socioprofissional (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010). Nesse sentido, o método da PA propicia, ao conjunto dos sujeitos da escola – educadores, pais, agricultores e educandos –, a partilha do poder educativo e a obtenção de conhecimentos na vida cotidiana, na produção agrícola e na comunidade. Essa partilha também

ocorre no espaço escolar diante de um esforço dos educadores de aproximar os conteúdos disciplinares à realidade local e às experiências dos(as) educandos(as) (GIMONET, 1999).

Na EFAV, o TE é organizado da seguinte forma: enquanto os jovens de uma das turmas do 1º ano e a turma do 3º ano, em uma quinzena letiva, estão internos e imersos nas atividades escolares; os jovens da outra turma do 1º ano e os do 2º ano estão vivenciando o TC, imersos na realidade de trabalho da família e da comunidade, desempenhando também atividades escolares que buscam inter-relacionar a realidade vivida com os conteúdos teóricos e práticos ensinados. Na outra quinzena letiva do mês, essa realidade é invertida: o 1º e 2º anos vão para o TE e o outro 1º ano e o 3º ano vão para o TC. Geralmente, o TE é composto por 12 dias, sendo que 11 destes dias são letivos, nos quais há aulas e atividades pedagógicas em todos os turnos (manhã, tarde e noite) uma vez que os estudantes ficam internos na escola (pernoitam na instituição). O TE inicia-se em uma segunda-feira de manhã, com atividades e aulas de segunda a sábado à tarde, na primeira semana; e de segunda a sexta-feira no fim da tarde, na segunda semana. Já o TC, portanto, é composto pelo restante de dias do mês, cerca de 18 dias.

A estrutura curricular da EFAV abrange o programa de disciplinas do Currículo Básico Comum (CBC), juntamente com a parte diversificada que abrange um conjunto de disciplinas profissionalizantes que buscam atender as necessidades dos(as) agricultores(as), procurando interagir com a realidade vivenciada pelos jovens na sua família e comunidade. Assim sendo, são disciplinas da parte diversificada: Agricultura, Zootecnia, Empreendedorismo Rural, Informática, Administração Rural e Agroindústria. As disciplinas da CBC são: Português, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Inglês, Espanhol, Artes, Educação Física e Literatura.

Há, ainda, como eixo estruturador da PA, uma série de ferramentas/instrumentos pedagógicos que fundamentam sua proposta de ensino que intencionam trazer a realidade vivenciada pelos(as) educandos(as) para a escola, contribuindo assim para “[...] um processo permanente de interação ação, reflexão e ação” (SILVA, 2010, p.432), no sentido empreendido

por Freire (1987) ao afirmar que ação e a reflexão devem ser parceiros para a *práxis*²⁴ transformadora e autêntica.

Esses instrumentos pedagógicos fazem parte da dinâmica escolar e da proposta pedagógica de todas as EFAs do movimento CEFFA, no entanto, cada uma destas escolas tem uma forma singular de colocar em prática essa proposta educativa. Por conseguinte, a EFAV trabalha com grande parte dos instrumentos pedagógicos indicados no desenvolvimento da PA – os Temas Geradores, os Planos de Estudos (PE), a Colocação em Comum (CC), as Visitas e Viagens de Estudo, as Intervenções Externas, as Atividades de Retorno, as Experimentações, o Caderno da Realidade, o Caderno de Acompanhamento, as Visita às Famílias, os Serões, os Estágios e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ). A exceção é o Plano de Formação, que ainda não foi elaborado pela escola, mas apresenta um jeito peculiar de executá-los. Além dessas ferramentas pedagógicas, a escola criou por meio de um trabalho conjunto e democrático com os jovens, os monitores, os pais e outros colaboradores, novas estratégias pedagógicas para ajustar e contemplar as expectativas dos jovens e dos pais em relação a formação humana, cidadã²⁵, profissional e escolar dos alunos, tais como o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão (GEPE), o projeto *Adote o Bem* e o *Anjo*²⁶.

A escola, até 2019, possuía, em média, 120 estudantes oriundos de vários municípios da região e 13 funcionários, sendo que oito deles(as) eram

²⁴ A *práxis* numa perspectiva marxista é o exercício da reflexão (uma atividade intelectual, teórica) sobre a realidade que produz uma ação, uma prática social que busca a transformação dessa realidade. Assim como explicitado por Abbagnano (2007), a partir da visão de Marx e Engels, é a capacidade dos homens reagirem às condições materiais de existência a partir das ideias e por meio do trabalho prático, como forma de transformar ativamente as relações de produção e de trabalho (p.797). Por isso, a afirmação de Freire (1987): “uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.21).

²⁵ Entende-se aqui como educação cidadã a capacidade de formação de sujeitos críticos, capazes de entender o mundo, o país e sua própria realidade que busca transformá-los positivamente a partir da participação social e ética, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

²⁶ Para uma compreensão mais aprofundada sobre cada uma dessas estratégias pedagógicas ver Moura (2019), item 2.2 “O contexto da Educação Rural e a emergência da Educação do Campo”, p.61-72 e item 4.3 “A organização da EFAV e sua prática pedagógica: algumas análises dos seus fundamentos e métodos”, p.132-143.

monitores(as) que lecionavam as disciplinas da base comum e as disciplinas profissionalizantes, admitindo a função de professores(as); duas monitoras que são responsáveis pela alimentação da escola, assumindo a função de cozinheiras; um monitor responsável de cuidar da propriedade da escola, assumindo a função de caseiro; e por fim, três monitores(as) responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica da escola, assumindo funções de secretaria, coordenação pedagógica, diretoria e vice-diretoria.

Em suma, a EFAV, até o ano de 2019, teve seu funcionamento assegurado economicamente; contudo, de modo muito precário, pelo recurso do Programa Bolsa-Aluno²⁷ – que custeia especialmente a folha de pagamento dos monitores – e pela contribuição, em dinheiro ou em alimentos, dos pais de alunos. Além de eventuais doações de insumos, materiais, equipamentos, alimentos, serviços ou dinheiro de indivíduos ou instituições públicas ou privadas parceiras, afora eventuais rendas da propriedade da escola. A prefeitura de Veredinha também apoia a escola com o oferecimento de transporte escolar durante o início e final das quinzenas letivas e ainda para o transporte dos alunos em visitas e viagens de estudo.

3 Trabalho e educação: da perspectiva neoliberal à emancipadora

Assim como apresentado anteriormente, as propostas de Educação do Campo e, em especial, a Pedagogia da Alternância, têm o trabalho como um princípio educativo. Mas, o que seria trabalho? Há várias possibilidades de compreender esse termo. Optamos então por trazer sua compreensão a partir de um olhar mais complexo, baseado em uma vertente marxista da sociologia

²⁷ Fundamentado na Lei nº 14.614 de 31 de março de 2003 que institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais, beneficiando com recursos financeiros a escola que: oferecer cursos gratuitos de ensino fundamental da 5ª à 8ª série e de ensino médio, com educação profissional; for gerenciada por uma associação autônoma, composta de pais, pessoas e entidades comprometidas com o desenvolvimento da agricultura familiar; aplicar o método pedagógico da alternância; tiver como objetivo a formação integral do aluno, com a transmissão, inclusive, dos conceitos e conteúdos do desenvolvimento sustentável. O recurso desse programa é proveniente da Lei Orçamentária Anual que repassa a bolsa em duas parcelas anuais, no percentual de 50% cada uma, para a associação mantenedora da EFA (MINAS GERAIS, 2003).

do trabalho, em que o trabalho é considerado um processo por meio do qual o sujeito se relaciona com a natureza, com a sociedade, com o seu entorno, para construir sua experiência de vida, criando, recriando e modificando a realidade natural-social (ANTUNES, 2009 *apud* ARANHA; DIAS, 2009).

Nessa mesma perspectiva, Marx (2013) defende que o homem, no processo de trabalho, transforma a natureza e a si mesmo. Ou seja, há de se compreender que a essência humana é produzida, assim, pelo próprio homem através do trabalho, pois sua autotransformação se dá por este, tornando-o, portanto, um processo educativo (SAVIANI, 2007).

Para Marx (2013), o trabalho pode refletir duas compreensões: o trabalho emancipador, considerado o ato concreto de sujeitos que mobilizam suas capacidades na produção de objetos e serviços diversificados que têm uma utilidade e finalidade; e o trabalho alienante, considerado aquele que se torna mercadoria, pois o trabalhador não tem o domínio sobre os objetivos, o processo produtivo e sobre o resultado do seu trabalho.

Por meio dessas ideias, torna-se importante discutir duas das vertentes educativas muito presentes no contexto atual e que apresentam concepções divergentes de trabalho, incorporando-as nas suas perspectivas educativas de forma bastante diversa: a educação emancipadora e a educação neoliberal. No entanto, há de se convir que para se adentrar nessas duas perspectivas é necessário compreender em que contexto e sob qual viés elas se constituíram.

A tendência liberal de educação, fundamentada na teoria liberal burguesa, emerge dos ideais iluministas numa sociedade moderna pós Revolução Francesa, no século XVIII, guiada por princípios como autonomia do indivíduo, liberdade, propriedade, igualdade e segurança, preconizando, portanto, uma sociedade e uma escola democráticas. Essa ambição da tendência liberal de educação parte de um ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre das influências das crenças e preconceitos, isto é, da ignorância religiosa e do saber do senso comum (KANT, 2009), em que há a valorização de forma exacerbada da razão e da produção do conhecimento científico. Nesse viés, a educação liberal se inspira na sociedade esclarecida que enaltece a racionalidade, através da filosofia iluminista, para criticar as estruturas sociopolíticas autoritárias do Regime do Estado Absolutista, que antecede o Estado burguês.

Mais adiante, no século XIX, ampliam-se as denúncias às limitações da emancipação humana por meio do Estado burguês e da condição de sociedade civil, e afirma-se a necessidade de transformação das forças sociais em forças políticas por meio da organização coletiva, com inspiração nos manuscritos elucidados por Marx (2006). A partir dessa recusa dos valores burgueses e crítica à divisão da sociedade de classes, materializa-se a tendência socialista de educação que preconiza os ideais de solidariedade e cooperação. Na visão materialista marxista, que dá bases a essa tendência, a educação está dependente das estruturas sociais e, por isso, uma nova educação deve ter cunho político e social, deve, portanto, estar vinculada ao trabalho e a vida, não dicotomizando o trabalho intelectual do trabalho manual.

Nesse sentido, podemos compreender que tanto a educação neoliberal como a emancipadora são herdeiras das vertentes educativas de inspiração liberal, embora cada uma tenha se desenvolvido de forma peculiar, com a finalidade de atender interesses contrapostos.

A educação neoliberal, orientada pelo paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade e fundamentada na lógica do neoliberalismo de mercado²⁸, que tem como fim a condução do processo de modernização capitalista, apresenta um discurso da contenção da expansão do ensino público e gratuito em todos os níveis e modalidades, uma vez que o Estado falido não tem condições de garantir um ensino de qualidade e eficiência para a universalização da educação. Por isso, há a defesa da privatização da educação para que possa ser alcançada a eficiência e a qualidade, tornando o sistema de ensino mais competitivo, pois requer que se preparem os futuros trabalhadores para a inserção no mercado de trabalho e na sociedade tecnológica globalizada.

Portanto, a educação para esse paradigma adota uma lógica empresarial, de adaptação à nova ordem mundial, o que pode ser percebido na

²⁸ No neoliberalismo, o campo econômico é guiado para proporcionar a autorregulação do mercado e a livre competição, buscando a eficiência e a qualidade como condição para se alcançar a sobrevivência e a lucratividade no mercado competitivo atual. No setor político, esse paradigma limita a ação do Estado à promoção de políticas públicas assegurando o Estado mínimo. Ou seja, “O mercado deve ser o princípio fundador, unificador e autorregulador da nova ordem econômica e política mundial” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 109).

nova linguagem adotada pelos organismos nacionais e internacionais que discutem e planejam ações para a Educação, – adotando conceitos e valores como: modernização, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, *ranking*, descentralização etc., – (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) além de adotar um discurso que deslegitima a escola pública, colocada como em crise e fracassada.

Essa lógica empresarial adotada na educação está fundamentada na noção de empreendedorismo, que para Colossi (2014) e Brandão, Vasconcelos e Muniz (2011), é a capacidade de algum indivíduo ou grupo de indivíduos de criar uma nova possibilidade de negócio ou ampliar um negócio já existente, admitindo que está correndo riscos para atingir seus objetivos e interesses, e que é motivado pela vontade ou necessidade de ampliar suas margens de lucro (maximização do lucro), seu *status* de poder e prestígio na sociedade.

Ainda, de acordo com os mesmos autores, a capacidade de pensar e agir por si mesmo, utilizando criatividade e visão de futuro/visão de oportunidades, baseada em processos racionais e também intuitivos, são competências necessárias a um empreendedor, somadas à capacidade de aprender a aprender, no sentido organizacional do processo de gestão, e adotar uma visão sistêmica para compreender a interdependência e as diferentes partes do negócio. Além disso, o empreendedor deve ser movido pela vontade de vencer, isto é, pela ambição, por isso deve estar apto a provocar inovações e mudanças no sentido de conquistar seus ideias e sonhos. Para tanto, é importante adquirir as qualidades da proatividade, reatividade, versatilidade, flexibilidade e a busca da satisfação pessoal.

Costa (2009) aponta que a lógica de governabilidade fundada no neoliberalismo é adotada nas escolas através da orientação do Estado, potencializando a ideia de sociedade empresarial que é regida cada vez mais pela dinâmica concorrencial. Essa ideia pode ser observada no seguinte trecho, que tem como referência as ideias de Foucault:

[...] o que está em jogo nessa forma de governamentalidade neoliberal norte-americana é a pretensão de transmutar os indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar, mediante sua inscrição em relações de tipo *concorrencial*. (COSTA, 2003, p. 179, grifos do autor).

Para esse autor, as ideias neoliberais, baseadas na Teoria do Capital Humano, dão origem à cultura do empreendedorismo no meio educacional, que

busca tornar os indivíduos verdadeiros empreendedores. Portanto, para esse autor:

A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria *decisivo e bom* não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. (COSTA, 2009, p. 181, grifos do autor).

Diante disso, Costa (2009) aponta que a cultura do empreendedorismo, que está se tornando uma visão de mundo muito difundida na sociedade, valoriza excessivamente o individual; o “aprender a aprender” nos processos educativos; e a promoção individual do indivíduo-microempresa, de forma a tornar as relações sociais superficiais e movidas pela concorrência, culminando em excessos de individualismo, na falta de capacidade de trabalhar em equipe a partir dos valores da cooperação e solidariedade, na adequação do sujeito trabalhador ao mercado de trabalho e na valorização da meritocracia, assim como esclarece o autor no seguinte trecho:

Isso remete à questão da meritocracia, tal como pensada por esses teóricos neoliberais, e à possibilidade do estabelecimento de uma sociedade altamente diferenciada hierarquicamente, em que o *status* de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foram acumulados através da educação. (COSTA, 2009, p.183).

Nessa perspectiva, há a disseminação da ideia de que o sucesso ou o fracasso profissional e econômico é fruto unicamente do empenho individual. Além disso, assim como elucidado anteriormente, o neoliberalismo afirma uma proposição educativa voltada a uma formação para o trabalho que visa adaptar o trabalhador às demandas do capital, ou seja, o trabalhador torna-se apenas uma mercadoria, o que confirma a perspectiva do trabalho alienante exposto por Marx (2013).

Nessa concepção neoliberal, a prioridade das políticas educacionais deve ser a educação fundamental que necessita desenvolver nos alunos novas habilidades e competências mais sofisticadas para que eles se tornem consumidores exigentes e os novos trabalhadores almejados pelo mercado, isto é, indivíduos adaptados profissionalmente ao novo paradigma produtivo. Por isso, esse novo trabalhador deve adquirir habilidades como comunicação objetiva e clara, visão de conjunto, capacidade para assimilar as inovações

tecnológicas, flexibilidade, integração e abstração e competências como autonomia e iniciativa para acompanhar o avanço científico e tecnológico das empresas que estão em acirrada competitividade.

Com relação aos outros níveis de ensino, que devem ser estimulados pela iniciativa privada, eliminando a gratuidade, o enfoque priorizado para o desenvolvimento educacional deve ser o sistêmico com a complementação da administração eficiente e da tecnologia educacional, para se alcançar a desejada qualidade total. O enfoque sistêmico procura otimizar o processo educativo, pois adota um procedimento “correto-racional e científico”, ou seja, há a identificação do problema, a implementação do planejamento adaptado ao ambiente, a seleção dos meios, a elaboração de objetivos operacionais, o controle do processo e a avaliação do produto por meio de técnicas adequadas para retroalimentar o sistema (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Por sua vez, a administração eficiente

[...] busca a racionalização do trabalho, bem como o controle do processo produtivo e o aumento da produtividade, ao passo que a tecnologia educacional se preocupa com o método científico, para obter eficiência, eficácia e qualidade no processo pedagógico — todos os componentes educacionais (objetivos, administração, estrutura, meios de ensino, custos, tecnologias e outros) devem ser considerados. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 117).

Para Freire (1996), o discurso neoliberal prega uma ideologia fatalista e imobilizadora. Ou seja, busca nos colocar em um lugar de conformidade com a realidade social em que vivemos. No trecho que segue o autor esclarece tal argumento:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (FREIRE, 1996, p. 20).

Essa abordagem educativa neoliberal também prega a neutralidade e a objetividade científica, recusando, portanto, os julgamentos e ideologias. Desse modo, o instrumental positivista operacionaliza o novo paradigma produtivo

que se apoia na quantificação numérica, na exatidão e na utilidade do conhecimento como critérios da cientificidade e qualidade produtiva.

Assim, esse modelo educacional fundamentado na competição e no desempenho individual, que fortalece a sociedade meritocrática, está a serviço do desenvolvimento do capitalismo empresarial, uma vez que não se coloca a disposição da formação da sociedade para promoção da justiça social, já que rompe com a ideia de inclusão social para promoção de equidade de oportunidades, fere a democracia e distorce a formação cidadã. É possível ressaltar também, assim como colocam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que a educação neoliberal “[...] assumiu a perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, e não de um direito universal, o que a leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente” (p.132).

Em contraposição à educação neoliberal, há as propostas pautadas na emancipação humana. O conceito de emancipação humana aqui considerado refere-se a uma categoria política que implica a autonomia e a liberdade dos sujeitos e da coletividade na busca pela superação dos condicionamentos históricos e da cultura dominante, criando possibilidades para a humanização e a libertação da opressão das realidades sociais injustas, além de proporcionar o exercício da cidadania como condição para uma sociedade verdadeiramente democrática.

Nesse seguimento, Freire (1987) nos apresenta a perspectiva da educação problematizadora como proposta de libertação. A proposta busca em sua essência um pensar autêntico dos educandos, mediatizados pela realidade, através da comunicação, da convivência, da superação do autoritarismo e da arrogância científica, por uma não acomodação ao mundo e sim, por uma inquietação ao mesmo, ou seja, pela ação transformadora da realidade. Transformação que se dará num processo de solidariedade com os outros sujeitos a partir da consciência do mundo para, então, lutarem por sua emancipação.

Adorno (1995) apresenta em “Educação e Emancipação”, obra composta por uma série de palestras e debates em que participou ao longo da década de 1960, a concepção de educação para emancipação humana. Para ele, a educação emancipadora deve promover um movimento dialético entre o desenvolvimento individual e social; isto é, preocupar-se com a individualidade humana integrada a formação social para a resistência. Nesse sentido, educar

para emancipar supõe uma educação como consciência da realidade, vinculando teoria e prática, que promove à aptidão a experiência reflexiva, inter-relacionada a um processo de motivação que incite a espontaneidade e a criatividade nos estudantes, juntamente à busca pela consciência política.

Prosseguindo com Adorno (1995), considera-se que a educação para emancipação deve conduzir a capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico, pressupõe uma educação não autoritária – pois orientada pela autoridade esclarecida²⁹ –, não agressiva e não violenta. Portanto, é uma educação que não incentiva a competitividade, que é, para o autor, “[...] um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (ADORNO, 1995, p.161). Emancipação é compreendida por Adorno (1995) como uma categoria dinâmica, como um vir a ser. Em vista disso, ela deve permitir criar autonomia. Por isso, a emancipação pressupõe a transformação social e, como movimento dialético, a transformação social pode promover a emancipação humana.

Nesse sentido, vale destacar as teorias educativas com um viés progressista, pois se alinham à proposta de educação emancipadora, sobretudo porque criticam a educação para a reprodução do capital e apontam outros caminhos para uma nova proposta de educação tendo como meta a liberdade, a autonomia e a transformação social. Aranha (2006) aponta que são várias as teorias dentro desse movimento e nem sempre seus criadores se identificam com essa denominação, autodenominando-se de outros modos. Nesse sentido, a autora apresenta algumas das características gerais das teorias progressistas, que são fundamentadas pelo pensamento marxista dialético: compreendem que a escola não é a solução para os problemas sociais, mas a veem como um instrumento de luta para uma formação mais crítica e uma ação socialmente engajada. Portanto, as escolas são possibilidades de ruptura com a dominação das classes opressoras sobre as oprimidas, a partir do momento que podem proporcionar a formação de uma consciência problematizadora diante das contradições sociais, possibilitando que as classes populares tenham acesso à

²⁹ Adorno (1995) compreende que a educação não pode cair na não diretividade, assim como apregoa a pedagogia da escola nova. Do mesmo modo, não pode assumir o excesso de autoritarismo da pedagogia da escola tradicional, mas deve estar orientada para a autoridade esclarecida, isto é, deve ter uma orientação adulta que respeite a autonomia da criança ou jovem, mas que a guie até que ela atinja sua maturidade.

educação e ao saber elaborado, para uma “educação como prática social transformadora” (ARANHA, 2006, p. 213).

Nesse sentido, a agroecologia³⁰ – uma das práticas que fundamenta o processo educativo das EFAs – de forma semelhante às teorias progressistas, também é um instrumento de luta em busca da superação da dominação das classes opressoras que estimulam o modelo de desenvolvimento hegemônico capitalista. Isso porque a busca fundamental do pensamento agroecológico é a autonomia dos povos quanto à produção e ao consumo de produtos alimentares (Soberania Alimentar) e o privilégio das próprias capacidades de intervenção na realidade de cada família camponesa, objetivando diminuir a dependência de insumos, tecnologias e mão de obra externa e usufruir de tudo - conhecimentos, práticas, reciclagem energética, utilização de insumos locais e de valorização da mão de obra rural - que está disponível localmente (CAPORAL; COSTABEBER, 2004). Sendo assim, o princípio central da agroecologia é a valorização dos saberes e experiências dos camponeses educandos, através da perspectiva de fazer emergir o potencial do conhecimento endógeno (GUZMÁN, 2011). Ou seja, a agroecologia parte do conhecimento local, buscando incorporar e valorizar o saber popular dos(as) agricultores(as) aos conhecimentos científicos modernos (CAPORAL, 2009). Tal concepção se propõe à horizontalização de saberes e ao processo

³⁰ Conforme Guzmán (2011) e Caporal (2009), a agroecologia tem se configurado como um novo paradigma científico, que surge de forma incisiva a partir da década de 1980 como contraponto aos efeitos negativos da modernização da agricultura. Isto é, surge como resistência ao modelo tecnológico da Revolução Verde. Esse novo paradigma apresenta uma proposta holística, sistêmica e complexa – pode ter um enfoque multi, inter ou transdisciplinar, pois não se baseia nos conhecimentos isolados – e que é fundamentada na ação social coletiva por meio de metodologias participativas. Portanto, para esses autores a agroecologia é uma ciência que propõem o manejo ecologicamente sustentável e responsável dos recursos naturais que busca romper com a arrogância da ciência convencional (que se coloca como superior) a partir do momento que parte dos conhecimentos tradicionais dos camponeses e indígenas e os compreende como sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o principal pilar da agroecologia são os conhecimentos e as práticas dos camponeses.

construtivista³¹ (dialógico) de conhecimento (FREIRE, 1987; GUZMÁN, 2011).

Muitos pensadores da teoria progressista da educação entendem que o trabalho é uma atividade essencial para a formação humana, não meramente o trabalho manual e técnico, mas o trabalho que permite a retomada da consciência crítica e o respeito às práticas sociais, o trabalho que se faz pela *práxis*, isso porque entendem que só o trabalho torna possível vincular os saberes às vivências. Nesse sentido, há a defesa da escola politécnica (FRIGOTTO, 2003; GRAMSCI, 2000a; GRAMSCI, 2000b) que permite a compreensão, pelo aluno, do processo do fazer utilizando as técnicas e tecnologias que instrumentalizam o trabalho humano. Essa perspectiva de trabalho, portanto, está associada ao trabalho emancipador, enunciado por Max (2013), assim como apontamos outrora.

Além disso, essa teoria educativa compreende a educação como ação política, uma vez que não existe neutralidade no fazer pedagógico. Por conseguinte, a escola pode ser uma estratégia de melhoria de vida e de formação para organização política, dos professores e dos alunos.

Por fim, a perspectiva progressista de educação defende o não autoritarismo na escola, mas busca superar a ideia de não diretividade, pois acredita que o professor tem um papel importante na condução da prática pedagógica, desde que se oriente no seu fazer pedagógico de acordo com o contexto da realidade vivida pelos alunos e com suas reais necessidades.

³¹ O entendimento adotado neste texto é que o processo construtivista do conhecimento se dá quando se concebe o conhecer como um processo de construção social. Isto é, se dá na interação do sujeito com o objeto/natureza e ainda entre os sujeitos sociais, através da absorção/compreensão de novos conhecimentos e da transformação dos conhecimentos já incorporados pela prática. Há a partilha de saberes, entre os diferentes sujeitos, que permite a reelaboração ou construção de novos conhecimentos que não são puramente científicos nem puramente tradicionais/populares, e sim a junção destes dois. Esse entendimento dialoga com as proposições de Piaget (1967) e Vigotsky (1998) sobre o desenvolvimento cognitivo, apoia-se na Pedagogia do Oprimido de Freire (1987) e na abordagem sobre o construcionismo social, abordado por Long (2007) na apresentação da Perspectiva Orientada aos Atores (POA) que, por sua vez, está embasada no construcionismo social, tendo como foco a leitura e releitura da sociedade mediante as ações e percepções que transformam um mundo de atores diversos e entrelaçados.

Nesse sentido, Saviani (1999) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), de forma semelhante defendem a escola na perspectiva histórico-crítica. Isto é, compreendem essa proposta educativa como sendo crítica, pois, sabe-se condicionada, apoiando-se, portanto, nas seguintes orientações: busca da historicização dos conhecimentos ensinados; da igualdade de acesso ao saber como meio de se fazer uma escola para atender os interesses populares; estabelece uma prática pedagógica que contribui para o estabelecimento de relações democráticas, tanto professor-aluno, quanto na ação desses nas práticas sociais, em que o professor se coloca a serviço dos interesses dos educandos; não há desvinculação entre educação e política, porque as duas devem ser entendidas como expressões da prática social própria da sociedade de classes.

Nessa perspectiva, a educação deve propor uma formação voltada para a cidadania e para a “valorização da vida humana em todas as suas dimensões” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 132). Por isso, a escola não é mercadoria, pois ela não deve estar subordinada ao modelo econômico. Para esses autores, a educação de qualidade é aquela que promove o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das qualidades cognitivas e afetivas para atender às necessidades individuais e sociais dos alunos, buscando torná-los mais participativos na sociedade, exercendo sua cidadania de forma crítica para transformação da realidade social em um mundo mais justo, solidário e igualitário.

Dessa forma, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) acreditam que a articulação da escola com o mundo do trabalho é uma estratégia fundamental, no sentido de proporcionar aprendizados para o pleno exercício da cidadania, condição para se preparar os estudantes para a vida, enquanto um ser social com pensamento autônomo, crítico e criativo, isto é, com acesso a uma verdadeira educação para emancipação humana.

Diante de todas essas dimensões educativas apresentadas, a seguir nos propomos discutir, por meio da síntese dos resultados da pesquisa realizada, se a proposta educativa apresentada pela EFAV dialoga em seus fundamentos, princípios e práticas educativas com a perspectiva da educação emancipadora assim como apregoado por essa escola em seus documentos, publicações e informações expostas nas mídias públicas; ou se existe, no seu fazer pedagógico cotidiano, elementos que perpassam sua organização e funcionamento que

evidenciam contradições, que remetem a uma educação neoliberal. Buscamos também identificar as estratégias pedagógicas de resistência ao modelo neoliberal. Nesse caso, vamos refletir sobre a seguinte questão: poderemos afirmar que a EFAV constitui uma experiência de educação que busca, em suas práticas e fundamentos, a superação da lógica dominante da educação para o capital?

4 Educação Neoliberal e Educação Emancipadora: modelos educacionais em disputa na EFA de Veredinha?

Trindade e Vendramini (2011), em artigo que busca analisar como ocorre a relação entre trabalho e educação nas experiências de educação orientadas pela Pedagogia da Alternância, fazem uma severa crítica à conjugação trabalho e educação através do sistema de alternância, uma vez que, segundo esses autores, esse sistema nasce em um contexto capitalista, em que a alternância surge como expressão da divisão do trabalho no contexto da revolução industrial, tendo como fim adequar o indivíduo ao meio e não fazer sua transformação. Na visão desses autores, a educação em alternância é orientada para uma formação cada dia mais fragmentada e tecnicista (unilateral), que não permite articular teoria e prática, já que não se trata de uma relação entre trabalho e educação, mas sim da oposição ora um ora outro, em que “alternar é fragmentar” (p.37).

Além disso, afirmam que o sistema de alternância educativa reforça a reprodução para o capital, pois assegura a “[...] ideia de que é possível produzir a vida na sociedade capitalista, inclusive na pequena propriedade, bastando para isso ser um profissional. Não há assim espaço para a crítica das relações capitalistas de produção, muito menos para discutir uma alternativa para além do capital [...]” (TRINDADE; VENTRAMINI, 2011, p. 40). Para esses autores, as contradições e os limites da educação em alternância estão configurados nos limites da educação neoliberal, pois postula-se o desenvolvimento do meio e não a sua transformação, além de enfatizar a importância da família e da profissionalização. Ou seja, a Pedagogia da Alternância seria uma pedagogia que propõe educar jovens para se adaptar ao mundo capitalista e suas exigências (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011).

Tendo em vista essa crítica, ao analisarmos a proposta educativa da EFAV, baseada na Pedagogia da Alternância, compreendemos, através da leitura dos documentos institucionais da escola³² e por meio de depoimentos de seus educandos, diferentemente do que é apontado por Trindade e Vendramini (2011), que a Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica que busca integrar a escola e a comunidade/família, o conhecimento científico e o conhecimento popular/prático de forma dialogada e horizontal, através de uma educação contextualizada. Isto é, uma educação que busca se fundamentar no contexto vivido pelos(as) estudantes em suas realidades locais, concebendo-se enquanto processo histórico e social que propõe uma perspectiva de transformação do meio e não de reprodução social e que, por isso, apresenta elementos de uma educação emancipadora. Isso pode ser observado nos seguintes trechos dos documentos analisados, especialmente nas partes que evocam os fundamentos e princípios educativos da EFA de Veredinha e nas falas de alguns jovens pesquisados:

A proposta pedagógica de Alternância apoia-se numa **educação plena, voltada para a formação integral do ser humano e para profissionalização dos jovens, valoriza os laços familiares e a herança cultural**, dentro de um projeto de desenvolvimento baseado no **resgate de cidadania e na organização comunitária**. (ACODEFAV, 2010, p.2, grifo nosso).

O conteúdo tratado no processo educacional flui através de “canais” que **conjuga o saber histórico social e o saber do senso comum**. O ensino é vivo histórico e **valoriza o experimentar**. (ACODEFAV, 2017-b, p.2, grifo nosso).

[...] porque a escola tem uma **formação muito incrível pra gente viver numa sociedade, cê tá preparado pra ser um cidadão bom**, sabe, cê tá preparado pra ser um cidadão, pra viver em sociedade quando cê sai daqui. (Saputá³³, estudante do 3º ano da EFAV, 28/04/2019).

³² O Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Interno (RI) e o Estatuto Social da ACODEFAV.

³³ Optamos por usar nomes populares de árvores do cerrado para representar os sujeitos entrevistados, já que acreditamos que assim como as espécies arbóreas do cerrado que são caracterizadas por sua rusticidade e resistência a variabilidade climática na região do semiárido, esses sujeitos também, no nosso ponto de vista, construíram em suas trajetórias uma capacidade de resistir as intempéries e lutar pelos seus desejos e direitos como sujeitos sociais.

[...] Lá [na EFAV] é diferente, não que nem, às vezes, não é tanto pelo curso técnico agropecuário, mas **porque te forma um ser humano (entonação com ênfase nessa palavra) de verdade, um ser humano que tem capacidade de pensar no outro, de, de ter compaixão do outro, de ajudar, de ter aquela empatia.**

[...]

E ter essa **percepção social humanista, de se tornar um ser humano diferente.** Acho que seja isso. Que seria... acho que se talvez muitos tivessem a oportunidade que eu tô tendo, teria uma visão diferente da vida... e eu acho que muitas coisas, muitas situações, seriam poupadas, muitas situações ruins, muitos, muitos pensamentos egocêntricos seriam eliminados da parte de um, pelo menos com um dia de vivência aqui na escola. (Aroeira, estudante do 3º ano da EFAV, 29/04/2019).

Observa-se nos trechos acima, especialmente aqueles por nós destacados em negrito, que há a manifestação de vários elementos nos documentos da escola que caracterizam uma educação emancipadora, tais como: a formação que busca o desenvolvimento integral do educando, voltada para a sustentabilidade e para a formação cidadã associada à preparação para o trabalho que permite a consciência crítica e o respeito às práticas sociais; o processo educativo centrado na realidade vivida pelo aluno, isto é, uma educação contextualizada; além da valorização e respeito ao saber prático acumulado popularmente.

Muitos desses aspectos citados presentes na proposta educativa da EFAV dialogam com as algumas das questões fundamentais para a formação de educadores, mas também de educandos, como apontado por Freire (1996) em “Pedagogia da Autonomia”, tais como: o respeito aos saberes construídos na prática comunitária dos educandos, sobretudo o das classes populares; a reflexão vinculando teoria e prática e uma consciência crítica sobre a realidade vivida; a promoção de uma educação que não seja indiferente a realidade e que procura intervir no mundo para mudá-lo.

Além disso, as falas anteriores dos jovens educandos corroboram os trechos dos documentos analisados, pois demonstram que a EFAV investe em uma formação voltada para a cidadania e para a vida social, que promove as qualidades e habilidades da solidariedade, cooperação, altruísmo e inquietação com a realidade social vivenciada.

Frente ao que foi discutido, podemos afirmar que a Pedagogia Alternância (PA) é uma proposta educativa vinculada, de forma geral – pois

também compreendemos seu movimento dialético e contraditório, como discutiremos mais à frente –, à educação emancipadora, pois, assim como afirma Ribeiro (2013):

As CFRs³⁴ e as EFAs articulam o trabalho produtivo com a educação escolar; avançam em relação aos estágios curriculares feitos em parceria entre escolas e empresas; fortalecem a identidade pessoal e comunitária dos agricultores e estimulam a participação política dos jovens. Colocam a mudança social nas relações pessoais, a democracia na participação política e a cidadania na *autonomia* do agricultor que vive do seu trabalho. O projeto pedagógico e social das CFRs e das EFAs está centrado na pessoa humana, em sua *liberdade* de escolha e de busca da *autonomia* através do trabalho. Para ampliar a democracia, basta os jovens participem da vida comunitária, estejam associados aos seus sindicatos, participem das atividades destes e exerçam o direito/dever de voto nas eleições municipais, estaduais e federais. Portanto, vincula-se a uma percepção de desenvolvimento local (p. 381, grifos da autora).

Para mais, as estratégias pedagógicas adotadas pela EFAV, na nossa interpretação, também estão vinculadas a uma educação emancipadora que contribui para a resistência e a contraposição ao modelo neoliberal, assim como pode ser compreendido na análise que segue, apresentada de forma sintetizada, posto que discutiremos aqui neste capítulo apenas duas dessas ferramentas pedagógicas, o estágio e o Plano de Estudos (PE), em função de limites de espaço.

Os estágios são uma estratégia de interação entre conhecimentos escolares teóricos e técnicos com os conhecimentos da experiência prática profissionalizante, visando ao aprimoramento profissional do aluno. “São atividades programadas, com duração de uma ou mais semanas em propriedades agrícolas, empresas, entidades sociais, órgãos de pesquisa, assistência técnica” (ACODEFAV, 2010, p.9), movimentos sociais ou na própria escola, com o objetivo de formação e vivência profissionalizante. Eles acontecem uma vez por ano em todos os anos de formação escolar e são realizados por meio de contratos de estágios entre o jovem e a instituição e/ou agricultor. Podem ter um caráter voluntário ou remunerado, respeitando as regras da legislação vigente sobre estágios.

No estágio, o estudante será acompanhado por um mestre de estágio que deverá orientá-lo no seu processo formativo e de trabalho. Se necessário, deve comunicar diretamente com a escola sobre qualquer problema ou questão

³⁴ Casas Familiares Rurais (CFR).

referente às atividades do jovem. Depois de terminado o estágio, o estudante deve realizar um relato detalhado da experiência vivenciada anexando-o ao seu Caderno da Realidade e, se possível, apresentá-lo oralmente aos outros estudantes e monitores.

Os estágios, portanto, são práticas educativas que, ao mesmo tempo, proporcionam o aprofundamento do conhecimento técnico-científico a partir da experiência prática profissionalizante; possibilitam a troca de conhecimentos por meio da interação entre conhecimentos escolares teóricos e técnicos com os conhecimentos práticos/profissionais; e estimulam a relação trabalho e educação por meio de uma formação crítica e humana, características que remetem à educação como prática para gerar autonomia e liberdade às juventudes.

Também podem proporcionar, por outro lado, uma mera preparação e formação para aprendizagem profissional adaptada às demandas do mercado de trabalho, proporcionando um eficiente treinamento para execução de múltiplas tarefas de forma acrítica. Isto pode acontecer, sobretudo, quando os estágios acontecem em parcerias com empresas privadas, como os grandes conglomerados agroalimentares, mineradores, de plantio e beneficiamento de eucalipto etc. Portanto, existe esse aspecto conflitivo na realização dos estágios, pois, embora a EFAV oriente que os estágios aconteçam em organizações, instituições e movimentos ligados à agricultura familiar e, por vezes, de perspectiva agroecológica, a escola admite, por meio de parcerias, a liberdade de escolha aos jovens para que realizem seus estágios no lugar onde desejarem, mesmo em empresas que apresentem um viés contraditório aos princípios e fins da formação humana propostos pelas EFAs.

Alguns depoimentos adiante mostram o quão significativo pode ser o estágio para a formação humana e social de alguns dos jovens da EFAV. O estágio abordado foi realizado no projeto “Veredas, Sol e Lares”³⁵, juntamente ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

³⁵ O projeto visa à construção de uma usina de energia solar, para produção de energia fotovoltaica, em que as famílias irão gerar a energia produzida, e definir como será o seu uso e disponibilidade. O projeto em curso abrange as regiões do Vale do Jequitinhonha e Alto Rio Pardo em Minas Gerais. “O projeto de desenvolvimento e pesquisa social, que contemplará 1.250 famílias de 21 municípios do Semiárido mineiro,

Aroeira: Sim, porque antes – eu sempre tô fazendo essa reflexão de antes e depois, porque é uma mudança muito grande – porque antes eu era muito egocêntrica, eu só pensava em mim, no meu bem-estar e hoje eu já consigo pensar no outro. Que nem, às vezes, a gente faz algumas viagens [referentes ao estágio] e tem realidades, assim, que a gente fica chocado, e aí a gente, que nem, a gente tem tentado de alguma forma, a gente contribuir pra essas comunidades. Não somente, é chegar lá e explicar sobre o projeto, fazer a finalidade, mas não, ajudar em outras áreas que, é, essas comunidades têm sofrido. E buscar apoio, né, porque a gente, sozinho, a gente não vai conseguir. Mas tem sido uma experiência linda! (Aroeira, estudante do 3º ano da EFAV, 29/4/2019).

Pesquisadora: [...] Esse projeto, que você tá participando, cê acha assim que... esse projeto, ele... tem te ajudado a pensar o mundo, a pensar a sociedade de uma forma diferente? E como?

Mutamba: De certa forma tem, porque eu vivo numa realidade e as pessoas onde eu tô atuando vive numa realidade completamente diferente. A gente pode conhecer a realidade do outro e tentar buscar melhorias, sabe? E, tipo assim, o que eu observo muito nesse projeto, é em questão da falta de água, da falta de organização social que as comunidades têm. Então, tipo assim, isso possibilita a gente conhecer novas realidade e, tipo, tentar, tentar, tipo assim, se capacitar pra ajudar aquelas comunidade, sabe? (Mutamba, estudante do 3º ano da EFAV, 28/4/2019).

Essas falas mostram que a EFAV, na sua prática educativa, juntamente à experiência de estágio, tem proporcionado o desenvolvimento de seres humanos mais sensíveis e altruístas diante das diferentes realidades sociais. Notamos que o que contribui para a humanização dos jovens educandos é a educação problematizadora como proposta de libertação, que busca em sua essência um pensar autêntico dos educandos, mediatizados pela realidade, através da comunicação, da convivência, da superação da contradição “bancária” educador-educandos, por uma não acomodação ao mundo e sim por uma inquietação ao mesmo, ou seja, pela ação transformadora da realidade (FREIRE, 1987).

prevê além da operação da usina fotovoltaica e desconto na tarifa de energia, a organização social dos contemplados para pensar em um projeto demandado pelo povo. Ou seja, os atingidos irão pensar em um plano de desenvolvimento para região, voltados para acesso e produção de energia, educação, saúde, acesso a água, soberania alimentar, entre outros” (MAB, 2018).

O Plano de Estudos (PE), instrumento que serve de ligação entre família/comunidade e escola, na nossa interpretação e de acordo com as conversas com os jovens e monitores, é o instrumento mais significativo da Pedagogia da Alternância, pois orienta todo o processo educativo através do desenvolvimento de todo seu ciclo de ensino-aprendizado (conectado a vários dos outros instrumentos pedagógicos) que permite a valorização e respeito aos saberes tradicionais das famílias agricultoras, proporcionando a horizontalização entre os diferentes tipos de conhecimentos (do senso comum/práticos e científicos/teóricos), a reflexão crítica e a rebeldia³⁶. Nesse sentido, essa relevância do PE pode ser compreendida na seguinte passagem de García-Marirrodiga e Puig-Calvo (2010), sobre a proposta educativa dos CEFFA:

Os CEFFA participam no desenvolvimento do campo, porque integram-se a ele e aos seus sujeitos. Uma Escola localizada no campo e com uma visão humanista, que desenvolve conhecimentos no diálogo dos saberes e, como consequência, desenvolve também o compromisso do jovem com seu meio (familiar, comunitário, social, cultural, econômico...) converte-se em uma “Escola para a Vida”, que ajuda a formar a personalidade do jovem e lhe capacita para ação (p. 64).

Tal expressividade desse instrumento pode ser notada na seguinte fala da jovem estudante Aroeira:

Aroeira: Porque quando eu morava na zona rural, eu não tive conhecimento, aí eu fui pra zona urbana, o pouco que eu sabia eu perdi, por causa do convívio que eu tinha na zona urbana, o conv..., o contato que eu tinha, as pessoas que eu tinha contato, me dizia que a roça, que a zona rural era uma coisa ruim e eu acabei me perdendo, muita coisa, um pouco das minhas raízes eu perdi nesse... Aqui eu consegui resgatar um pouco disso, o conhecimento, é o conhecimento até cultural mesmo. No entanto, no ano passado a gente tinha plano de estudo e a partir do meu plano de estudo eu comecei a conhecer o local onde eu mora... reconhecer o lugar onde eu morava. Eu comecei a pesquisar sobre o lugar que eu morava, porque eu perdi isso nesse caminho, nessa trajetória.

Pesquisadora: Já que você falou desse instrumento, qual desses outros instrumentos da pedagogia da alternância, a visita às famílias, os experimentos, o plano de estudo, é... que mais, o caderno da realidade, qual que você acha mais importante?

³⁶ Aqui essa palavra tem o sentido oposto à resignação, assim como propõe Freire (1996), de irromper a justa ira, como ponto de partida para provocar uma ação de transformação.

Aroeira: Eu assim...

Pesquisadora: Tem outros, que eu não tô lembrando.

Aroeira: No meu particular mesmo foi o plano de estudo. Porque eu sempre tive vontade de conhecer a realidade de outras pessoas e, a partir do plano de estudo eu consegui aproximar mais de pessoas da comunidade e conhecer mais de coisas que, às vezes, se não tivesse o plano de estudo eu não conseguiria, colher o conhecimento que eu colhi. Porque é, eles estipulam um tema né e, a partir desse tema você realiza pesquisas e aí eu consegui assim, a partir disso, ter um contato maior com a comunidade rural. (Aroeira, estudante do 3º ano da EFAV, 29/4/2019).

Portanto, o PE é um instrumento dentro da prática pedagógica da EFAV que tem uma forte vinculação com a educação emancipadora, visto que educar para emancipar supõe uma educação como consciência da realidade, vinculada à teoria e à prática, que promove à aptidão a experiência reflexiva, inter-relacionada a um processo de motivação que incite a espontaneidade e a criatividade nos estudantes, juntamente à busca pela consciência política (ADORDO, 1995), no intuito de tornar as juventudes mais participativas na sociedade, exercendo sua cidadania de forma crítica para transformação da realidade social em um mundo mais justo, solidário e igualitário. Por isso, a articulação da escola com o mundo do trabalho é uma estratégia fundamental, no sentido de que deve proporcionar aprendizados para o pleno exercício da cidadania e preparar os estudantes para a vida social, o que tornaria o aluno um ser social “com pensamento autônomo, crítico e criativo”. Isto é, com acesso a uma verdadeira educação para emancipação humana (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

Outras duas práticas educativas, como o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e as práticas agropecuárias, de grande valor para o processo de ensino-aprendizagem da EFAV, serão analisados a partir da perspectiva de disputa de modelos educativos e socioeconômicos. Portanto, apresentaremos um olhar crítico à proposta educativa da EFAV, uma vez que é orientada para uma formação profissional que instiga a visão empreendedora do jovem do campo.

O PPJ é um dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância que tem a finalidade de incentivar o jovem a pensar no seu futuro profissional, motivando-o a profissionalização como empreendedor rural, através da construção de um projeto de empreendedorismo com finalidade de desenvolver trabalho e renda e/ou promover a transformação da realidade social a qual o

jovem pertence. Na EFAV, esse projeto busca ser construído e desenvolvido efetivamente no terceiro ano, a partir da mediação do professor que desenvolve a disciplina de Empreendedorismo Rural, embora a educação empreendedora, desenvolvida por meio do PPJ, seja parte do compromisso do processo educacional da escola como um todo.

Ao mesmo tempo em que observamos que a cultura do empreendedorismo é estimulada nessa instituição de ensino com a finalidade de proporcionar aos jovens uma formação humana integral e a capacitação profissional que possibilite a conquista de trabalho e renda, transformando-os, assim, em sujeitos autônomos, independentes financeiramente e cidadãos ativos na sociedade; também é perceptível um viés de empreendedorismo essencialmente capitalista, pois tem como finalidade a maximização do lucro. Essas contradições podem ser percebidas tanto na abordagem dos projetos construídos pelos jovens nos seus PPJs quanto na linguagem adotada por parte desses jovens e monitores que remetem a interiorização do discurso empreendedor neoliberal.

Observa-se, portanto, elementos de um empreendedorismo com perspectiva neoliberal, quando os(as) jovens desenvolvem PPJs com as seguintes características: voltados quase que exclusivamente para finalidade de instalação de um empreendimento rural de caráter técnico com o objetivo de geração de renda, contemplando uma intervenção na área produtiva como pecuária, avicultura, apicultura, fruticultura, entre outros; com uma visão econômica voltada especialmente para a lucratividade; com poucas preocupações ambientais e sociais expressas e, muito menos, voltadas para busca de uma transformação sociopolítica da realidade rural em que os jovens vivem de forma mais profunda; com métodos e técnicas atreladas exclusivamente a “agricultura científica modernizada” (SANTOS, 2000), ou seja, em técnicas e tecnologias mais modernizantes que demonstram uma maior capacidade de investimento e maior integração a dinâmica socioeconômica global; com um discurso e linguagem impregnados do empreendedorismo estritamente capitalista. Exemplos desse tipo de linguagem podem ser percebidos nos trechos de entrevistas a seguir:

E meu projeto de apicultura, que é meu projeto de conclusão, é, de curso, eu tenho é, já desenvolvo na propriedade e percebi que aquilo é **viável, dá lucro**, então eu resolvi, é, tipo, **umentar essa produção, é que pretendo do valor dessa, desse lucro**, do meu projeto de apicultura, eu é... bancar os meus

estudos e... cada dia mais ir **subindo de nível**. (Fedegoso, ex-estudante do 3º ano da EFAV em 2018, 23/11/2018).

Jatobá: [...] eu conheço vários agrônomos que formô técnico, que formô agrônomo e não quiseram exercer o cargo. Por exemplo, entrar numa empresa ou trabalhar prestando serviço, preferiram **trabalhar pra si mesmo**. Vão supô, com gado, ou com alguma coisa, é, é, colocando seu conhecimento na sua propriedade, não trabalhando pra terceiros, isso... trás **seu próprio negócio**, porque é interessante isso. De tanto que cê vê a perspectiva da falta de emprego no país, cê ter o próprio negócio, ocê... não financeiramente, mas cê é uma pessoa rica! Porque ocê tem tudo nas mãos, cê num é dependente, de, de, de serviço. Isso é um... é muito bom!

Pesquisadora: Cê acha que isso gera autonomia?

Jatobá: Sim! Muito! Porque **trabalhar pra si mesmo**, assim... cê tem consciência do que tá fazendo, cê tá fazendo aquilo pra si mesmo e também o interesse, porque, muitas das vezes, você pode trabalhar pra uma pessoa, cê pode gostar do serviço, mas cê num faz como se fosse pra você. (Jatobá, estudante do 3º ano da EFAV, 28/4/2019).

Podemos observar nos trechos grifados que a linguagem adotada por esses jovens aponta para uma interiorização do discurso empreendedor, especialmente ao incentivo ao empreendedorismo individual empresarial. Isto é, aquele que, de acordo com Costa (2009), visa transformar o indivíduo num empresário de si mesmo a partir de um viés produtivo para maximização do lucro. Esses trechos também estão em conformidade com o apontamento feito por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que ressalta que, na lógica do capitalismo concorrencial global que orienta o neoliberalismo econômico, a eficiência e a qualidade são condições para se alcançar a sobrevivência e a lucratividade no mercado competitivo atual.

Diante disso, essas falas juntamente às observações realizadas sobre alguns projetos das juventudes do 3º ano do ano de 2018 são exemplos que tornam autênticas as críticas feita por Costa (2009) a cultura do empreendedorismo na educação:

Além de fazer do empreendedorismo uma visão de mundo, uma maneira de ser, a cultura do empreendedorismo funciona de modo a fragmentar os indivíduos em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma. Numa pedagogia empreendedora [...] a iniciativa individual e o processo de *aprender a aprender* são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação. (COSTA, 2009, p. 181-182).

Em uma das entrevistas com um dos monitores da escola, observamos mais um elemento de contradição entre os sentidos do empreendedorismo adotados pela escola. No trecho que segue, podemos observar a declaração de que a intenção da escola é a promoção de um empreendedorismo rural familiar e solidário que tem como fim a vida no campo da família agricultora com prosperidade e dignidade. Porém, algumas palavras utilizadas pelo monitor, grifadas a seguir, reproduzem a lógica do empreendimento essencialmente capitalista, já que fazem parte da linguagem utilizada pela lógica empreendedora neoliberal (especialmente no agronegócio):

O principal sentido é tipo assim, mostrar que é possível hoje você tá no meio rural, né, desenvolvendo uma agricultura eficiente com as preocupações ambientais, com as preocupações sociais de maneira que você tenha dignidade. [...] Então, é, é esse empreendedorismo, mostrar que é possível você tá no campo hoje e desenvolver, ganhar dinheiro com aquilo ali, mas também sem deixar de se atentar com as questões ambientais, questões sociais, com a importância da preservação ambiental, com a necessidade da gente produzir, cada vez mais, de forma sustentável, com o mínimo de impacto possível, mas mostrando que é possível você permanecer no campo, ganhar dinheiro com aquilo ali e ter condições de dignidade, de dar dignidade pra sua família e de ter acesso a, a todas as, as, as benesses né, que hoje o ser humano moderno ele quer ter acesso. (Cagaita, monitor da EFAV, 1/4/2019).

Tal observação pode ser reforçada através da seguinte passagem afirmada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

Organismos multilaterais [...] difundiram em seus documentos de orientação das políticas de educação [...] a nova linguagem da articulação da educação e da produção do conhecimento com o novo processo produtivo. A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apoia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, ranking, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade etc. Esses conceitos e valores encontram fundamentação sobretudo na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial (p. 107).

Portanto, existe um conflito entre a intenção da instituição escolar expressa nos documentos, nas práticas e no discurso dos colaboradores, monitores e estudantes e a linguagem utilizada nos discursos, já que esta linguagem demarca a apropriação de elementos dos modelos socioeconômicos neoliberais. Ao mesmo tempo, percebemos uma realidade bem diferente na terceira incursão de campo, realizada em abril de 2019, em que outros jovens que cursavam o terceiro ano e que estavam iniciando a escrita de seus PPs

demonstraram interesse em temas mais diversos, não somente ligados diretamente às áreas produtivas agropecuárias, mas também à produção agroindustrial como alimentação natural detox, produção artesanal de cerveja, produção artesanal de licor, entre outros. Além disso, muitos jovens já demonstram preocupações ambientais e sociais mais contundentes. Por isso optaram por adotar em seus projetos dinâmicas de inovação na produção como a agroecológica e a produção orgânica, além de buscarem atender um público que preza a segurança alimentar e nutricional, propondo também uma comercialização que passa pelos princípios do comércio justo e solidário a partir dos parâmetros da Economia Popular Solidária³⁷.

E ainda, diferentemente da realidade vivenciada pela turma anterior (terceiro ano/2018), os jovens da turma do terceiro ano de 2019 afirmam que tiveram autonomia na escolha do tema do projeto de empreendimento rural, sendo estimulados através da orientação dos professores, especialmente o monitor responsável por ministrar a disciplina de Empreendedorismo Rural, a buscar temas relacionados a seus interesses pessoais e vinculados à adequação a realidade vivida na comunidade e unidade de produção familiar. Isso é importante, pois permite a construção da autonomia juvenil e uma formação voltada para a cidadania, já que estimula a adoção da agroecologia e de outras relações socioeconômicas e produtivas mais sustentáveis e populares, como a agricultura orgânica, o associativismo, o cooperativismo, as feiras livres que promovem as trocas e comercializações justas, solidárias e coletivas, proporcionando benefícios à sociedade como um todo.

Mesmo diante desse aspecto conflitivo entre modelos de desenvolvimento para o campo que são pensados e propostos nos projetos produtivos dos jovens da EFAV, que, percebe-se, apresentam um desejo real, motivação e, muitas vezes, necessidade, de se colocar o PPJ em prática no intuito de criar possibilidades de permanência no campo, com condições de sobrevivência com dignidade e qualidade de vida, a partir de um

³⁷ De acordo com Paul Singer (2002), é um movimento que ocorre no mundo todo e diz respeito à produção, consumo e distribuição de riqueza com foco na valorização do ser humano. A sua base são os empreendimentos coletivos (associação, cooperativa, grupo informal e sociedade mercantil) que se organizam a partir do princípio do igualitarismo e da solidariedade para produzir, comercializar, consumir e poupar, princípios estes que são contrários ao da economia capitalista que é a desigualdade e a competição.

empreendimento que promova a geração de trabalho e renda, com conquista de autonomia financeira em relação a sua família. Finalidade que diverge muito do que é incitado pelo empreendedorismo mercadológico com o estímulo à criação de um microempreendimento individual que visa unicamente ao lucro e à ascendência socioeconômica, demarcando o seu sentido capitalista concorrencial.

Apesar do aspecto conflitivo entre os sentidos do empreendedorismo que são estimulados pela EFAV, as críticas de Trindade e Vendramini (2011) - que afirmam ser o projeto EFA nada mais que uma educação voltada para a reprodução do capital, pois reflete algumas das orientações das teorias educativas neoliberais - tornam-se dissonantes, pois o que se percebe é que a escola tem uma intenção emancipadora. Porém, talvez, seu corpo docente, – ou seja, os(as) monitores(as), – não atinou para o fato de que a linguagem adotada e o estímulo ao desenvolvimento de algumas habilidades e competências na educação para o empreendedorismo estão vinculadas a uma perspectiva de educação institucionalizada para o domínio ideológico do capital (MÉSZÁROS, 2008). Ou seja, uma educação de caráter neoliberal. Talvez esse tipo de conflito entre sentidos opostos de direcionamentos de propostas educativas e pedagógicas aconteça por faltar uma diretriz coesa da escola, o que acaba deixando sob a responsabilidade de cada monitor, de acordo com suas concepções individuais, a orientação adotada nas ações pedagógicas.

Nesse sentido, a EFAV vivencia um tensionamento no seu projeto educativo, ora promovendo e impulsionando uma formação que reforça a educação profissionalizante empreendedora a partir de valores econômicos capitalistas, que procura desenvolver características comuns a um empreendedor, buscando capacitar os jovens para se adaptarem à dinâmica capitalista de mercado; ora incentivando uma educação que abrange valores e ações que promovem a emancipação humana, para além da dependência do emprego ou lucro e sucesso no mercado, uma vez que investe em uma formação profissional que visa à transformação da realidade local, através da práxis transformadora, acionando o conhecimento aprendido na escola para por em prática novas ações, além do incentivo às trocas e comercializações justas, solidárias e coletivas, a agroecologia e outras relações socioeconômicas mais sustentáveis e populares.

5 Considerações finais

Paulo Freire (1996) adverte que a prática educativa-crítica, como uma experiência humana, está inserida em um movimento dialético e contraditório, uma vez que “implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (p. 98, grifos do autor). E assim esse autor continua elucidando seu entendimento:

Neutra, “indiferente” a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (p. 99).

Por essa lógica é que acreditamos que não é possível analisar algumas das características do projeto e das práticas educativas da EFAV a partir de polos opostos, pois muitas das características e dos elementos das práticas educativas observadas não são passíveis de se enquadrar de forma rígida em um ou outro modelo educativo. Em razão disso, nos propomos a representar de forma gráfica a relação de aproximação e o grau de importância de cada prática pedagógica da EFAV a um e outro modelo de educação a partir do Diagrama de Venn³⁸. Nesse sentido, mesmo que a escola busque como princípios/fins uma proposta educativa emancipadora, é perceptível que em seu percurso, para se alcançar essa finalidade, ainda há influências de elementos da educação neoliberal.

O diagrama representado a seguir identifica as práticas educativas da EFAV, relativas às características da educação neoliberal e da educação emancipadora. A importância de cada uma dessas práticas para o projeto educativo da escola é representada por tamanhos variados de círculos, ou seja, quanto maior a importância da prática, maior o círculo, quanto menor a importância, menor o círculo. O grau de aproximação de cada uma dessas práticas aos dois modelos de educação considerados nessa pesquisa (neoliberal e emancipadora) é representado através da distância dos círculos de práticas educativas a cada um dos modelos educativos contrapostos, sendo assim,

³⁸ Para saber mais sobre essa técnica consultar: Coelho (2005) e acessar: <http://www.emater.pr.gov.br/arquivos/File/Biblioteca_Virtual/Publicacoes_Tecnicas/Metodologia/Manual_DRP_Completo.pdf>.

quanto maior à distância, menor aproximação e quanto menor à distância, maior a aproximação.

Práticas educativas da EFAV no contexto dos modelos educativos neoliberal e emancipador.



Fonte: Natália Faria de Moura.

Diante desse diagrama, podemos observar que a educação emancipadora está presente na proposta educativa da EFAV de forma bastante abrangente. Por isso, o círculo que a envolve é maior. Já a educação neoliberal, mesmo que presente na proposta educativa da EFAV, tem um poder de atuação menos abrangente que as propostas educativas emancipadoras. Tais afirmativas partem da análise realizada sobre diversos instrumentos pedagógicos que fundamentam a proposta pedagógica da Alternância. Nesse sentido, podemos interpretar, de acordo com o desenho do diagrama e as discussões realizadas, que três das práticas educativas realizadas pela EFAV (Estágios, PPJ e Práticas Agropecuárias) apresentam aspectos contraditórios, no seu fazer pedagógico, quando relacionados aos princípios/fins da formação almejada por esta escola,

o que justifica a vinculação (intercessão) destas práticas educativas também ao contexto de educação neoliberal.

De forma semelhante, podemos afirmar que as práticas educativas³⁹ realizadas pela EFAV, via de regra, contrapõem-se à perspectiva educativa neoliberal e ao modelo de desenvolvimento do campo fundamentado no agronegócio. Isso porque os instrumentos pedagógicos executados pela EFAV, no seu fazer educativo, – como o Plano de Estudos (PE), as Atividades de Retorno, as Experimentações, as Visitas às Famílias, as Visitas de Estudos, a Tutoria, o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão (GEPE) e as Práticas Agropecuárias, – permitem a construção de um processo educativo centrado na realidade vivida pelas juventudes em suas localidades; fomentam a integração entre teoria e prática, ensino e trabalho, através do incentivo à experimentação dos conhecimentos adquiridos na escola e na propriedade agrícola familiar, com o fim de mudar alguma problemática vivenciada na sua realidade; estimulam a troca de saberes entre os diferentes tipos de conhecimentos, como o popular e o científico, resultando na horizontalização de conhecimentos e no processo de dialogicidade entre educadores, educandos e agricultores/as; propiciam o desenvolvimento das qualidades cognitivas e afetivas dos(as) jovens estudantes para atender as necessidades individuais e sociais; proporcionam a aproximação da escola à família do(a) jovem, através do conhecimento da realidade sociofamiliar que ele(a) está inserido(a); além de instigar uma educação voltada para a sustentabilidade ambiental, social e econômica, através do incentivo à adoção da agroecologia como paradigma socioprodutivo.

No entanto, compreendemos que a Pedagogia da Alternância é uma proposta educativa vinculada a um movimento dialético e contraditório, que ora apresenta elementos de uma prática educativa emancipadora, ora apresenta elementos de uma prática educativa neoliberal. Isso pode ser observado na EFAV na execução de algumas de suas estratégias pedagógicas, como: os Estágios, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e as Práticas Agropecuárias que, ao se vincularem ao discurso e a prática do empreendedorismo, das dinâmicas técnicas e tecnológicas da agricultura científica moderna e à

³⁹ Ressalta-se que o diagrama foi construído embasado na análise dos instrumentos pedagógicos da alternância. Portanto, a disciplina Empreendedorismo Rural – sendo um dos aportes do fundamento educativo do empreendedorismo, a partir da proposta curricular dessa escola – não entrou nessa representação gráfica.

realização de parcerias com grandes conglomerados empresariais na realização dos estágios, passam a reproduzir aspectos que, por vezes, promovem a formação para aprendizagem profissional adaptada às demandas do mercado de trabalho, proporcionando um eficiente treinamento para execução de múltiplas tarefas de forma acrítica, estimulando a competição e o desenvolvimento individual baseado no estímulo à competência, eficiência e flexibilidade, e ainda, incitam as ideias de racionalidade, produtividade, objetividade, eficácia e eficiência como princípios de orientação do processo educativo. Todos esses aspectos no seu fazer pedagógico são contraditórios quando relacionados aos princípios/fins da formação almejada por essa escola, o que justifica a vinculação dessas práticas educativas também ao contexto de educação neoliberal.

Logo, percebemos, através da análise desse movimento dialético que é a alternância, que existe um conflito entre a intenção da instituição escolar expressa nos documentos, nas práticas e no discurso dos colaboradores, monitores e estudantes e a linguagem utilizada nos discursos, já que esta linguagem demarca a apropriação de elementos dos modelos socioeconômicos neoliberais. Nesse sentido, a escola enfrenta desafios quanto à execução dos princípios educativos que são à base da Pedagogia da Alternância e que perpassam suas práticas pedagógicas, como o empreendedorismo, a agroecologia, visto que existe um tensionamento entre o discurso adotado e a prática, o que releva uma disputa entre os modelos socioeconômicos de cunho neoliberal e os emancipadores.

Referências

- ACODEFAV. *Projeto Político Pedagógico da EFA de Veredinha*. Veredinha, 2010. 25p.
- ACODEFAV. *Regimento Interno da Escola Família Agrícola de Veredinha*. Veredinha, 2017b. 61p.
- ABBAGNANO, Nicola. Práxis. In: ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Ivone Castilho Beneditti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 797.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995. p. 11-28; 117-185.

ANSANI, Carolina Vanetti. *Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha: um olhar sobre o PROCAMPO*. 2016. 92p. Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2ª. edição, 2009.

ARANHA, A. V. S.; DIAS, D. S. O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. In: MENEZES NETO, A. J. de et al. *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 115-128.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006. p.136-218.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004. p. 67-86.

BRANDÃO, Euler Alves; VASCONCELOS, Geraldo Magela Rodrigues; MUNIZ, Reinaldo Maia. Empreendedorismo e Racionalidade. *Pretexto*, Belo Horizonte v. 12 n. 3 p. 47-66 jul. /set.2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 29/10/2018.

CALDART, Roseli. O MST ocupa a escola. In: CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 221-313.

CALDART, Roseli. *Sobre Educação do campo*. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia-GO, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/316465497/Roseli-Caldart-Sobre-Educacao-Do-Campo>>. Acesso em: 19/06/2018.

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. *Agroecologia e Extensão Rural: Contribuições para Promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável*. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis – item 3. Sobre as bases epistemológicas e o que é Agroecologia. In: CAPORAL, F. R. et al. *Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade*. E-book, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COELHO, France Maria Gontijo. *A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos*. Viçosa: Ed. UFV, 2005.

COLOSSI, Nelson. Empreendedorismo contemporâneo. *Visão*, Caçador-SC, v. 3, n. 1, p. 33-47, jan./jun. 2014.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governabilidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.171-186, mai/ago. 2009.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/trabalho/>>. Acesso em: 25/06/2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf>. Acesso em: 11/08/2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In.: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Salvador: UNEFAB, 1999. P. 39-48.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. Caderno 23. Americanismo e fordismo. In: *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. Introducción: breve aproximación a la agroecología. In: GUZMÁN, Eduardo Sevilla. *Sobre los Orígenes de la agroecología em el pensamiento marxista y libertário*. La Paz: Plural Editores, 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 49-142.

LONG, N. *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. Mexico: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - El Colegio de San Luís, 2007.

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens. *Projeto Veredas Sol e Lares dá o primeiro passo em Minas Gerais*. Disponível em: <https://www.mabnacional.org.br/noticia/projeto-veredas-sol-e-lares-d-primeiro-passo-em-minas-gerais>. Acesso em: junho, 2018.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. *O capital* [recurso eletrônico]: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital [tradução de Rubens Enderle]. - São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. *Lei 14.614 de 31 de março de 2003* - Institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=14614&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal#texto. Acesso em: 26/02/2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Natália Faria de. *A Escola Família Agrícola de Veredinha e os desafios na formação das juventudes do campo*. 2019. 232 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais) – Faculdade Interdisciplinar de Humanidades, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

PETERSEN, Paulo et al. Procedimentos Metodológicos. In.: PETERSEN, Paulo et al. *Método de análise econômico-ecológica de Agroecossistemas*. Rio de Janeiro: ANA/AS-PTA, 2017.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 1967

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, Rio de Janeiro: Record, 2000. 174 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a ecologia de saberes. In.: *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza. 2012. *Por que as epistemologias do Sul?* Aula com Boaventura de Souza Santos Vídeo (1h 18min 57 seg). Produção de Alice Strange Mirrors. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ErVGiIUQHjM>>. Acesso em: 25 nov.2017.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos, *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SILVA, Lourdes Helena. Concepções, práticas e dilema das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. In.: Dalben, A. (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.425-440.

SINGER, Paul. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

TRINDADE, Glademir Alves; VENDRAMINI, Célia Regina. A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.44, p.32-46, dez.2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

Referências das entrevistas

AROEIRA (estudante): depoimento [29 abr. 2019]. Entrevistadora: Natália Faria de Moura. Veredinha: Escola Família Agrícola de Veredinha. 1 áudio mp3 (38:34 min).

CAGAITA (monitor); ARATICUM (monitor): depoimento [01 abr. 2019]. Natália Faria de Moura. Veredinha: Escola Família Agrícola de Veredinha. 1 áudio mp3 (25: 53 min).

FEDEGOSO (estudante): depoimento [23 nov. 2018]. Entrevistadora: Natália Faria de Moura. Veredinha: Escola Família Agrícola de Veredinha. 2 áudios mp3 (44:18 min).

JATOBÁ (estudante): depoimento [28 abr. 2019]. Entrevistadora: Natália Faria de Moura. Veredinha: Escola Família Agrícola de Veredinha. 1 áudio mp3 (39:26 min).

MUTAMBA (estudante): depoimento [28 abr. 2019]. Entrevistadora: Natália Faria de Moura. Veredinha: Escola Família Agrícola de Veredinha. 1 áudio mp3 (22:37 min).

SAPUTÁ (estudante): depoimento [28 abr. 2019]. Entrevistadora: Natália Faria de Moura. Veredinha: Escola Família Agrícola de Veredinha. 1 áudio mp3 (48:09 min).

7

ÁGUAS QUE EDUCAM NO VALE DO JEQUITINHONHA: VIVÊNCIAS DO PROGRAMA CISTERNAS NAS ESCOLAS – ARTICULAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Maria Aparecida Afonso Oliveira e Decanor Nunes dos Santos

1 Introdução

O presente capítulo discute o caráter político-pedagógico do *Programa Cisternas nas Escolas – Água que Educa*, bem como o acesso à água da chuva por meio da construção de tecnologias sociais em escolas do campo na região do semiárido mineiro. O programa em destaque foi desenvolvido no Vale do Jequitinhonha, financiado pelo Governo Federal em parceria com a rede Articulação do Semiárido Brasileiro – ASA Brasil⁴⁰.

A metodologia das atividades desenvolvidas no programa faz parte de uma estratégia mais ampla de formação e mobilização social da rede ASA Brasil.

⁴⁰ A ASA é uma rede que defende, propaga e põe em prática, também por meio de políticas públicas, o projeto político da convivência com o Semiárido. É formada por mais de três mil organizações da sociedade civil de diversas naturezas – sindicatos rurais, associações de agricultores e agricultoras, cooperativas, ONGs, Oscip etc. Essa rede conecta pessoas organizadas em entidades que atuam em todo o semiárido defendendo os direitos dos povos e comunidades da região. As entidades que integram a ASA estão organizadas em fóruns e redes nos 10 estados que compõem o Semiárido Brasileiro [MG, BA, SE, AL, PE, PB, RN, CE, PI e MA] (ASA BRASIL, 2019).

Nesse sentido, permite fomentar o debate de questões territoriais em diversas dimensões do contexto local, inclusive fomentar o debate sobre acesso à água e à Educação do Campo, contextualizado na convivência com o semiárido. Assim, as vivências possibilitadas pelo programa desvelaram um novo olhar não apenas dos autores que atuam em sua execução pela Cáritas Diocesana de Almenara, mas, também, da própria instituição e demais sujeitos envolvidos.

Por meio de diversos encontros e debates realizados no Vale do Jequitinhonha, no âmbito do programa, nota-se que na realidade de uma região semiárida e camponesa os conceitos de convivência, perspectivas, potencialidades, seus modos de conviver com a seca, são dimensões muitas vezes ausentes não apenas nos livros didáticos, mas nos debates e conteúdos disseminados nos espaços educacionais. Diante de tais considerações, justifica-se a relevância de pautar e socializar algumas reflexões feitas no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Neste capítulo, apresentam-se o Programa Cisterna nas Escolas, a metodologia de sua execução, bem como algumas discussões possibilitadas no processo de de capacitação por ele ofertada. Neste sentido, espera-se contribuir com educadores, instituições de ensino e diversas organizações sociais presentes no Vale do Jequitinhonha, ao apresentar um relato das experiências vivenciadas no âmbito do programa neste território de vida. No sentido de refletir sobre os debates feitos durante as capacitações do projeto, este relato se desenvolve, ainda, à luz de autores e outras referências acerca das temáticas: contexto do semiárido brasileiro e no Vale do Jequitinhonha, o acesso e o direito à água, convivência com o semiárido, Educação do Campo e Contextualizada.

2 Cisternas nas Escolas: contexto histórico no semiárido brasileiro e Vale do Jequitinhonha

O *Projeto Cisternas nas Escolas – Água que Educa* surgiu no seio das organizações da ASA Brasil com o incentivo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. É uma ação que busca contribuir por meio do processo educativo para a transformação social com ações como oportunizar a formação de

educadores do campo, o acesso e a valorização da água como direito essencial à vida e à cidadania e ampliar a compreensão e a prática de convivência sustentável com o ecossistema do semiárido. Dessa maneira, proporciona o acesso à água de qualidade e em quantidade suficiente para atender as necessidades das escolas do campo, em localidades que enfrentam dificuldades nesse sentido.

O *Cisternas nas Escolas* faz parte do *Programa Cisternas* pelo qual foi instituído o Programa Nacional de Apoio à Captação de Água de Chuva e outras tecnologias sociais⁴¹. Em 2013, com a edição da lei 12.873/2013, o programa foi regulamentado pelo decreto 8.038/2013 (BRASIL, 2013). O *Programa Cisternas* chegou primeiro para as famílias visando promover o acesso à água para o consumo humano e posteriormente para a produção de alimentos por meio da implementação de tecnologias sociais sustentáveis e de baixo custo. Tornou-se política do Governo Federal no mesmo ano de sua criação e passou a ter recursos previstos no Orçamento Geral da União, sendo ainda reconhecido legitimamente pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea).

Além das famílias beneficiárias, as escolas também necessitavam ter acesso às tecnologias, uma vez que também sofrem com a escassez de água. Assim, a tecnologia social implementada nas escolas é a cisterna de placas com capacidade para armazenar até 52 mil litros de água da chuva, que é colhida no telhado do prédio escolar. A água captada e armazenada serve para suprir as necessidades da escola: beber, higiene, cozinhar etc. (ASA BRASIL, 2020). Outro destaque é que essa água pode ser tratada pelos próprios funcionários da escola, conforme são orientados em capacitações.

Assim, no programa de convivência com o semiárido da ASA Brasil, as tecnologias sociais de captação e armazenamento de água para consumo humano, implementadas nas escolas do campo, assumem um papel central no sentido de conviver e resistir no semiárido. São ações que contribuem para a construção de uma sociedade mobilizada a cuidar melhor de nossas terras, florestas e águas com o devido respeito aos biomas típicos da região.

⁴¹ São técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas em interação com a comunidade, e que representem efetivas soluções de transformação social. São experiências inovadoras que contribuem para resolver grandes problemas sociais.

Além de construir novas experiências de convivência com a seca, o projeto *Cisternas nas Escolas* promove formação específica para gestores educadores que atuam no/com o campo. Nesse sentido, politiza o acesso às tecnologias sociais e pauta a construção de metodologias educacionais inclusivas e contextualizadas; e busca gerar conhecimentos e intervenções que resultem na construção de estratégias de emancipação para comunidades tradicionais, agricultores camponeses, dentre outros. Por tais propósitos o projeto ganha o nome *Água que Educa*, pois edifica, sobretudo, uma contextura de disseminação dos saberes e fazeres populares e fortalece educadores e gestores do campo como protagonistas de ações educativas contextualizadas no território camponês.

Em 2009, organizações que compõem a rede começaram a articular e trabalhar com projetos-piloto de captação e armazenamento de água de chuva em escolas. Em meados de 2015, o programa tornou-se política pública de beneficiamento de escolas das áreas rurais semiáridas, endossado com metodologia própria da ASA Brasil, embasando-se em um processo de formação e mobilização social para convivência com o semiárido.

No Vale do Jequitinhonha e no Vale do Mucuri, o programa já atendeu 154 escolas municipais e estaduais no campo, das quais 143 encontram-se distribuídas em 11 municípios dos três microterritórios do Vale do Jequitinhonha e outras 11 em quatro municípios do Vale do Mucuri, onde estão situadas as comunidades tradicionais indígenas da etnia Maxakali (CÁRITAS, 2019). O abastecimento de água nas escolas a partir da instalação da cisterna tornou-se importante elemento para garantir a crianças e adolescentes o acesso e o direito à água, favorecendo a segurança alimentar, o aumento da frequência escolar e a melhoria no desempenho dos educandos.

Durante a realização do Programa, foi possível acessar diversas escolas com dificuldade de cumprir seu calendário, pois, sem água, não havia possibilidade de fazer um lanche e nem de manter minimamente a higiene dos educandos. Assim, a captação de água da chuva contribui para assegurar às crianças e jovens camponeses do semiárido brasileiro o direito à educação em seus contextos de vida e, ainda, para construir outro olhar sobre essa região; pois, para resguardar o funcionamento da escola do campo, evitando inclusive, seu fechamento, é fundamental que haja políticas que atendam e garantam direitos básicos, como o acesso à água potável. São diversas populações que já

acessaram não só a água da chuva, mas toda a formação e mobilização promovida: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, catingueiros, entre outros.

A metodologia de implementação é organizada pela rede de organizações que compõem a articulação e constituem a interação com os gestores, educadores e as comunidades escolares envolvidas. A ação, desenvolvida nos diversos estados do semiárido, começa pela mobilização da sociedade civil, comunidade escolar e poder público municipal com propostas para além de proporcionar o acesso e armazenamento de água de chuva na escola. Desde o ano de 2015, a Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais e Diocesana, com sede na cidade de Jequitinhonha - Baixo Jequitinhonha, tem realizado nesses territórios momentos de formação junto às comunidades escolares (educadores, auxiliares de serviços gerais, representações comunitárias e de movimentos populares, gestores e órgãos públicos). Esses diferentes sujeitos são envolvidos visando à proposição de ações que discutem o direito à água em quantidade e qualidade, sua gestão e práticas educativas contextualizadas no território camponês.

O acesso à tecnologia social possibilita, por meio das formações, que os conteúdos estudados em sala de aula tenham a ver com a realidade local. Durante os encontros formativos, educadores e educandos têm a oportunidade de debaterem sobre a questão da água no semiárido não sob a perspectiva da escassez ou de combate à sua falta, mas a partir de uma visão crítica sobre a histórica concentração da água no Brasil e no mundo. E, a partir da construção dessa visão crítica é possível desmitificar a imagem do semiárido como um lugar de miséria e sem possibilidade de progresso.

Dessa maneira, o programa se desenvolve por meio de ações que se iniciam com a mobilização social (incluindo a seleção e o cadastramento das escolas para encontros nas comunidades locais onde se situam os prédios escolares e também com capacitações de *Gerenciamento de Recursos Hídricos Escolares – GRHE*⁴²), curso para pedreiros(as), e três módulos de oficinas sobre

⁴² O GRHE é um curso de gerenciamento de recursos hídricos, entretanto, na sua dimensão de desenvolvimento junto com os agentes escolares não se discute apenas questões ambientais ligadas a água, mas outras questões como cidadania, direitos, Educação do Campo e contextualizada para convivência com o semiárido, dentre outras temáticas.

Educação do Campo e Contextualizada para Convivência com o Semiárido, conforme dinâmica sistematizada no quadro a seguir.

Etapas de desenvolvimento do programa nos territórios

Atividade	Objetivo
Seleção e cadastramento das escolas	Identificar escolas sem sistemas de abastecimento regular de água potável. Escolas com maior número de crianças deverão ser priorizadas. Trabalho feito juntamente com as comissões municipais – um fórum constituído por um mínimo de três organizações da sociedade civil local e que faz o controle social das ações da ASA. Participação do poder público municipal no levantamento das informações.
Capacitação	Planejar, monitorar e avaliar o projeto, debater princípios e estratégias de Educação do Campo e Contextualizada. Realizar capacitações sobre a gestão das cisternas e dos recursos hídricos (GRHE).
Encontros	Reunir diversos seguimentos – local e territorial – envolvendo os sujeitos que devem protagonizar a ação, incluindo os pais e a comunidade local, para que compreendam como o projeto será colocado em prática, estimulando o envolvimento da comunidade aos princípios da convivência com o semiárido e de ações conjuntas.

Fonte: Organização pelos autores com base em dados da ASA Brasil, 2020.

Conforme abordado, em todas as etapas do programa há envolvimento com diversos sujeitos: comunidade escolar, organizações da sociedade civil, poder público, educadores e educandos. Na perspectiva desta metodologia, desde 2015 até março de 2019 já foram construídas 6.848 cisternas nas escolas, distribuídas em mais de 300 municípios em nove estados do semiárido (ASA BRASIL, 2019).

A pauta planejada para as oficinas aborda discussões que dialogam com o contexto territorial. Dentre as discussões propostas, destacam-se, neste capítulo, as reflexões feitas nas temáticas: o acesso e o direito à água, convivência com o semiárido, Educação do Campo e contextualizada, conforme se apresentam em seguida. Diante do exposto, percebe-se que a temática da água tem despertado constantes debates diante de inúmeras

preocupações apresentadas, promovidos por pessoas e organizações que vivem e atuam nesse território.

3 Acesso e direito à água nas escolas

O acesso à água pelas escolas do campo nesse território do Vale do Jequitinhonha tem sua dinâmica complexa, pois a captação acontece de diversas formas, em nascentes em pequenas e médias propriedades da comunidade local ou até mesmo em terras com propriedades maiores, de fazendeiros. Grande parte das águas que são captadas para o uso das escolas também vem de poços artesianos, córregos, riachos e rios. Partes dessas águas chegam até a escola através de sistema de bombeamento elétrico ou por sistema de gravidade. É comum, na maioria das escolas, a água não ser tratada para os diversos usos, de maneira especial para o consumo humano. Grande parte das escolas rurais têm bebedouros que filtram a água para o consumo humano, sendo que aquela sem tratamento ou filtragem é disposta para demais usos. Existem algumas escolas que recebem água captada e tratada por empresa privada, muitas com forte concentração de cloro, com sabor que causa estranhamento no paladar. Outro desafio é a salinidade de algumas águas em diversas escolas, conforme relata uma diretora escolar em 2019: “(...) Aqui na nossa escola a água é tão salgada que os professores e eu trazemos água de casa, tratada ou mineral, os demais bebem essa água salobra”. Outro relato é que em certa comunidade escolar todos os moradores têm problemas constantes com a saúde dos dentes, causados pela água, sendo que a água que abastece a escola é a mesma que serve a comunidade.

Em períodos de estiagens mais prolongadas, muitos desses sistemas por onde são captadas as águas para as escolas diminuem muito sua vazão ou até mesmo secam. Com o calor e seca prolongados existem escolas que necessitam de abastecimento por caminhões pipas, sendo que parte dessa água é transportada inadequadamente e/ou são ainda captadas em fontes sem nenhum tipo de tratamento. Também é comum no dia a dia que o transporte escolar leve galões de água tratada para que os educandos e funcionários bebam.

Toda essa ausência de água em quantidade adequada para as escolas causa impacto diretamente nas atividades planejadas para o ano no currículo escolar. Pois, pelo fato de terem que dispensarem os alunos mais cedo por falta

de água muitas vezes, o processo de aprendizagem acaba sendo prejudicado. É nesse contexto que a ASA Brasil no âmbito do *Programa Cisternas nas Escolas* percebe que há uma intensa reivindicação das famílias do campo, que solicitam cisternas de captação de águas de chuva também para as escolas, a exemplo da imagem a seguir.



Cisterna construída em escola do campo em Carai/MG. Fonte: acervo Cáritas, out./2018.

A chegada das tecnologias sociais nas escolas do campo provoca o debate entre os moradores sobre o direito à água; bem como sobre seus jeitos particulares de conviver com esse recurso natural na comunidade; e, sobretudo, em análises mais críticas, sobre o combate à seca. Em conjunto, entendem que não se pode combater este fenômeno natural, mas que podem contribuir para evitar a indústria da seca, evitando as “cercas” que concentram, exploram e retiram direitos fundamentais à manutenção da vida. Percebem que podem colaborar em esfera global, começando pela própria comunidade. Para Porto Gonçalves (2011):

A água tem que ser pensada enquanto território, isto é, enquanto inscrição da sociedade na natureza com todas as suas contradições implicadas no processo de apropriação da natureza pelos homens e mulheres por meio das relações sociais e de poder (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 04).

É uma luta por causa justa, pois o acesso à água em quantidade e qualidade é direito constitucional de cada indivíduo, seja no campo ou na cidade. Neste sentido, a Lei n.º 9.433/97, que instituiu a *Política Nacional de Recursos Hídricos* enunciou em seu artigo primeiro que, em situações de escassez,

o uso prioritário dos recursos hídricos é o consumo humano, elencando como um dos principais objetivos do sistema a qualidade adequada aos respectivos usos: Art. 1º - A Política Nacional de Recursos Hídricos baseia-se nos seguintes fundamentos: “[...] III - em situações de escassez, o uso prioritário dos recursos hídricos é o consumo humano e a dessedentação de animais”.

Observou-se durante a formação inicial com os professores e auxiliares de serviços gerais que o debate sobre a água de chuva captada do telhado traz à tona a situação de acesso à água nas comunidades. Há inúmeros relatos e preocupações com a falta de qualidade das águas que chegam às residências familiares. Há casos em que a família está ao lado do Rio Jequitinhonha, porém é uma água contaminada por esgotos escoados diretamente no rio em várias cidades, por mineradoras, agrotóxicos e outros. Neste caso, as famílias são obrigadas a consumirem dessa mesma água sem tratamento por não terem outra fonte. Assim, é relevante salientar que “(...) para evitar uma crise de água, seria necessário não só evitar desperdício, como também interromper a poluição e criar novas formas de captar e distribuir os recursos hídricos” (CASARIN; SANTOS, 2011, p. 79). Diante disso, vale destacar o papel dos cursos ofertados aos funcionários das escolas e comunidade escolar, a capacitação já citada *Gerenciamento de Recursos Hídricos Escolar - GRHE*. O curso reforça que a água da chuva é livre de contaminações mais complexas ao cair pelos telhados, e depois, acumulada na cisterna, pode ser tratada de forma simples com hipoclorito de sódio, possibilitando a aquisição de uma água de boa qualidade que pode servir para outros usos, como higiene pessoal dos educandos, limpeza da escola, horta escolar e servir aos moradores da comunidade no entorno, caso haja emergência em caso de falta de água.

Se a água da chuva é de fundamental importância para a sobrevivência dos povos do campo, acessar essas tecnologias sociais de coleta, armazenamento e tratamento é essencial. Os desafios são muitos e, como foi possível identificar durante as rodas de conversas com a comunidade escolar, a questão da água tema é pouco estudada em sala de aula. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) não contribui para o currículo escolar, pois há um distanciamento para o aprofundamento contextualizado do que vem acontecendo com as águas utilizadas nas escolas como também na comunidade e região. Segundo o relato de uma supervisora pedagógica durante oficina, “O PPP é feito por poucas pessoas da escola, não se faz um bom diagnóstico da

situação contextualizada da comunidade escolar que dialogue com suas necessidades reais, falta essa interação na comunidade”. As águas que percorrem todo cenário da escola e fora dela está em risco e pouco se discute sobre o fato.

Da mesma forma, o poder público, sobretudo em esfera municipal, acompanha o acesso da água nas escolas de forma ainda superficial. A sustentabilidade desse recurso tão precioso para a vida dessas comunidades escolares necessita de um trabalho de formação continuada nas questões ambientais partindo da realidade em que vivem seus estudantes e demais cidadãos. É urgente essa demanda, pois, “(...) a ameaça concreta de um quadro cada vez mais grave de escassez de água faz com que uma nova mentalidade comece a ser desenvolvida” (CASARIN, SANTOS, 2011, p. 83). Um processo de conscientização, tanto do poder público quanto das comunidades, pode contribuir para o despertar desta nova mentalidade de forma responsável e politizada.

As questões específicas sobre desertificação também devem estar presentes nas bases curriculares do PPP. A comunidade precisa aproximar-se da escola e vice-versa; no caso em questão, as questões relacionadas à água devem ser tema gerador das reflexões e práticas, para um melhor controle social das políticas públicas que garantem este direito, envolvendo parceiros tanto na esfera local da comunidade quanto fora dela. Casarin e Santos (2011), ainda reafirmam:

É preciso envolver toda a sociedade no processo de gestão das águas, preparar o cidadão para os desafios da gestão ambiental nos moldes da sustentabilidade e ainda estabelecer laços de solidariedade entre as pessoas, as pessoas e as águas, as águas e as pessoas (CASARIN; SANTOS, 2011. p. 111).

As questões de saúde diretamente relacionadas ao ambiente são quase sempre pouco priorizadas pelos órgãos públicos e até mesmo pela comunidade escolar. É de se observar que, durante pelo menos 200 dias no ano, as crianças e adolescentes permanecem em instituição de ensino. Nesse espaço de tempo, expressivas quantidades de água são ingeridas e utilizadas de maneira geral. No entanto, a água disponibilizada nos ambientes escolares, necessariamente precisam ter qualidade potável, nos padrões exigidos pela portaria 2.914 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2011). Além de ser potável, não pode conter contaminação, seja de origem microbiológica, química, física ou radioativa. Ou seja, não pode representar nenhum risco à saúde humana.

Vimos que a questão da água presente nas escolas do Vale do Jequitinhonha, pelas percepções de inúmeras pessoas envolvidas nesses territórios, merece de fato uma atenção especial, tendo em vista sempre sua importância para a vida. Adicionalmente, água deve ser tema gerador de debates constantes para o (re)conhecimento de todas as questões que envolvem o abastecimento da água na localidade e fora dela, em especial no contexto da comunidade escolar.

A partir das incursões feitas nas escolas do campo da região e em contato com seus educadores e comunidade escolar, pode-se afirmar que se torna cada vez mais relevante investigar as práticas de ensino e discursos sobre a temática água no contexto escolar camponês; pois a escola tem um papel fundamental na formação das identidades de crianças e adolescentes e promover uma educação crítica e problematizadora pode impactar positivamente na comunidade e região. Não dá para discutir um projeto de campo e educativo para o campo sem se falar do acesso à terra e, conseqüentemente, à água. Os projetos antagônicos em disputa hoje no campo envolvem diretamente o acesso e disputa por estes bens necessários à sobrevivência; dessa forma, gestores e educadores possuem o papel central de incluir em seus processos educativos e de gestão uma análise mais crítica sobre a realidade socioambiental do entorno das escolas e região.

4 Convivência com o semiárido

Conviver com o semiárido requer reflexão teórica dessa temática e ao mesmo tempo uma observação a partir de vivências na prática. A educação escolar, assim, não pode desconsiderar esse contexto. As instituições educativas que discutem o paradigma da Educação do Campo numa região em que a seca é uma realidade precisam considerar a necessidade de que haja livros didáticos específicos e contextualizados com o semiárido camponês. Portanto, como reforça Pistrak (1981, p. 11), “(...) é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida”. Tratando-se de uma proposta pedagógica, a escola só conseguirá atingir os objetivos de educar o povo camponês, se possibilitar a interligação dos diversos aspectos da vida das pessoas, nesse caso os estudantes que têm suas raízes fincadas no campo. Como ressalta Freire (*apud* GADOTTI, 2000, p. 80) “(...) o homem não vive autenticamente enquanto não

se acha integrado com sua realidade. Criticamente integrado com ela. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura”.

Assim, se quisermos construir uma educação emancipadora e para a convivência com o semiárido, faz-se necessário, sobretudo, desconstruir preconceitos e estereótipos no que diz respeito ao campo e à região semiárida. Nesse sentido, vale destacar a definição de Malvezzi para semiárido:

O Semi-Árido [sic] brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, Sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só. (...) Nas últimas décadas, porém, com a intervenção de diversos atores, governamentais e não governamentais, vem sendo gerada outra concepção de ver, trabalhar e construir o Semiárido, baseada na compreensão: que seu povo é cidadão que seca não se combate; que é possível conviver com a semiaridez; que a região é viável; que uma sociedade justa se constrói baseada em equidade de gênero, tendo as mulheres como protagonistas de seus destinos; e que é essencial o desenvolvimento de um processo de educação para a convivência com o Semiárido que valorize o conhecimento construído pelo seu povo. Nasce, assim, a perspectiva da convivência com o Semiárido. (...) Conviver com o Semiárido significa viver, produzir e desenvolver-se, não dentro de uma mentalidade que valoriza e promove a concentração de bens, mas sim enfatiza a partilha, a justiça e a equidade, querendo bem à natureza e cuidando de sua conservação (MALVEZZI, 2007 p. 9-11).

A convivência com o semiárido⁴³ no território do Vale do Jequitinhonha, que perpassa o Vale e compreende o Norte de Minas Gerais, requer resistência dos camponeses que convivem nesta região e aprendizagem na lida nessa realidade de clima e biomas mais secos e desafiantes. As chuvas nessa região específica do Vale do Jequitinhonha são mais distribuídas entre os meses de novembro a março, chegando à média de 800 mm por metro quadrado ao ano, com estiagem ou poucas chuvas, normalmente, até julho; ou agosto e setembro em anos mais rigorosos. Assim, são basicamente de 5 a 7 meses de seca. Atualmente, em linhas mais gerais, vem sendo observado nas paisagens da região, especialmente no Médio Jequitinhonha, um processo de desertificação mais acentuado.

⁴ A perspectiva de transição do combate à seca para a convivência com o semiárido nasce da conscientização de sujeitos camponeses (ligados a terra), por meio de um novo olhar que desconstrói estereótipos sobre a região semiárida e valoriza vivências e saberes populares milenarmente constituídos.

A vegetação típica dos três biomas nesse território - Alto Jequitinhonha com a predominância de cerrado, Médio com mais característica da caatinga e o Baixo com presença maior de mata atlântica - se mistura com parte dos demais biomas. Quando chove, apesar de ser um semiárido mais abundante em relação às pluviosidades de chuvas de todo semiárido mundial, as águas escorrem nas enxurradas descendo em solos mais elevados e desprotegidos de vegetação, causando fortes cheias em toda bacia do Rio Jequitinhonha, que envolve grandes, médios e pequenos afluentes, deixando marcas de erosão e desproteção nos ecossistemas. Com isso, as terras vão se desgastando com a diminuição das águas nas nascentes, córregos e riachos, o que aumenta a acidez do solo e diminui a produtividade das atividades agropecuárias.

A ação dos monocultivos de eucalipto, banana, coco e pastagens, além, da mineração, vem contribuindo sobremaneira para tornar essa região ainda mais árida e desertificada. É nesse cenário que a agricultura alternativa, que atualmente denomina-se como agroecologia nesse contexto de semiárido no Vale, aos poucos se destaca em pequenas e médias propriedades. As organizações de movimentos e pastorais sociais ligadas a Articulação do Semiárido Mineiro (ASAMinas), em sintonia com a ASA Brasil - referência na construção da convivência com o semiárido no país -, vêm desenvolvendo formação com experiências de convivência com o semiárido através de diversas tecnologias sociais adaptáveis e sustentáveis que vão além da captação de águas de chuva para beber, cozinhar e produzir, pois ainda garantem soberania e segurança alimentar e hídrica, fortalecem as famílias camponesas para conviverem melhor com as secas, com suas organizações, resistindo no campo; ainda que o êxodo e migração sazonal para colheitas de café e corte de cana em outras regiões fora do Vale do Jequitinhonha persistam.

Importante ressaltar que as pequenas irrigações adaptáveis, do tipo gotejamento e micro aspersores, instaladas junto às tecnologias sociais de captação de água de chuva através dos telhados e do solo e espalhadas nesse extenso território (tanques de pedra, cisternas de enxurradas, calçadões e telhadões, barragens subterrâneas, barraginhas) enriquecem, fortalecem e multiplicam atividades como a fruticultura camponesa, entre as mais variadas plantações não consorciadas por toda a região, sem fertilizantes e venenos químicos, mas com o uso de produtos naturais agroecológicos. Todas essas temáticas são temas geradores incluídos no debate com atores das escolas e

comunidades escolares, o que potencializa a Educação do Campo e a contextualiza para que ajude os camponeses a conviverem nessa região semiárida.

Nesse contexto, se pauta a agroecologia⁴⁴ como estratégia de convivência com a seca que é fortalecida por meio de outras organizações do Vale do Jequitinhonha como o Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV), Cáritas de Araçuaí, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs), Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dentre outras. Tais organizações e movimentos populares contribuem para expandir ações práticas como, dentre outras técnicas apropriadas, pequenas irrigações associadas às práticas de conservação de solo sem o uso das queimadas; proteção dos solos com cobertura de vegetais e mantos verdes; sistemas agroflorestais (cultivo de plantas agropecuárias junto às florestais); e casas de sementes com gestão comunitária e individuais, com a manutenção das sementes nativas, crioulas ou antigas, conforme são conhecidas na região. Todas essas técnicas, apropriadas para a convivência com a seca, se apresentam como necessárias para o cultivo diversificado em roçados e fundos de quintais nas propriedades do povo do meio rural.

As diversas práticas de conservação que muitas propriedades desenvolvem com boa gestão das águas melhoram o ambiente, fertilizam e dão mais vida à terra, potencializam a flora microbiana e melhoram a produtividade; ações essas que potencializam a segurança de frutas como manga, jaca, carambola, limão, jabuticaba, acerola, coco, sapoti, cajá, graviola, umbu, dentre outras. Nessa dinâmica, as diversas populações tradicionais e até mesmo o poder público confirmam que não se combate a seca e, sim, se convive com ela, resistindo e aprendendo o respeito à mãe natureza.

Nos momentos formativos do *Cisternas nas Escolas*, além de perpassar pelas discussões descritas, também se problematiza os desafios presentes nesse território do Vale do Jequitinhonha. O espaço do *Fórum das Organizações e Movimentos Populares do Vale do Jequitinhonha – Fórum do Vale*, pouco conhecido pelos educadores do campo, é o espaço onde são debatidos esses desafios e

⁴⁴ A agroecologia pensa o manejo da biodiversidade como manejo da vida ao trabalhar a dimensão social, humana, política, ideológica, econômica, ecológica, energética, técnica, ambiental, cultural, ética etc. (RIBEIRO *et al.*, 2017, p. 29).

onde são pensadas estratégias de controle social das políticas públicas na região. Esse debate também é pautado junto ao público atendido pelo *Cisternas nas Escolas*, especialmente por se considerar a importância de um educador do campo conhecer seu contexto social, pois sua tarefa deve ir além de ensinar apenas com base nos livros didáticos.

5 Educação do Campo contextualizada

A trajetória de consolidação da Educação do Campo constituiu-se em uma sólida articulação da sociedade civil do campo por meio dos movimentos sociais apoiados por organizações e universidades, na luta pela terra, por seus territórios, por educação e pelo respeito ao modo de viver e conviver com seus pares e com a natureza. A partir dessa mobilização, houve avanços significativos na elaboração dos Marcos Legais para a regulamentação desta modalidade de ensino, que contempla aspectos epistemológicos, filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos.

No que diz respeito a políticas públicas, o acesso a uma educação de qualidade é direito de todos, conforme proclama a Constituição Federal. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9.394 de dezembro de 1996 - reconhece o sentido de uma educação contextualizada para o campo quando estabelece em seu artigo 28:

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

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

As articulações feitas pelos movimentos pressionaram para a elaboração de outras políticas públicas, necessárias para a consolidação da Educação do Campo. Então, tendo como ponto de partida o PRONERA⁴⁵ e

⁴⁵ O PRONERA é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária (BRASIL, 2004, p. 17).

os debates e proposições contínuas, a Portaria oficial nº 10/98, publicada em 16 de abril de 1998, possibilitou a sistematização de suas propostas. No ano de 2009, o PRONERA foi efetivado enquanto política pública conforme registra o Art. 33 da Lei 11.947/09, implementada pelo denominado Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA) e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (BRASIL, 2009). No ano de 2010, um marco importante foi a instituição do Decreto 7.352, o qual eleva o PRONERA a política da Educação do Campo vinculada à Reforma Agrária. O referido Decreto destaca os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas no Parecer do Conselho Nacional de Educação 36/2002 CNE em 2001, estabelecidas pela Resolução CEB nº 01 em 03 de abril de 2002; e a publicação das Diretrizes complementares para a Educação do Campo em 02 de abril de 2008; também devem ser compreendidas enquanto uma conquista do processo de lutas pelo *Movimento por uma Educação do Campo*. Pois tais documentos reafirmam a construção histórica da Legislação sobre a Educação do Campo no Brasil (BRASIL, 2002/2008). Nesse sentido, reafirma-se a importância de conhecer, estudar e considerar tais marcos legais, normas, princípios e elementos práticos para a implementação da política de Educação do Campo e, conseqüentemente, sua efetivação nos entes federados até chegar ao seio das escolas e comunidades. Para Molina e Jesus (2010), as práticas desenvolvidas pelo PRONERA foram importantes contribuições para o avanço da legislação educacional como as descritas anteriormente.

No entanto, nota-se que ainda falta muito para se colocar em prática de modo a atender tal legislação. Mesmo com a determinação legislativa em contextualizar os currículos e calendários às características e necessidades das regiões camponesas, poucos implementam e especificam uma educação diferenciada da urbana. As já citadas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nas Escolas do Campo em 2002, evidenciam as características de uma educação contextualizada ao apontar, em seu artigo segundo, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Todavia, mesmo com a presença de políticas educacionais que atendam às populações do campo, faz-se necessário a conscientização dos entes federados e de toda a sociedade de que não basta apenas construir diretrizes e leis, mas que sejam efetivadas e estejam presentes no cotidiano das escolas do campo. No que se refere à formação dos sujeitos do campo, tem havido avanços relevantes como os cursos de licenciatura em Educação do Campo ofertados por diversas Universidades, dentre as quais, localizadas em Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), dentre outras no Brasil. Tais feitos têm grande importância ao passo que um dos cinco princípios endossados pela Educação do Campo assinala que deve haver o “(...) desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010).

Percebe-se, nas escolas do campo, que ainda há muitos desafios a serem vencidos por parte de educadores/as, gestores e comunidades escolares, como a valorização do contexto camponês e de seus sujeitos enquanto cidadãos de direitos. A escola, como hoje se apresenta, tem contribuído de forma insipiente para o desenvolvimento sustentável e a convivência local. Um apontamento feito por Gadotti em 1985 ainda se mostra atual ao refletir sobre uma carência nos currículos de ensino que não tratam da vida, do que realmente faz sentido. Assim, a escola deve contribuir para formar o cidadão para além das habilidades profissionais, pois a educação deve formar para a vida e não para o capital (MÉSZAROS, 2005). Em relação aos pais e à comunidade escolar, há certo distanciamento, talvez pela falta do sentimento de pertença entre a escola e comunidade e vice-versa. Outro desafio difícil de ser enfrentado com essa falta de interação escola-comunidade é o fechamento e nucleação de escolas do

campo. Não há o efetivo cumprimento da Lei 12.960/2014 nos municípios, pois mesmo tendo a necessidade do diálogo e aprovação das comunidades escolares, gestores ainda continuam decidindo unilateralmente pelo fechamento de escolas do campo desconsiderando o que está previsto em lei. Ademais, uma vez que estados e municípios têm autonomia de legislar sobre a sua educação no âmbito do seu território, entende-se que necessita de fiscalização e o controle social por parte da sociedade civil neste acompanhamento.

Ao andar pelas escolas do campo da região, foi possível constatar a dificuldade de os educadores enxergarem sua prática pedagógica para além dos livros didáticos. Muitas vezes não conseguem articular os conteúdos de ensino com a realidade, ou seja, têm dificuldades em contextualizar os conteúdos com a realidade local. Esse contexto se torna ainda mais desafiador se considerarmos a importância de se abordar práticas pedagógicas voltadas à construção de uma Educação do Campo para a convivência com o semiárido. Não se pode enxergar o semiárido apenas como é geralmente divulgado pela mídia comercial, como chão rachado, lugar de miséria e sem potencialidades.

É importante o entendimento da possibilidade de convivência com uma região seca, como um lugar de muitas potencialidades que pode se tornar ecologicamente sustentável. A convivência com o semiárido deve sugerir uma nova possibilidade de pensar o desenvolvimento regional, e a escola pode contribuir na construção de um novo olhar e agir sobre a realidade ambiental e social (SOUZA, 2005).

Durante encontro nacional de avaliação do *Programa Cisternas nas Escolas* em 2016, construiu-se uma carta política pelas organizações presentes, apontando a realidade encontrada nas escolas do campo no semiárido brasileiro, na qual foi revelada a seguinte situação:

A presença no campo nos fez vivenciar de perto também a situação de descaso para com as crianças e jovens do Semiárido. Profissionais da educação são deixados a sua própria sorte e esforço para garantir a educação das/os educandas e educandos. Esse não é um processo isolado, e nem ao acaso. É fruto de um projeto para o campo brasileiro que pretende a desocupação campesina dos territórios e, para tanto, inviabiliza a vivência e construção de valores locais pela população mais jovem. Pautados somente pela lógica da economicidade, representantes do poder público pretendem centrar todo recurso para a educação em áreas citadinas, tornando o campo um “não lugar”, desconsiderando a importância de suas culturas, conhecimentos e valores (ASA BRASIL, 2016).

Nesse sentido, é importante refletir sobre as práticas pedagógicas em uma escola do campo, ao considerar uma concepção de Carvalho (2017) que afirma que:

Compreendendo que a prática pedagógica na Escola do Campo deve dialogar e acumular os saberes da vida camponesa, destacamos a necessidade de se incorporar conteúdos e metodologias que se relacionem com a vida cultural, social e política do Campo. Nesse sentido, o reconhecimento do modo de pensar a vida no Campo sairá da simples adaptação de conteúdos para se organizar dentro da estrutura pedagógica formal, favorecendo a construção de experiências que permitam o diálogo com o território (CARVALHO, 2017, p. 85).

Assim, a Educação do Campo contextualizada deve ter a capacidade de contribuir na criação de um novo olhar sobre nossa região. É necessário um olhar que considere as potencialidades e particularidades, a fim de que cada escola, cada comunidade, seja um espaço de promoção de novos saberes, de novos valores, e que, sobretudo, contribua para a superação das narrativas hegemônicas de negação do campo e do semiárido. Nesse sentido, reforça-se também a importância do uso dos conhecimentos científicos para uma maior compreensão da região e que as experiências da Educação do Campo e contextualizada possam ganhar cada vez mais espaço nas instituições de ensino e contribua para fortalecer a produção do conhecimento. Conforme reflete Lima (2011):

A proposta de educação contextualizada no semiárido não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, mas precisa assumir um caráter político de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica, dentro de quatro paredes, sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais (LIMA, 2011. p. 97).

Menezes (2019), integrante da *Rede de Educadores e Educadoras do Semiárido Brasileiro - RESAB*, destaca, em matéria produzida para o *Jornal Brasil de Fato*, que:

Pretendemos reafirmar a Educação Contextualizada no Semiárido como uma perspectiva insurgente, subversiva e por isso mesmo, revolucionária, uma vez que ela emerge da crítica aos fundamentos de uma educação tradicional e conservadora, arraigada num modelo colonizador eurocêntrico, etnocêntrico e burguês. Modelo que nega e invisibiliza todas as múltiplas e variadas formas que as populações originárias e povos tradicionais construíram e constroem sua vida e cultura (BRASIL DE FATO, 2019).

Nessa perspectiva, faz-se importante o investimento em uma formação para uma educação crítica e emancipadora, reflexiva e indagadora, onde haja espaço de diálogo, de construção coletiva, caminhando contra a sociedade mercantil e capitalista na qual se insere. Essa inserção em um sistema de servidão, muitas vezes, é involuntária, pois a ditadura da mídia contribui significativamente para colonizar e não para conscientizar. É urgente questionar a qualidade da educação ofertada para as populações do campo, bem como sua implementação, uma vez que há leis consolidadas, conforme indica, por exemplo, o artigo 28 LDBEN de 1996 que define: “É direito das populações do campo uma educação que reconheça o modo próprio de vida social e a utilização do espaço do campo em sua diversidade para a preservação da identidade das populações rurais”. Dessa maneira, faz-se importante incluir na LDBEN as possibilidades e alternativas de *convivência*, e não de combate à seca, para que o semiárido brasileiro seja um lugar cada vez mais justo e sustentável para suas populações.

Outra discussão pautada e considerada como relevante nos municípios é que devem buscar incluir as Diretrizes da Educação do Campo em suas Leis Orgânicas. No entanto, o maior desafio é o fato de haver gestores que não têm viabilizado essa educação diferenciada nas escolas do campo. Nesse sentido, ainda falta muito para se materializar tais diretrizes específicas para se construir uma educação contextualizada nas escolas do campo, juntos aos sujeitos coletivos e diversos. É fundamental construir uma educação que valorize o território camponês com suas especificidades e sua diversidade social, cultural, identitária, dentre outras. Destaca-se, ainda, a necessidade de gestores e educadores terem mais acesso à formação específica em Educação do Campo, uma vez que poucos conhecem essa temática. Para um dos participantes das oficinas, em depoimento de novembro de 2019, participar do processo formativo no projeto *Água que Educa* e discutir sobre Educação do Campo torna possível “colocar os aprendizados em prática em sala de aula, resgatar as raízes e valorizar as pessoas envolvidas no sistema e desenvolvimento da comunidade”.



Oficina com educadores do campo em Itinga/MG. Fonte: acervo Cáritas, ago./2015.

Outro apontamento é que os movimentos e organizações populares podem participar no ambiente escolar contribuindo com sua proposta político-pedagógica, possibilitando um maior entendimento dos projetos que estão em disputa na sociedade, em especial no campo e no território Vale Do Jequitinhonha. A própria práxis educativa desses movimentos (pedagogia do movimento de lutas) permite compreensões e reflexões mais amplas, o que pode contribuir consideravelmente na proposta pedagógica das escolas. Assim, esses sujeitos coletivos podem contribuir com suas vivências, histórias de vida, conhecimentos, dentre outras questões. Dessa maneira, faz-se importante que haja uma interação entre esses sujeitos e espaços educativos visando contribuir na formação humana e defesa da superação das desigualdades inerentes a um projeto capitalista. É papel da escola, gestores e educadores provocar esta análise da realidade.

6 Considerações finais

Durante toda a caminhada no desenvolvimento do programa *Cisternas nas Escolas*, pôde-se considerar que o programa possibilita sensibilizar, ao proporcionar formações, diferentes sujeitos de segmentos públicos como educadores, gestores e representantes das comunidades escolares. Assim, o programa contribui para a construção de referenciais teórico-metodológicos, por meio dos princípios da Educação do Campo, que levem em conta o

contexto da realidade e marcos legais, para que instituições educacionais contextualizem seus tempos, espaços e currículos de ensino.

As escolas do meio rural representam um centro de referência cultural, um local agregador das relações entre as famílias, considerando-se a presença de crianças e adultos. É um espaço político que promove a presença do governo na comunidade. A escola é da comunidade, a comunidade é da escola. Nesse sentido, valorizar a escola é valorizar a formação cultural e social dos sujeitos camponeses por meio da promoção da interação local e de uma educação contextualizada.

No que se refere às práticas educativas nas escolas, muitos educadores têm dificuldades de contextualizar suas práticas pedagógicas para além dos livros didáticos. Ainda assim, nota-se que uma grande maioria tenta articular teoria e prática levando em conta as especificidades dos educandos e do campo. Todavia, nem sempre a tentativa funciona, uma vez que a organização curricular já vem determinada por outras instâncias, impondo diversos projetos temáticos descontextualizados com a realidade camponesa, o que representa um entrave à organização da ação pedagógica em uma perspectiva crítico-social.

Nesse sentido, torna-se necessária a continuidade das formações específicas dos profissionais que atuam no campo, já que precisam de dar conta de diversas dimensões educativas presentes nessa realidade. Outro desafio é o livro didático que adentra as escolas do campo, em sua maioria trazendo uma realidade do mundo urbano e de outras realidades que por vezes podem impedir um desvelamento crítico do contexto local/regional. A nucleação e o fechamento das escolas do campo se agravam ainda mais quando se leva educandos do campo para a cidade em transportes precários, percorrendo longas e cansativas distâncias. Diante desses e tantos outros desafios, a formação de um sujeito protagonista e agente transformador de sua própria história e realidade social é dificultada, o que motiva o incessante movimento por uma educação pública de qualidade no campo, por parte de diversos educadores de instituições de ensino, movimentos populares e comunidades camponesas.

Somado a esses desafios, há um Estado que não busca superar tais empecilhos e que historicamente nega direitos aos povos camponeses, como o acesso a uma formação em todos os níveis, ao crédito, à água, à saúde, dentre outros. Todos esses fatores se colocam como pautas de luta pela construção da

Educação do Campo que, conforme instiga Freire (1975), objetiva a formação de sujeitos históricos que atuem no mundo de modo a transformá-lo, com consciência de seu papel como agente ativo do espaço social. É nessa perspectiva que o *Programa Cisterna nas escolas – Água que Educa* tem buscado contribuir a partir da promoção do acesso à água colhida da chuva e do fomento ao debate sobre a necessidade de uma Educação do Campo contextualizada no semiárido.

Referências

- BRASIL DE FATO. *Educação Contextualizada no Semiárido à luz da Pedagogia Freiriana*. Disponível em: <<https://www.brasiledefato.com.br/2019/07/13/artigo-or-educacao-contextualizada-no-semiarido-a-luz-da-pedagogia-freiriana/>>. Acesso em 29 janeiro 2020.
- BRASIL. Decreto 7.352 novembro 2010. *Institui o PRONERA como Política de Educação do Campo vinculada à Reforma Agrária*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 10 janeiro 2020.
- BRASIL. Lei n. 12.873, de 24 de outubro de 2013. *Institui o Programa Nacional de Apoio à Captação de Água de Chuva e Outras Tecnologias Sociais de Acesso à Água – Programa Cisternas*, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12873.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília - DF, 2006, Seção I Da Educação Básica, Art. 28. Títulos I e II e III, p. 18.
- BRASIL. Portaria 2.914 de 12 de dezembro de 2011. *Estabelece os procedimentos e responsabilidades relativos ao controle e vigilância do controle e qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade*. Ministério da Saúde, 2011.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1/2002. *Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 dezembro 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, abril de 2008. *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 19 de dezembro de 2019.

CARVALHO, Cristiene A. da Silva. *Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores do Campo*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

CASARIN, F.; SANTOS, Monica. *Água: o ouro azul usos e abusos dos recursos hídricos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

COSTA, H. P.; GILDO, M. G. P.; ANJOS, P. P.; COSTA, D. R. *Avaliação físico-química das águas de bebedouros de três escolas públicas de Quixadá-CE*. Mostra Científica em Biomedicina, v.1, n.1, 2016.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis. 2000.

_____. *Dialética do amor paterno: do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças*. São Paulo: Cortez. 1985.

LIMA, Elmo Souza. *Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas*. Teresina: EDUFPI, 2011.

MALVEZZI, Roberto. *Semi-árido: Uma Visão Holística*. Brasília: Confea. 2007.

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

MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação (29- 67) In: SANTOS, Clarice Aparecida, MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (Orgs) *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do Trabalho: uma pedagogia social*. São Paulo: Expressão Popular, 1981.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Água não se nega a ninguém: a necessidade de ouvir outras vozes*. Observatório Latino Americano de Geopolítica, 2011. Disponível em: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=22440>>. Acesso em 30 dezembro 2019.

RIBEIRO, Soares Dionara. [et al.]. (Orgs.). *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SOUZA, C. A. B.; OLIVEIRA, E. L.; AVELINO, M. B.; RODRIGUES, R. C. D.; RODRIGUES, M. P.; FERREIRA, M. A. F.; MEDEIROS, W. R. *Qualidade da água consumida em unidades de educação infantil no município de Mossoró-RN*. Revista Ciência Plural, v.1, n. 2, 2015.

8

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA DA ÁGUA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Maria Aparecida Afonso Oliveira e Eliano de Souza Martins Freitas

1 Introdução

Este trabalho resulta da pesquisa de mestrado realizada na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), intitulada *Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG*. Tal pesquisa analisou algumas práticas pedagógicas da Escola Municipal do Craúno, escola do campo localizada no município de Jequitinhonha, verificando se contemplam o contexto socioambiental da realidade local nas abordagens sobre a temática da água. Buscou-se, ainda, investigar os sentidos políticos construídos sobre a água pelos educandos e gestores da referida escola, conhecer os conflitos existentes na comunidade do Craúno, no que se refere a essa problemática, e os possíveis desafios ligados à introdução e desenvolvimento de trabalhos pedagógicos com essa temática. A referida escola do campo foi eleita como lócus da pesquisa pelo fato de o assentamento Craúno encontrar-se localizado em uma região semiárida e por relatos de falta/conflitos pela água no lugar.

No recorte para este artigo, abordam-se alguns contextos da escola do campo, reflexões sobre o direito e o acesso à água, bem como análises sobre o livro didático com enfoque na Disciplina de Geografia, a partir da experiência

da escola investigada. Como resultado da pesquisa, foi elaborada uma Sequência Didática Contextualizada (SDC) à realidade socioambiental do assentamento Craúno, visando à construção coletiva de formas de convivência com a seca nessa localidade da região semiárida mineira. Assim, apontam-se caminhos que poderão ser pensados por educadores do campo para que façam uma abordagem contextualizada, para além dos livros didáticos.

2 A escola do campo e seus contextos

Por muitas décadas, as propostas educativas para a escola rural tiveram suas bases edificadas a partir de uma visão que demarcava o campo como local atrasado no desenvolvimento. O descaso com a educação no meio rural levou à compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade, e que, para viver na roça⁴⁶, os trabalhadores não necessitam de estudos. Atualmente, ainda se presencia gestores repetirem a lógica da educação rural, fechando escolas e afirmando que o ensino na cidade é melhor. Tais afirmações depõem contra eles próprios, ao retirarem-se da culpa de negar o direito a uma educação de qualidade aos povos do campo, em seu lugar de vida. Neste sentido, deve-se buscar implementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN⁴⁷, que avalia em seu Art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A partir deste entendimento, desde a década de 1990, a Educação do Campo vem sendo construída e defendida por organizações e movimentos sociais, educadores/as e universidades como forma de garantir aos povos do campo o direito à educação em suas localidades. Essas lutas coletivas contribuíram para a elaboração de uma legislação que ampara o direito à

⁴⁶Rocha: termo amplamente utilizado por camponeses e sujeitos que se relacionam com o campo, referindo-se a sítios, fazendas e pequenos plantios localizados no campo.

⁴⁷Conforme <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 25/03/2020.

universalidade do acesso à educação e suas especificidades, contrapondo a lógica da educação rural⁴⁸ dando início à construção do conceito Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA, 2012; OLIVEIRA, 2019). Nesse sentido, importa ressaltar que gestores municipais têm responsabilidade na garantia de atendimento às escolas do campo, conforme define o Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002⁴⁹ a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

É importante considerar ainda, que, a Educação do Campo está inserida em um território repleto de disputas entre projetos antagônicos: de um lado há os representantes do agronegócio que visam fortalecer o capital, de outro há sujeitos da agricultura familiar e/ou agroecológica que buscam fortalecer a soberania alimentar e hídrica bem como as relações sociais. Tal dinâmica torna necessário o exercício de resistência transgressora para se combater o modelo de educação mercadológica e fortalecer uma educação para a vida numa perspectiva crítica e emancipadora. Este deve ser o papel de educadores, gestores, organizações sociais e movimentos populares e sindicais que lutam pela garantia deste direito às populações camponesas.

Levando em conta as especificidades dos processos sociais e sujeitos existentes no campo - assentados, acampados, quilombolas e tantas outras populações tradicionais-, cabe analisarmos que processos produtivos capitalistas estão em confronto com a realidade atual do campo, como se dá a disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio, bem como quais lutas estão sendo travadas pelos trabalhadores na sua resistência à expansão destrutiva do capital sobre a agricultura de base camponesa.

⁴⁸Ainda sob a denominação de educação rural, não havia políticas públicas que valorizasse os povos camponeses, o que havia era um processo de expropriação e proletarização no âmbito de um conceito de modernização pensado para o campo, descontextualizando o imaginário dos povos camponeses. Além das condições precárias em que se mantinham as escolas, não havia materiais didáticos que valorizassem a cultura camponesa, não havia preocupação com o real contexto dos sujeitos e do campo. Ao longo de várias décadas, a educação dos povos do campo foi relegada ou colocada a serviço do mercado por meio do controle de empresas e governos coloniais (RANGEL e CARMO, 2011, PALADIM, 2010; BRASIL, 1961).

⁴⁹Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em 25/03/2020.

Ademais, um projeto educativo que atenda à classe trabalhadora do campo deve, sobretudo, conhecer e problematizar sobre que tipo de sujeito formar, que dê conta de atender a uma sociedade justa e igualitária. Se os movimentos populares que lutam pela construção da Educação do Campo buscam uma educação que defenda outro projeto de campo e de sociedade, torna-se essencial investigar o trabalho que vem sendo realizado no âmbito da formação de educadores, na elaboração dos materiais didáticos que adentram as escolas do campo e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas, pois a atuação dos educadores torna-se importante desde que incluam práticas formativas que contemplem os saberes e fazeres da dinâmica do campo. A escola do campo, entendida como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010), precisa valorizar a história, a vida, a produção e a cultura das comunidades, justamente por ser espaço de encontro e formação de gerações. Deve ser espaço que congrega agentes de transformação social e, sobretudo, se articular com as relações sociais produzidas em seu entorno, bem como os processos culturais que constituem seus sujeitos.

É nesse cenário que se inseriu a proposta da pesquisa e desse trabalho. A partir da análise do discurso sobre a água, contido no livro didático de geografia adotado pela Escola Municipal do Craúno, e da avaliação sobre algumas práticas pedagógicas ali inseridas, tendo água como foco principal, pretendeu-se refletir em que medida o ensino de geografia contribui para o desenvolvimento de uma Educação do Campo que dê relevância à realidade local, em suas diversas facetas, contribuindo, dessa maneira, para uma formação mais crítica e emancipadora dos sujeitos do/no campo.

3 O direito à água e o contexto educacional

Em meio a uma crise ambiental e hídrica, há muitos interessados na água como uma mercadoria. Entretanto, não se trata apenas de torná-la um direito fundamental, mas, sobretudo, garantir o efetivo acesso a todos, retirando seus fins lucrativos e procurando evitar que as corporações privadas passem a deter o total controle. Direito este que deve ser garantido por lei. De acordo

com a Rede Brasileira Pela Integração dos Povos (REBRIP), a água potável no mundo está acabando por meio de intensa poluição, desvios e, cada vez mais, combatida por multinacionais que a exploram como bem econômico, o que contribui em grande parte para acabar com o restante dos 1% que ainda sobra para o consumo da humanidade. Em tempos de livre comércio e expansão das fronteiras de mercados, direitos humanos e sociais, como o acesso à água, sofrem fortes ameaças quando a crise global da falta deste recurso aponta, como caminho, saídas de mercantilização para resolver o problema (REBRIP, 2004). São dados que confirmam grandes desafios que necessitam ser discutidos em conjunto com a sociedade civil e o poder público.

Observa-se que, desde os anos 1990, a poluição da água vem piorando em quase todos os rios da América Latina, África e Ásia. Com esse desenho, espera-se que a péssima qualidade da água se agrave ainda mais nas próximas décadas, o que pode ocasionar aumento de ameaças à saúde humana e ao meio ambiente (UNESCO, 2018, p. 02). A água como direito humano também tem sido um tema constante nos discursos do Papa Francisco, principalmente por meio da encíclica sobre o meio ambiente publicada em 2015. No documento, o Pontífice faz uma crítica ao controle da água exercido pelas grandes corporações mundiais e reforça a ideia de que o século XXI poderá ser um século marcado por guerras pelo controle e gestão da água potável. Ainda destaca que:

Alguns estudos assinalaram o risco de sofrer uma aguda escassez de água dentro de poucas décadas, se não forem tomadas medidas urgentes. Os impactos ambientais poderiam afetar milhares de milhões de pessoas, sendo previsível que o controle da água por grandes empresas mundiais se transforme numa das principais fontes de conflitos deste século (FRANCISCO, 2015, p. 27).

De fato, há muito com o que se preocupar se levarmos em conta que a discussão sobre a temática da água está sempre presente nos vários espaços de mobilização política, não só no interior de pequenos municípios e comunidades, mas também nas grandes metrópoles. São inúmeros relatos de preocupação sobre diminuição e irregularidades das chuvas, rios e córregos secando, falta de água potável, tanto para consumo doméstico, quanto para a produção de alimentos, e até mesmo para uso nas escolas. Ao mesmo tempo, vemos ao nosso redor, empresas que exploram demasiadamente os mananciais e aquíferos, em busca de garantir o acesso para a produção de mercadorias. Em meio a essa busca sem fim, vão ficando pelo caminho marcas de injustiças

sociais e retirada dos direitos de acesso à água, em especial da população menos favorecida economicamente.

Tundisi e Matsumura-Tundisi (2011, p. 109) ressaltam que “o desafio para a sociedade do futuro é justamente o gerenciamento dos conflitos e a capacidade de acomodar os usos múltiplos cada vez com mais eficiência. A competição para os diversos usos será sempre maior e cada vez mais presentes no séc. XXI”. E, diante de tantas marcas de destruição causadas pela humanidade, é nos lugares mais preservados e ricos de belezas naturais onde as empresas chegam querendo dominar o território com o objetivo de explorá-lo.

Há diversos organismos nacionais e internacionais que querem regular o uso da água pelas leis de mercado, aumentando ainda mais a exclusão da população empobrecida. Essa disputa se acirra cada vez mais. Destaca-se que o Banco Mundial tem sido um dos maiores financiadores de políticas de privatização dos serviços de exploração e distribuição de água. Nos Fóruns Mundiais da Água, há o encontro de grandes empresas com um interesse em comum, ou seja, visam à água como produto mercadológico gerador de lucros. Segundo a REBRIP (2004):

Essa política inclui a perda da soberania por parte dos países pobres, como no acordo de exploração do Aquífero Guarani assinado pelo Banco Mundial junto aos países do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul), em 22 de maio de 2003, em Montevidéu (Uruguai), no valor de 27 milhões de dólares, e, segundo o qual a maior reserva de água doce transfronteiriça subterrânea do mundo, que corta os quatro países integrantes daquele bloco (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai), será controlada e explorada durante quatro anos pelo Banco Mundial, pela Agência Internacional de Água e Energia Atômica (AIEA) e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), parceiros do BIRD no financiamento deste projeto (REBRIP, 2004, p. 30).

Até mesmo a ONU defendeu publicamente, em 1997, na Conferência de Marrakech, um enfoque mais orientado para o mercado para gerir os fornecimentos de água, “pois ela é uma mercadoria cujo preço deve ser fixado pela lei da oferta e da procura” (ONU, 1997). No bojo das discussões, fez um apelo aos governos para estimularem um enfoque pensando a implantação de todos os aspectos da água doce para fins econômicos e sociais.

Com a criação da Lei das Águas, a democracia participativa para o gerenciamento das águas está prevista em lei. Ainda assim, a água continua a ser um recurso natural limitado, por vezes dotado de valor econômico. Neste sentido, mesmo sendo um bem de domínio público, a maior parte acaba sendo

dominada por quem tem recurso financeiro para pagar pelo acesso. E é nos continentes americano, africano e asiático onde se concentra a grande maioria de regiões que lidam com a escassez econômica do acesso à água doce (UNESCO, 2013).

É importante notar que no Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento de Recursos Hídricos de 2018, ainda se fala em solucionar a gestão dos recursos com o combate aos desafios de segurança hídrica resultante do crescimento populacional e de mudanças climáticas. Os apontamentos são de que as soluções sejam baseadas na natureza, ou seja, espera-se trabalhar com a natureza e não contra ela. O que se pronuncia é que a demanda pela água aumentará em todos os setores. A questão principal é evitar possíveis impactos negativos nos ecossistemas (UNESCO, 2018).

A situação de uma crise hídrica se agrava ainda mais na região semiárida, lócus desta pesquisa, onde o índice de chuva se concentra em algumas épocas do ano. A região semiárida é permeada por suas características peculiares e especificidades e se buscam alternativas, jeitos viáveis para uma melhor convivência das pessoas no campo. Trata-se de uma região que ainda permanece à margem de políticas públicas de direitos e muitas vezes divulgada pela mídia como lugar de pobreza e miséria. Entretanto, conforme ressalta Malvezzi (2007, p. 9) “o Semi-Árido brasileiro [...] é processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”.

Dentre as regiões semiáridas, a brasileira é uma das mais chuvosas do planeta. A quantidade de chuva varia em média de 450 a 800 mm/ano e, embora se concentre em um curto período, representa um volume de água considerável se comparado às outras diversas regiões semiáridas do mundo com volumes menores (UNICEF, 2009). Em que pese o volume médio, essas águas de chuvas são quase sempre desperdiçadas, escorrendo sobre solos, rochas, sem serem captadas e aproveitadas para usos diversos. Observa-se como uma característica natural de uma região semiárida, grande variação anual, com ocorrência de alguns anos extremamente secos e outros abundantemente chuvosos. O Semiárido Brasileiro (SAB)⁵⁰ tem apenas 3% das águas doces do país, mas abriga

⁵⁰O chamado *Semiárido Brasileiro* é uma porção territorial que criada pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), na qual as condições climáticas predominantes é a de baixa pluviosidade ao longo do ano e elevadas

uma população que ultrapassa 23,5 milhões de habitantes, o que significa quase 12% da população nacional. Deste total, mais de 40% vivem na zona rural (IBGE, 2014).

Mapa da Região Semiárida do Brasil



Fonte: IBGE, 2017⁵¹

No que se refere às políticas públicas construídas para as regiões semiáridas brasileiras, historicamente se pautaram no combate às secas com ações que pouco tinham a ver com o contexto regional. No lugar de ajudar a amenizar a situação da população, serviam para aumentar os problemas, pois concentravam-se, geralmente, na construção de poços artesianos e outras ações que ajudavam a diminuir a água do lençol freático e concentrar esta água no poder de poucos. Essas foram políticas assistencialistas dominadas por fazendeiros e coronéis que utilizavam do poder para buscar votos e apoio político em troca do pouco acesso a água, em sua maioria, imprópria para consumo humano, o que ainda acontece atualmente, em muitas regiões (ASA BRASIL, 2017).

Referindo-se a políticas públicas, faz-se importante abordar seu conceito, no sentido de tentar compreender seu objetivo para a sociedade.

temperaturas. Essa região está distribuída ao longo dos estados do Maranhão (pequenas áreas), Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Pernambuco, Sergipe, Bahia e Minas Gerais (áreas mais extensas ao Norte e Nordeste do estado).

⁵¹ Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 15 de maio de 2020.

Dessa forma, vale destacar a visão de Heidmann (2006) ao apontar que políticas públicas são ações, práticas e diretrizes fundadas em leis e empreendidas como funções de Estado por um governo, para resolver questões gerais e específicas da sociedade. Entretanto, percebe-se que quase sempre essas diretrizes deixam de abarcar as reais necessidades da população, especialmente na execução de tais políticas. Os espaços em que há a possibilidade de participação da sociedade civil no controle social de políticas públicas ainda representam um acesso difícil na construção efetiva de tais políticas. É preciso avançar na participação democrática em espaços de tomadas de decisões, especialmente no que se refere ao controle e acesso à água. E, referindo-se à democracia, há diversas questões que merecem aprofundamento na discussão. Em um cenário de disputas econômicas por bens naturais, inclusive pela água, vale refletir se o acesso é realmente democrático. Ademais, cabe indagar: como afirmar a democracia quando o que está em jogo é um negócio?

Durante a realização do Fórum Alternativo Mundial da Água (FAMA), realizado em Brasília, em março de 2018, uma participante do Pará indagou sobre a função da democracia, relatando que é a atual democracia está expropriando seu povo do território onde vive, impedindo-o de ter acesso à terra e à água. A jovem marajoara ainda protestou: “(...) nosso povo está doente, porque os rios estão sendo adoecidos com mercúrio e outros metais pesados despejados por mineradoras. Água não é apenas direito. A água tem direitos. A água é bem comum”⁵². Nesse sentido, vale questionar à que(m) serve a democracia? Serve ao povo ou somente àqueles que detêm o poder econômico e poder de decisão?

⁵²Este e outros depoimentos a seguir foram registrados em caderno de campo da pesquisadora, durante participação no evento realizado em Brasília (DF) entre os dias 17 a 22 de março, 2018.

Marcha dos participantes do Fama em Brasília



Fonte: <https://sintaemasp.org.br/noticias/milhares-protestam-em-brasilia-contr-a-privatizacão-da-água>. Março, 2018.

De acordo com as análises de Bobbio *et al.* (1998):

O que caracteriza a Democracia dos conselhos em relação à Democracia parlamentar é o reconhecimento de que na sociedade capitalista houve um deslocamento dos centros de poder dos órgãos tradicionais do Estado para a grande empresa, e que, portanto, o controle que o cidadão está em grau de exercer através dos canais tradicionais da Democracia política não é suficiente para impedir os abusos de poder cuja abolição é o escopo final da Democracia (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 324, 325).

Ainda durante plenárias realizadas no FAMA 2018, o boliviano Oscar Oliveira assegurou que “a luta pela água é luta pelo território, espaço político e social organizativo. A luta pela água deve ser uma luta democrática, porque é luta por quem terá o poder de decidir”. Em um contexto em que cada vez mais se acirra a disputa pela água, emergem conflitos que demandam a participação da sociedade civil na luta pela garantia de seus direitos. Vale ressaltar, também, uma definição de Fontes (2012) sobre a democracia:

As prerrogativas democráticas modernas, duramente conquistadas em diversos países, sobretudo a partir do século XIX, são, entretanto, constantemente revertidas no seu contrário: pelo seu amesquinamento, ao serem reduzidas à “liberdade da circulação da propriedade e de mercado”, ou pelos recursos cada vez mais faraônicos envolvidos nos processos eleitorais, o que reafirma o poder econômico (e cultural) na institucionalidade do Estado (FONTES, 2012, p. 197).

Nesse sentido, faz-se importante destacar as construções de um discurso onde a água deve ser pensada enquanto território, com suas

contradições existentes entre a apropriação da natureza e as relações sociais de poder (PORTO-GONÇALVES, 2011). A partir desses apontamentos, vale refletir sobre as representações sociais construídas pela população em torno da água, visto que essas representações podem ser bem diferentes no âmbito de políticas neodesenvolvimentistas. Observa-se que, para se desenvolver políticas acerca da água, sua disponibilidade e distribuição acaba gerando conflitos no embate entre ser um bem de direito ou de exploração econômica. Percebe-se que há uma semelhança mundial em torno da problemática da água. No Brasil, Laschefski e Zhouri (2011), analisando situações de conflitos, dentre eles a construção de barragens no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, sustentam que:

As mudanças das condições naturais oriundas de projetos desenvolvimentistas podem obrigar as famílias a saírem de seu território, fato que as obriga também, na maioria das vezes, a se integrar à economia formal, seja por meio da produção para o mercado, seja pelo assalariamento. Isso porque, na sociedade moderna, capitalista, o dinheiro tornou-se condição necessária para o usufruto da água de boa qualidade, antes livremente acessível. Ou seja, a água se transformou em uma mercadoria (LASCHEFSKI; ZHOURI, 2011, p. 198).

Vale reforçar que, nas disputas e conflitos pela água, não é somente a água que está em jogo. São diversas questões afetadas por essa disputa: identidades, cultura, religiosidade, produção, segurança hídrica, saneamento básico e a própria sobrevivência humana. E, nessa batalha, quem mais tem a perder são as populações desprovidas do poder de decisão bem como do poder aquisitivo. O acesso à terra e, conseqüentemente, à água ainda é privilégio de quem pode pagar mais. Costa (2017) descreve inúmeros conflitos agrários em disputa por terra, água e minérios na região do Norte de Minas Gerais. Em sua tese de doutorado, há vários relatos acerca da água, dos quais destacamos alguns como: “(...) escolha por parte dos grileiros de áreas próximas aos cursos d’água” (p. 57). “(...) carvoarias esgotando fontes de água” (p. 29). “As falas dos camponeses remetem a um tempo de abundância de água e alertam para o impacto das empresas que utilizam as chapadas para o monocultivo” (p. 581). No Alto Vale do Jequitinhonha, em dissertação defendida por Almeida (2018), descrevem-se diversas questões relevantes sobre a questão da água na região. Segundo o autor, morador da região:

A água também é um importante elemento físico e simbólico para a constituição da visão de mundo das famílias de Monte Alegre. Para estes camponeses a água é algo que jamais pode ser negada, por exemplo, através

do barramento de um córrego impedindo o acesso livre aos moradores à jusante. Negar a água, portanto, significa negar-se à oportunidade de partilhar uma graça divina, negar algo que outrora lhe foi concedido sem expensas financeiras (ALMEIDA, 2018, p. 53).

São estudos que descrevem a água como elemento amplamente disputado e utilizado por grandes empresas. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de que a população tenha mais acesso a informações e conhecimento sobre os impactos causados no âmbito do seu uso e exploração econômica. Ademais, vale destacar, conforme Rigotto e Rosa (2012), que na lógica do agronegócio:

As regiões de expansão dos monocultivos do agronegócio têm apresentado também problemas graves de contaminação ambiental das águas subterrâneas, caso dos aquíferos Guarani e Jandaíra, nos estados do Ceará e do Rio Grande do Norte respectivamente. Também tem sido encontrada contaminação das águas superficiais de rios, lagoas, açudes e até mesmo das águas disponibilizadas pelos sistemas de abastecimento às comunidades, nas quais já foram encontrados até doze ingredientes ativos diferentes numa única amostra (RIGOTTO; ROSA, 2012, p. 91).

Assim, em um contexto de tantas denúncias e anúncios, tanto por meio de pesquisas, quanto pela própria população atingida pela exploração econômica da água, não é por acaso que durante a realização do FAMA 2018, com mais de 7 mil pessoas presentes, vindas de 37 países diferentes, afirmou-se em documento da Declaração Final do Fórum⁵³, assinada por mais de 40 organizações:

Identificamos que o objetivo das corporações é exercer o controle privado da água através da privatização, mercantilização e de sua titularização, tornando-a fonte de acumulação em escala mundial, gerando lucros para as transnacionais e ao sistema financeiro [...] o resultado desejado pelas corporações é a invasão, apropriação e o controle político e econômico dos territórios, das nascentes, rios e reservatórios, para atender os interesses do agronegócio, hidronegócio, indústria extrativa, mineração, especulação imobiliária e geração de energia hidroelétrica [...] querem ainda se apropriar de todos os mananciais do Brasil, América Latina e dos demais continentes para gerar valor e transferir riquezas de nossos territórios ao sistema financeiro, viabilizando o mercado mundial da água (FAMA, 2018).

No cerne das discussões de movimentos que lutam pela terra e água, nota-se que representantes do agronegócio, mineradoras, hidrelétricas, são

⁵³Disponível em: <<https://www.conic.org.br/portal/noticias/2560-declaracao-final-do-fama-agua-nao-e-mercadoria-a-agua-e-do-povo>>. Acesso em 05 de junho, 2018.

atores que estão no centro da disputa pela água, grande parte, no contato e/ou enfrentamento direto junto a povos e comunidades tradicionais camponeses. Diante disso, observa-se que os conflitos em torno da água dizem respeito mais a uma questão de distribuição e desigualdades sociais, do que puramente ao discurso ideológico da escassez hídrica, embora tal discurso seja utilizado para cristalizar os interesses das empresas que veem na mercantilização irrestrita da água uma forma de elevar suas taxas de lucro. Ao analisar as discussões mais recentes sobre a problemática da água na sociedade, tanto em âmbito nacional quanto internacional, verifica-se uma predominância da abordagem neoliberal que serve de subsídio para que as decisões em relação à água sejam tomadas favorecendo os interesses de grandes empreendedores (SWYNGEDOUW, 2004; REBRIP, 2004; PORTO-GONÇALVES, 2006; MALVEZZI, 2007, entre outros).

Nesse sentido, é relevante investigar como a abordagem da água tem sido feita no espaço educacional, especialmente se consideramos que para defender outro projeto de campo e de sociedade, na contramão de um projeto mercantil, torna-se imprescindível analisar o tratamento dado ao contexto camponês no que se refere à água. Os estudos necessitam ser aprofundados enfaticamente no campo de seu acesso e distribuição, pois nenhum ser vivo sobrevive sem este elemento natural. As populações camponesas, por exemplo, permanecem em seus territórios em virtude de terem acesso ou não à água. Nesse bojo, forjam-se diferentes percepções entre os sujeitos envolvidos que merecem ser problematizadas no âmbito das políticas públicas, com destaque para as educacionais, especialmente se considerarmos o debate e construção coletiva dos diversos sujeitos individuais e coletivos institucionais que constituem a Educação do Campo.

Diante do contexto, a escola como parte da comunidade pode contribuir para uma discussão mais crítica sobre a temática da água. Contudo, reforça-se a importância de se construir um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que aborde criticamente essa construção de sentidos políticos, e que forme sujeitos conscientes dos seus direitos e dos projetos que estão em disputa no campo e na cidade, espaço em que majoritariamente ainda são tomadas decisões políticas para o campo.

Faz-se necessário analisar as possíveis consequências sociais das abordagens sobre a água nas escolas do campo, procurando verificar e

descortinar possíveis silenciamentos e discursos de culpabilização do indivíduo pelo uso da água nos diferentes espaços (escolar ou comunitário), sem a correta abordagem sobre as formas como esse elemento essencial à vida é utilizado por grandes empresas, grandes fazendeiros etc. É importante adotar uma abordagem que não oculte as desigualdades e as crises presentes na sociedade e em uma comunidade rural, as quais podem beneficiar um projeto societário ancorado em pressupostos neoliberais. Corroboram Freitas e Del Gaudio (2015):

A partir do momento em que predomina uma discussão apocalíptica e de responsabilização do indivíduo pela escassez hídrica, reforça-se a inserção da água como nova raridade no seio da sociedade, e ao mesmo tempo, se desvela aquilo que, de fato, deve permanecer como imutável: o preço, o negócio, o dinheiro, a mercadoria, a segregação etc. (FREITAS; DEL GAUDIO, 2015. p. 448).

Nessa conjuntura, reitera-se a importância de se considerar os princípios da Educação do Campo como referencial teórico-metodológico em escolas do campo, bem como a inserção da pesquisa sobre a água, ainda pouco explorado nesse contexto. E, a escola como parte da comunidade pode contribuir para uma formação mais crítica dos educandos no sentido de promover ações em prol da luta pelo direito à água.

Ao trabalhar na perspectiva de uma educação que respeite e valorize o contexto social, ambiental e de identidades diversas, ou seja, uma educação que faça sentido na vida das pessoas no lugar onde elas vivem, pode-se perceber potencialidades, bem como oportunidades para o povo que luta no cotidiano, tanto nas cidades como no campo, em uma convivência viável e com ações mais articuladas, construindo a perspectiva de uma qualidade de vida melhor para as famílias camponesas. E, sobretudo, não basta investigar práticas educativas elaboradas sobre a água, mas também tentar potencializar e/ou descobrir novas possibilidades ecologicamente viáveis de preservar, cuidar e conviver com a água ou com a falta dela.

4 Reflexões sobre o livro didático e a temática da água no ensino de Geografia em uma escola do campo

É de longa data que os livros didáticos, dos diferentes componentes curriculares, são amplamente utilizados como instrumento de ensino,

contribuindo, inclusive, para a consolidação de visões de mundo (LOWY, 2002), sobre diferentes temas estudados. No Brasil, esse recurso didático foi inserido na educação básica desde o final do século XIX, passando por distintas metamorfoses, ligadas às políticas dos governos Vargas, da ditadura militar e após a década de 1990, quando houve um *boom* do mercado editorial com a recriação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (HALLEWELL, 2005; CASSIANO, 2005; KUNZLER & WIZNIEWSKY, 2007; GAUDIO, 2013). Além da perspectiva de consolidação dessas visões de mundo, o livro didático é importante para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e serve para que a maioria dos estudantes tenha um primeiro contato com o universo dos livros e para o conhecimento científico e literário dos estudantes. Em relação a esse recurso, Choppin (2004) descreve-o como um instrumento que vai além dos aspectos educacionais, pois também possibilita a formação ideológica e cultural de uma nação. No entanto, não é o único instrumento que faz parte da educação da juventude, pois há a coexistência de outros recursos didáticos que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade interferindo, de acordo com suas funções e usos, no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as reflexões desse pesquisador francês, as múltiplas funções dos livros didáticos, apontadas como essenciais, “(...) podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Assim, faz-se importante analisar os apontamentos feitos pelo autor, entendendo que um livro didático tem grande poder de reprodução de uma ideologia que, dependendo da abordagem, pode formar uma visão alterada de certos contextos sócio-histórico-culturais, ou até mesmo invisibilizar, subalternizar ou silenciar questões relevantes, especialmente, em um contexto camponês. Conforme ressalta o autor:

O controle da produção nacional contemporânea, de início, foi um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, ou ainda com o de algum governo de ocupação, em um contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses. Tais controles também ficaram a cargo, desde o final do último século, de instituições independentes que se propuseram a extirpar dos livros didáticos, de diversos países, os estereótipos ou as asserções passíveis de suscitar ou de

alimentar o desentendimento entre os povos ou de colocar a paz em perigo (CHOPIN, 2004, p. 555).

Na mesma linha de Choppin, o historiador Kazumi Munakata chama a atenção para os cuidados que devemos ter com o livro didático, pois “(...) como valor de uso, [o livro didático] satisfaz as necessidades de certa expectativa dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações” (MUNAKATA, 2012, p. 51), inclusive reproduzindo os valores que são considerados positivos pelas classes dominantes. Dessa forma, é necessário que os educadores façam uma análise problematizadora e crítica dos conteúdos presentes nos livros didáticos, visando potencializar as contribuições/discursos que podem ser considerados relevantes. Segundo Munakata:

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional (MUNAKATA, 2012, p. 59).

Em outros termos, em uma sociedade na qual o Estado tem importante papel no campo educacional, seja para consolidar seus interesses, seja para fazer valer os interesses de frações das classes dominantes, faz-se necessário analisar as possíveis consequências sociais das abordagens sobre os diversos temas que devem conter os currículos de ensino, na educação básica. É necessário verificar e descortinar a essência das abordagens propostas por vários manuais didáticos que chegam ao chão da escola, a cada Programa implementado, pelos entes governamentais, pois no atual contexto escolar:

Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres). Esse triunfo do livro didático nos últimos 20 anos vem se revelando como uma vitória de Pirro para a educação no Brasil. Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar (FREITAG; 1987, p. 98).

Diante de tais reflexões, não podemos desconsiderar a relevância desses recursos didáticos que são, majoritariamente, utilizados pelo educador em sala de aula. É de suma importância, a realização de análises críticas e criativas que contribuam para que o educador desvele, junto com os estudantes e suas comunidades, o que é silenciado (refratado) nos discursos dos materiais didáticos e que a realidade local seja também problematizada e trabalhada no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar que, uma educação que leva em conta a realidade local não significa deixar de lado conhecimentos globais em uma perspectiva crítica. Dito isso, passamos a avaliar questões apresentadas sobre a temática da água no contexto escolar, ao analisar algumas abordagens sobre a água presentes no livro de geografia adotado na Escola Municipal do Craúno e algumas práticas educativas no que se relacionam à temática da água. A escolha da disciplina de Geografia se deu por ser, nesse contexto, a que mais discute a temática da água. Foi possível verificar que:

É no livro de geografia que, *a priori*, veremos as relações econômicas, o modo de vida, os aspectos culturais, a dinâmica espacial e a divisão social do trabalho na zona rural de modo mais intenso e detalhado. Somado a essa condição há também o papel da geografia, enquanto ciência social, de dialogar com a realidade dos (as) discentes e, ao mesmo tempo, apresentar as relações sociais, muitas vezes implícitas ou até mesmo renegadas em função de um discurso impregnado por razões ideológicas, que limitam o papel dessa disciplina (RESENDE, 2015, p. 15).

O livro de Geografia adotado na escola chama-se *Vontade de saber – Geografia*, da editora FTD, cuja autora é Neiva Torrezani. Na apresentação dos quatro Volumes da Coleção, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II (EF II), cuja obra foi aprovada no PNLD de 2017, a autora salienta que:

Estudar Geografia é uma oportunidade de ficarmos cada vez mais atentos ao mundo em que vivemos, não apenas como simples observadores, mas como indivíduos atuantes e críticos em relação a tudo o que está a nossa volta [...]. O conhecimento geográfico também contribui para pensarmos e agirmos estabelecendo relações entre o lugar em que vivemos e outros lugares, sabendo que fazemos parte de um mundo conectado (TORREZANI, 2015, s/p).

Percebe-se no discurso da autora uma preocupação com o contexto em que vive cada indivíduo ao apontar sua recomendação de que cada um seja mais atento, atuante e crítico ao mundo que o circunda. Mas, em que medida essa preocupação se explicita nas abordagens dos temas ligados à problemática da água na obra? Quais discursos são refletidos ao longo dos quatro volumes? O que é retratado? Até que ponto as abordagens sobre a água contribuem para a

construção de uma visão de mundo, que vise à transformação social? O que pode ser proposto de intervenção, em sala de aula e na comunidade, a partir das análises desse manual didático? Essas são algumas questões sobre as quais refletimos ao longo da pesquisa.

Como primeiro movimento dessa análise documental, elencamos as diversas abordagens sobre a água, nos quatro volumes da obra que são, sumariamente, apresentadas no quadro a seguir:

Temas relacionados à temática água na Coleção de Geografia *Vontade de Saber* 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II

TORREZANI, Neiva C. Vontade de saber Geografia . 2ª ed. São Paulo: FTD, 2015. 4 volumes.		
VOLUME	CAPÍTULO	ABORDAGENS SOBRE A ÁGUA
Seis	Quatro: O relevo, as águas e as paisagens	As águas e as paisagens terrestres: águas oceânicas e sua importância; As águas continentais: as partes de um rio, a importância dos rios, regime dos rios; os rios e as paisagens; Bacias hidrográficas: as regiões hidrográficas do Brasil; Explorando o tema: Aqüíferos - reservas superexploradas.
	Cinco: O clima, a vegetação e as paisagens	Massas de ar, tempo e clima; Tempo e clima, qual a diferença?; Climas do mundo; Climas no Brasil; O clima e o modo de vida das pessoas; O clima e as formações vegetais do planeta.
	Seis: A natureza e a sociedade nas paisagens	As relações entre a natureza e a sociedade nas paisagens: Os rios e energia hidrelétrica; Os rios e as hidrovias; Clima e agricultura.
	Oito: As naturezas, as atividades econômicas e os problemas ambientais	Os problemas ambientais: Consequências das mudanças climáticas; Desertificação do Sahel; Poluição das águas. Consciência ambiental. Explorando o tema: Água sob ameaça.

Sete	Quatro: Região Sudeste	Clima e vegetação do Sudeste; Relevo e hidrografia do Sudeste; A questão ambiental no Sudeste; Explorando o tema: A crise no abastecimento de água do estado de São Paulo.
	Cinco: Região Sul	Clima e vegetação do Sul; Relevo e hidrografia do Sul.
	Seis: Região Nordeste	Clima e vegetação; A hidrografia da região Nordeste; O regime das chuvas no Sertão; A ocorrência da seca no Sertão; A convivência com seca; A transposição do Rio São Francisco;
	Sete: Região Centro-Oeste	Clima e vegetação; Relevo e hidrografia.
	Oito: Região Norte	Relevo e hidrografia da região Norte.
Oito	Um: A dinâmica da natureza e os continentes terrestres	Os continentes e os oceanos terrestres.
	Cinco: Continente americano: América Anglo Saxônica	O relevo e a hidrografia; O clima e as formações vegetais.
	Seis: Continente americano: América Latina	O relevo e a hidrografia.
	Um: Continente Ocidental	Relevo e hidrografia; Clima e formações vegetais.
	Três: Ásia	O relevo e a hidrografia da Ásia; O clima e a vegetação da Ásia; Explorando o tema: O mar de Aral.

Nove	Quatro: Oriente Médio	Explorando o tema: A disputa pela água no oriente médio.
	Cinco: Oceania e regiões polares	Relevo e hidrografia; Clima e vegetação; As regiões polares.
	Oito: Os desafios para um meio ambiente melhor	As questões ambientais não são atuais; A consciência ecológica; Um meio ambiente sustentável: compromisso para todas as nações; Agenda 21 e as metas para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Elaborado por Oliveira (2019)

Após esse primeiro levantamento, verticalizaram-se as análises sobre o volume do 7º ano escolar, pois foi possível verificar que é nesse volume que são apresentadas as abordagens sobre a água que mais dialogam com a proposta da pesquisa. Assim, convém destacar alguns pontos sobre os conteúdos desse volume. Detectou-se que não há menção sobre a região semiárida, nos capítulos que abordam as macrorregiões Nordeste e Sudeste. A principal abordagem sobre a seca aparece ao final do capítulo quatro (Região Sudeste), na sessão “Explorando o tema”, quando há um tratamento sobre a crise no abastecimento de água no estado de São Paulo. A abordagem sobre a seca no capítulo seis (Região Nordeste) é feita a partir do “Polígono das Secas” que engloba os estados do Piauí, do Ceará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, da Bahia e de Minas Gerais. Nesse capítulo, observa-se que há apenas uma descrição sobre o perímetro considerado como Polígono das Secas e quando essa regionalização foi elaborada. A autora ainda ressalta que os programas do governo se restringem a essa demarcação, mas que há outras áreas tão afetadas pela seca quanto as integrantes deste Polígono. Ou seja, não há grandes problematizações sobre essa temática, que está repleta de conflitos e disputas que envolvem tanto a água quanto a propriedade da terra. Nesse sentido, há uma política do silêncio (ORLANDI, 2007) sobre o tema: a obra traz uma abordagem descritiva do polígono, mas, pouco aborda sobre as disputas territoriais existentes nesse contexto. Para complementar a discussão, o livro apresenta o mapa do Polígono das Secas de forma apenas ilustrativa.

Verificou-se, ainda, que o referido volume aborda a convivência com a seca apresentando alguns programas governamentais que auxiliam as

populações da região semiárida. Há um destaque sobre a presença da indústria da seca que é encarada como o principal problema do Sertão nordestino, já que congrega questões político-econômicas muito mais nocivas à população do que os elementos naturais causadores desse fenômeno climático. Conforme frisa a autora:

Para tentar amenizar os problemas causados pela seca, programas governamentais têm ajudado as populações que convivem com esse fenômeno natural. No entanto, muitas vezes não são as pessoas afligidas pela seca que desfrutam desses investimentos. Grandes proprietários de terras e empresários, situados em áreas não abrangidas pelas secas, como a Zona da Mata, apropriam-se desses recursos e beneficiam-se deles. [...] indústria da seca é alimentada por uma minoria que estimula sua manutenção, a fim de continuar usufruindo de tais benefícios (TORREZANI, 2015, p. 165).

Ao analisar os discursos na obra supracitada, foi possível verificar que temáticas como a relação com a água na sociedade, entre outras, são abordadas de forma abrangente. E, em entrevista realizada com a professora de Geografia, a profissional enfatizou que algumas temáticas relativas à água, presentes no livro didático de geografia, são trabalhadas em sala de aula. Entretanto, na avaliação da docente, o livro apresenta discussões bastante distantes da realidade local, apresentando poucas discussões sobre a problemática da água no campo. Desse modo, faz-se necessário considerar algumas questões de grande relevância para o contexto escolar e comunitário de uma região semiárida, tais como a descrição do histórico da região e comunidade onde a escola está localizada, em especial na dimensão socioambiental, a fim de fazer uma problematização interligando os assuntos abordados no livro didático com a realidade local/regional. Ao mesmo tempo, é importante elaborar propostas que levem os alunos a conhecerem e problematizarem tal realidade, a fim de que haja um desvelamento de conflitos, disputas etc., que deverão ser problematizados em sala de aula, provocando possíveis transformações sociais.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal do Craúno, foi possível verificar que vários projetos didáticos são desenvolvidos abarcando a temática da água. Em 2016, a escola realizou uma apresentação temática abordando questões sobre a água durante o desfile do dia 7 de setembro, que acontece tradicionalmente na cidade de Jequitinhonha. As questões que nortearam a apresentação envolveram reflexões como: água e seu uso sustentável, a importância da economia e preservação da água, como se dá a distribuição de água no planeta. Em 2017, outra atividade foi realizada sobre

a temática, durante o mês de março, quando se comemora o dia mundial da água. Segundo uma das gestoras da escola, foi desenvolvido um projeto para discutir a importância do uso consciente dos recursos hídricos. Houve várias intervenções como palestras, músicas e outras atividades vinculadas ao tema. Além disso, segundo a professora e a gestora entrevistadas, a temática faz parte do cotidiano da escola, por meio de diversas discussões e debates sobre a situação da água na própria instituição e no entorno, que são complementadas por saídas a campo, para reconhecimento da realidade da comunidade, no que concerne à problemática da água.

Entretanto, a partir dos relatos da educadora, da gestora e dos educandos, nota-se que falta aprofundar as discussões sobre a temática da água não só sobre a realidade da comunidade, mas, também, sobre outros aspectos no Brasil e no mundo. Os projetos e discussões desenvolvidos na escola focam muito na questão do uso doméstico e conscientização individual. Ao analisarmos as entrevistas realizadas com os educandos detectamos pistas de como essa discussão pode ser problematizada, inclusive em nível local, como por exemplo, a presença de monocultivos de eucaliptos na região, que podem estar gerando muitas disputas pelo controle das fontes hídricas.

Assim, defendemos que, investigar as práticas de ensino e discursos sobre a temática água no contexto escolar camponês torna-se cada vez mais relevante, pois a escola tem um papel fundamental na formação das identidades e de visões de mundo e isso pode impactar na comunidade e região ao se promover uma educação crítica e problematizadora.

5 Considerações finais

A problemática da água tem sido motivo de preocupação e de discussões em várias partes do mundo. Em diversos lugares existem conflitos pelo uso e controle desse bem natural que é fundamental à vida. Assim, promover o reconhecimento dos territórios pelos sujeitos sociais das regiões representadas por meio da contextualização da realidade que circunda o espaço escolar representa um exercício indispensável para a Educação do Campo, possibilitando conhecimentos multidisciplinares, contextualizados com a realidade e, portanto, possíveis de serem analisados, problematizados

criticamente, tornando-se um meio para subsidiar as intervenções e transformações nos territórios de vida.

Essas práticas podem desvelar diversas questões invisibilizadas, possibilitando uma leitura mais crítica e atenta da realidade que circunda comunidades e escolas camponesas. Possíveis conflitos, usos inadequados da água, práticas de poluição, entre outros temas podem vir à tona, fomentando o exercício da cidadania e da democracia, contribuindo, sobretudo, para uma maior participação dos sujeitos na construção e controle de políticas públicas contextualizadas localmente.

Em resumo, é necessário elaborar um trabalho pedagógico que considere elementos do livro didático, da realidade local e de outras práticas sociais, ligadas à água, para reforçar o sentimento de pertencimento e a construção de uma identidade social e histórica dos sujeitos do campo, com a possibilidade de se reconhecerem enquanto sujeitos de direito, respeitando toda a sua diversidade cultural e social.

Nesse sentido, cabe citar Freire ao apontar que “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p. 77). Esse exercício crítico de reflexão-ação-reflexão implica novos olhares e conhecimentos sistematizados sobre a realidade, em diferentes dimensões, incluindo a socioambiental. O conhecimento construído nessa perspectiva de conscientização possibilita motivar e estimular ações transformadoras no contexto camponês.

Assim, especialmente se tratando de uma região semiárida, faz-se importante estabelecer uma relação entre os conteúdos curriculares do livro didático com o contexto social e suas especificidades, além de outras experiências exitosas desenvolvidas a partir de parcerias. Assim, pode ser possível evitar uma educação colonizadora que nega a beleza e a identidade cultural camponesa, que subalterniza o campo; dando sentido a uma educação que seja libertadora, sem preconceitos e estereótipos, a uma educação que eduque para a vida, para que educandos/as, educadores, gestores e comunidades, entendam as relações sociais e políticas, compreendendo o sentido que a escola tem para uma formação cidadã.

Pensando nisso, os achados da pesquisa permitiram-nos elaborar uma proposta de intervenção na escola, objetivando aprofundar as discussões sobre

a problemática da água, no contexto do semiárido mineiro. Trata-se de uma Sequência Didática Contextualizada (SDC)⁵⁴, proposta para ser desenvolvida com o objetivo de contextualizar a realidade socioambiental do assentamento Craúno, município de Jequitinhonha, visando à construção coletiva de formas de “Convivência com a Seca”. Com esse tema, no desenvolvimento das narrativas propõe-se trabalhar os conteúdos: ocorrências de secas no Brasil e região (características climáticas e índice de chuva na região do Baixo Jequitinhonha); transformações socioambientais em decorrência da seca; discussão política da água: a indústria da seca; estratégias de convivência com a seca: conhecendo propostas de intervenção, discutindo a preservação de nascentes, rios, matas ciliares, aprendendo sobre a realidade local.

Desta maneira, a SDC propõe diversas formas de acesso aos conteúdos para além do livro didático, como pesquisas acadêmicas, vídeos da internet, cartilhas, estudo do meio realizando visitas às comunidades, encontro de socialização com a comunidade, participação de moradores e parceiros locais que atuam com as temáticas estudadas, dentre outras (OLIVEIRA, 2019). Salientamos que a ação de educadores e gestores, como prática educativa libertadora, deve motivar e estimular ações transformadoras no contexto camponês. Diante das reflexões construídas, torna-se relevante enfatizar que não basta que as práticas educativas fiquem apenas no plano da problematização, mas que, sobretudo, gerem propostas de ação/intervenção no sentido de conceber e desenvolver transformação na realidade local.

Para finalizar, reitera-se que deve haver a defesa de outro projeto de campo e de sociedade, na contramão de um projeto mercantil. Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar o tratamento dado ao território campesino no que se refere à água, em especial. Os estudos sobre este tema devem ser aprofundados enfaticamente no campo de seu acesso, uso e distribuição, pois nenhum ser vivo sobrevive sem este bem natural. As populações camponesas, por exemplo, permanecem no campo, em virtude de ter acesso ou não à água. Igualmente, a escola do campo não permanece em funcionamento sem água.

⁵⁴A referida Sequência Didática Contextualizada (SDC) é um produto que deve ser elaborado ao final do Mestrado Profissional, da FAE/UFMG. Esse recurso pedagógico encontra-se disponível em: <https://promestre.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/11/Recurso_Educacional_Maria_Aparecida_Afonso_Oliveira.pdf>. Acesso em 21 de maio 2020.

Ao mesmo tempo, a falta do recurso ou o acesso a uma água sem qualidade prejudica a segurança alimentar e nutricional dos educandos, podendo até mesmo interferir em seus processos de aprendizado.

Não dá para pensar o campo sem pensar o lugar do trabalho, da terra, da água, da cultura, da educação, e, portanto, sem se considerar os saberes e conhecimentos milenares dos povos camponeses, do lugar de vida. Diante de tais apontamentos, o papel dos educadores deve ser o de lutar por uma transformação social, ampla e emancipadora. A luta por um projeto de campo, de sociedade e de educação deve ser indissociável da luta pela terra e pela água, como contraponto ao modelo imposto sob a égide capitalista.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Clebson S. de. *Território da Água, Território da Vida: Comunidades Tradicionais e a Monocultura do Eucalipto no Alto Jequitinhonha*. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Rurais) Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais – PPGER/Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11ª ed. Trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. Trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF, 20 dezembro 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 dezembro 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução nº. 1, de 3 de abril de 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 3.752 de novembro 2010. *Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, 2010.

CARMO, R. Branca do. RANGEL, Mary. *Da educação rural à educação do campo: Revisão crítica*. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez., 2011.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. [online] Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3>. Acesso em 25 de março, 2019.

COSTA, Sandra Helena G. *'Recantilados', entre o direito e o rentismo: grilagem judicial e a formação da propriedade privada da terra no norte de Minas*. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FONTES, Virgínia. Democracia. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. In: *Pedagogia da autonomia*. 35ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP, 1987.

FREITAS, Eliano de Souza Martins; DEL GAUDIO, Rogata Soares. *Crise ecológica, escassez hídrica e ideologias: uma análise crítica da carta de 2070*. Uberlândia: Soc. & Nat. Set/dez/2015.

GAUDIO, R. S. Del. Geografia do Brasil: a construção de um corpus escolar. In: *Geografias*. Belo Horizonte. Volume 9. n. 9. p. 40-54. 2013.

HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Edusp, 2005.

KUNZLER, E. C. & WIZNIEWSKY, C. R. F. A ideologia nos livros didáticos de Geografia durante o regime militar no Brasil. In: *Terra Livre*. Presidente Prudente. Ano 23. Volume 1. n. 28. p. 197-220. Jan-jun/2007.

LASCHEFSKI, Klemens; ZHOURI, Andréa. Desenvolvimento, água e mudança social: experiências no Vale do Jequitinhonha. In: *Vale do Jequitinhonha: desenvolvimento e sustentabilidade*. NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel; SOUZA, João Valdir Alves de. (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2011.

LOWY, M. *Ideologias e ciências sociais – elementos para uma análise marxista*. São Paulo. Cortez. 2002.

MALVEZZI, R. SEMI-ÁRIDO: Uma Visão Holística. Brasília: Confea. 2007.

MUNAKATA, K. *O livro didático como mercadoria*. Pro-Posições, Campinas/SP, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em 30 de março, 2019.

OLIVEIRA, Maria A. Afonso. *Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno Jequitinhonha-MG*. 2019. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PALADIM Junior, H. Antônio. *Educação do Campo: a territorialização e a espacialização do MST*. São Paulo: Annablume, 2010.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Água não se nega a ninguém: a necessidade de ouvir outras vozes*. Observatório Latino Americano de Geopolítica, 2011. Disponível em:

<http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=22440>. Acesso em 01 junho 2108.

REBRIP, REDE BRASILEIRA PELA INTEGRAÇÃO DOS POVOS. *Água: um direito ameaçado*. Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades, [S.l.], n. 212, fev. 2017. ISSN 2447-861X.

RESENDE, Bruno. C. *O livro didático de geografia no ensino médio: tensões e possibilidades para a educação do campo na região Metropolitana de Belo Horizonte*. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RIGOTTO, Raquel Maria; ROSA, Islene Ferreira. Agrotóxicos. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SWYNGEDOUW, Erik. *Privatizando H2O transformando águas locais em dinheiro global*. Diogo Lana Monte-Mór. Tradução. B. Estudos Urbanos e Regionais. V. 6, nº 1. Maio, 2004.

TORREZANI, Neiva C. *Vontade de saber Geografia*. 2ª ed. São Paulo: FTD. 2015.

TUNDISI, J.G.; MATSUMURA-TUNDISI. T. Recursos hídricos no século XXI. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

UNESCO. *WWAP (Programa Mundial de las Naciones Unidas de Evaluación de los Recursos Hídricos)*. Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos 2018: Soluciones basadas em la naturaleza para La gestión del agua. UNESCO: París, 2018.

UNICEF. *O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades*. 2009. Disponível em:

https://www.unicef.org/sitan/files/Brazil_SitAn_2009_The_Right_to_Learn.pdf. Acesso em 05 fevereiro de 2018.

Referências de sites

<http://www.asabrasil.org.br/sobre-nos/historiaf>. Acesso em julho 2017.

http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em julho 2017.

<https://www.conic.org.br/portal/noticias/2560-declaracao-final-do-fama-agua-nao-e-mercadoria-a-agua-e-do-povo>. Acesso em 05 de junho, 2018.

<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15974-semiaridobrasileiro.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 15 de maio de 2020.

https://promestre.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/11/Recurso_Educacional_Maria_Aparecida_Afonso_Oliveira.pdf. Acesso em 15 de maio de 2020.

9

ÁGUA, AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO DE AGRICULTURA ALTERNATIVA VICENTE NICA

*Alan Oliveira dos Santos, Valmir Soares de Macedo, Fabiana Eugênio e
Clebson Souza de Almeida*

1. Introdução

O Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica – CAV, organização da sociedade civil, fundado em outubro de 1994, está sediado em Turmalina, Alto Jequitinhonha, região nordeste do Estado de Minas Gerais, a qual é marcada pelo clima semiárido, cultura de traços peculiares, baixo dinamismo econômico e histórica relação com uma política vertical, que priorizou a implementação de ações pontuais e emergenciais. Aliás, não se pode falar do CAV sem antes discorrer sobre o contexto dessa região que justifica a trajetória que culmina na criação da própria organização.

O Jequitinhonha, não diferentemente de outras tantas regiões de um país com dimensão continental que é o Brasil, viveu, historicamente, uma realidade de isolamento em relação à política pública. Isolamento que se agravava cada vez mais dada a falta de investimento nos potenciais do clima semiárido e no protagonismo de sua gente. Com isso, medidas corporativistas promoveram, não ao acaso, atores políticos que se favoreceram de ações assistencialistas momentâneas ao invés de ações com vistas a um desenvolvimento norteado pelos princípios da sustentabilidade num horizonte de médio e longo prazo. Esse contexto foi e é crucial para a invisibilidade e sacrifício das populações tradicionais desse território, inclusive, da área de

atuação regular do CAV, a zona de transição entre o Alto e Médio Vale do Jequitinhonha.

A agricultura familiar sofreu, a partir da década de 1970 no Brasil, com a chamada “revolução verde”, que produziu um impacto muito considerável com uma nociva “reorientação” monocultivadora para a produção agropecuária. Assim, no Alto Vale, muda-se bruscamente o comportamento da população rural que é atraída pelo emprego ofertado principalmente por empresas de eucalipto e café na própria região, ou no corte da cana de açúcar no interior de São Paulo. Soma-se a isso a oferta de insumos como agrotóxicos e defensivos químicos e técnicas que primam pela produtividade em detrimento à conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, bem como em detrimento à saúde de trabalhadores (as) rurais e da população que consome os alimentos produzidos.

É nesse cenário que nasce, a partir da “luta” organizada de agricultores (as) familiares e sindicalistas de Turmalina e Veredinha, o Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica – CAV que, por sua vez, desenvolveu, de modo orgânico e horizontal, programas de trabalho que consideraram as características físicas, climáticas, econômicas e socioculturais desse território. As principais lideranças envolvidas nessa iniciativa de criação do CAV, para além de suas experiências de vida, trouxeram o resultado do processo de ensino aprendizagem praticado nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), uma metodologia de formação socioreligiosa implementada nas décadas de 1970 e 1980, baseada na Teologia da Libertação. Portanto, a fundação do CAV se deu com diálogos abertos e participativos, pautados na esperança, nos princípios da fraternidade e na fé. O empoderamento das pessoas mais humildes, com base na informação, na reflexão sobre a realidade sociopolítica brasileira e regional e o protagonismo numa sociedade excludente, sempre foi a premissa.

Essa dinâmica proporcionou a construção do que poderíamos chamar de “identidade institucional do CAV”, preocupada com a valorização do saber empírico a partir da experiência transmitida de geração em geração na agricultura familiar, sempre em diálogo com o conhecimento científico nas históricas parcerias com diversas universidades (UFLA / UFMG / UFVJM). Parcerias que têm proporcionado a formação de estudantes no campo com os “especialistas” das grotas e chapadas do Alto Jequitinhonha, na relação com a mais refinada forma de lidar com os recursos naturais, seus conceitos, práticas, e lições. A esses, soma-se a formação de agricultores nos intercâmbios diversos, a partir do CAV e das universidades, aguçados pela curiosidade sobre as ações e reações da natureza, assim como em técnicas e métodos inovadores que consideraram os princípios agroecológicos de produção.

Pautado nessa forma de ser e agir, o CAV desenvolveu gradativamente os eixos que atualmente incorporam o planejamento institucional: 1) Água e ambiente: constitui-se de ações que propiciam a recuperação e conservação de

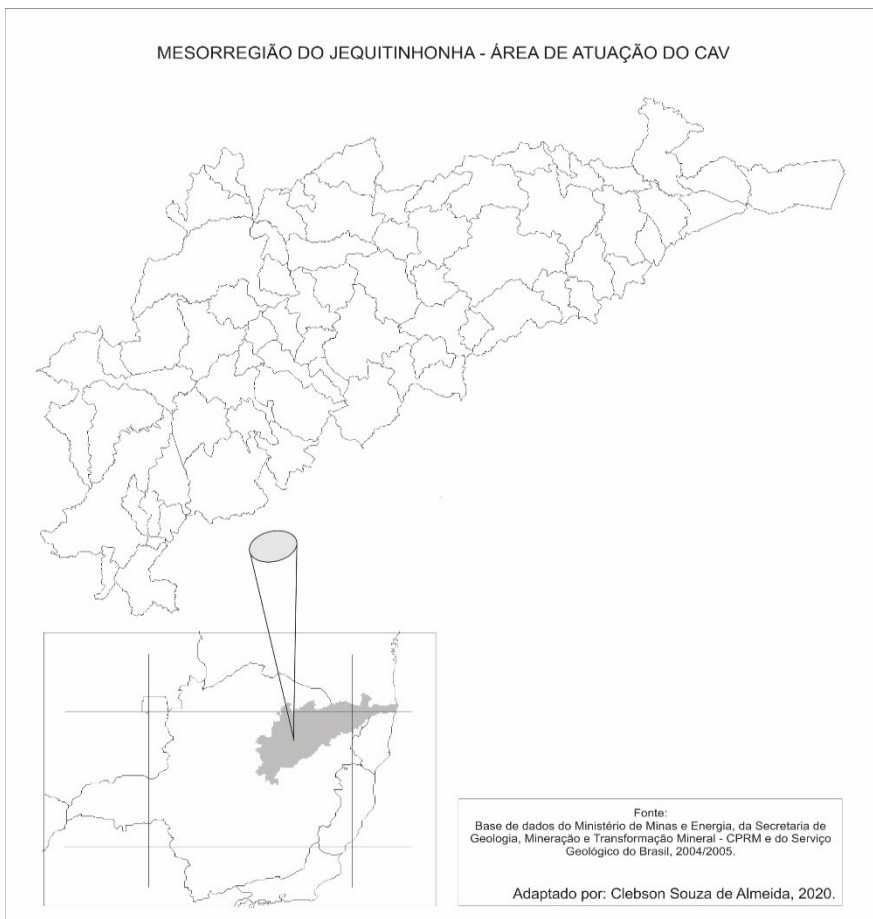
fontes naturais de água tanto quanto o investimento em fontes construídas, sobretudo, com a captação de água da chuva, seja para consumo humano ou produtivo. 2) Agroecologia e empreendimentos solidários: compreende a organização de agricultores (as) por meio de iniciativas associativistas e cooperativistas, assessoria técnica às atividades produtivas e fomento à busca de mercado solidários para os produtos da agricultura familiar; 3) Autonomia e fortalecimento das mulheres: se dá por meio de ações com grupos de mulheres em comunidades rurais, tanto quanto por meio de estratégias transversais a fim de evidenciar o protagonismo e capacidades das mulheres na gestão da propriedade e dos empreendimentos diversos. Para contemplar os objetivos da organização, em cada um desses eixos, valoriza-se a mobilização social e a multiplicação do conhecimento com base num constante intercâmbio que valoriza a complementaridade entre os saberes empírico e científico, a história e as buscas das populações tradicionais do Jequitinhonha.

A partir dessa apresentação inicial, este capítulo, construído a várias mãos, busca apresentar parte das ações institucionais ligadas à formação e mobilização social junto às comunidades camponesas e tradicionais do Vale do Jequitinhonha nestes 26 anos de atuação do CAV, que perpassa vários campos de atuação, diversas temáticas e metodologias em constante construção e aprimoramento.

2. Contexto regional de atuação

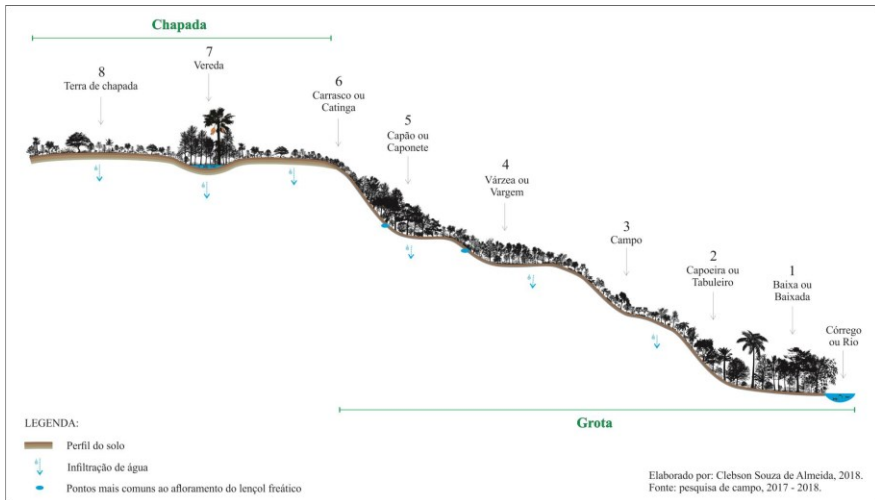
O Vale do Jequitinhonha, localizado a nordeste do Estado de Minas Gerais, Brasil, está situado em uma região sob influência do clima semiárido, que possui duas características básicas. A primeira é a existência de duas estações bem definidas alternando, em um mesmo ano, oito meses de seca e períodos de concentração da pluviosidade que se estendem por quatro meses. A segunda é a ocorrência de anos de severas cheias ou intensas secas em ciclos de aproximadamente sete anos. A região é, por esse motivo, muitas vezes conhecida como a “área mineira do Nordeste”. Embora haja uma forte associação entre semiárido e caatinga devido à predominância deste tipo de vegetação no sertão nordestino, no caso do Vale do Jequitinhonha, o clima semiárido interage com três biomas distintos (caatinga, cerrado e mata atlântica), o que caracteriza a região como área de transição, conferindo uma diversidade de formações vegetais típicas que se combina com características climáticas comuns às demais áreas de clima tropical semiárido do Brasil.

Área de atuação do CAV



No caso específico do Alto Jequitinhonha no qual o CAV tem uma atuação intensa, seu relevo é marcado, de forma genérica, por dois ambientes distintos e que condicionaram a dinâmica de ocupação da população e a atividade produtiva, que são as chapadas e as grotas, como mostra a figura a seguir.

Esquema do perfil paisagístico das comunidades e seus ambientes conforme a denominação local



Fonte: Almeida, 2018.

Como se vê na imagem, as chapadas são as áreas altas e planas, com uma aptidão agrícola reduzida devido à baixa fertilidade natural do solo e à escassez de água. São, assim, muito usadas para a solta de gado e para a coleta de raízes, frutos e lenha. Nos entremeios das chapadas, nos vales, estão as grotas, nas quais estão disponíveis as terras com maior fertilidade natural e nascentes que disponibilizam água para a produção e para abastecimento, proporcionando, assim, as condições necessárias para a instalação das propriedades familiares. Essa complementaridade entre grotas e chapadas é que condicionou a ocupação e dispersão populacional pela região que teve seu início no século XVIII e criou condições para a consolidação da agricultura familiar.

No entanto, para habitar, os agricultores e agricultoras tiveram que construir conhecimentos precisos sobre aquele meio, estabelecendo com o ambiente um complexo sistema de relações baseado no uso sustentável dos recursos naturais, dos quais dependiam e ainda dependem para permanência e reprodução. Como consequência desse processo, os pequenos agricultores (as) desenvolveram a capacidade de garantir o seu sustento através do uso combinado e sustentável dos recursos disponíveis nas chapadas e nas grotas. O que para um desconhecedor dos recursos locais pode parecer algo sem valor, para os (as) agricultores (as) é um cenário de extrema riqueza, um patrimônio imaterial transmitido por gerações e que dá substância ao que se conhece por sabedoria local.

Das grotas, aprenderam principalmente a identificar as melhores madeiras para a construção, as terras mais adequadas para cada tipo de cultivo, os indicadores naturais (bioindicadores) de qualidade do ambiente. Sobre as chapadas, terras que poderiam ser à primeira vista descartadas para a agricultura devido às condições de fertilidade natural desfavoráveis, construíram um conhecimento sobre os recursos vegetais com propriedades medicinais, sobre as madeiras mais adequadas para lenha e a extração de frutos. Assim aprenderam a viver e conviver com o meio e dele tirar seu sustento, sem operar mudanças radicais na paisagem, pelo contrário, convivendo com as características ambientais da região, desenvolvendo uma complexa relação de interdependência e, acima de tudo, de respeito para com os bens naturais.

Além das atividades de coleta e extração, as famílias também aprenderam a transformar esse meio e a reconhecer os seus limites, o que se expressa na composição e operação de seus sistemas de produção e confere diversidade à sua pauta produtiva. Uma das expressões deste modo de produção é o cultivo de alimentos com elevado gradiente de alternatividade, que são aqueles que integram ativamente a dieta familiar (despesa, como cunham o abastecimento doméstico) e que ao mesmo tempo possuem entrada no mercado local, preservando uma necessária flexibilidade que é manejada de acordo com as contingências. Essa lógica faz com que a pauta produtiva das famílias rurais passe necessariamente pela diversificação e nunca exclusivamente pela venda, já que a relação com o mercado adiciona um componente de risco para a família que pode levar a efeitos indesejados já que é limitada a sua capacidade de influenciar ou de interferir nas condições de comercialização do mercado. Dessa forma, a venda de excedentes só se dá quando as demais condições para a manutenção da família estão asseguradas.

A atividade agrícola sempre esteve condicionada à disponibilidade natural dos bens e recursos e esse modo de se praticar a agricultura é que desenhou a ocupação da região. As moradias se concentraram nas áreas mais férteis, as grotas, onde os lavradores puderam fazer suas roças de mantimentos usufruindo dos recursos naturais ali existentes: florestas, água, fauna e fertilidade. Utilizavam nessas explorações sistemas de rodízios que consistiam em plantar por 3 ou 4 anos em determinada gleba, abandonando-a em seguida por 10 ou 12 anos para permitir a recomposição de vegetação e fertilidade. Ao final do rodízio, retornavam às glebas recompostas para reiniciar o processo. No entanto, tal sistema de produção apresentou limitações a partir do século XX com o crescimento populacional e a expropriação das chapadas, reduzindo a disponibilidade de áreas para o cultivo e, conseqüentemente, elevando a pressão sobre o solo.

Apesar do conhecimento experimentado e acumulado pelos produtores sobre seu ambiente, que proporcionou o uso mais eficiente dos recursos disponíveis, a produção agrícola sofreu drásticas reduções, associadas

também à escassez de água, que se tornou um problema crônico com o passar dos anos.

Na perspectiva da concepção e ação histórica do estado, o Vale do Jequitinhonha é conhecido como umas das regiões mais pobres do Brasil, o que é ratificado pelos baixos índices de desenvolvimento humano e de crescimento econômico apresentados por seus municípios. Embora reflitam o baixo dinamismo econômico da região, esses dados não devem e nem podem ser erroneamente interpretados, como se a região permanecesse num contexto de extrema pobreza, no qual inexistia qualquer forma de riqueza a ser trabalhada e que possa ser o ponto de referência para o desenvolvimento de políticas públicas.

Esses indicadores que apresentam escassez de bens materiais evidenciam apenas uma parte do problema, isto porque a questão não é apenas se os indicadores são críticos, mas a forma como são usados e convertidos em políticas de desenvolvimento. Esses indicadores alimentaram dois tipos de visões, ambas equivocadas quando analisadas pelo impacto que tiveram sobre a população rural e a pequena unidade de produção familiar. Uma visão encarava a carência material como a destituição de qualquer capacidade de iniciativa, acreditando que a população era assim incapaz de fazer escolhas, de traçar e de construir caminhos próprios, afinal, a pequena agricultura familiar seria pobre devido às suas próprias características e a sua ineficiência. Dessa forma, as propostas de desenvolvimento conduzidas, sobretudo, a partir da década de 1970 e direcionadas para a região pautavam-se no assistencialismo, eram autoritárias e de caráter eleitoreiro, não alcançando os ditos objetivos de desenvolvimento propostos.

A segunda visão derivou diretamente da primeira: a pequena unidade rural familiar, concebida como ineficiente e atrasada, por isso responsável pela sua própria carência material não podia, para os planejadores da época, ser a base para o desenvolvimento da região. Isto porque não conseguiria atender de forma rápida à necessidade de matéria-prima e de alimentos demandados por uma economia em expansão. A solução estaria no estímulo à produção essencialmente comercial, sustentada na lógica econômica e por isso integradas ao complexo agroindustrial, o que demandava escala e concentração de recursos naturais, como foi o caso da pecuária, da cafeicultura e da monocultura de eucalipto. Embora tenham sido planejadas também para reduzir os problemas econômicos, sociais e ambientais, as “soluções” contribuíram para agravar ainda mais os problemas locais, como é o caso da privatização das áreas de chapada, atualmente ocupadas por empresas reflorestadoras.

Apoiada pelo CAV, Calixto (2006) avaliou o impacto do reflorestamento sobre a agricultura familiar no Alto Jequitinhonha nos seguintes aspectos: estrutura fundiária, ocupação e renda. Constatou-se que os impactos positivos do reflorestamento em termos de ocupação e renda se

concentraram no início da atividade, em 1970. Mas esses resultados em renda e emprego que beneficiaram a população local se tornaram, com o passar dos anos, cada vez mais limitados, enquanto grande parte da terra passou a ficar concentrada com poucas empresas, o que aponta o custo em concentração que este modelo gerou (seja de renda, seja de terra) ao longo dos últimos trinta anos. Segundo este diagnóstico, na Microrregião Geográfica de Capelinha, área onde se concentra a maior parte das atividades do CAV, a silvicultura ocupa atualmente 24% da área total e, em contrapartida, é responsável por apenas 3,76% dos empregos gerados. Por outro lado, a agricultura familiar ocupa 30% da área total da microrregião e é responsável por 87,5% dos empregos. Esses dados colocam restrição quanto à eficácia do modelo de desenvolvimento baseado na grande propriedade, na monocultura e na degradação ambiental.

No que se refere aos índices educacionais, o acesso e manutenção é um dos principais desafios para as famílias camponesas da região, principalmente no ensino médio e/ou profissionalizante. Dados do PNUD (2010) sobre os municípios da região de atuação do CAV indicam que apenas 33% dos jovens entre 18 e 20 anos possuem o ensino médio completo, quando a média nacional é de 41%. Segundo dados do IBGE/2010, cerca de 30% da população rural da região é analfabeta e é comum que os jovens se mudem para outras regiões do Estado e do Brasil para cursar o nível superior. A falta de informação, tanto a partir da educação formal quanto de outros meios possíveis, também interfere na falta de planejamento adequado para manejo dos bens naturais, o que proporciona degradação ambiental que torna o solo improdutivo e a água escassa. Aliado a isso, a falta de políticas públicas apropriadas à realidade do Vale fortalece o clientelismo e enfraquece a soberania das famílias, inclusive alimentar.

3. Ações e diálogos

Com os contextos apresentados, para o desenvolvimento regional, exige-se uma apurada articulação da sociedade civil e das organizações de base, em iniciativas que se consolidem em redes, que se manifestem com um conjunto de ações que, mesmo aparentemente miúdas, sejam de significação local, o que escapa à visão macro do planejador. O CAV tem desenvolvido iniciativas que buscam o aprimoramento dos processos de gestão das águas, produção agroecológica, equidade de gênero, associativismo, produção artesanal e geração de renda na região. Essas são algumas das principais pautas para a busca da qualidade de vida das pessoas, sobretudo do meio rural, as quais são menos assistidas pelo poder público de modo geral.

O CAV, à medida que viabiliza assessoria às famílias camponesas, consolida metodologias inovadoras de trabalho na perspectiva da difusão de

sistemas produtivos sustentáveis ao longo dos anos, com base em princípios da Agroecologia, espaço em que a Educação Popular e do Campo promovem a interação e protagonismo das próprias famílias beneficiárias, as quais assumem a gestão das iniciativas e o papel de articulação dentro de suas comunidades. A título de exemplo podemos citar: os mutirões; a locação de espaços apropriados para a construção de barraginhas e bacias de contenção de água das chuvas; o monitoramento regular da vazão da água para realização de comparativos de evolução da fonte preservada; entre outras ações de contrapartida. Esse aspecto é essencialmente relevante, uma vez que provoca o sentimento de pertencimento dos beneficiários para com os projetos.

As atividades de formação e mobilização, sejam elas de caráter mais amplo envolvendo toda a comunidade, ou restritas a um determinado grupo ligado a algum projeto, são complementadas com investimentos concretos que possibilitam melhorias imediatas nas condições de vida, como a construção de tecnologias sociais, a proteção de nascentes, a construção de estufas e viveiros, irrigações, produção de insumos alternativos orgânicos, entre outras.

As assessorias técnicas realizadas junto às comunidades são baseadas numa combinação entre os saberes técnico/científicos dos agentes de mediação e os saberes populares das famílias agricultoras. Essa interação, que se iniciou desde 1996 junto aos monitores de sistemas agroflorestais (SAFs) e/ou roças agroecológicas, tem como propósito o aprimoramento dos agroecossistemas, para que sejam capazes de promover a soberania alimentar e, quando possível, produzir excedentes comercializáveis com vistas na suplementação da renda familiar.

Para além de atividades específicas no tocante à gestão dos recursos hídricos, produção agroecológica e geração de emprego e renda, o CAV propõe a promoção de ações com relação à equidade de gênero em todos os eixos norteadores da instituição, estimulando a participação feminina nos mais variados assuntos ligados ao desenvolvimento rural e ao meio ambiente. Um marco inicial nesse sentido foi a incorporação de casais protetores de nascentes. A metodologia insere conjuntamente homens e mulheres nos debates sobre a conservação dos recursos naturais e em especial a água. Esses casais geralmente cedem parte de seus terrenos para o cercamento de nascentes, recuperam e realizam a manutenção da área protegida e são capacitados para serem os difusores de práticas conservacionistas e de monitoramento das ações socioambientais nas suas comunidades.

No tocante às questões das relações sociais de gênero, trabalha-se com o objetivo de atendimento a casais e famílias e não a um ou outro público de forma isolada. A atuação se dá no contexto das comunidades na perspectiva da feira livre que demonstra claramente a complementaridade e a importância dos papéis de homens e mulheres, pais, mães e filhos, membros de uma mesma comunidade e de comunidade para comunidade. A feira livre semanal é o

encontro regular tradicional e cultural de pessoas dos diferentes cantos do município, das diferentes faixas etárias, sexos, raças, religiões, níveis socioeconômicos, enfim, é uma mostra da diversidade local. Assim, torna-se um ambiente do convívio e do respeito às diferenças. No caso específico das mulheres, elas confrontam a cada dia os preconceitos e barreiras impostas ao longo da história. Dados levantados a partir das pesquisas realizadas em feiras livres da região comprovam que, além de realizarem boa parte dos serviços da unidade produtiva, ocupam também parte considerável dos postos de vendas nas feiras livres municipais.

Tem-se na região muitos tabus, dificuldades reais para com a valorização e o devido respeito por parte de uma sociedade patriarcal que continua com práticas preconceituosas em relação às mulheres. No entanto, é notável o espaço que as mulheres estão conquistando na sua atuação na produção familiar, relação com a água, em todo o contexto das feiras livres, nas discussões de suas associações comunitárias e de feirantes.

Com vistas na apresentação de parte das estratégias e metodologias do trabalho do CAV junto às comunidades camponesas, destacamos na seção a seguir o programa de acesso e gestão da água, que além de realizar a implementação de tecnologias sociais, fomenta ainda a capacitação das famílias e a produção agroecológica.

4. Água e ambiente: a porta de entrada para a educação popular nas comunidades camponesas do Alto Jequitinhonha

Para atingir os objetivos de cada eixo de trabalho do CAV, citados na introdução do capítulo, e para promover o desenvolvimento local comunitário, a principal porta de entrada é o tema da água e produção de alimentos. Nesse sentido, a proposição e a difusão de tecnologias sociais têm se destacado enquanto “produtos, técnicas e/ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representam efetivas soluções de transformação social.” (DAGNINO, 2009, p. 11). As tecnologias sociais compõem um movimento que surge a partir do diálogo com a comunidade local de maneira horizontal, caracterizadas pela capacidade dinâmica e organizativa da população, buscando alternativas viáveis para suprir as suas necessidades e demandas sociais.

A tecnologia pode ser classificada como social quando se propõe a atuar sobre um problema social; quando seus valores estão informados pelo desenvolvimento da sociedade, não do mercado, ou seja, quando a ideia de social se apresenta como alternativa ao capital; quando considera os saberes dos atores diretamente afetados com o problema; quando apresenta baixo custo, é sustentável, replicável ou ajuda na promoção da autonomia dos interlocutores envolvidos, sobretudo nos casos onde o acesso aos direitos está em jogo (SILVA *et al.*, 2017, p. 7).

O CAV trabalha junto a agricultores (as) familiares com a implementação de ações que visam a maior disponibilidade de água e a formação das famílias, para que possam potencializar os recursos disponíveis para o bem viver e produzir com maior diversidade, produtividade e qualidade em suas propriedades.

O processo de mobilização das comunidades e o envolvimento dos agricultores (as) são fundamentais para o êxito do trabalho a ser executado; sendo assim, o conhecimento da realidade das comunidades se dá antes mesmo da elaboração dos projetos. Esse diagnóstico inicial busca a compreensão da dinâmica organizativa das famílias, a definição dos problemas centrais e os potenciais da comunidade. As ações propostas em cada projeto são estabelecidas numa relação de confiança e parceria entre o CAV e as famílias da comunidade, cujos compromissos mútuos são firmados de maneira coletiva e dialógica.

Vejamos algumas das atividades que compõem parte deste leque estratégico:

a) Cercamento e proteção de nascentes

Para o cercamento de nascentes, realiza-se primeiramente momentos coletivos de reflexão sobre os fatores que colaboraram para a diminuição do volume de águas na comunidade, como queimadas, desmatamento, monocultivo, degradação do solo, entre outros. Essa ação prevê a sensibilização dos moradores (as) quanto à necessidade de manejo adequado das fontes hídricas, bem como sobre a possível atuação de agentes externos, como empresas, que pressionam o seu modo de vida tradicional e suas formas de lidar com a natureza. “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1976, p. 39).

Logo após este primeiro momento, propõe-se a elaboração de mapas sociais, onde os próprios moradores, reunidos em grupos, desenham uma linha do tempo socioambiental da comunidade, apontando a localização e situação das principais nascentes ainda vivas no território. Após a definição dos locais prioritários em grau de importância para o abastecimento humano, os técnicos do CAV, juntamente dos camponeses especialistas que fazem parte do comitê comunitário, fazem visitas *in loco* para diagnosticar a situação das fontes apontadas e para alocar as ações necessárias a serem implementadas.

A ação de preservação das nascentes consiste na construção de uma cerca no entorno do “broto d’água”, cobrindo uma área de aproximadamente 1,5 hectares, variando de acordo com o local e disponibilidade do proprietário (a). O trabalho acontece por meio de mutirões envolvendo quase toda a

comunidade. Essa intervenção é importante para impedir a entrada de animais de médio e grande porte (principalmente bovinos e equinos) que pisoteiam o ambiente alterando as suas características naturais, comprometendo a surgência da água. Além disso, a cerca, seguida do estabelecimento de um compromisso comunitário, busca evitar a retirada da vegetação nativa e o uso da área para outras finalidades que não seja a conservação. Como citado anteriormente, para fins de monitoramento são eleitos os casais protetores de nascentes, que periodicamente realizam a aferição da vazão da água, a evolução de regeneração vegetal e o estado de manutenção da cerca. Esse trabalho, ao longo dos anos, tem contribuído para que as nascentes de água sejam protegidas e conservadas, propiciando a promoção do debate sobre a importância da preservação das fontes hídricas e a compreensão do impacto das alterações da dinâmica das chuvas sobre a realidade das comunidades.

b) Construção de bacia de contenção, barraginhas e terraços em curvas de nível

Além da preservação das fontes naturais, conforme o exemplo das nascentes, o CAV busca implementar ações de recuperação das capacidades do solo para a absorção e retenção da água das chuvas. A bacia de contenção é uma cavidade no solo construída com aproximadamente cinco horas de trabalho de máquina (geralmente trator de esteira ou pá carregadeira), localizada nas partes mais altas dos terrenos, aproveitando-se os canais de enxurradas. Sua capacidade média de armazenamento é de 300 m³ de água e infiltração no solo de no mínimo quatro vezes esse volume. Sua principal função é conter o escoamento superficial da água da chuva, facilitando a infiltração, abastecendo o lençol freático e, conseqüentemente, as nascentes. Também objetiva reter o solo gerado do processo de erosão, evitando-se assim o assoreamento dos demais corpos hídricos que se encontrem à jusante.

O terraço em curva de nível é um corte horizontal no solo de um terreno declivoso, acumulando o material removido sobre a superfície abaixo da trincheira. O terraço tem função de retenção da água e da matéria orgânica escoada superficialmente pela ação das chuvas, proporcionando ao terreno maior umidade e disponibilidade de nutrientes, bem como reduzindo a formação de voçorocas, erosão laminar e assoreamento dos cursos d'água.

A barraginha, por sua vez, é uma cavidade e/ou barramento construída com aproximadamente 25 horas de trabalho de máquina (geralmente trator de esteira ou pá carregadeira), alocada numa seqüência conduzida pela proximidade dos pontos favoráveis ao máximo armazenamento de água, cujo solo deve ser areno-argiloso que, com a remoção e mistura possibilita uma boa agregação e compactação proporcionando a retenção da água pela impermeabilidade. A capacidade média de armazenamento de cada uma é

normalmente 1.200 m³ de água, variando de acordo com a localidade. A barraginha tem como principal objetivo armazenar água de chuva para uso na agricultura nos períodos de seca.

De maneira semelhante e complementar ao trabalho com as nascentes, a escolha dos locais, o acompanhamento na construção destas tecnologias, o seu monitoramento e conservação contam com o apoio de toda a comunidade. Em momentos de reuniões, as famílias definem por ordem de prioridade aquelas que mais necessitam das intervenções para que sejam contempladas. Forma-se uma comissão para que juntamente da equipe técnica do CAV faça a alocação das intervenções e, por fim, contratam-se máquinas apropriadas para as construções com acompanhamento pelos técnicos do CAV. As famílias beneficiadas assumem contrapartidas como: o fornecimento da alimentação ao operador da máquina, o acompanhamento sistemático da construção, a conservação da tecnologia com o plantio de gramíneas e o cercamento da área, e a devolução de uma contrapartida no valor equivalente a cinco por cento do total investido. Esse valor comporá um fundo de reserva comunitário, que deverá ser utilizado na correção de possíveis estragos às tecnologias com o passar dos anos.

c) Construção de cisternas de placa para captação de água da chuva

A cisterna de placa é uma tecnologia social bastante difundida em boa parte do território nacional, cujo protagonismo é da Articulação Semiárido – ASA Brasil, rede com mais de mil instituições da sociedade civil, dentre elas o CAV. As cisternas são construídas por pedreiros/as que também são agricultores/as. O seu funcionamento prevê a captação de água da chuva aproveitando-se do telhado das casas e de outras estruturas adaptadas para a concentração e escoamento.

Cada cisterna domiciliar tem uma capacidade de armazenamento de até 16 mil litros, volume que é bastante significativo para o abastecimento familiar no período de estiagem, que pode chegar a até oito meses. Já as cisternas para a produção, denominadas por “cisternas calçadão”, têm como capacidade o armazenamento de até 52 mil litros de água. Por meio de canos, a chuva que cai no calçadão (quadra de concreto) escoar para a cisterna construída em um nível abaixo no terreno. O calçadão também é usado para secagem de alguns grãos como feijão e milho, e raspa de mandioca. A água captada é utilizada para irrigar quintais produtivos, cultivar frutíferas, hortaliças, plantas medicinais e para a dessedentação animal. Além dessas, há também a cisterna enxurrada, cujas características e finalidades são bastante semelhantes à cisterna calçadão.

Além da construção propriamente dita das tecnologias sociais, são promovidos diversos cursos junto das famílias beneficiárias, isso porque

compreende-se que, para avançar na qualidade de vida é necessário, sobretudo, avançar na formação cidadã. Assim, os investimentos em benfeitorias servem como uma “isca” para a mobilização e a organização das famílias camponesas.

d) Cursos sobre Gestão dos Recursos Hídricos (GRH)

Os cursos de GRH têm como propósito a reflexão e o debate coletivo sobre a realidade hídrica, do local ao global. Para tal, faz-se inicialmente um trabalho de grupo para que as pessoas da comunidade façam por meio da metodologia da linha do tempo, uma análise sobre o que aconteceu com as fontes de água, o comportamento da comunidade e de outros atores neste contexto e ambiente. Normalmente, faz-se uma reflexão mais aprofundada entre a década de 1970 e os dias atuais, período em que se transformou mais drasticamente o ambiente a partir da introdução do pacote tecnológico da chamado “revolução verde”.

Na sequência, os facilitares apresentam aos participantes como acontece o ciclo da água e os efeitos gerados pela intervenção humana. Geralmente, realiza-se um exercício prático com a simulação da chuva em um terreno coberto por vegetação e outro um terreno desprovido de vegetação e matéria orgânica. Assim, se vê que o impacto da água no solo desprotegido é considerável, causando erosões, assoreamento de leitos, entre outros danos. Discute-se o processo de infiltração da água no solo, a formação das nascentes, os fatores que interferem na disponibilidade e qualidade da água, o que provoca o secamento das nascentes e as formas mais diversas para proteção e armazenamento de água. Utiliza-se, no debate, o filme “Rios Voadores”, o qual contribui para se compreender o processo de formação das chuvas no Brasil. Debate-se também sobre os dados relativos aos índices pluviométricos da região, o seu comportamento e as consequências atuais para o cultivo agrícola.

e) Cursos sobre Gestão da Propriedade

Esses são momentos formativos mais voltados para a organização produtiva, com vistas na promoção de uma visão estratégica da propriedade e dos possíveis mercados locais. O curso de Gestão da Propriedade é dividido em uma parte teórica e outra prática. A primeira etapa engloba informações sobre a legislação relacionada à agricultura familiar e sobre as documentações de registro e regularização dos terrenos. Logo após, passa-se para a compreensão dos processos de gestão familiar do agroecossistema, detalhes sobre o planejamento estratégico, planejamento técnico e planejamento operacional. Além disso, realiza-se coletivamente uma análise profunda dos diferentes mercados para escoamento dos excedentes da produção. Por fim, realiza-se um trabalho de grupo a fim de confeccionar mapas de algumas propriedades,

destacando as áreas de produção vegetal, pontos de coleta de água, áreas de reserva legal, área de produção animal, áreas degradadas, entre outros. Isso permite que se visualize, em cada mapa, os pontos fortes e fracos da propriedade, bem como as possíveis ameaças e oportunidades.

f) Cursos sobre Conservação de Sementes Crioulas

Esses momentos visam à promoção do resgate e conservação das sementes crioulas tradicionais do Jequitinhonha. Para tal, na maioria dos cursos, realiza-se inicialmente uma parte teórica-introdutória sobre a importância das sementes crioulas para a produção de alimentos e sobre o papel estratégico do seu resgate para a agricultura familiar no contexto da segurança e soberania alimentar. Em seguida, discute-se sobre técnicas de propagação, manejo, conservação e troca. Ao final, os participantes são envolvidos em uma atividade prática que envolve a colheita, o processo de limpeza e seleção de sementes de alguma variedade da estação. Para fins de comprovação da pureza e isenção de cruzamentos com cultivares laboratorialmente modificadas, realiza-se o teste de transgenia naquelas sementes manipuladas ou em amostras oferecidas pelos agricultores cursistas.

g) Dias de Campo para troca de experiências sobre o cultivo agroecológico

Os Dias de Campo têm como propósito a promoção da troca de informações/experiências por meio de demonstrações práticas de técnicas de cultivo agroecológicas já testadas e desenvolvidas por famílias de diferentes comunidades ou municípios. Normalmente são montados pontos com as principais experiências agroecológicas presentes na propriedade, de maneira que a cada visita, amplie-se a compreensão sobre os processos, mas sobretudo, sobre o conceito holístico dos agroecossistemas. As principais experiências e/ou práticas realizadas são sobre compostagem, adubação verde, rotação de culturas, consorciação, o preparo de caldas alternativas para lidar com insetos indesejados e doenças, o preparo de biofertilizantes, entre outras que se destacam na prática da produção orgânica agroecológica.

h) Visitas de assessoria técnica in loco nas propriedades familiares

As visitas visam a promover a integração dos conhecimentos acadêmicos (técnicos) e populares (agricultores familiares) nos processos produtivos e de comercialização para obtenção de produtos saudáveis. Nas visitas, são realizadas conversas no sentido de diagnosticar as principais

dificuldades e potenciais produtivos de cada família. Quando necessário, análises, medições e experimentos são realizados para auxiliar no processo.

De maneira complementar, promovem-se momentos coletivos em formato de minicursos, onde aprofunda-se sobre os riscos do uso de agrotóxicos, os motivos do empobrecimento do solo e da degradação ambiental, entre outras consequências que porventura estejam dificultando a produção. Por outro lado, promovem-se as práticas orgânicas e agroecológicas, para que agricultores (as) produzam uma alimentação saudável e livre de agrotóxicos, o que refletirá positivamente em sua saúde e na saúde do meio ambiente.

Uma atenção especial que precisa ser dada é quanto à abordagem e à forma do que normalmente chamamos por extensão rural. Paulo Freire (1983, p. 14) nos alerta que:

Aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre “domesticadora”. Persuadir implica, no fundo, num sujeito que persuade, desta ou daquela forma, e num objeto sobre o qual incide a ação de persuadir. Neste caso, o sujeito é o extensionista; o objeto, os camponeses. Objetos de uma persuasão que os fará ainda mais objetos da propaganda. Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela. Este, sim, é o trabalho autêntico do agrônomo como educador, do agrônomo como um especialista, que atua com outros homens sobre a realidade que os mediatiza.

Momento de assessoria técnica produtiva e a efetivação da troca de saberes



Fonte: arquivos do CAV

i) Oficinas sobre as Relações Sociais de Gênero

Além dos momentos de formação ligados ao ambiente e à produção, os momentos realizados junto dos casais, que trazem provocações sobre equidade nas relações de gênero, um maior entendimento sobre as responsabilidades, deveres e direitos de homens e mulheres no contexto familiar e social, são de essencial importância. Ao longo dos últimos 20 anos, a instituição tem desenvolvido o trabalho de fortalecimento e defesa dos direitos das mulheres. Além de diversas ações de organização e empoderamento feminino, os encontros de casais se tornaram essenciais para o enfrentamento de alguns tabus, paradigmas e violências provocadas pelo machismo.

As atividades são pensadas de forma dinâmica e agradável para que se consiga a participação e o envolvimento de todos os presentes, sem inibir ou diminuir a imagem de qualquer sujeito, tendo em vista a delicadeza dos temas como a divisão sexual do trabalho, a violência doméstica, a educação e planejamento familiar, o papel do indivíduo na sociedade etc. Sempre se iniciam os encontros com rituais propostos pela comunidade a partir de sua própria cultura, seguido pela leitura de algum texto para reflexão. Em um segundo momento realiza-se uma apresentação por casal onde cada um apresenta seu parceiro (a) dirigindo-lhes as características comportamentais que ele identifica a partir da vivência familiar. Essa dinâmica gera um debate muito produtivo, pois a falta de diálogo entre o casal faz com que seja difícil lembrar de alguma qualidade do conjuge, e na maioria das vezes só se lembram dos defeitos. Logo depois realiza-se um trabalho de grupos, onde cada um escolhe uma propriedade modelo para que sejam desenhadas. Nela, as tarefas por pessoa/gênero do casal deverão ser divididas por cores e figuras femininas e masculinas,

Anteriormente ao trabalho de grupo, questiona-se aos participantes sobre como eles avaliam a divisão sexual do trabalho doméstico em suas propriedades e moradias. Na maioria das vezes a resposta é sempre unânime; igualitária. Porém, diante do resultado do trabalho, observa-se que a realidade das famílias acarreta uma dupla e até uma tripla jornada de trabalho para as mulheres. Diante dessa realidade, discute-se no coletivo sobre o que poderia tornar a divisão do trabalho mais próxima do ideal, ou seja, igualitária. Busca-se sempre trabalhar o contexto histórico e cultural do patriarcado, que promoveu

e ainda promove a inferioridade e opressão das mulheres. Faz-se também um exercício para que se reconheça as lutas já travadas, as conquistas alcançadas, e o importante papel que ambos os gêneros devem assumir neste contexto necessário de mudanças.

5. Considerações finais

O que apresentamos neste capítulo foi um pequeno recorte sobre a atuação do CAV e das famílias camponesas a ele ligadas. Destacamos principalmente o trabalho com água, ambiente, agroecologia e relações sociais de gênero, apresentando tanto os investimentos técnicos e tecnológicos para a convivência com o clima semiárido, quanto as ferramentas pedagógicas envolvidas no processo de formação social, dentro da perspectiva da educação do campo, popular e contextualizada.

O desenvolvimento da metodologia de trabalho do CAV traduz um longo processo de amadurecimento institucional em termos de reconhecimento dos aspectos críticos que afetam a realidade da agricultura familiar no Alto Jequitinhonha em direção à uma perspectiva de desenvolvimento econômico inclusivo e solidário, sobretudo nas relações de gênero e geracional.

O principal elemento da estratégia do CAV são os resultados no curto prazo reconhecidos pelas comunidades parceiras com expressões como “Ver para crer!”. Embora a escassez hídrica seja um fator limitante para a produção familiar, e em muitos casos para a própria sobrevivência das pessoas enquanto agricultores familiares com o mínimo de dignidade, é no aumento do estoque de água que o CAV gera resultados imediatos que permitem o desenvolvimento de seus projetos com elevado grau de eficácia nos resultados. A água é o ponto central de toda a intervenção do CAV. “A água é vida!”. Essa expressão é ouvida em diversos momentos junto às famílias, por isso é a porta de entrada das comunidades em um complexo processo de mudanças nas realidades sociais e econômicas. A instituição construiu, nesses 26 anos de atuação, quase 20 mil tecnologias sociais, garantindo o aumento da disponibilidade de água às famílias em centenas de milhões de litros/ano para fins de consumo humano e produtivo. O que estende consequências no tocante à diversificação da produção agrícola, cujos dados registrados pelo CAV indicam que pelo menos

68% das famílias aumentaram a quantidade e a diversidade produzida em mais de 20%.

As ações no nível de comunidades camponesas e tradicionais são construídas por meio de protocolos que se mostram efetivos no trato com múltiplos atores, cuja abordagem metodológica tem lastro em três grandes princípios: diálogo entre conhecimentos/saberes, participação e emancipação. Essa relação que, por ora, se dá de maneira individualizada e, por outras vezes, coletiva, se orienta na ideia de Paulo Freire (1983, p. 65):

[...] quaisquer que sejam os pontos de apoio dos quais possa dispor o agrônomo-educador, saiba ele que estes são auxiliares que só se justificam se forem usados num quefazer libertador. Quefazer que, tendo nele, um de seus sujeitos, lhe coloca uma exigência fundamental: que se pergunte a si mesmo se realmente crê no povo, nos homens simples, nos camponeses. Se realmente é capaz de comungar com eles e com eles “pronunciar” o mundo. Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais.

Esses princípios direcionam os protocolos adotados pelo CAV na construção de respostas ao contexto em que dialoga. Um dos principais elementos trata do desenvolvimento de capacidades, enquanto alicerça que confere sustentabilidade a todo processo. A formação é focada em questões práticas, mas também aprofunda em questões relevantes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. Os processos de participação social, que nascem na execução dos projetos, funcionam como “escolas” onde as comunidades e organizações apoiadas se apropriam de comportamentos e práticas que se desenvolvem ao ponto de afetarem positivamente as relações dos beneficiários com as autoridades locais de desenvolvimento.

Do ponto de vista dos beneficiários, a relação campo x cidade é percebida e avaliada por meio de critérios subjetivos, como por exemplo (i) união, (ii) participação social; (iii) empoderamento; (iv) autoestima; e (v) qualidade de vida. Essa subjetividade traduz não apenas a valorização do indivíduo, mas sobretudo a conquista da cidadania, a partir da perspectiva de um modelo de desenvolvimento local que cada vez mais encontra capilaridade entre os agricultores e também entre alguns entes dos governos locais e estadual. Os efeitos gerados também seguem em direção aos objetivos do milênio 1, 2, 7 e 8: acabar com a fome e miséria; promover a igualdade entre os sexo e

valorização das mulheres; qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; e todos trabalhando pelo desenvolvimento, respectivamente.

A estrutura programática, abordagem metodológica, e a capacidade de gerar e difundir tecnologias sociais e de gestão são importantes ativos que convertem recursos em resultados práticos e de grande relevância para uma agricultura familiar que dialoga com um ambiente com muitas restrições. Experiências como as do CAV, que se complementam na relação junto às Universidades, Institutos Federais e Escolas Famílias Agrícolas, nos provocam para a reflexão sobre a importância dos espaços de educação do campo não-formais, construídos dia a dia na relação entre os diferentes saberes e sujeitos da academia, das áreas técnicas e das comunidades camponesas.

Esses saberes territorializados têm suas raízes firmadas no chão de morada. Os seus caules emergentes se nutrem pelo encontro, na fricção inter-étnica e epistêmica dos interstícios da resistência. E suas copas se ascendem para os céus de outras cosmologias.

Camponês tradicional do Jequitinhonha ao lado de sua barraginha



Fonte: arquivos do CAV

Referências

- ALMEIDA, C. S. de. *Território da Água, Território da Vida: Comunidades Tradicionais e a Monocultura do Eucalipto no Alto Jequitinhonha*. Dissertação de Mestrado. PPGER/Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.
- CALIXTO, J. S. *Reflorestamento, terra e trabalho: análise da ocupação fundiária, e da força de trabalho no Alto Jequitinhonha, MG*. Dissertação de mestrado em administração. PPGAD/Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2006.
- DAGNINO, R. P. (Org.). *Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas, SP: IG/UNICAMP, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra LTDA, Rio de Janeiro, 1976.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Editora Paz e Terra LTDA, 7ª ed. Rio de Janeiro, 1983.
- SILVA, E. P da; SILVA, E. L. P da; MARTINS, L. P. B. *Catálogo de Tecnologias Sociais*. Volume 1, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2017.

10

PRINCÍPIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Elizabeth Moreira Gomes

Campeiros e a luta pela educação

Os movimentos sociais ligados ao campo entendem que o direito e o acesso à terra necessitam se ancorar em outros direitos e outras possibilidades de acesso. Por isso, principalmente a partir dos anos de 1980/1990, eles vêm construindo um conjunto de pressupostos e propostas que consideram os vários aspectos de uma vida de qualidade e dignidade. No interior dessa pauta de reivindicações, direitos concernentes à educação ganham vulto, no sentido de garantir não apenas a posse de terras, mas de tornar os lugares onde vivem, dotados de qualidade, possibilitando a permanência desses povos no campo.

Uma de suas lutas passa a ser, pois, a luta pela educação; vista como um direito de todos e como uma forma de libertação de si e de outros. E, nesse sentido, os povos do Campo passam a desenvolver lutas que os colocam como protagonistas da própria história. Para tanto, várias são as conferências, os encontros e as discussões ocorridas cotidianamente no interior das comunidades camponesas, no interior de escolas e universidades, no órgão máximo de Educação, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), no

Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA⁵⁵), dentre outros órgãos governamentais.

Reflexões acerca de princípios fundantes dos movimentos camponeses constituem-se como objeto deste trabalho. A construção desses princípios é resultado de debates coletivos que oportunizaram a tomada de consciência por parte desses grupos sociais sobre si mesmos e sobre os outros. Entretanto, para que tais debates pudessem ocorrer de forma crítica e consciente, tornou-se fundamental uma explicitação/definição primeiramente de si mesmos.

Tal definição se constituiria no interior do próprio movimento, mas também deveria evidenciar para todos de quem se falava. Os atos de nomear e definir implicam uma ação que busca reconhecer a si mesmo. Sem um nome e sem uma definição clara do que se é, pode ocorrer um truncamento de informações, impedindo a construção de pertencimento, de reconhecimento de determinado grupo. Nesse caso, a nomeação/definição visou esclarecer a diversidade, além de identificar traços de união entre o grupo. A definição vem expressa a partir do Decreto 7.352/2010 que afirma:

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

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (Decreto nº 7.352/2010, citado por Molina e Freitas: 2015, p. 21)

Paralelamente à definição de si mesmos, cumpria também organizar as propostas relativas à educação construídas e constituídas no interior de lutas dessas populações. Assim, princípios são construídos e consolidados, pois não se quer qualquer educação. Não se quer principalmente uma educação transposta da cidade para o campo. Recusa-se a até então denominada ‘Educação Rural’, visto que essa se organizou em uma perspectiva excludente e de ‘conformação’ social, que não dava conta de abarcar a diversidade dessas

⁵⁵ O MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) foi criado em novembro de 1999, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo ligado aos assuntos da agricultura familiar e do desenvolvimento rural. Foi extinto em maio de 2016, quando foi criada a SEAD (Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário). Cf. Medeiros, J. C., & Grisa, C. (2020).

populações, mas principalmente não dava conta de entender os povos do campo a partir de seu protagonismo.

A recusa ao ‘nome’ significou a ruptura com uma visão calcada em uma assimetria social e educacional em busca de construção de uma educação baseada na participação coletiva. Passou-se a denominar “Educação do Campo”, o que ressalta a apropriação coletiva dos sujeitos do campo. A Educação passa a se organizar como necessidade para o atendimento de demandas (aprendizagens, valorização de formas de vida, das culturas desses povos), e principalmente se constrói como uma educação em que os camponeses se apropriam dela, com o objetivo de constituírem a si mesmos e se verem reconhecidos como sujeitos históricos e sociais, sem perderem de vista a universalização dos conhecimentos como um direito social.

Ainda é importante nomear (se não todos) alguns desses movimentos que têm participado dessa construção e organização política a fim de garantir conquistas para os povos do campo. De acordo com Martins (2013, p. 183) várias são as organizações, movimentos, instituições que têm contribuído na luta por uma Educação do Campo:

Entre os movimentos sociais que compõem a Educação do Campo, o MST, indubitavelmente, se destaca. Redes regionais ou locais, que assumem características de movimentos sociais, como a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB). É possível enfatizar também o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFARs), e sua expressão nacional, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF) (MARTINS, 2013, p. 183).

Ressalta-se, aqui, a importância da ‘I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo’, ocorrida em Brasília (1996), que significou um marco organizacional, teórico e metodológico para a construção e implementação de Políticas Públicas para essas populações. Foi também, principalmente, a partir desse momento que as lutas camponesas ganharam maior visibilidade em nível nacional em sua busca para a garantia de direitos desses povos.

(...) a *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo* pode ser considerada um marco importante. Trata-se de um processo de reflexão e mobilização do povo em favor da educação que considere nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo. Esse processo foi iniciado como consta na *Coleção (números 1 a 6) Por uma educação básica do campo*, no final do *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em julho de 1997, em Brasília, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O trabalho coletivo dessas entidades e instituições partiu do pressuposto de que seria específico da educação do campo levando em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo (ZEN, E.T. e FOERSTE, E., 2006, p. 1)

Convive-se contemporaneamente com uma perspectiva que coloca a educação do campo no ‘fio da navalha’ (CALDART, 2011), o que é evidenciado por antagonismos que, por um lado, tornam propenso o fechamento de escolas existentes no campo, sob alegação de um excesso de despesas em relação à manutenção de tais. Mas por outro lado, também se registram ‘ganhos’ com aumentos significativos de oferta de formação superior e/ou profissional que deve alcançar os povos do campo.

Nesse interstício entre o fechamento e a construção de políticas públicas que propiciam o atendimento aos povos do campo, que papel exerce o Estado? Como explicar e entender essa aparente dicotomia que insiste em ‘residir’ no próprio Estado? Que aspectos têm determinado tais ações por parte do Estado? E, de que formas as populações do campo têm se organizado para tentar reverter essas ações, de modo a dar continuidade às políticas de formação e superação de desigualdades? O fio da navalha se torna mais afiado.

Refletir sobre tais questões é ponto fundamental para se pensar os caminhos e possibilidades relacionados à continuidade e ampliação da educação do campo. Os dados do censo escolar do INEP (INEP/2014) indicam que o número de escolas que têm sido fechadas vem crescendo nos últimos anos. Esses dados indicam o fechamento de mais de 37 mil escolas do campo nos últimos 15 anos, sendo as regiões Norte e Nordeste, as ‘campeãs’ com cerca de 1986 escolas, seguidas pelas regiões Sul e Sudeste com 588, apenas no ano de 2014 (Censo Escolar/INEP 2014).

Entretanto, outros dados evidenciam a existência de um crescimento em termos de cumprimento de políticas públicas de formação para as populações camponesas, as quais vêm pressionando de diferentes formas a União pelo cumprimento dos direitos constitucionais conquistados. Isso implica o crescimento de oferta educacional para as populações camponesas, principalmente em relação à formação de professores, conforme demonstrado em Hage, Silva e Brito (2016, p. 155-156):

A partir do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e definiu metas específicas para a formação de educadores, o MEC lançou o Edital nº 02 de 31/08/2012 (BRASIL, 2012), vinculado à SESu/Setec/Secadi/MEC, que aprovou 42 projetos do Procampo apresentados pelas universidades e os institutos federais, para ofertar, cada um deles, **300 vagas** regulares na modalidade presencial durante três anos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, totalizando **15.120 vagas** para a formação inicial de professores dos territórios rurais. Nesse edital, foram incluídas 15 vagas de concurso para docentes e três para servidores em cada um dos projetos, **totalizando 630 vagas de docentes permanentes e 126 de servidores efetivos** para atuação específica nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. (grifos da autora)

Afiando ainda um pouco mais o fio da navalha em que se encontram as populações do campo em suas lutas pela conquista de processos educacionais tem-se:

Os dados revelam que, das 29.830.007 pessoas que vivem no campo no Brasil (IBGE, 2010), somente 21% acessam a escola, pois existem apenas 6,3 milhões de matrículas nas escolas rurais, segundo o Censo Escolar do INEP (2011). No âmbito da formação de educadores, os dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2011 indicam que, dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade – 160.317 – não possui educação superior (46,7%), e, destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%) e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%). (HAGE, SILVA e BRITO, 2016, p. 160).

De um lado, a diminuição de um público cujas idades requerem sua presença em escolas de educação básica; as quais estão sendo fechadas, sob alegação de ausência de público; de outro o aumento de oferta no que tange à formação de professores. Como justificar a existência de uma política pública (do ponto de vista quantitativo) que garanta o acesso e a continuidade de tal? Não existiriam, nesse contexto, pelo menos duas perspectivas que se antagonizam? É um pouco nessa direção que se encaminham as reflexões a serem apresentadas no âmbito deste trabalho.

Uma das possibilidades para se entender essa aparente dicotomia pode ser evidenciada a partir de diferentes concepções de campo, considerando as diferentes formas de produção, de trabalho e variadas relações entre homens e mulheres com o espaço campesino. Isso implica ainda que não há como pensar uma escola do campo sem que seja pensado o próprio campo. Que modelos de sociedade se encontram implícitos em cada um dos posicionamentos?

Não se quer, nos limites deste trabalho, dicotomizar as relações, visto que as opções teóricas adotadas partem não do antagonismo, mas, sobretudo, optou-se por um pensamento que se encaminha em uma perspectiva dialética, acreditando na sua possibilidade de ampliação dos olhares sobre um determinado fenômeno. Também não caberia questionar ou discutir a veracidade dos ‘fatos’. Entretanto, algumas considerações/reflexões podem ser apontadas no intuito de ampliar o entendimento acerca de questão tão controversa e complexa que é a Educação do Campo. Uma primeira reflexão há que ser apontada. Não há como pensar a Educação do Campo sem que sejam pensados concepções e paradigmas de sociedade, de Estado e de projetos de sociedade que se quer/deve construir.

De posse desse argumento inicial é permitido que sejam pensados, primeiramente, que os discursos produzidos para as questões educacionais campesinas apresentam diversidade, construindo interpretações para tais, de acordo com concepções de campo e de Educação do Campo. Caso se pense em uma perspectiva hegemônica, o quantitativo de pessoas não justifica investimentos de vulto na educação dessas populações. Na perspectiva do agronegócio e da grande agroindústria o campo pode ficar ‘sem sujeitos’, porque se torna o lugar de uso de técnicas para grandes produções. As pessoas iriam apenas trabalhar (de forma assalariada) nesse espaço rural.

Nessa perspectiva, considera-se campo como um território espacial destinado à produção com vistas principalmente à exportação, que, no dizer de Aquino, caracteriza-se como

(...) as grandes propriedades, grilos, grileiros, exploração do trabalho, grandes empresas capitalistas, crimes ambientais, mecanização intensa, superprodução, improdutividade, especulação fundiária, violência contra pessoa e concentração do poder econômico e político. (2013, p. 31)

Entretanto, pode-se pensar o campo e, por conseguinte, o trabalho no campo como uma maneira de construção de territorialidades, no sentido que Raffestin (1993) empresta ao termo. Afirma esse autor:

(...) de acordo com nossa perspectiva, a territorialidade assume um valor bem particular, pois reflete o multidimensionamento do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. Os homens “vivem” ao mesmo tempo, o processo territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas (RAFFESTIN, 1993, p. 158).

Nesse sentido o termo ganha amplitude a partir da consideração de relações tridimensionais espaço/tempo/sujeitos e o próprio território ganha uma identidade não em si mesmo, mas a partir dos sujeitos coletivos que nele vivem e o fazem produzir em uma perspectiva dialética. Considera-se, pois, nessa perspectiva, um conjunto de relações de trabalho, de não trabalho, de culturas, de relações sociais e simbólicas produzidas e vividas pelo homem consigo, com o outro e com os espaços que ele vai construindo. Essa é a concepção que se adota no presente trabalho, que se configura como um espaço de existência/resistência para determinados grupos sociais. Esses dois modelos existentes no país pressupõem uma diferença no uso, pois conforme demonstra Aquino (idem. p. 30):

Enquanto as grandes propriedades dedicam-se à produção para exportação, as médias e pequenas são responsáveis por cerca de 70% da produção de alimentos consumidos no país (87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 59% dos suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos, entre outros produtos). No entanto, recebe apenas 25% do financiamento destinado à agricultura e emprega 77% do pessoal ocupado no trabalho agrícola (IBGE, 2009). (AQUINO, 2013, p. 30)

Esses dois modelos existentes permitem que seja entendida a polaridade das ações impetradas. De um lado, uma concepção de campo calcada em valores do agronegócio, sem maiores preocupações com o meio ambiente cujo objetivo é uma produção em larga escala, com vistas à lucratividade e exportação. De outro, uma concepção ligada à agricultura familiar e um estilo de vida camponesa, agroecológica, cujo objetivo é viver da e na terra, fazendo-a produzir de forma sustentável.

Tais modelos pressupõem propostas diferenciadas para a educação. No primeiro, são suficientes as formas de educação que deem conta de produzir uma relativa apropriação de conhecimentos, de técnicas e de algumas tecnologias pelos trabalhadores de modo que possam cumprir a contento suas

atividades. O segundo busca construir uma educação em que os trabalhadores camponeses se apropriem de fato de conhecimentos, saberes, técnicas e tecnologias em função de garantir uma equidade social para todos os brasileiros.

Projetos de sociedade diferenciados exigem a definição do lugar de fala, exigindo clareza e objetividade de ‘posturas’. Define-se, nessa perspectiva, uma opção teórica que coaduna com os ideais dos camponeses e não àqueles para os camponeses. Cabe que se coloquem discussões acerca de concepções de educação do campo, de campo e de trabalho, ou no dizer de Caldart:

Podemos dizer sobre a Educação do campo, parafraseando Emir Sader (prefácio a Mészáros, 2005, p. 15) que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo, prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo. (CALDART, 2009, p. 36-37)

Pensa-se também, valendo-se dos ensinamentos de Caldart (Idem) que a educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. ‘Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’ (Idem p. 40). Assim, trata-se de um movimento em que se consideram as diferentes práticas, saberes e instrumentos construídos/utilizados por camponeses, que diante de situações concretas de existência buscaram construir processos de resistências diante de um quadro nada favorável com os quais conviviam.

Nesse contexto, consideram-se os movimentos sociais como os sujeitos que protagonizaram um conjunto de ações possibilitando a construção de uma educação do campo. E esse protagonismo é um dos princípios que direcionam as ações, os olhares e que determinam o lugar dos sujeitos individuais e coletivos do campo, e que busca retirar-lhes a invisibilidade historicamente construída. Se na construção inicial desse movimento, optou-se por outra denominação (educação do campo em oposição à educação rural), tal definição materializa em uma opção linguística (‘do’) que indica a apropriação de outro lugar: a educação é ‘do’ campo no sentido de garantir a posse, mas, sobretudo, de protagonismo, de pertencimento, logo de identidade. Para Quijano:

(...) a colonialidade do poder implicava então, e ainda hoje no fundamental, a invisibilidade sociológica dos não-europeus, “índios”, “negros” e seus “mestiços”, ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento “racional”. Logo, de identidade. (QUIJANO, 2005, p. 24)

Certamente uma das principais construções de cunho político dos movimentos sociais camponeses é a questão identitária. Se, historicamente os camponeses foram confinados a uma invisibilidade, a busca do protagonismo deveria resistir a partir também de um processo de reconhecimento dessas identidades. Assim, é importante reafirmar que as lutas sociais desenvolvidas pelos movimentos cunham como processos formativos não apenas os processos escolares formais, mas têm nas lutas sociais formas de aprendizagem que reverberam em proposições educativas escolarizadas. Nesse sentido, inverte-se uma lógica hegemônica e tradicionalmente vivenciada pelas escolas.

Tais posicionamentos políticos adotam perspectivas gramscinianas cujos pressupostos teóricos tornam cada sujeito alguém a ser formado no trabalho, na luta, mas que a partir de reflexões individuais e coletivas também se torna formador de si e do outro; os sujeitos se formam coletivamente (Freire: 2014). E são essas experiências formadoras da luta coletiva que os camponeses querem também ver reconhecidas nas escolas, as quais devem tomá-las como elemento ‘provocador’ da construção de conhecimentos, numa perspectiva dialética.

Ainda, a luta ganha uma essência dialógica com a pedagogia ‘num permanente movimento de reflexão das experiências de resistência camponesa’, que visa garantir sua existência. Entendendo a palavra resistência em sua acepção etimológica, relativa à continuidade de existência, mas que no contexto extrapola o puro existir, referindo-se ao existir com qualidade de vida. Realce-se, pois, a etimologia dessas palavras em suas semelhanças, enfatizando o campo semântico possibilitado por sua etimologia para formas de ser e de estar em algum lugar, de modo a possibilitar a existência, isto é, de modo a ‘possibilitar a vida’. Eis aí uma das essências construídas pelos movimentos sociais como sujeitos coletivos em luta pelo acesso à educação.

As formas de organização social e as mobilizações dessas populações permitiram, a partir da I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” a que já se referenciou neste trabalho, a continuidade e a constante ocorrência

de Fóruns, Conferências, Encontros, que se caracterizam por momentos cuja atuação política buscou e busca constituir legislações e programas de formação que deem conta de se constituírem como marcos regulatórios (referenciais) para organização de escolas campestinas.

Dentre tais destaquem-se:

(...) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas por meio da Resolução nº 1/2002 CEB/CNE (BRASIL, 2002). No artigo 12 (parágrafo único) foi estabelecido que os sistemas de ensino, em sintonia com o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), devem desenvolver políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Do mesmo modo, o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera, define como um dos princípios “o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, art. 2º, III). A partir desses marcos regulatórios, diversos programas:

- O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado para enfrentar o analfabetismo e elevar os níveis de escolarização de jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em todos os níveis de ensino. Ele promove a formação inicial e continuada dos educadores, especialmente com a oferta dos Cursos de Pedagogia da Terra, das Águas e do Campo e de licenciaturas em várias áreas do conhecimento em todas as regiões brasileiras;
- O Programa Escola Ativa até 2012 atendeu à formação em serviço dos professores de escolas multisseriadas, tendo sido em 2013 substituído pelo Programa Escola da Terra, o qual promove a formação continuada de professores e professoras que atuam nas escolas multisseriadas rurais e quilombolas através de curso de aperfeiçoamento com a utilização da Alternância Pedagógica;
- O Programa Projovem Campo Saberes da Terra, que se destina à escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental, concentra suas ações na formação em nível de pós-graduação lato sensu dos educadores e das educadoras que atuam no programa;
- O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo oferece curso de graduação a professores e professoras das escolas rurais que lecionam ou que pretendem lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- O Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência concede bolsas

para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial desses docentes.

- No ano de 2012, como desdobramento do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), a presidente Dilma Rousseff lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), com vistas à implementação de uma política nacional de educação do campo, ao englobar e articular as principais ações do governo federal para os povos rurais, oferecendo apoio técnico e financeiro aos entes federados. Esse programa cobra a adesão dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), para atender às escolas rurais e quilombolas. No eixo da formação de professores, o Pronacampo definiu metas ambiciosas para o biênio 2012-2014, para formar 45 mil professores em formação inicial e 100 mil professores em formação continuada na primeira etapa (BRASIL, 2012). (HAGES, SILVA e BRITO, Idem, p. 152-154)

Ainda se torna importante ressaltar que os processos formativos têm optado pela adoção, do ponto de vista metodológico, pela Pedagogia da Alternância, ressaltando as características referentes aos tempos escolares. Nessa proposta os tempos e, por conseguinte, os espaços de formação se constroem entre os espaços da casa/comunidade e da escola. Ao se dividir os tempos e espaços formativos, esses se intercambiam contínua, dialógica e dialeticamente perdendo suas dicotomias e garantindo a unicidade necessária à construção de conhecimentos, universalizando-se o local.

Tal proposta implica ainda numa constante ‘re-construção’ de conhecimentos e saberes que se reconfiguram em interações dialéticas e dialógicas, intercambiando-se de modo produtivo para a tomada de consciência da não neutralidade da ciência, bem como da necessidade da apropriação de conhecimentos, técnicas e instrumentos referendados e construídos pelo universal, mas ressignificados nos diferentes contextos locais de existência.

Nesse sentido, é produzido um conjunto de conhecimentos que, ao contrário de sociedades hegemônicas em que esta produção se localiza e se difunde de forma assimétrica, visto que institui e determina relações de poder, para a Educação do Campo o conhecimento se coloca a serviço da lógica da solidariedade e do bem estar social.

Por fim, quer se destacar neste trabalho o posicionamento da II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), realizada em Luziânia-GO, em agosto de 2004, que se constitui em um exemplo importante de organização social na luta camponesa. A declaração final do evento foi assinada

por aproximadamente 1.100 representantes de movimentos sociais e das organizações sindicais de trabalhadores do campo e da educação, de universidades, de Organizações Não Governamentais (ONGs) e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública:

Nessa conferência assumiu destaque a formação inicial e continuada dos educadores, assegurada nas universidades públicas de forma gratuita e com o envolvimento dos movimentos sociais: O que queremos: [...]. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador do campo. (CNEC, 2004, p. 4) O que vamos fazer: [...]. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais. [...]. Investir na formação e na profissionalização dos educadores/das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham. (CNEC, 2004, p. 6) (citado por HAGES, SILVA e BRITO, idem, p. 161-162)

A Educação do Campo propõe a adoção de currículos que os ajudem a ressignificar seus saberes, espaços, conhecimentos, crenças, suas vidas. Mas, também evidencia de forma clara que não se faz educação sem que se considere a autonomia dos sujeitos nela envolvidos. As matrizes e práticas curriculares são determinadas em perspectiva conjunta, com a intencionalidade precípua de transformar os sujeitos que dela participam de modo pleno e livre.

Por fim, como um último ponto a ser destacado, mas não menos importante, reafirma-se que a base para as proposições educacionais dos sujeitos do campo têm na posse e no uso da terra elementos constitutivos de suas propostas emancipatórias. Retome-se o pensamento de Aquino (2013, p. 34):

É preciso ressaltar que os movimentos sociais do campo assumem como centralidade, dentre outras lutas, a luta pela terra. Há desafios a serem superados pela escola, pois historicamente as populações camponesas foram vistas como “fracas em termos de aprendizagem”. Nesse sentido, é preciso que cada educador e educadora reflita sobre as origens, permanências e conseqüências de suas representações acerca dos povos do campo e de suas organizações sociais. Esta tarefa é importante, pois segundo Arroyo (2001, p. 177), “sem mexer nos valores, crenças, auto-imagens, na cultura profissional,

não mudaremos a cultura política excludente e seletiva tão arraigada em nossa sociedade”. (AQUINO, 2013, p.34)

Com vistas a alcançar uma educação que tenha nos sujeitos do campo sua centralidade e que prime por uma formação cidadã, os movimentos camponeses construíram princípios e diretrizes com o claro objetivo de se orientarem em relação às formas de educar e de construir educação do campo, firmando outras diretrizes educacionais. Esses princípios merecem ser revisitados, pois emprestam clareza às reflexões que objetivam o desenvolvimento de processos de formação, bem como visam orientar àqueles que se propõem ao trabalho com a educação do campo.

- **O Princípio Pedagógico da Luta Social**

Sabe-se que a luta social consiste em um processo educacional para aqueles que dela participam, pois para além da formação contida em processos de conformação social, há sempre aqueles em que as atitudes de inconformismo e contestação social propiciam o desenvolvimento de transformações concretas em um “atual estado de coisas”. A luta para os camponeses constitui-se como um princípio educativo, que visa dar ‘materialidade’ a um movimento coletivo que reintegra os sujeitos, a partir de suas individualidades, em sua plenitude humana. Configura-se como um processo de reumanização daquele que se tornou ‘coisificado’ pela ausência de dignidade e condições apropriadas de vida.

E ela [a luta] nos ensina, pela própria materialidade que a constitui, que essa busca não pode ser do indivíduo, mas também não se realiza sem ele. Necessita, portanto, da recuperação da dialética entre indivíduo e coletividade ou, como trata Marx, da reintegração de individualidade e sociabilidade na realidade humana concreta do indivíduo social (*apud* Mészáros, 2006, p. 246). A luta social não tem um objetivo em si mesma: não se luta por lutar ou porque lutar eduque. Luta-se porque há situações que estão impedindo a vida humana ou a sua plenitude. E nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos de uma práxis revolucionária (ainda que não a garanta). (In: Dicionário de Educação do Campo. 2012: p. 552)

Sabe-se a respeito da invisibilidade das populações camponesas; assim, tornar-se visível constituiu a primeira luta a ser desenvolvida por tais populações. Historicamente, constituiu-se um ‘círculo vicioso’ em que homens

e mulheres do campo não eram vistos, e quando o eram, difundia-se a imagem da incompetência, do atraso, da falta. Os movimentos sociais contemporâneos rapidamente entenderam a necessidade inicial de se contraporem a essa representação e de desenvolverem lutas pela visibilidade dessas populações, ao mesmo tempo em que tais se constituíam em processos formativos.

No dizer de Freire (2014), a luta seria um meio de não apenas conquistar direitos, mas de se aprender a lutar, lutando. Essa dialeticidade colocada de forma tão direta e chã, provoca o ‘desfazimento’ apontado e refletido em Antunes-Rocha (2012) do denominado ‘círculo-vicioso’ para o que essa autora denomina de ‘círculo-virtuoso’, em que se contrapõe uma imagem positiva àquela estabelecida.

Isso implica fazer uso de saberes já constituídos por essas populações em seu cotidiano, sendo que um desses saberes é a ‘luta’ desenvolvida historicamente (visto que em diferentes tempos esses povos tiveram que a praticar), para, a partir dela, educar as pessoas que constituem esses movimentos; ou seja, o processo de formação lança mão de práticas vividas e vivenciadas por essas populações, fazendo com que tais práticas sejam usadas em favor do próprio desenvolvimento. A luta consistiu, em um primeiro momento do surgimento de movimentos sociais, na construção de outros olhares em relação a si mesmos, ao mesmo tempo em que se deveria educar também a sociedade. Cumpria (e ainda urge) possibilitar o entendimento desses grupos populacionais não a partir da submissão e/ou da esperança do surgimento de um ‘salvador’ que resolveria os problemas vividos. Trata-se de uma construção em que cada um, cada uma se torna responsável por si e pelo coletivo.

Nos momentos iniciais (década de 1980/1990) de retomada e de visibilidade dos movimentos sociais camponeses e mesmo agora, mais contemporaneamente, a luta se faz de forma cotidiana e intensa. Faz-se necessário produzir alterações nas percepções e olhares que são lançados para o campo e suas populações. Tais lutas envolvem ainda a conquista de Políticas Públicas que garantam o acesso a processos formais de escolarização. E esse se constitui como outro Princípio da Educação do Campo.

- **O Princípio da Educação como Direito**

Se as populações do campo estiveram apartadas de processos educacionais formais durante um longo período da história brasileira, a conquista da educação se fazia premente. Urgia conquistar outras formas de saberes sem que se perdessem as referências dos saberes já construídos por esses grupos. Opondo-se de forma radical à uma ‘Educação Rural’ que consistia em transpor a educação urbana para o campo, os camponeses se organizaram em torno desse princípio no sentido de lhes garantir não apenas o acesso à escola (formal), mas uma escola que fizesse diferença para eles.

Essa educação, ao rechaçar a educação rural, o fez/faz de forma consciente e propositiva, buscando efetivar sua intencionalidade, qual seja, a de construir uma escola que propicie a construção de uma sociedade baseada na justiça social e na equidade. A educação deve garantir o acesso a conhecimentos universais, constituindo-se como uma das ‘estratégias de resistência e visibilidade desse grupo de modo a manter seus territórios de vida, seu trabalho e sua identidade’ (MOLINA, 2011), sem que se menosprezem os saberes e conhecimentos construídos ao longo de sua história.

Nesse sentido, a educação deve se tornar uma política pública que alcance e reflita as diferenças, mas preconize, antes de mais, a participação coletiva. Será garantido a cada grupo populacional, o reconhecimento de suas idiossincrasias, contudo, a premissa deve permitir a reafirmação do acesso a conhecimentos universais, sem que se perca de vista o local. No dizer de Pontes (2006), há que se buscar um ‘olhar *glocalizado*’, isto é, um olhar que possibilite a apreensão do universal, mas que seja referenciado e referendado a partir do olhar local. A fim de que se efetive, pois, esse princípio há que se construir uma organização social, coletiva, que exigirá a participação de todos.

- **O Princípio da Organização/Participação Coletiva**

Pensar o princípio de organização/participação coletiva requer que imediatamente se reflita acerca de concepções de sujeitos coletivos, visto que os sujeitos não ‘nascem’ como tais, mas se tornam coletivos no decorrer de um processo de construção (da própria vida). É no Dicionário de Educação do

Campo, que se encontra o conceito do qual se apropria, por achá-lo adequado aos propósitos deste texto:

Um sujeito social coletivo se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo. Revela-se pelo nome próprio por meio do qual a sociedade passa a identificar quem é de uma determinada organização, de um determinado movimento (“Sem Terra”, “Sem Teto”, “Atingidos por Barragens”). E sujeitos coletivos se formam, não são dados pelas condições objetivas que os definem, exatamente porque seus membros partilham mais do que uma condição: partilham objetivos construídos ou tornados conscientes no movimento histórico em que se afirmam ou são reconhecidos pela sociedade. Em nosso tempo, os movimentos sociais estão sendo reconhecidos como espaços importantes de formação de sujeitos coletivos. (In: Dicionário de Educação do Campo, 2012, p. 551)

Uma educação que se queira reconhecida como Educação do Campo pressupõe a organização e participação coletivas. Assim como afirma Caldart (2000), acredita-se que todo ser humano ‘necessita de raízes, e somente consegue criá-las participando de uma coletividade’. A partir desses enraizamentos as comunidades conseguem manter vivas suas tradições, garantindo suas identidades, ao mesmo tempo em que ‘cultivam projetos de futuro’. Nesse sentido, pode-se dizer que homens e mulheres do campo se educam por meio de suas formas de organização, o que implica a combinação de dois significados, como por exemplo: ‘os sem-terra⁵⁶ se educam à medida que se organizam para lutar; e se educam também por tomar parte de uma organização que lhes é anterior, quando considerados como pessoas ou família específica.’(CALDART, 2000, p. 27)

Isso implica que as formas de organização requeridas pelos movimentos não apresentam apenas um fim em si mesmas, mas além de se organizarem, educam os sujeitos para a participação, possibilitando-lhes a ‘re-descoberta’ de pertencimento, logo, a reconstrução, a visibilidade de suas identidades. Imbricam-se nesse movimento de organização coletiva um conjunto de saberes (já conhecidos) e por descobrir, que fazem uma significativa diferença nas propostas educacionais.

⁵⁶ A autora refere-se aos ‘sem-terra’, mas aqui se amplia o termo para camponeses, dado que se consideram os ‘sem-terra’ como homens e mulheres do campo.

A partir de uma organização coletiva se institui na legislação vigente, alguns pressupostos que visam garantir a efetivação desses princípios. O Decreto nº 7.352 (4/11/2010) legisla em seu Artigo 2º, Incisos I, IV e V:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

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

Como se vê, a partir de movimentos coletivos há garantias de uma participação coletiva no sentido de que essa possa contribuir para o reconhecimento e respeito à diversidade, valorização da identidade da escola do campo, bem como o acompanhamento e avaliação de todo o processo educacional. Assim, é fundamental apropriar-se de uma identidade campesina que se constitui a partir de formas diferenciadas de participação e organização.

• **A terra como princípio pedagógico**

A terra constitui o elemento central de toda a luta. É a partir de sua posse, de seu cultivo que são garantidas as condições materiais de vida ao camponês, portanto, a luta e, por conseguinte, os processos formativos desenvolvidos pelos movimentos sociais se desenrolam a partir de discussões/reflexões que pressupõem a posse da terra, visto que será essa terra que oportunizará a homens e mulheres do campo, outro direito fundamental: o direito ao trabalho, que proverá as suas necessidades. A terra, entretanto, não poderá/deverá ser distinta do próprio homem, antes, constitui-se como parte dele mesmo, pois segundo Boff “(...) viemos da Terra e a ela voltaremos. A terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós” (1999, p. 72).

Nessa perspectiva, não se trata de uma relação unilateral em que a terra é apenas objeto de exploração e de lucratividade. Ela oportuniza a construção do trabalho, e homens e mulheres do campo ao tornarem-na produtiva exercem o direito e a criatividade do/no trabalho, que longe de ser uma atividade de

opressão/exploração, passa a ser sentido como uma ação criativa de transformação do mundo; e, ao transformar a terra, o homem se recria e se transforma também. Trata-se, pois, de uma forma de resistência em relação a princípios que impedem a criatividade humana, portanto, deve ser sentida como uma ‘matriz formadora’ da própria existência.

Neste momento, faz-se fundamental que se retome algo apontado anteriormente, mas que se faz necessária a ampliação. É fundamental que se pense o campo semântico da palavra resistência, considerando-se a etimologia das palavras: “existir/resistir”, visto que tais apresentam a mesma origem. No “Pequeno Dicionário Escolar Latino-Português”, (Editora Globo, 1960, p. 299) é atribuída à palavra resistência a seguinte etimologia: «‘*re*’= prefixo- repetição e «‘*sistere*’= “continuar a existir”; enquanto a palavra existir é registrada segundo o Dicionário da Porto Editora como “*existir*” *oriunda «do latim existere», e significa «ter existência; viver; ser; estar; haver; subsistir; durar»*. Importa, pois, neste trabalho, realçar a etimologia dessas palavras em suas semelhanças, enfatizando o conteúdo semântico nelas contidos para formas de *ser* e de *estar* em algum lugar de modo a possibilitar a existência, isto é, de modo a ‘possibilitar a vida’, que nesse caso decorre da terra, por isso mesmo pensada segundo Arroyo (2011) como ‘matriz formadora’:

Os movimentos sociais repolitizam a opressão-resistência-libertação nas bases do viver, na produção da existência humana. Os movimentos mais radicais mostram que a opressão se dá na expropriação da terra, do território, do teto, do trabalho, na destruição dos processos de viver, de produção, da agricultura camponesa... Nas resistências e lutas por essas bases do viver, os movimentos sociais colocam os aprendizados mais radicais: os processos de humanização, libertação. Esses movimentos repolitizam a pedagogia da terra: o que essa pedagogia acrescenta à Pedagogia do Oprimido e à pedagogia do trabalho? Terra é mais do que terra. É o espaço em que o ser humano se defronta primeiro com a natureza, como força e como produtora de vida. Pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção da vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica. Na agricultura camponesa, o camponês e toda a sua família produzem alimentos e vida, e se produzem em todas as dimensões como humanos. O trabalho na terra carrega sua pedagogia: terra matriz formadora (ARROYO, 2011. In: Dicionário de Educação do Campo. 2012, p. 560)

Nesse sentido, marca-se uma diferença primordial entre uma visão hegemônica em que a terra é tratada como meio de produção/capitalização, como um negócio, para ser vista como uma extensão do próprio homem, que

nela trabalha, fazendo-a produzir para si e para o coletivo. É a partir de seu trabalho que os camponeses se tornam sujeitos de sua formação e produzem sua existência, produzem o alimento, o remédio, o conhecimento e tudo que necessitam para viverem com dignidade e humanidade. Por isso, existe a necessidade de cuidado e preservação; tomando tais palavras como ações que se desenvolvem de forma justa. Deve-se preservar a terra, pois, ela e o homem se constituem como ‘um’, como elementos que interagem em função da vida; a primeira propicia o direito ao trabalho, o segundo faz uso desse trabalho em função de uma coletividade, intercambiando relações/produções, enfim intercambiando a própria vida. Se o capitalismo tem no trabalho o privilégio de uma minoria com vistas ao lucro, entre os camponeses os resultados do trabalho são distribuídos entre todos de forma igualitária não havendo necessitados entre eles, visto que todos e todas têm direito a terra e, por conseguinte, fazem uso dela não para expropriarem outros, mas para alcançarem dignidade e equidade sociais.

Finalmente, um ‘último’ princípio construído pelos movimentos sociais camponeses, que, óbvio, relaciona-se a todos os demais e tem no próprio sujeito a sua sustentação. Trata-se do protagonismo.

- **O Protagonismo como princípio**

A educação do campo requer de seus participantes um engajamento, uma participação construída na luta; ao mesmo tempo também se ressaltou a invisibilidade das populações do campo. Tais afirmativas justificam, sobremaneira, a construção do ‘Protagonismo’ como um dos princípios da educação do campo. Tal colocação visa oportunizar e reconhecer a centralidade dos sujeitos do campo como sujeitos sociais responsáveis pela construção de suas histórias e de suas vidas.

Trata-se no dizer de Pontes (2012), da capacidade de homens e mulheres reafirmarem a sua competência de transformação e de reconstrução de si mesmos e de seus ambientes de vida e de trabalho:

Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum. E, assim, instituem, de forma autêntica, novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras. (PONTES, M.L. In: Dicionário de Educação do campo. 2012: p. 726)

Dessa maneira, pensa-se a existência do protagonismo como a capacidade advinda de uma organização social e política que visa evidenciar nos sujeitos individuais o reconhecimento e a consolidação de uma identidade. Como uma reação a processos históricos de exclusão e negação de direitos de participação e construção coletivas que reforçam o sentimento de não pertencimento de sujeitos camponeses ao seu território. Entretanto, tal identidade se forja no coletivo, na luta e nas transformações diárias que são requeridas de modo a evidenciar as contradições históricas da sociedade de classes. Deve este princípio ser sentido como uma forma de resistência de trabalhadores do campo, devendo trazer à consciência de camponeses as formas a partir das quais têm se dado (historicamente) a organização e desenvolvimento do próprio campo, que, por meio de uma ‘militância hegemônica’ expropria trabalhadores de direitos, subjugando seu trabalho ao capital.

Assim, uma educação que se alicerce sobre o protagonismo de seus sujeitos implica uma educação que prepare o povo do campo para atuar como sujeito dessa construção, que “garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzida e acumulada, sem esquecer ou desmerecer nessa construção a afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo” (ARROYO, 2004, p. 14).

Esses são os princípios que regem a educação do campo. Espera-se ter evidenciado as significativas diferenças que foram construídas ao longo de mais de trinta anos de lutas que incorporaram e buscaram implementar uma educação diferenciada para os povos do campo. Nesse tempo de implementação de outras propostas educacionais, tem sido uma constante para essas populações, o repensar as práticas desenvolvidas.

Considerações Finais

As reflexões sobre os princípios/diretrizes da Educação do Campo sumariadas neste trabalho objetivaram a recuperação/realce de uma história contemporânea de movimentos sociais e de sujeitos do campo em busca de definições próprias de si e de suas territorialidades. Tais reflexões resultam de caminhos trilhados e de conquistas históricas que demandaram dos camponeses a tomada de consciência de si de forma crítica. Importante destacar que tais Diretrizes/Princípios apresentam um contraponto à ‘outra’ história que tornada ‘oficial’ por alguns homens que colocaram os sujeitos do campo no lugar de invisibilidades, de incapacidade de organização. Ainda é fundamental pensar que tais princípios são por si mesmos complementares e intercambiáveis. Não se pode pensar ‘um’ sem o outro. Constituem-se como uma teia de interligações, não havendo preponderância entre eles.

Pensar a posse da terra, a reforma agrária só terá sentido caso se pensem em formas de construção desses espaços por aqueles a quem essa terra deveria pertencer. Entretanto, a sociedade brasileira calcou-se, desde os seus momentos iniciais de ‘construção’ como uma sociedade excludente e por isso pouco afeita às escutas a necessidades de populações menos favorecidas economicamente. Os movimentos sociais do campo têm buscado evidenciar, a partir de seus processos de ‘re-construção’ de si, que é possível constituir outros modelos de sociedade, mesmo que até o século XX, século XXI o Brasil se mostre renitente em tomar consciência de suas necessidades.

Certamente, a história deste país precisa ser revisitada, revista e reconstruída para que possam ser entendidos os movimentos que ao longo da história foram se desenvolvendo e foram construídos por grupos populacionais considerados ‘menos qualificados’, logo ‘invisíveis’ para a maioria da sociedade. Assim, visitar as histórias dos movimentos sociais (que, embora demonstrem uma dinamicidade vigorosa, ainda permanecem ‘nas sombras’) é fundamental para o entendimento e construção de ações que busquem a equidade.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir et al (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.* [online] 2007, vol. 15, n. 57, p. 579-594.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Os desafios da construção de políticas públicas para a Educação do Campo. *Cadernos Temáticos: educação no campo*. Curitiba: SEED- PR, 2005, p. 47-58.

_____. *Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

_____; MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. In.: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. *Territórios Educativos na Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.199-210.

_____. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. (121-137) in SANTOS, Clarice Aparecida, MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (orgs) *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*.- Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOFF, L. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p.60-81, 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 20/02/2020.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: a escola é mais que escola*. Petrópolis, rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOHN, Maria da Glória. *Desafios da participação popular no meio rural brasileiro neste final de milênio*. XXII reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais. Disponível em: <www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/anpocs/gohn.rtf>. Acesso em: 20/02/2020.

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helena C. de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*. Brasília: v. 24, n. 85, p.17-31, 2011.

MEDEIROS, J. C.; GRISA, C. O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e suas capacidades estatais na promoção do desenvolvimento rural. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, v. 14, n. 34, 2020.

MOLINA, M., SARRUGE, Rodrigo e JACOMELI, Mara Regina M. *História da educação agrícola no século XIX: Formação gestora e operária no Brasil*. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada.2010>. Acesso em 20/02/2020.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do IGCE – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil, 2006.

PONTES, M. L. de. Sujeitos coletivos de direito. In: CALDART, R. S. et al (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.726-730.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. SP: Ática, 1993.

SOBRE AUTORAS E AUTORES



Adilceia Aparecida Pacheco Andrade

Mestra em Educação pela UFVJM (2019), Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de São João Del Rey. (2014). Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Norte do Paraná (2011). Técnica Administrativa da UFVJM, lotada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEC-UFVJM. E-mail: adilpacheco25@gmail.com.



Alan Oliveira dos Santos

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais pela UFVJM. Graduado em Licenciatura em Educação do Campo nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, Ciências da Natureza e Matemática pela mesma instituição (2017). Técnico em Agropecuária pela Escola Agrotécnica Federal de Salinas (2006). Atua como assessor técnico do Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica – CAV há mais de 10 anos, com experiência nas áreas de agroecologia, tecnologias sociais, geoprocessamento, elaboração e execução de projetos sociais junto a comunidades rurais, com ênfase em recursos hídricos, produção agroecológica, economia popular solidária e extensão rural. E-mail: alanoliveira06@gmail.com.



André Rodrigo Rech

Graduado em Ciências Biológicas pela UFGD (2008) e Mestre em Botânica pelo INPA (2010) e Doutor em Ecologia pela Unicamp (2014). É professor da UFVJM, em Diamantina, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo, e nos programas de Pós-Graduação em Estudos Rurais, Biologia Animal e Ciências Florestais. E-mail: andrerodrigorech@gmail.com.



Anielli Fabiula Gavioli Lemes

Licenciada em Química (2009) com Mestrado (2013) e Doutorado (2016) em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo. É professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) no curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia. E-mail: anielli.lemes@ufvjm.edu.br.



Carlos Henrique Silva de Castro

Professor e pesquisador em Linguagem e Tecnologia, Ensino de Português e Educação do Campo, é pós-doutor pela UFMG (2019) e doutor em Linguística Aplicada (2015) pela mesma instituição com período sanduíche pela University of California, Santa Barbara (UCSB). Atua no Ensino Superior pela UFVJM no curso Licenciatura em Educação no Campo, habilitação em Linguagens e Códigos e no Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas, Linha de Pesquisa Estudos da Linguagem e Cultura. É bacharel e licenciado em Letras/Português e suas literaturas pela UFMG (2005). E-mail: carlos.castro@ufvjm.edu.br.



Clebson Souza de Almeida

Professor no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, mesmo curso onde realizou sua graduação de licenciatura nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, Ciências da Natureza e Matemática (2015). É técnico em Agropecuária pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (2018) e Técnico em Meio Ambiente pelo Centro Educacional Mestra Joana Lopes (2009). É mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais pela UFVJM (2018). Atuou no Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica e na Escola Família Agrícola de Veredinha durante quase 10 anos em diversos programas sociais no Vale do Jequitinhonha. Membro do grupo de pesquisa Observatório dos Vales e do Semiárido Mineiro e membro da Comissão Encontro de Saberes na UFVJM. E-mail: clebsonalmeida05@gmail.com.



Decanor Nunes dos Santos

Educador e Comunicador Popular pela Cáritas Baixo Jequitinhonha. Licenciado em Educação do Campo (Ciências Sociais e Humanidades) e Especialista em Educação do Campo pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Coordenador de projetos / Cáritas Diocesana de Almenara – Baixo Jequitinhonha. Comissão Executiva Fórum das Organizações e Movimentos Populares do Vale do Jequitinhonha. E-mail: decanornunes@gmail.com.



Diogo Neves Pereira

Professor da UFVJM, atua na Licenciatura em Educação do Campo e no Mestrado Profissional Ensino em Saúde. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Mestre e Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (2008 e 2012). Realizou estágio de pós-doutorado em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014). E-mail: diogonp@gmail.com.



Eliano de Souza Martins Freitas

Mestre e doutor em Geografia pelo IGC/UFMG, professor de geografia do COLTEC/UFMG e pesquisador-colaborador da Pós-graduação da FAE/UFMG, na linha Educação do Campo. E-mail: elianofreitas@gmail.com.



Elizabeth Moreira Gomes

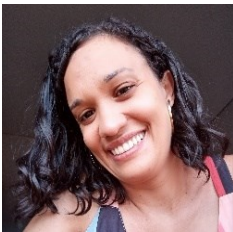
Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, é mestra em Educação pela PUC-MG e doutora em Educação pela FaE/UFMG com a tese intitulada “Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em movimento”. Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura no IFNMG. E-mail: emg_bethgomes@yahoo.com.br.



Emanuela Raymunda de Souza Miranda

Licenciada em Educação do Campo na habilitação em Linguagens e Códigos, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Comunicadora Popular Geraizeira e Professora de Língua Portuguesa e Artes na Escola Família Agrícola Nova Esperança (EFA-NE). E-mail:

emanuela.ufvjm@gmail.com.



Fabiana Eugênio

Graduada em Administração pela UFLA (2011), atua na elaboração e gestão de projetos sociais pelo Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica – CAV há aproximadamente 15 anos. Possui experiência na gestão de projetos ligados aos temas da água e ambiente, agroecologia e empreendimentos solidários, relações sociais de gênero, influência em políticas públicas e cooperação internacional. E-mail: fabianaeugenio2014@gmail.com.



Helder de Moraes Pinto

Doutor em educação pela UFMG (2015) e mestre em educação pela Pontifícia PUC-Minas (2007), é especialista em filosofia pela UFOP (2004) e licenciado em História pela UEMG (2001). É professor na Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. E-mail:

pintojmp@yahoo.com.br.



Isadora Barroso Frois

Graduada em Ciências Biológicas pela UFVJM (2018), atualmente atua como professora de Ciências e Biologia na educação básica. E-mail: isaobf@gmail.com.



Ivana Cristina Lovo

Graduada em Ciências Biológicas com mestrado em Botânica pela UFV e doutora em Ciências Humanas, com concentração na área de Sociedade e Ambiente pela UFSC (2011). Fez o pós-doutorado com o tema agricultura urbana e políticas públicas no Instituto de Geociências da UFMG (2012). É professora da área de Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-graduação em Estudos Rurais na UFVJM. E-mail: iclovo@gmail.com.



Luiz Henrique Magnani

Possui graduação em Bacharelado em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2005), graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2005), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2008) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade de São Paulo (2014). Atualmente é professor adjunto da UFVJM - Campus JK. E-mail: henriquemagnani@gmail.com.



Luiz Otávio Costa Marques

Professor de língua inglesa da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM. Mestre e doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP, com bolsa CAPES-DS. Graduado no Bacharelado em Administração de Empresas pela UNB, no Bacharelado em Letras Português / Inglês e na Licenciatura em Letras Inglês pela USP. Desenvolveu programas de formação de professores de língua inglesa sob a ótica de estudos de letramentos críticos. Participou da elaboração de material didático-pedagógico para a rede pública do estado de São Paulo. E-mail: luizocmarques@gmail.com.



Maria Aparecida Afonso Oliveira

Mestre em Educação e Docência/Linha Educação do Campo pela UFMG. Pedagoga e Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Unimontes. Especialista em Educação do Campo pelo IFNMG. Coordenadora Pedagógica Cisterna nas Escolas/Cáritas Diocesana de Almenara – Baixo Jequitinhonha. Comissão Executiva Fórum das Organizações e Movimentos Populares do Vale do Jequitinhonha. E-mail: mariahafonso@yahoo.com.br.



Natália Faria de Moura

Graduada em Geografia pela UFV (2010) e com Mestrado em Estudos Rurais (2019) pela UFVJM. É assessora de pesquisa social do projeto de P&D “Veredas, Sol e Lares” pelo grupo de pesquisa Observatório dos Vales e Semiárido. E-mail: nataliafariamoura@gmail.com.



Ofélia Ortega Fraile

Professora adjunta na Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM e no Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação em Ciência, Matemática e Tecnologias (PPGECMaT) da mesma instituição. É doutora pelo Programa de Pós-graduação de Ensino e História de Ciências da Terra da UNICAMP e formada em Geologia pela Universidade Complutense de Madri - UCM (2000), diploma validado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: ofelia.ortega.fraile@gmail.com.



Roberta Alves Silva

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza pela UFVJM (2018) e mestre pelo Programa Interdisciplinar em Estudos Rurais da UFVJM. E-mail: alvesroberta81@gmail.com.



Sarah Santos Pereira

Licenciada em Educação do Campo na habilitação em Ciências da Natureza, pela UFVJM. E-mail: sarahsantospereira1997@gmail.com.



Valmir Soares de Macedo

Graduado em Administração pela Universidade Federal de Lavras – UFLA (2011). Atua como coordenador geral do Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica – CAV há aproximadamente 20 anos. Possui experiência na gestão de instituições e projetos sociais ligados aos temas da água e ambiente, agroecologia e empreendimentos solidários, relações sociais de gênero, influência em políticas públicas e cooperação internacional. E-mail: vsmturmalina@gmail.com.

Este livro foi organizado com o objetivo de comemorar os dez anos de existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFJVM. Os relatos que encontramos nos artigos que o compõem, são um verdadeiro presente para a Educação do Campo. Têm o poder de nos encher de esperança ao mostrar como é possível transformarmos a universidade por dentro, pintá-la de povo, de negros, de índios, de geraizeiros, de “filhos de trabalhadores rurais, pequenos agricultores, campesinos, quilombolas, apanhadores de flores e lavradores...”

Os trabalhos aqui apresentados mostram inúmeros processos de educadoras/es comprometidas/os com uma ciência transformadora, que busca estar a serviço da construção da justiça social e não somente de alimentar o *lattes* e as vaidades acadêmicas... Lê-los foi uma imensa alegria e convido a todos os leitores à esta deliciosa viagem pelos territórios mineiros e parte de seus vales. Com seus artigos, temos um passaporte que nos põe em contato com a população camponesa do Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Rio Doce e Norte de Minas Gerais. Só esses nomes já mexem com o imaginário... já trazem à memória, personagens da nossa literatura, que foram criados, a partir do nosso povo que habita os Gerais.

Convido os leitores a deixarem-se encharcar pela abundância de ideias e ações que há nestes textos. Existem muitas lições e reflexões aqui para o conjunto das licenciaturas. Seus artigos apontam os avanços, mas também todas as contradições e durezas enfrentadas na luta institucional e, muitas vezes, dentro do próprio curso, para fazer valer os princípios originários da Educação do Campo. Há neles muita verdade, e a contradição sempre será uma categoria que nos faz crescer.

Mônica Castagna Molina, primavera de 2020.

