

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Marisa Dal Ongaro

**TERRITORIALIDADES EM CONTRADIÇÃO NA ESCOLA
SANTO ANTÔNIO NO MUNICÍPIO DE AGUDO-RS**

Santa Maria, RS, Brasil

2016

Marisa Dal Ongaro

**TERRITORIALIDADES EM CONTRADIÇÃO NA ESCOLA SANTO
ANTÔNIO NO MUNICÍPIO DE AGUDO-RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração de Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, Linha de Pesquisa Dinâmicas Territoriais do Cone Sul, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Orientadora: Prof. Dr. Ane Carine Meurer

Santa Maria, RS, Brasil.

2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dal Ongaro, Marisa
TERRITORIALIDADES EM CONTRADIÇÃO NA ESCOLA SANTO
ANTÔNIO NO MUNICÍPIO DE AGUDO-RS / Marisa Dal Ongaro.-
2017.
121 f.; 30 cm

Orientador: Ane Carine Meurer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2017

1. Contradições 2. Educação do Campo 3. Educação
Ambiental 4. Agudo-RS I. Meurer, Ane Carine II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Naturais e Exatas
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a defesa da Dissertação de Mestrado

**TERRITORIALIDADES EM CONTRADIÇÃO NA ESCOLA SANTO
ANTÔNIO NO MUNICÍPIO DE AGUDO-RS**

Elaborada por

Marisa Dal Ongaro

COMISSÃO EXAMINADORA:



Ane Carine Meurer, Profa. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Cesar De David, Prof. Dr. (UFSM)



Claudete Miranda Abreu, Prof. Dra. (FURG)

Santa Maria, 2016.

Agradecimentos

No decorrer deste trabalho, contei com o apoio de diversas pessoas, seja para coleta de dados, orientação, incentivo ou empréstimo de materiais.

Meus agradecimentos a Deus, por ter me acompanhado durante todos os dias da pesquisa, sendo meu ponto seguro para determinar os caminhos a seguir;

Aos meus pais, por terem me criado para me tornar uma pessoa com princípios éticos, sempre pensando no bem comum;

A toda a minha família, por ter me ajudado de uma forma ou de outra;

Ao meu marido, por me ajudar na coleta de dados, por me incentivar a seguir em frente, por me apoiar, por ser um ombro de consolo;

A minha filha, que, apesar da pouca idade, compreendia que sua mãe precisava estudar;

À UFSM, por me possibilitar uma Pós-Graduação gratuita e de qualidade;

À Prefeitura Municipal de Agudo;

À professora Ane Carine Meurer, por ter me orientado, sendo uma amiga e conselheira em todos os momentos;

A todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Obrigada a todos!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Santa Maria

TERRITORIALIDADES EM CONTRADIÇÃO NA ESCOLA SANTO ANTÔNIO NO MUNICÍPIO DE AGUDO-RS

AUTORA: MARISA DAL ONGARO
ORIENTADORA: ANE CARINE MEURER
Data e Local da Qualificação: Santa Maria, Maio de 2016

Esta dissertação objetiva discutir as contradições entre a realidade dos educandos e as práticas pedagógicas dos educadores, encontradas no processo de ensino-aprendizagem em escola localizada na zona rural do município de Agudo-RS. Para isso, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa com observação *in loco*, entrevista semiestruturada e questionário aplicado às famílias dos educandos. A pesquisa realizou-se nos anos de 2015 e 2016. Para tanto, buscou-se refletir a respeito da importância da educação do campo, saberes históricos e território, destacando a dinâmica existente nesses saberes. Relaciona-se essa problemática à questão ambiental no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, este trabalho também apresenta algumas reflexões teóricas acerca do processo de construção e reconstrução do território na perspectiva do camponês. Considera-se que, para que se tenha uma possibilidade de resistência à pressão do agronegócio, ao qual os agricultores são submetidos, é necessário diversificar a propriedade e o currículo escolar na perspectiva da territorialização, efetivando o projeto da educação do campo.

Palavras-chave: Contradições, Educação do Campo, Educação Ambiental, Agudo-RS.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Geography
Federal University of Santa Maria

TERRITORIALITIES IN CONTRADICTION OF THE SANTO ANTÔNIO SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF AGUDO-RS

**AUTHOR: MARISA DAL ONGARO
SUPERVISOR: ANE CARINE MEURER**

Date and Place of Qualification: Santa Maria, May of 2016

This dissertation aims to discuss the contradictions between the reality of educating and teaching practices of educators, found in the process of teaching and learning at school in the field: Municipal School of Education Elementary Santo Antonio do Agudo-RS municipality. For this, a qualitative research was conducted on-site observation, semi-structured interview and questionnaire the families of students. Therefore, we sought to reflect on the importance of rural education, historical knowledge and territory then highlighting the dynamics in these knowledge and relating to the inclusion of environmental issues in the teaching-learning process, and the theory of Paulo Freire as guiding. Additionally, this work also presents some theoretical reflections about the construction and reconstruction of the territory in the farmer's perspective. It is considered that, in order to have a chance of resistance to agribusiness pressure, to which the class is submitted, it is necessary to diversify the property in order to achieve self-sufficiency.

Keywords: Contradictions, Rural Education, Environmental Education, Agudo-RS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMMAD: Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

EA: Educação Ambiental

EMATER: Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural

E.M.E.F: Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ENERA: Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPA: Movimento dos Pequenos Agricultores

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

ONU: Organização das Nações Unidas

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFES: Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE AGUDO.....	15
FIGURA 2: LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE AGUDO.	18
FIGURA 3: DESFILE DO COLONO E MOTORISTA OCORRIDO EM 25 DE JULHO DE 201233	
FIGURA 4: ESQUEMA PARA REPRESENTAR A LIGAÇÃO DOS SABERES HISTÓRICOS AO TERRITÓRIO E A CONFIGURAÇÃO DE UM NOVO TERRITÓRIO A PARTIR DA TERRITORIALIDADE.	37
FIGURA 5: ESQUEMA DE UMA PROPRIEDADE PLANEJADA PARA DIVERSIFICAÇÃO...46	
FIGURA 6: IMAGEM DA FUTURA E ATUAL SEDE DA ESCOLA SANTO ANTÔNIO.....	55
FIGURA 7: CARTAZ ELABORADO PELA TURMA DO 6º ANO DA ESCOLA SANTO ANTÔNIO	57
FIGURA 8: FAIXA COLOCADA EM FRENTE À ESCOLA SANTO ANTÔNIO NO MÊS DE OUTUBRO DE 2015, COMO FORMA DE LEMBRAR OS DIREITOS DOS PROFESSORES	80
FIGURA 9: MAPA DA LOCALIZAÇÃO E FOTOS DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS FECHADAS.....	83
FIGURA 10: ESQUEMA DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE NUCLEAÇÃO85	
FIGURA 11: ANTIGA ESCOLA PADRE RÉUS ABANDONADA.....	88
FIGURA 12: ANTIGA ESCOLA OSVALDO CRUZ, TRANSFORMADA EM SOCIEDADE SÃO ROQUE	89
FIGURA 13: PÁTIO DA ESCOLA SANTO ANTÔNIO.....	91
FIGURA14: FOTO DE LETRAS DO ALFABETO PRESENTE NA SALA DO JARDIM DA TARDE E DO 1º E 2º ANO PELA PARTE DA MANHÃ, FOTOGRAFADO EM 23/09/2015.92	
FIGURA 15: MAPA HIPSOMÉTRICO DE AGUDO E LOCALIZAÇÃO DAS ANTIGAS ESCOLAS DO ENTORNO DA ESCOLA SANTO ANTÔNIO.....	104
FIGURA 16: ORGANIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DA COMUNIDADE DE LINHA DOS POMERANOS, DA QUAL A ESCOLA SANTO ANTÔNIO FAZ PARTE.....	105
FIGURA 17: ESQUEMA REPRESENTATIVO DO MÉTODO DIALÉTICO.....	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ESCOLAS MULTISSERIADAS FECHADAS DEVIDO AO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO.....	90
QUADRO 2: SENTIMENTOS RELATADOS PELOS PROFESSORES QUE ERAM DE ANTIGAS ESCOLAS MULTISSERIADAS E ATUALMENTE PERTENCEM À ESCOLA SANTO ANTÔNIO.....	90
QUADRO 3: DIFERENTES TIPOS DE PRODUÇÃO ENCONTRADOS NA COMUNIDADE DE LINHA DOS POMERANOS.....	102
QUADRO 4: ETAPAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: NÚMERO DE PESSOAS POR FAMÍLIA NA COMUNIDADE DA ESCOLA SANTO ANTÔNIO.....	98
GRAFICO 2 : NÚMERO DE FILHOS POR FAMÍLIA EM IDADE ESCOLAR DA COMUNIDADE DA ESCOLA SANTO ANTÔNIO.....	99
GRÁFICO 3 E 4: GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS.....	100
GRÁFICO 5: ECONOMIA DAS FAMÍLIAS PERTENCENTES À COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO.....	101

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Esquema e explicação do método dialético, utilizado na dissertação.

ANEXO 2: Questionário sobre a realidade familiar.

SUMÁRIO

Agradecimentos	4
RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE GRÁFICOS.....	11
LISTA DE ANEXOS	12
1. INTRODUÇÃO	14
2. CAMPO E TERRITÓRIO: EXPLICANDO AS CONTRADIÇÕES	23
2.1 A escola como instituição a serviço das ideologias do Estado para manter seu poder sobre o território.....	30
2.2 Territorialização dos saberes do agricultor	34
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	38
3.1 Reação ao capitalismo no campo	44
3.2 As questões ambientais na educação do campo	52
4. A QUEM SERVEM O AGRICULTOR E O EDUCADOR?.....	66
4.1 Finalidade da escola e do educador	73
4.2 A relação da Ideologia com a formação dos educadores e do agricultor	77
5. NUCLEAÇÃO E CONTEÚDOS	80
5.1 Práticas na educação do campo	92
6. A REALIDADE DA COMUNIDADE DA ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTÔNIO	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	111
ANEXO I.....	117
Esquema e explicação do método dialético, utilizado na dissertação.....	117
ANEXO II.....	119
Questionário sobre a realidade familiar	119

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende discutir as contradições entre a realidade dos educandos e a prática pedagógica dos educadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio do município de Agudo-RS. A educação do campo busca valorizar os saberes históricos, modos de vida do sujeito do campo, por meio de um ensino contextualizado, porém torna-se indispensável questionar se o que prevalece nas escolas é a educação no campo ou já se consegue avançar na perspectiva da educação do campo¹.

Procurou-se trabalhar o conceito, contradição entendendo-o como diferença entre a interpretação (ideologia/ informação, ou seja, o dito) da realidade e o que ela efetivamente é (contra dito). Ainda, Japiassú (1996, p.54) defende que a contradição é “oposição entre duas preposições incompatíveis uma afirmativa e outra negativa”.

Assim, essa pesquisa tem como proposta discutir algumas contradições encontradas no processo de ensino-aprendizagem na Escola Santo Antônio, localizada na Região Central do estado do Rio Grande do Sul. Conforme mostra o mapa a seguir, a escola localiza-se na região nordeste do município de Agudo, pois pertence à comunidade da Linha dos Pomeranos, a localidade foi denominada desta forma devido a origem das pessoas que a povoaram².

¹ A expressão *no* campo significa que: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e *do* campo significa que: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.).

² Acredita-se que essas pessoas imigraram de uma região situada no norte da Polônia e da Alemanha na costa sul do mar Báltico.

Figura 1: Localização do município de Agudo.



Org: ONGARO, 2016.

Compreende-se que as contradições precisam ser discutidas e superadas no intuito de uma maior qualidade de ensino e de reconstrução da escola no campo para escola do campo. Assim, busca-se observar a realidade, identificar essas contradições, entender por que se estabeleceram e por que são mantidas as práticas pedagógicas dos professores da referida escola. Ainda, pretende-se discutir acerca do ensino contextual proposto pela escola do campo e o ensino universalista desenvolvido pela escola tradicional.

Por esse motivo, ressalta-se a relevância desta pesquisa, como tentativa de reagir ao que já está impregnado (urbanização, consumismo, aceitação ao que vem de fora) na prática do professor e que impôs, em grande parte, involuntariamente, a desvalorização do sujeito do campo. De acordo com Caldart, as escolas tradicionais:

[...] não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque a sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, suas formas de aprender e de ensinar. [...] é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário (CALDART, 2001, p.29).

Para tanto, é necessário, ainda, que a realidade dos camponeses seja valorizada dentro da escola, porque a escola do campo é uma instituição constituída por sujeitos que possuem diferentes opiniões, valores, rotinas e trabalho. Ainda, esta modalidade de ensino já possui um histórico de luta em prol de sua visibilidade e reconhecimento.

Dessa forma, entende-se que há muitas semelhanças entre o camponês e o agricultor, como, por exemplo, o trabalho realizado por membros da família e a luta pela valorização dos seus produtos.

Assim, ambos os indivíduos (camponeses e agricultores) são sujeitos de direito, que contribuem com o país e que possuem características diferentes dos sujeitos que residem no meio urbano, sendo assim é necessária e justa a reivindicação de uma escola para eles. Dessa forma, através da educação do campo, os educandos poderão optar em permanecer no campo, cientes das vantagens de se viver neste meio e não apenas serem iludidos por uma cultura urbana que lhes é mais atraente. Porém, percebe-se a escola tradicional com seu projeto urbanocêntrico, que não auxilia na problematização das duas realidades (campo e cidade), o que implicaria a preponderância do urbano sobre o campo. Ainda, segundo Borges:

Na realidade, a escola é um espaço de representação simbólica, que transgride o jogo de poder, portanto, um lugar de escolhas de inclusões e de exclusões, às vezes bem claras, em outras ocultas, mas sempre representando a vontade de alguém, seja de quem domina, seja do dominado. [...] a Educação possui a conotação política na sociedade, para servir aos interesses de classes, em especial ao atendimento à produção, tanto no sentido de educar para a omissão social quanto para servir de mão de obra e de consumidor. Portanto, as concepções do trabalho pedagógico executado pelos docentes são para atender aos interesses da estrutura social (BORGES, 2012, p.104 e 105).

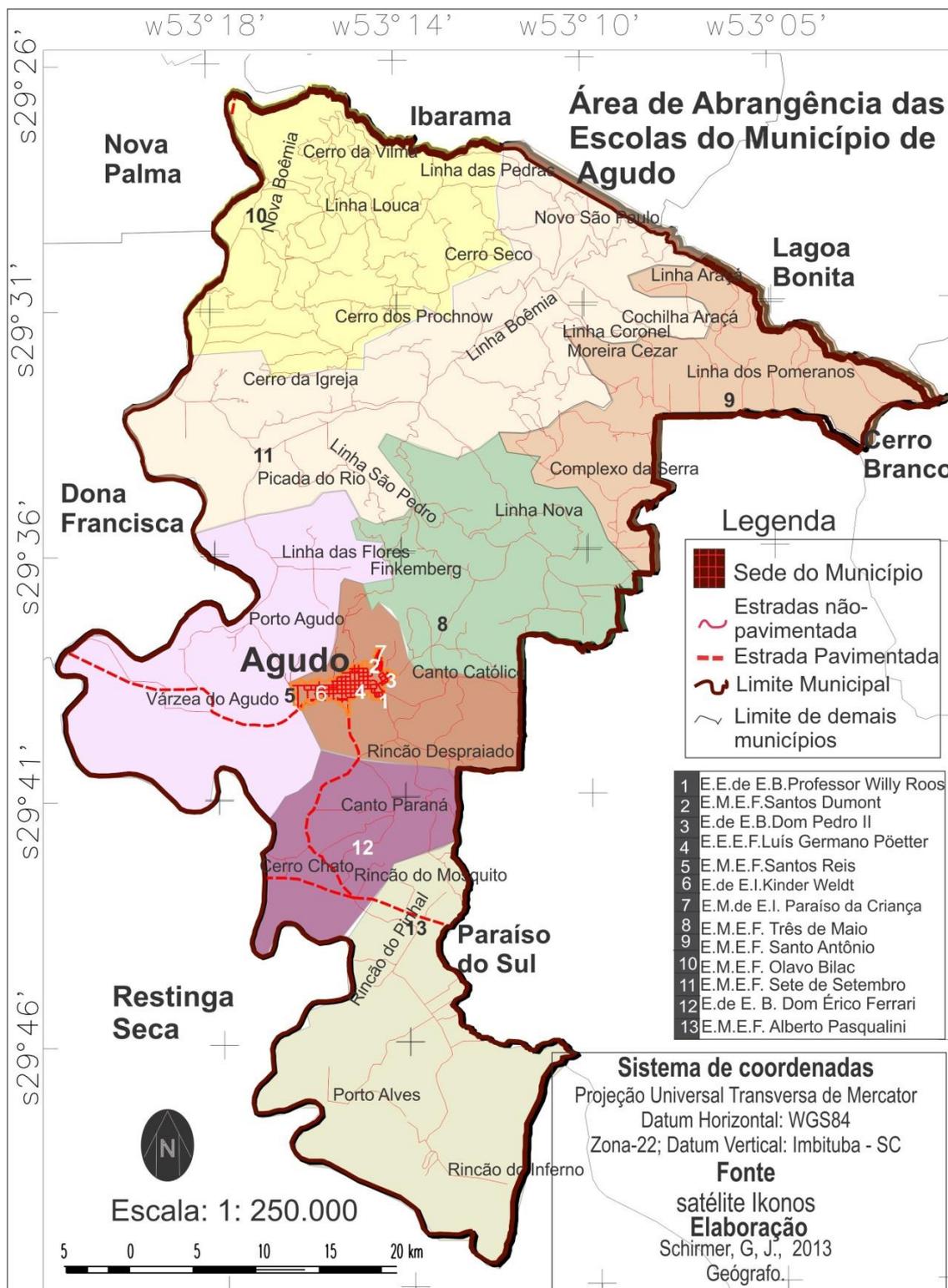
Neste fragmento, é possível entender o caráter contraditório que constitui uma instituição de ensino. O educador precisa identificar essas contradições de forma que elas possam ser discutidas e superadas. Nessas opções ou escolhas ocultas que fazem parte do cotidiano escolar e que movimentam a sociedade, está imbricado, entre outras coisas, o interesse do capital.

A localização geográfica da escola, por vezes, pode assumir um papel de destaque na formação escolar, sendo esta o elo entre o que o aluno vivencia no seu cotidiano e o que este aprende dentro da sala de aula. Torna-se a janela pela qual o educando passa a observar o mundo a partir do que aprende em classe e começa a refletir sobre a correlação entre o que este presencia no seu dia a dia e os conteúdos trabalhados pelo educador. De acordo com Callai,

No sentido de valorizar a dinâmica da própria vida, das histórias pessoais e dos grupos sociais mais restritos dos quais os estudantes fazem parte, o estudo do local onde vivem, do município, da sua cidade, se torna fundamental, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender o mundo da vida (CALLAI, 1999, p.95).

Atualmente, o município de Agudo conta com seis escolas do campo municipais. São elas: E.M.E.F Alberto Pasqualini, E.M.E.F Olavo Bilac, E.M.E.F 7 de Setembro, E.M.E.F Santos Reis, E.M.E.F Santo Antônio, E.M.E.F Três de Maio, como mostra a figura 2. Dessas, será foco da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, localizada na área rural do Município.

Figura 2: Localização das escolas do município de Agudo.



Fonte: ONGARO *et al*, 2013.

É de suma importância discutir as discontinuidades entre a realidade do educando e as práticas pedagógicas, pois elas fazem parte do cotidiano dos educandos e

influenciam, muitas vezes, até mesmo nos princípios éticos desses que serão os futuros cidadãos do município de Agudo. Quando as crianças aprendem um saber na escola e observam que a atitude dos pais não está de acordo com o que é valorizado dentro da escola, acabam ficando sem saber como agir diante das controvérsias ou realidades diversas encontradas nos comportamentos dos adultos.

Outra questão relevante são as atribuições que o conceito educação do campo possui. Apesar de existirem muitos debates acerca do assunto, é necessário que este conhecimento também seja discutido com os educadores da escola do campo, para que, juntamente com essas pessoas, seja possível se pensar em uma educação que realmente seja do campo e não para o campo.

Dessa forma, compreendemos que o território pode auxiliar a compreender a educação do campo, pois é um conceito amplo que se articula com várias perspectivas, entre elas, os significados, os limites, possibilidades e as intencionalidades que o território tem para os que nele vivem. Nesse contexto, acreditamos que é o território da educação do campo que organiza e reconhece nos agricultores a possibilidade e a capacidade de imprimirem nele a sua história e o projeto que pretendem para ele.

A presente proposta é uma investigação que resulta na produção de novos conhecimentos sobre educação do campo, mais especificamente em relação à agricultura familiar e em uma produção de informações que beneficiarão o ensino-aprendizagem nas escolas do município de Agudo, valorizando a realidade local de cada aluno dentro do ambiente escolar.

Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir as contradições entre a realidade do educando e as práticas pedagógicas dos educadores encontradas no processo de ensino-aprendizagem na escola no campo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, do município de Agudo-RS.

São os objetivos específicos:

- Refletir sobre o território da educação do campo;
- Relacionar educação ambiental com educação do campo;
- Problematizar a realidade do educando e as práticas pedagógicas vivenciadas na escola;
- Averiguar a política de nucleação e a sua efetivação na escola;
- Caracterizar a comunidade e o espaço rural da escola investigada;

Ao mesmo tempo, as informações subsidiadas pelo senso comum revelam a necessidade de se definir uma abordagem, um método, um caminho a ser percorrido.

Dessa forma, revela-se a importância da escolha do método, pois ele norteará cada etapa da pesquisa. Nesse caso, será utilizado o método dialético, pois é o que possibilita um entendimento das contradições encontradas na dinâmica do campo.

Para Lessa (2011), a partir da dialética de Marx, na relação homem com a sociedade, ocorre a modificação da natureza. Essa relação se dá por meio do trabalho humano, que pretende superar as dificuldades encontradas, através da criação de novas respostas. Dessa necessidade de se criarem novas respostas e da imaginação, surge a objetivação, que é o produto material do trabalho, criado para suprir uma demanda de um determinado momento histórico espacial.

Percebe-se que a reflexão é parte integrante da dialética, pois somente é possível compreender a dinâmica e a ligação dos fatos através da reflexão do vivido. Assim acontece também no ensino, em que o educador reflete e (re)vivencia sua aula para compreender o que deu certo e o que precisa ser revisto. Sobre a reflexão como parte integrante da dialética, tem-se a contribuição de Cirne-Lima:

Refletir é o movimento do mesmo que sai de si, para, voltando a si mesmo, reencontrar-se consigo mesmo. Refletir é o reencontro com o mesmo na mesmice de sua alteridade.(...) fizemos um processo de reflexão de flectir-se sobre si mesmo. Isto é circularidade (CIRNE-LIMA, p.45, 1993).

A reflexão é um processo de voltar para trás, ela é autoconstrutiva, pois, ao reviver e reavaliar esse reviver, pode-se aprender com os erros e acertos vividos. Nesse sentido, se há uma aprendizagem, há também um condicionamento para frente, uma vez que nos orienta. Este é o papel da Geografia, compreender esse processo.

Para Kosik (2010), a dialética é o “*método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa [a essência do concreto], e, portanto, compreender a coisa*”. Apesar disso, um conhecimento é válido num determinado momento, pois as ideias estão em permanente evolução e, a todo o momento, os conhecimentos são reformulados. Nesse sentido, toda a reflexão sobre as consequências é historicamente condicionado, ou seja, uma evolução em um determinado momento e em um determinado espaço é válida; mas, em outro momento ou outro espaço, pode não ser.

O contato com os educadores da rede municipal que atuam na escola teve como intuito tornar a relação mais consistente e mais conectada com a realidade, em sala de aula entre educando e educador. Para tanto, é fundamental investigar quais os temas que merecem mais destaque e qual a melhor forma de tratá-los, visando a reforçar que educadores recorram a exemplos cotidianos e locais com o intuito de melhor explicarem

os mais variados conteúdos de sala de aula. Esperam-se produzir conhecimentos para a elaboração de políticas educacionais por parte da Secretaria do Município, que sejam capazes de favorecer o ensino-aprendizagem dos educandos das escolas do campo. Ainda, teve-se a oportunidade de refletir acerca da educação sob o olhar da geografia, avançando para uma análise teórica que oportunizou outros questionamentos específicos dessa área.

A partir do trabalho realizado no ano de 2014³, em que foram encontradas algumas contradições na prática dos professores, surgiu a necessidade de se aprofundar esse estudo. Dessa forma, inicia-se a construção desta dissertação.

Nesta pesquisa, foi feita uma investigação das contradições existentes no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo no município de Agudo. Este trabalho foi realizado através da pesquisa quali-quantitativa, que busca a união entre uma compreensão detalhada dos significados e características da educação do campo e uma análise de dados representativos do município de Agudo – RS. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa possui objetos ilimitados, inúmeros significados, mas que apresentam grande valor na avaliação dos dados educacionais. Isto porque incorporam aspectos ideológicos para análise de uma abordagem crítica, evitando generalizações impróprias. De acordo com CHIZZOTTI (2003):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p.222).

A ciência geográfica, por meio da pesquisa qualitativa, cria um caminho para construção do conhecimento, tornando possível desvendar as relações socioespaciais de um determinado contexto geográfico. Em relação à pesquisa quantitativa, esta é usada, nesta dissertação, como uma tentativa de explicar mais adequadamente a realidade local através de gráficos e quadros. Dessa forma, optou-se pela união entre as duas abordagens, com o escopo de que a quantitativa possa complementar a qualitativa.

Assim, compreende-se que os principais sujeitos a vivenciar essas contradições são os alunos. Como técnicas de pesquisa, foram usados a observação *in loco*,

³A escolha desta escola se deu, devido ao contato prévio ocorrido na oportunidade em que foi realizado o trabalho de conclusão de curso, cujo título é: “Conhecendo as Séries Iniciais da Escola do Campo Santo Antônio do Município de Agudo-RS”. Esta pesquisa desencadeou o aparecimento de algumas contradições, porém não foi possível aprofundar esta temática, por não ser o objetivo.

questionário e entrevista semiestruturada. Busca-se uma articulação entre os conhecimentos exigidos para o ensino fundamental e as necessidades apresentadas pelos camponeses e sistematizadas no projeto da educação do campo. Além disso, foi necessário participar das reuniões pedagógicas desenvolvidas na escola e na prefeitura do município.

Atualmente, a escola Santo Antônio possui 135 alunos, mas no ano de 2015 (quando foi proposto o questionário), ela possuía 151 alunos. Destes, 149 entregaram as respostas do questionário (ANEXO 2), o qual traz questões relativas às famílias. Para a coleta desses dados, inicialmente, houve uma apresentação da pesquisadora com a explicação de que, para compreender a realidade da escola, era necessário conhecer um pouco da vida de cada um deles. Assim, os questionários foram entregues aos educandos e foi solicitado o seu preenchimento pelas famílias. A partir desses dados, foram elaborados alguns gráficos, que serão detalhados ao longo do Capítulo 5.

Para se atingir o objetivo geral deste estudo, houve a necessidade de observar *in loco* as características da realidade de ensino da escola do campo e a função do educador neste contexto. Nesse sentido, de acordo com Macedo (2006), a observação de campo é mais que uma etapa preparatória, ela se constitui em um contato com a realidade. O dinamismo da realidade estabelece o pensamento crítico independente. No caso de pesquisas qualitativas, as observações de campo, segundo Macedo (2006), realizam uma verdadeira “garimpagem” de ações, realizações e sentidos.

Durante o período de coleta de dados (julho a outubro de 2015), foi possível observar as aulas de todas as turmas da escola, no intuito de identificar possíveis contradições entre teoria X prática. Assim, na observação das aulas, analisaram-se as salas e o material didático utilizado (conforme apresentado no Capítulo 5 deste trabalho). Ainda, teve-se a ocasião de participar de um piquenique, no qual estavam organizadas atividades diferenciadas, que favoreciam a aproximação tanto dos educandos quanto dos educadores. Foi realizada, também, uma entrevista semiestruturada⁴ com todos os educadores da escola em que a pesquisa vem sendo desenvolvida.

Em julho de 2015, foi realizada a primeira inserção (referente a esta pesquisa) na Escola Santo Antônio. Inicialmente, foi feita uma tentativa de se "enturmar"; em seguida, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas; e, aos poucos, concretizaram-se as observações das aulas, em busca das contradições. Em uma dessas observações,

⁴ Esta entrevista teve como tema norteador a nucleação.

percebeu-se que o alfabeto possuía palavras que não fazem parte do cotidiano dos educandos, como “ostra e iglu”, conforme discutido na página 86. Ainda no mesmo mês, surgiu a oportunidade de participar de uma reunião pedagógica.

Em agosto, realizou-se o acompanhamento de uma reunião com os pais, observando-se a relação entre escola e comunidade. Em setembro, foi observada uma reunião na sede da prefeitura para discutir possíveis conteúdos a serem trabalhados nas escolas do município.

Cabe salientar que os acompanhamentos das aulas aconteceram semanalmente desde julho a outubro de 2015. Durante o ano de 2016, foram analisados os dados coletados e foi elaborada a dissertação.

O levantamento bibliográfico acompanhou as várias etapas de desenvolvimento do trabalho, sendo realizado por meio da consulta, leitura e seleção de uma série de bibliografias relacionadas à temática e também trabalhos específicos sobre a área de estudo. Leituras complementares direcionadas ao entendimento de cada procedimento executado durante os levantamentos das contradições existentes e demais dados serão efetuadas no decorrer de cada etapa até a finalização da pesquisa.

Na dissertação, apresentamos uma discussão sobre as contradições, que está diluída nos Capítulos 1 a 5, sendo que, no primeiro capítulo, dá-se ênfase ao território e suas múltiplas relações com o campo.

No Capítulo 2, procurou-se realizar uma ligação entre a educação ambiental e a educação do campo. Destacou-se o educador e sua influência/responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao texto do Capítulo 3, tentou-se explicitar a quem serve o agricultor e o educador, sendo que as suas atividades são controladas pela ideologia e beneficiam o sistema capitalista. Assim, discutiu-se sobre o pedaço de chão.

No Capítulo 4, discorreu-se sobre as contradições encontradas no processo de nucleação e sobre como os professores o vivenciaram. Por fim, no Capítulo 5, descreveu-se a realidade encontrada na comunidade onde a escola se localiza.

2. CAMPO E TERRITÓRIO: EXPLICANDO AS CONTRADIÇÕES

A não explicitação das contradições dificultam o processo de construção do conhecimento, elas abrem uma fenda que desenvolve uma separação entre dois mundos,

um da realidade do educando e outro construído na escola durante a escolarização. A educação do campo pretende comprometer-se com o processo de transformação do sujeito do campo. Assim, entende-se, que a troca de experiências entre os saberes cotidianos dos educandos e o saber do educador é fundamental para compreender o espaço.

Para Freire (1987), a educação contemporânea não visa mais a formar alunos que tenham apenas a capacidade de decorar e memorizar conteúdos, como seres à parte do mundo em que vivem. A educação caminha com o intuito de formar indivíduos que tenham capacidade de atuar positivamente na sociedade, pensando e agindo de maneira crítica. Dessa forma, estudar a partir do contexto em que o educando vive é imprescindível para que haja contextualização e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Nos últimos anos, tem ocorrido um enorme avanço tecnológico, que acaba por gerar novos arranjos sociais, os quais surtem efeitos no modo de interação do homem com o meio natural. De acordo com Rua (2000), ocorre uma urbanização do campo através de todas as manifestações do urbano, que vão desde a melhoria da infraestrutura e meios de comunicação até formas de lazer. Assim, percebe-se que o campo não é mais, em sua totalidade, agrícola, mas adquire novas atividades e opções de renda não agrícolas. Não se pode mais diferenciar estes espaços, como no passado, por atividade distinta, uma vez que, na atualidade, desenvolvem atividades comuns, pois estes espaços se complementam.

As alterações ambientais decorrentes dessa relação histórica “sociedade-natureza” têm gerado intensas discussões em todos os segmentos da sociedade. Apesar disso, coloca-se a cultura urbana como o modelo a ser vivido e aceito, no modo de falar, no modo de se vestir, no modo de consumir. Com isso, ocorre um significativo aumento de ideologias e supervalorização do urbano pela escola do campo e as pessoas que ali vivem. Além disso, há uma perda de valores e conhecimentos culturais locais, como por exemplo, traços linguísticos que identificam determinadas comunidades, conhecimentos de antepassados em relação à maneira de lidar com a natureza harmonicamente, formando-se sujeitos completamente afastados de seu próprio cotidiano.

Para compreender a relevância de discutir esta temática (educação do campo), é necessário entender que, desde 1930, preconiza-se uma pedagogia diferenciada associada aos trabalhos agrícolas e adaptada às demandas das pessoas que vivem no campo,

compreendendo as suas peculiaridades. Nesse sentido, o ruralismo pedagógico⁵ surge para impor um modelo que, em grande parte, desprezava o conhecimento dos agricultores e preconizava o uso de modelos externos, formas de manejar a terra, as sementes, uso de defensivos e compra de novos equipamentos agrícolas. Assim, tem-se o início de um modelo de educação rural associado a projetos de modernização do campo e que desprezavam os saberes dos agricultores.

A escola do campo se diferencia da escola urbana e essa diferença é positiva, pois demonstra a cultura de um povo que vive com práticas e costumes que os caracteriza. Uma escola inserida nesta realidade não pode oferecer um ensino urbanizado contrapondo tudo que é vivenciado no seu cotidiano, enfraquecendo a identidade e aprofundando desigualdades. Sendo assim, a educação precisa estar ligada a sua territorialidade a fim de valorizar o que este território possui e que o diferencia dos demais. De acordo com a LDB 9.394/96, devem existir:

Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9.394/96).

Para que se possa entender efetivamente a importância desse saber, é necessário que se compreenda o passado desse povo, entendendo, assim, o que os constitui, tornando-se possível, então, compreender o presente e agir de maneira crítica para melhorar o futuro. Logo, esses saberes não são relevantes apenas aos educandos, mas a toda a comunidade, uma vez que se passa a conhecer melhor a história e as dificuldades que foram enfrentadas para sobreviver no campo.

Diante das contradições que se apresentam na prática, deve-se dialogar com os agricultores para construir, juntos, um saber e não impor um saber que pertence apenas à realidade dos professores. É necessário que toda a comunidade pense possibilidades e trabalhe com o agricultor para a superação dos problemas enfrentados. Ainda, segundo Callai,

Estas contradições, disfunções e tensões existem na sociedade mais próxima, na família, na escola, no município devem ser tratadas, isto é, conhecidas e analisadas para que o aluno se perceba como um indivíduo que faz parte daqueles grupos e que poderia ter voz ativa, ser participante nas decisões. E, acima de tudo, para perceber que o seu território e o de seu município são construídos pelo movimento dos homens e que envolvem interesses que

⁵ Ruralismo pedagógico será discutido mais aprofundadamente na página 41.

podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida cotidiana (CALLAI, 1999, p.88).

Atualmente, as propriedades do município de Agudo têm passado por um processo de diversificação, incentivado pelo MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), EMATER (Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural), Secretaria da Agricultura e pelas próprias fumageiras, na busca de uma melhor qualidade de vida. Apesar disso, é inegável a grande ambição que são incentivados pelos meios de comunicação, pelas fumageiras⁶ e pelo capitalismo. Porém, assim, nem sempre se preocupa em produzir de uma forma sustentável. Produzir é aumentar a quantidade sem muita preocupação com a qualidade ou sustentabilidade.

Nesse discurso, não se têm produzido mudanças, devido, entre outros aspectos, à fragmentação do conhecimento, pois esses assuntos não são debatidos na comunidade, na formação dos profissionais e no currículo escolar. Pressupõe-se que o educador possui pouco tempo para pensar sobre a realidade na qual se encontra e nos processos de alienação ideologizantes ao qual é subordinado. Ainda, a formação inicial desse educador normalmente esteve relacionada à educação bancária, portanto terá dificuldade em pesquisá-la e articulá-la aos conteúdos que são de direito das comunidades camponesas.

Assim, é necessário um aprofundamento teórico sobre território e a relação deste com campo. Compreende-se que se deve partir da ideia de território usado, que, segundo Milton Santos:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (SANTOS, 2007, p.14).

Dessa forma, compreende-se que o território é construído no decorrer do tempo, é construído, principalmente, internamente no sujeito que o detém, pois é como que se, involuntariamente, esse sujeito passasse a adquirir o sentimento de prazer em estar no território e, por meio disso, ele passa a se perceber como integrante desse território. A partir disso, o desligamento da terra, do chão e do território torna-se difícil, penoso e, em

⁶ Questionamos sobre o interesse que as fumageiras têm no sentido de incentivarem tais práticas nos agricultores, mas não iremos nos aprofundar nessa análise nesse momento.

alguns casos, inaceitável. Ainda, a partir disso, percebe-se uma aproximação entre a categoria território com o lugar, que é outra categoria da Geografia.

Acredita-se na importância de pensar a relação do homem com este território, como essa relação se iniciou e permanece até os tempos atuais. Dessa forma, historicamente, o homem caracterizava-se como nômade e ainda não tinha nenhum sentimento de posse sobre um solo. No entanto, a partir da descoberta de manipulação da semente, essa característica passou a ser modificada. Segundo Lessa (2011), a primeira grande revolução da capacidade humana de transformar a natureza é a descoberta da semente e da criação de animais. Para que se compreenda o sentido do território de acordo com aquele tempo, utiliza-se Santos:

Nesse primeiro momento, o funcionamento do território deve muito a suas feições naturais, as quais os homens e suas obras se adaptam com pequena mediação técnica, porque então as técnicas eram de alguma forma herdeiras da natureza circundante, ou do prolongamento do corpo. Elas eram ao mesmo tempo o resultado desse aperfeiçoamento do corpo à natureza, e desse comando da natureza sobre a história possível, de tal maneira que a tecnicidade dos objetos fabricados além do corpo era limitada.(...) Então, naquele tempo a vida material de algum modo se impunha sobre o resto social, e o valor de cada pedaço de chão lhe era atribuído pelo próprio uso desse pedaço de chão (SANTOS, 2007, p.15).

Percebe-se que, naquele tempo, não havia muitas formas de adaptação do território, tenta-se aproveitar ao máximo o pedaço de chão utilizando a própria natureza para atingir as necessidades mínimas de sobrevivência. Assim, o valor do território está associado ao que se pode extrair dele naturalmente.

Entende-se que, com a descoberta da semente⁷, surgiu o aparecimento da agricultura e, conseqüentemente, a capacidade de produzir mais do que o necessário, originando o excedente de produção. Com isso, o homem começou a se preocupar em dar um destino à sobra e um sistema que, inicialmente, era realizado através de trocas, começou a motivar a exploração do homem pelo próprio homem e a desencadear diferentes modos de vida. Sobre esse assunto, de acordo com Severino:

Insinua-se então entre os homens o fato fundamental da vida em sociedade: o poder! Alguns podem mais que outros, uns dominam outros. As relações entre os homens não são mais apenas relações de troca entre iguais mas relações de poder que pressupõem e consolidam situações de desigualdade entre as pessoas. Emerge assim a esfera do político, no sentido estrito (SEVERINO, 2002, 164).

⁷ Para um aprofundamento da sociedade primitiva, conferir Engels, A origem da família, da propriedade privada e do Estado, em especial a parte IX.

Desde então, tem-se o surgimento de ideologias para justificar o porquê alguns podem mais que outros e para motivar a aceitação dessa desigualdade. O principal diferencial entre esses sujeitos era o poder. Tal poder se concentra nas mãos dos que possuem influência econômica, nos que fazem parte da base produtiva e manifesta-se de maneira opressiva e dominadora, com o intuito de conservá-lo. Nessa época, tem-se a cidade subordinada ao campo, mas, em pouco tempo, isso mudou e tornou-se o inverso.

Segundo Raffestin (2009), a partir do século XI, tem-se um crescimento das cidades e ocorre a desagregação do campo, que vai motivar a agricultura pela oferta de novos terrenos, uma vez que os que não possuíam terras passarão a ter a oportunidade de adquirir e, conseqüentemente, de produzir nelas. Dessa evolução, ocorre uma transformação do espaço, em um primeiro momento, atingindo as florestas. Observa-se a possibilidade de desenvolvimento de grandes propriedades em detrimento de pequenas, assim, além da transformação do espaço, também ocorre uma transformação do território onde se situam essas propriedades.

Ainda, para Raffestin (2009), a transformação dos territórios não acontece somente pelas áreas agrícolas, mas também pelas políticas, pelas transformações das cidades e pelas mudanças dos hábitos de consumo. Pode-se constatar que todas essas características estão interligadas, sendo que a agricultura sofre influência dos hábitos de consumo, uma vez que quanto maior a demanda, mais vale o produto.

As transformações das cidades também são afetadas pela agricultura local, pois grande parte dos agricultores investem seus lucros no centro urbano ao qual pertencem. Sobre as políticas, as pessoas são sempre vítimas do entendimento de poucos (políticos, empresários e latifundiários) sobre o que seria melhor para a maioria (agricultores e proletários) ou para si próprios.

Para Raffestin (2009, p. 18), os homens, cotidianamente, não constroem a paisagem, mas o território, que poderá, talvez, tornar-se paisagem. Sobre essa afirmação, é necessário pensar se o homem transforma ou constrói a paisagem, uma vez que se precisa refletir que, antes que se possa pensar em como tirar proveito da natureza, ela já existia, e logo, o homem apenas a transforma. Como o próprio autor discute, o homem não constrói, mas, através do domínio do território, essa paisagem vai sendo humanizada e conseqüentemente transformada, ela já não é mais uma paisagem natural. Pensar que o homem é capaz de construir paisagens é excluir o tempo geológico, pois o solo e, conseqüentemente, a paisagem sofre influência de fatores externos, como o vento, a

chuva, a degradação, etc. Entretanto, concorda-se com Raffestin (op. cit.) sobre a construção do território, acredita-se que há uma construção e reconstrução dele cotidianamente. Esses processos aceleram-se e tornam-se mais evidentes após a revolução industrial. Nesse sentido, sobre os processos de construção do território, há a contribuição de Saquet:

[...] significa movimento histórico e relacional a um só tempo, com continuidades (permanências) e discontinuidades (rupturas e mudanças). O tempo significa, nessa compreensão, um movimento contínuo. O tempo presente, passado e futuro indica processualidade e, também simultaneidade, pois vivemos diferentes temporalidades e territorialidades, em unidade, em processo constante e concomitante de desterritorialização e reterritorialização que gera sempre novas territorialidades e novos territórios que contém traços/características dos velhos territórios e territorialidades (SAQUET, 2009, p.82).

No campo, efetiva-se esse processo em que se evidencia a luta do latifúndio para aquisição de maior renda, e uma das formas é a compra de mais e mais terras dos agricultores ou o aumento da renda por metro quadrado. Essa demanda concentra cada vez mais pessoas nas cidades gerando o êxodo rural, que se inicia em 1850 e mantém-se em ritmo acelerado até a Primeira Guerra Mundial, na Europa. No Brasil, esse processo tem início com o início da industrialização na década de 1920 e permanece em ritmo acelerado até 1990.

Considera-se que o surgimento das indústrias propicia o êxodo rural, motivado pela facilidade do trabalho e a garantia do salário, sendo que a vida do campo, por vezes, pode ser exaustiva, principalmente por não ter horário, por ser um trabalho que tem sua base na força e por motivos climáticos que arriscam o rendimento final da colheita. Nesse contexto, as indústrias também contribuem para a acumulação de terras a poucos, que acabam se apropriando das terras vendidas ou abandonadas, devido à migração dos agricultores para a cidade.

É possível aprofundar essa reflexão com a lei da diferenciação social de Lênin (1985), em que, descrevendo sobre a estrutura socioprodutiva bipolar, ele separa o camponês do proletário e dos empresários donos das indústrias. Assim, com o capitalismo no campo, há, concomitantemente, o camponês disputando o espaço e, conseqüentemente, a sobrevivência, com o empresário dono das indústrias e que, normalmente, investe na terra e pretende que essa sirva para o lucro.

Nessa disputa, o camponês acaba sendo o lado mais fraco, por não conseguir competir com a grande produção do agronegócio. Esses dilemas fazem com que o camponês modifique seu trabalho, ingressando em outros mercados. Tem-se, então, os que seguem o caminho do aburguesamento⁸, os que se tornam proletários e os que resistem sobrevivendo da agricultura familiar. Sobre o destino do campesinato, para Marques :

A ordem social moderna é organizada pelo mercado e pelo princípio de competição, tendo como valores o indivíduo e a razão. A relação dialética entre tradição e modernidade perpassa toda a cultura brasileira. Não há um destino pré-determinado para o campesinato na sociedade brasileira. O destino dessa classe social é definido ao longo de sua própria história pelas posições que ocupa no campo de lutas que se forma em torno da questão agrária (MARQUES, 2002, p.2).

Nesse sentido, são as lutas de agora que desencadearão o que poderá acontecer futuramente com a classe. A luta é necessária para que os camponeses sejam reconhecidos e valorizados como sujeitos de direito.

Essa disputa também se estende incluindo mais um agente, o latifundiário, pois a ele interessa a aquisição de terras dos agricultores, no intuito de aumentar a própria propriedade e, conseqüentemente, o lucro advindo desta. Entende-se que uma das formas de o agricultor resistir à pressão imposta por esse latifundiário seria a diversificação da propriedade, como uma tentativa de obter a sua sustentabilidade. Assim, é preciso que novas propostas sejam difundidas para que se tenha um campo solidário e associativo.

2.1 A escola como instituição a serviço das ideologias do Estado para manter seu poder sobre o território

Entende-se que, por meio da saída do agricultor do campo, este torna-se mais vulnerável e dependente do Estado. Assim, se, em algum momento, as pessoas que residem na cidade não aceitarem as exigências das grandes empresas, tem-se essas pessoas do campo, que estão vulneráveis e que aceitariam qualquer proposta. Percebe-se que há uma submissão do agricultor ao meio urbano e ao seu capital, ao consumismo e ao trabalho geralmente rejeitado pelas pessoas que possuem grau de instrução mais elevado. Este camponês passa por uma etapa em que precisa separar-se da natureza e adaptar-se ao modo de vida urbano. Nessa fase, vão sendo perdidos os valores trazidos do campo e ele

⁸Termo que se refere à classe dominante. Nesse sentido, significa que alguns camponeses, por meio da modificação de seu trabalho, passam a ingressar no sistema capitalista.

se torna vulnerável tanto economicamente quanto socialmente, pois, no campo, ele é livre e pode plantar seu próprio alimento, mas na cidade precisa pagar água, aluguel e comprar seus alimentos no mercado.

Para isso, o Estado, como mantenedor dos interesses de grandes empresários, cria políticas públicas que favorecem a saída dos agricultores do campo. Essas políticas são mais fortemente impostas dentro das instituições de ensino da educação básica e da Universidade.

No que se refere à educação no campo, esta serviu por muito tempo como instrumento político econômico mantenedor do homem do campo como um indivíduo submisso ao capitalismo. De acordo com Moura (2009, p. 54), “a educação no meio rural, sempre esteve atrelada ao sistema de produção capitalista, que tinha no latifúndio as suas bases. O agricultor para trabalhar a terra não necessitava saber ler”, no entanto, para ser mão de obra barata na cidades, principalmente nas indústrias, precisava, pelo menos, ser alfabetizado.

Assim, historicamente, tiveram-se tentativas de retirar as crianças do território onde elas cresceram, a fim de que essas possam “complementar seu ensino” e enquadrarem-se em um modelo imposto pelo capitalismo, para atender as demandas deste sistema. Além disso, com o intuito de priorizar a atenção e o interesse apenas ao que está sendo “transmitido” pelo professor, deixa-se de lado o que se encontra fora das paredes da escola. Há, com isso, uma destruição⁹ dos saberes da localidade, das formas de cuidar e proteger a si, a terra, as plantas e, conseqüentemente, o território em detrimento dos saberes reconhecidamente científicos. A compreensão da territorialidade onde os educandos vivem e onde ocorrem as suas mútuas trocas com a sociedade, poderá auxiliá-los a entenderem o que ocorre nesse território. Nesse sentido,

Território é o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social/cultural (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, p. 241).

Para tanto, o território passa a gerar no camponês o sentimento de pertença, passa a ser um espaço onde fica impressa a vida dele, de tal forma, que a hipótese de abandoná-lo significa abandonar parte de sua vida. Com o passar do tempo, tem-se uma

⁹ Essa destruição refere-se ao fato de que, quando não se revive, quando não são retomados esses saberes, eles provavelmente se tornam esquecidos, relegados a um segundo plano. Nesse processo, os saberes acumulados pelas gerações de agricultores capazes de manter a sua sobrevivência estão sendo perdidos.

modificação tanto do camponês (com o trabalho para adaptação do território as suas necessidades) quanto do território, que passa a aderir a características que são inerentes aos camponeses.

A contextualização dos conteúdos facilita o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, fazendo com que eles valorizem o território onde residem e tenham a oportunidade de escolher se realmente querem continuar no campo, cientes das suas obrigações, afazeres e forma de viver, impostos por esse território em troca de alimentação e sustento ou se desejam buscar outras formas de viver que não sejam necessariamente no campo (continuando os estudos em busca de outra formação). Porém, com conhecimentos que possibilitem realizar esta escolha consciente e não apenas motivados a uma imposição da escola urbanizada, como sendo o melhor e modelo, a única possibilidade visível. Contudo, atualmente, isso normalmente não acontece, porque a perspectiva ideológica está arraigada a nossa forma de relacionamento, nossa metodologia e ao que a maioria das pessoas acreditam, pois são poucas as pessoas que efetivamente conseguem viver no campo com qualidade de vida.

É o território onde se vive que oportuniza as bases concretas para encaminhar a compreensão das relações sociais, do acesso ao espaço para viver e das condições para tanto, pois “o território e a questão da identidade estão indissociavelmente ligados: a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades” (CLAVAL, 1999, p. 16).

Ainda, estudar o território é conhecer a realidade em que o educando vive, quais os processos que são desencadeados e como se materializa a vida do conjunto da sociedade e no espaço concreto que se vislumbra. Partindo desses pressupostos, deve-se destacar que o território onde a escola se situa, também pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, pois a escola é uma instituição que, por vezes, pode promover conflitos de ideologia e interesses em relação à comunidade na qual está inserida. Isso porque a escola é uma representação do estado, pode-se considerá-la como uma instituição no território dos agricultores. Ela possui pessoas (professores) que, muitas vezes, não se interessam pelo campo, não fazem parte da organização social daquela comunidade e, portanto, não se comprometem com a permanência no campo. É formada por profissionais que não refletem sobre as “intencionalidades” dos conhecimentos que tentam “difundir”.

Em consequência disso, tem-se um embate de poder entre a escola, para permanecer com o mesmo sistema de ensino (sem valorizar a realidade do educando), e o

agricultor, que (nessa região de estudo) deseja ser reconhecido e ser visto enquanto sujeito que também constrói saberes. Isso pode ser percebido nas falas dos agricultores e, também, durante uma das principais festas do município (a Volksfest), mais especificamente no desfile de homenagem ao colono e motorista, como mostra a figura abaixo.

Figura 3: Desfile do colono e motorista ocorrido em 25 de julho de 2012



Fonte: Jornal Deutsche Integration

Dessa forma, estudar o contexto em que o educando vive é imprescindível para que possa ser encontrada a articulação entre os saberes do agricultor e os conteúdos da escola, para que aquele educando possa viver de forma digna (com qualidade) tanto no campo quanto na cidade.

Nesse contexto, o Estado se aproveita das divergências existentes no processo de ensino-aprendizagem, entre outros mecanismos, para manter seu poder sobre o território. Para isso, cria instrumentos como a inserção de ensino homogeneizador e manipula os educadores a fim de que os próprios educadores afastem o conhecimento prévio do educando e a sua vida cotidiana da sala de aula. Ainda, sobre a ideologia, segundo Japiassú:

A ideologia é assim um fenômeno da superestrutura, uma forma de pensamento crítico, que, por não revelar as causas reais de certos valores, concepções e práticas que são materiais (ou seja, econômicas), contribui para sua aceitação e reprodução, representando um “mundo invertido” e servindo aos interesses da classe dominante que aparece como se fosse interesse da sociedade como um todo (JAPIASSÚ, p.136, 1934).

Tenta-se demonstrar a ligação da ideologia com o poder e conseqüentemente com o território, considerando que este poder possui um limite, uma área de aplicação. Compreende-se que o conhecimento é uma forma de resistir a esta ideologia, mas cabe aqui distinguir conhecimento de informação:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada a uma atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”(CHARLOT, 2000 p.61).

Esta distinção se faz necessária, pois acredita-se que a informação apenas é recebida sem que a objetividade e a subjetividade sejam envolvidas no processo e já o conhecimento precisa ser assimilado/adaptado/apropriado aos demais saberes, aos demais contextos e necessidades que forem demandadas. A escola, assim como outras instituições, cumpre, na maioria das vezes, somente uma função, proporcionando mais informações que conhecimento, conseqüentemente, essa instituição vem ao encontro de interesses e manutenção do “status quo”.

Assim, defende-se que o ambiente da escola do campo é um território onde se deve conhecer, problematizar, criticar e valorizar os conhecimentos próprios do rural, além dos conteúdos de uma formação que integra a qualificação social e profissional. Nesse sentido, Caldart destaca que:

O aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar e envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra (CALDART, 2001, p. 35).

Nessa ótica, cabe o questionamento, será que os professores possuem uma formação que prepare para atuar como educadores do campo? Acredita-se que é necessária, urgentemente, uma formação inicial e continuada que contribua com o conhecimento sobre o campo, sendo o ideal que essa formação seja oferecida pela própria comunidade onde a escola está inserida.

2.2 Territorialização dos saberes do agricultor

O território possui dimensões de identidade social, cultural, políticas e econômicas. A partir da contribuição teórica de Bonnemaïson (2000), é enfatizada a ligação da categoria território com o solo, por influência do poder e, conseqüentemente, o domínio sobre este. Essas características passam pelo exercício de controle (limites) do solo.

A ligação do território com o solo iniciou-se com a teoria de Ratzel, sendo que, para ele, o progresso é sinônimo de maior uso dos recursos naturais. Nesse sentido, enfatiza-se a importância do solo e da posse dele. A partir disso, a organização da sociedade para defender o território gera o Estado. Trata-se, também, de uma estratégia para estabelecer o nacionalismo e o expansionismo da Alemanha. Apesar disso, historicamente, tem-se o surgimento do conceito de território, que, de acordo com Paulino:

Noção esta que está na base do conceito de território como sinônimo de Estado-Nação presente em Ratzel, e reveladora do intento de dissuasão dos conflitos internos que, naquele contexto, aplicava-se à necessidade de constituição de um patriotismo que pudesse ofuscar as profundas divergências de interesses, unificando a sociedade em torno dos propósitos expansionistas (PAULINO, 2010, p.81).

O território do camponês possui uma similaridade com o lugar a partir de uma leitura baseada na territorialidade, que seria um espaço/tempo onde há uma desterritorialização recente e tenta-se reconstruir um novo território. Apesar disso, nessa perspectiva, afloram conflitos ligados à subjetividade, pois imbricam a cultura de cada indivíduo com seus conhecimentos e valores, que, quando deparados com uma nova territorialidade, já não funcionam como antes e, necessariamente, precisam ser adaptados.

Nesse sentido, uma parte importante na construção de um novo território é a cultura que demarca as paisagens, como por exemplo, o gaúcho quando realizou uma migração conhecida como diáspora gaúcha. Dessa forma, as famílias que moravam no sul deslocaram-se ao estado do Mato Grosso, no intuito de adquirir terras com baixo preço e levaram junto toda uma maneira de viver (forma de cultivar, gostos, costumes, etc). Essas pessoas originaram toda uma reconfiguração da paisagem a partir da configuração de novos territórios e seus saberes também precisaram ser reorganizados em função do clima, vegetação, relevo e estrutura. Sobre esse assunto, Raffestin defende que:

O ambiente constitui a matéria-prima sobre a qual o homem trabalha, socialmente, para produzir o território que resulta, eventualmente, mais tarde, por intermédio da observação, “em uma Paisagem” [...]. O aspecto do território agrário era, naturalmente, em função do sistema cultural e dos instrumentos que tinham à disposição (RAFFESTIN, 2009, P.17 e 18).

Dessa forma, é possível pensar nas demandas que vão sendo necessárias a partir de um novo modo de viver ocasionado por estes novos territórios. Tem-se, assim, a

construção de casas, escolas, abertura de estradas e, até mesmo, o surgimento de conflitos, para atender aos direitos das pessoas que, antes, não residiam naquele território. Sobre os conflitos presentes no território, Santos (1998) defende que há de se refletir sobre o conflito entre, de um lado, o ato de produzir e de viver, função do processo direto de produção e, de outro, as formas de regulação ligadas às outras instâncias de produção.

O camponês, ao plantar soja, fumo e deixar o território a serviço do capital transnacional, transforma seu antigo território em território do agronegócio ou “agronegocinho”. O que, antes, tinha as características da história de vida do agricultor passa a ser “varrido” pela monocultura. Faz-se necessário um espaço/tempo de reflexão com os agricultores para que possam discutir coletivamente sobre o que têm, o que precisam e o que querem construir.

Ao residirem em seu território, as pessoas ao longo do tempo vão construindo saberes históricos, relacionados com a época de plantar, como preparar a terra, como semear, quando colher e de que forma colher. Esses saberes são passados de geração para geração e, concomitantemente, vão sendo aperfeiçoados. De acordo com Oliveira (1991, p.35):

Portanto, a compreensão do papel e lugar dos camponeses na sociedade capitalista e no Brasil, em particular, é fundamental. Ou entende-se a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-á a ver muitos autores afirmarem que os camponeses estão desaparecendo, entretanto eles continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil.

A territorialidade se efetiva a partir do processo de articulação entre o conhecimento do antigo território com o conhecimento do novo. Assim, o novo território vai sendo ressignificado/conquistado. Essa conquista efetiva-se pela luta por sobrevivência. Para Raffestin (1978), a territorialidade é relacional e dinâmica, mudando no tempo e no espaço, conforme as características de cada sociedade. Ainda, de acordo com Saquet:

A territorialidade corresponde às ações humanas, ou seja, à tentativa de um indivíduo ou grupo para controlar, influenciar ou afetar objetos, pessoas e relações numa área delimitada. Essa área é o território. (...) Comunicação, controle e classificação de áreas são as três facetas principais da territorialidade humana que depende, diretamente, da atuação de certa autoridade e do contexto social e histórico de cada grupo social (SAQUET, 2009, p. 86).

Nesta territorialidade, os saberes históricos dos agricultores vão sendo testados na nova terra e alguns que realmente produzem os resultados esperados são mantidos e os que não produzem vão sendo reinventados e novamente testados até que encontrem a maneira de trabalhar com aquela terra. O intuito dos agricultores é que a produção seja rápida, a fim de adquirir maior lucro em menos tempo e que possa garantir esse manejo no maior tempo possível. Para facilitar essa compreensão, criou-se o esquema a seguir, Figura 4:

Figura 4: Esquema para representar a ligação dos saberes históricos ao território e a configuração de um novo território a partir da territorialidade.



Org: Autor.

Com este esquema, tenta-se demonstrar a formação dos territórios a partir da territorialidade, porém é importante destacar a dinâmica da territorialidade materializada

no tempo e no espaço. De acordo com as características de cada sociedade, muda-se também historicamente o processo de territorialização, uma vez que esta é subjetiva e cultural. Sobre a constituição do território a partir da territorialidade, Saquet afirma que:

O território é resultado das territorialidades efetivadas pelos homens, naquilo que Raffestin (1993/1980) denomina de conjunto de relações do sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo. A relação espaço-tempo, mais uma vez, é destacada como um processo que está na base da organização territorial. A territorialidade, dessa forma, significa as relações sociais simétricas ou dessimétricas que produzem historicamente cada território (SAQUET, 2009, p.79).

A territorialidade é um campo de relações simbólicas, que envolve sentimentos, identidade e poder. Demonstra-se, então, as diferentes formas de enraizamento no território, que, em um determinado tempo/espaço, talvez precise ser transposta a outro território¹⁰ e, devido ao grande valor subjetivo que aflora nesse momento de transição, origina-se a territorialidade. De acordo com Raffestin,

O território [...] não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São estes autores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há portanto um “processo” do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades cuja permanência é variável mas que constituem invariáveis na qualidade de categorias obrigatórias (RAFFESTIN, 1993, p. 7-8).

Na teoria de Raffestin (1993), o território é expresso materialmente pelas malhas ou redes que seriam propriamente a organização e o funcionamento. Para ele, então, o território é o resultado da territorialidade efetivando a relação sociedade-espaço-tempo em um conjunto. Nesse sentido, também o território é historicamente o resultado da adaptação do homem ao novo, onde este é capaz de encontrar novos sentidos e de definir novos planejamentos para sua vida.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Eu, que aqui escrevo, e meus leitores brasileiros que em português me leem, vivemos e trabalhamos em terras onde não se consegue pensar sem a presença viva de utopias, não se consegue viver,

¹⁰ Considera-se que alguns fatores podem influenciar a saída do atual território e motivar a busca de um novo território: a pouca terra, a dificuldade de sustentar a família, etc.

não se consegue nem mesmo sobreviver (CIRNE-LIMA, p.57, 1993).

Uma palavra pode fazer diferença na vida de alguém, ela indica um caminho, ela constrói ou, até mesmo, destrói sonhos, perspectivas e, conseqüentemente, a compreensão do que as pessoas são ou o que elas se tornarão a partir das suas escolhas. O papel da educação é instigar o pensamento crítico, formar indivíduos que repensem o mundo. Com isso, percebe-se que um projeto de mundo engloba valores que a sociedade constrói com a cultura de seu povo, agindo e reagindo frente aos empecilhos encontrados diariamente.

Segundo Vygotsky (1993), a relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O educando deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o educador geográfico¹¹ um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mediador desse conhecimento em si e no outro. Por essa razão, cabe ao educador geográfico considerar, também, o que o educando já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para que ocorra o processo de aprendizagem.

Entende-se que a aprendizagem é um processo de construção/reconstrução e ressignificação do conhecimento e implica o desenvolvimento integral do educando. É um processo de mão dupla, no qual educador e educando aprendem e modificam-se pela mediação. Nesse procedimento, há uma alteração dos papéis continuamente, construindo um modo próprio e original de entender o mundo e a realidade, assim como uma forma crítica de agir sobre ela.

É papel do educador geográfico ajudar os educandos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio. Isso, para que possam assumir posições e atitudes afinadas com valores referentes à proteção do ambiente e de sua melhoria, atribuindo significado e contextualizando suas aprendizagens.

Para Piaget (1959), a aprendizagem do educando será significativa quando este for um sujeito ativo. Isso se dará quando receber informações relativas ao objeto de estudo¹² para organizar suas atividades e problematizar sobre elas. Ainda segundo Piaget, esse tempo utilizado apenas para a verbalização do educador é um tempo perdido.

¹¹ Considera-se educador geográfico o professor que possui o conhecimento do território onde a escola se localiza e que faz relação deste com outros territórios/realidades e conteúdos, seguindo o princípio da práxis. Espera-se que este tenha a compreensão de conceitos como local, global, etc.

¹² Este objeto de estudo deverá estabelecer relação do educando com o que ele já sabe, explicar uma necessidade que ele tenha, com o contexto anteriormente presenciado.

O convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sociais e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os educandos. Assim, é preciso salientar que elementos da cultura local, da história e dos seus costumes irão determinar diferenças no trabalho de cada escola, mesmo considerando que se precisa ter um olhar planetário. A escola deverá oportunizar ao educando situações favoráveis de aprendizagem para que ele construa seu conhecimento, de forma contextualizada e interdisciplinar.

Parte-se do princípio de que o homem é o agente construtor de sua própria história. Nesse sentido, questiona-se efetivamente a capacidade humana de modificar sua realidade. A realidade sobre a qual se busca refletir é a do homem que explora o próprio homem, em uma constante luta entre indivíduos movidos pelo desejo de acumulação de capital.

No que se refere à educação construída no meio rural, esta serviu, por muito tempo, como instrumento político e econômico mantenedor do homem do campo como um indivíduo submisso ao capitalismo. Isso ficou evidente no período em que a perspectiva ideológica do ruralismo pedagógico das décadas de 1930 e 1940 no Brasil era preponderante. O ruralismo pedagógico impunha um saber e possuía um método de ensino que se aproximava da escola urbana, uma vez que ela contribuía para o ensino que promovia o afastamento da realidade das pessoas que vivem no campo. De acordo com Totti:

O grande equívoco do Ruralismo Pedagógico estava em supor que a educação seria um instrumento poderoso para manter o homem no campo, considerando-o como incapaz de optar em residir na zona rural ou na zona urbana (TOTTI,2013, p.120).

O ruralismo pedagógico tinha o propósito de manter o agricultor na terra, impondo-lhe uma forma de, ao ficar, trabalhar nela e tirar sua sobrevivência. Assim, ele se propõe a dificultar a possibilidade de escolha de onde esse sujeito quer ficar.

O ruralismo pedagógico surge para impor um modelo que desprezava o conhecimento dos agricultores e preconizava o uso de modelos externos, formas de manejar a terra, as sementes, uso de defensivos e compra de novos equipamentos agrícolas. Além disso, formou-se mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural e consumidores de novos modelos e produtos agropecuários importados (sementes implementos, defensivos, etc).

Preconiza-se uma pedagogia diferenciada, que seja associada aos trabalhos agrícolas e adaptada às demandas das pessoas que ali vivem. Assim, algumas

comunidades têm buscado estratégias para minimizar a exploração que se tem vivenciado no sistema capitalista. Uma dessas estratégias seria a valorização do campo. Dessas novas demandas da sociedade, surge a educação do campo, que reconhece os saberes dos sujeitos que ali vivem com a natureza. Uma forma de negar a compra de “conhecimento” técnico externo, utilizar e mostrar que cada indivíduo, independente da cultura ou classe social, possui conhecimento.

Em busca de uma transformação construída a partir de pequenas modificações cotidianas, a caminho de uma grande transformação final, tem-se a proposta de Freire (1987), em defesa de um ensino que valorize o homem e que desenvolva suas capacidades de interagir com o território.

O campo e a cidade possuem formas de vivência diferentes, cada uma de acordo com seu ambiente. Com a finalidade de promover o respeito e a valorização de ambos os espaços, cada um com suas peculiaridades, busca-se que as práticas pedagógicas dos educadores também venham a ser diferenciadas, levando em consideração o cotidiano vivido por cada um.

Nesse sentido, a educação do campo busca uma contextualização dos conteúdos da sala de aula com a realidade vivenciada pelos educandos, na tentativa de que estes valorizem o lugar onde vivem. Além disso, disponibiliza a reflexão das diferenças entre o campo e a cidade, originando informações sobre trabalho e sustentabilidade que possibilitam realizar uma escolha sobre que tipo de futuro querem construir e qual, efetivamente, está sendo construído. Além disso, com o ruralismo pedagógico, evidenciam-se novas formas de fazer relação com o ambiente e, assim, as formas antigas são desprezadas.

Pensando no futuro que, inevitavelmente, está sendo construído, torna-se necessário refletir acerca do termo sustentabilidade, que, atualmente, está sendo substituído pelo termo sociedade sustentável. Dessa forma, acredita-se, ainda, que, a respeito do termo sustentabilidade, cabe esclarecer que:

O debate que envolve a noção da *sustentabilidade* passa pelo ascenso e a popularização do termo *desenvolvimento sustentável*. Por isso, este verbete está bastante relacionado com verbete anterior que aborda o Desenvolvimento Sustentável. Assim, a leitura de um é complementar à leitura do outro, posto que as ênfases são distintas: o primeiro faz uma crítica do desenvolvimento sustentável enquanto discurso apropriado pelo capital na disputa ideológica; o segundo aborda a sustentabilidade enquanto atributo da agricultura camponesa e em contraponto ao desenvolvimento sustentável (SILVA, 2012, p. 730).

Para tanto, percebe-se que só é possível modificar a própria realidade quando se conhecem as relações que influenciam o próprio cotidiano e o interesse por traz dessas relações. Ainda, é preciso compreender qual a posição que os sujeitos ocupam em seus contextos sociais, quem trabalha para produzir e quem lucra com esse trabalho, porque eles plantam o que plantam, quem lucra com o que plantam e o que acontece com a terra dos que plantam?

Ressalta-se, a importância de uma educação contextualizada, que possibilite o desenvolvimento de sujeitos críticos acerca de sua própria realidade. Dessa forma,

Entender o ser social como historicamente determinado e em constante transformação, enquanto unidade dialética de múltiplas determinações culmina na necessidade de uma escola unitária, que o “prepare” enquanto totalidade, mediatizando a produção de saber – e de saber-fazer – nas múltiplas instâncias da vida: na indústria, na família, na própria escola, enfim, em todos os espaços de mediação em que desenvolve-se enquanto ser social (BIGLIARDI & CRUZ, 2012, p.324).

Assim, acredita-se que a Educação Ambiental precisa fazer parte desta contextualização e que essa união entre saberes universais contextualizados e a educação ambiental torna-se possível dentro da escola do campo por meio da discussão dos temas transversais. Ainda sobre a Educação ambiental, acredita-se que:

(...) enquanto saber que, por força das políticas públicas implementadas no Brasil precisa ser trabalhado na escola enquanto tema transversal, entendida a partir desta compreensão, ganha contornos políticos e assume papel transformador, uma vez que compreender a Natureza como totalidade na qual o próprio ser social está inscrito, é compreender que as relações materiais de produção da vida social desenvolvem-se como relações materiais de produção da própria natureza, ou seja, que há uma relação dialética entre o desenvolvimento das relações de produção humanas e o desenvolvimento da natureza não-humana (BIGLIARDI& CRUZ, 2012, p.324).

Compreende-se, assim, que o homem é parte integrante da natureza, mas ele também possui um sentimento de superioridade em relação a ela. Nesse sentido, ao longo do tempo, e de acordo com suas necessidades, ele foi modificando a natureza, de forma que ela se encontra em processo de destruição para satisfazer as suas novas necessidades, que só aumentam cotidianamente, principalmente com a evolução tecnológica.

Entender a Educação Ambiental ligada com os demais conteúdos nos possibilita uma leitura crítica da sociedade, das estratégias de classe (dominação imposta pelos grandes proprietários de terras), de interesses de grandes empresas, e por fim, de destruição da natureza. Todos esses temas estão ligados dialeticamente a todas as áreas do

conhecimento e não especificamente a um determinado educador ou área do conhecimento. Um precisa do outro para continuar a se desenvolver e, conseqüentemente, a utilizar matéria-prima da natureza. Em consequência disso, tem-se:

(...) autodestruição da humanidade no atual desenvolvimento histórico, principalmente por meio da destruição irrevogável da natureza pelo Capital. Neste contexto, temos compreendido a Educação Ambiental para além de um simples campo do saber, mas como a estratégia político-pedagógica para emancipação dos sentidos humanos acerca dos fundamentos do modo de produção material de nossa sociedade, que guarda em sua essência o fundamento desta crise de proporções civilizatórias que vivemos. A compreensão de natureza a partir da categoria de totalidade, como estamos convencidos, é capaz de conduzir a uma percepção adequada do movimento de nossa sociedade e das relações que realmente estão em desacordo com o desenvolvimento da humanidade de modo harmônico com o seu meio. Neste sentido, sentimos necessário que tenhamos presente a indissociabilidade entre o gênero humano e natureza que lhe é externa (e que lhe garante a vida física) e a necessária dependência dialética entre ambos (CRUZ et al, 2013, p.103).

Além disso, compreende-se que o homem não sobrevive sem a natureza, pois é parte dela. Entretanto, a premissa contrária não é verdadeira, uma vez que a natureza existe e desenvolve-se sem a presença do homem. De acordo com Cruz:

Isto nos permite compreender que o importante para a Educação Ambiental não é centrar-se na natureza propriamente dita, no seu modo de se desenvolver e nas influências que o ser humano sobre ela produz, mas ao contrário, temos entendido que a Educação Ambiental necessita centrar-se nas relações humanas, no modo de produção da vida social, entendendo a influência do ser humano sobre a natureza que lhe é externa (CRUZ et al, 2013, p111).

Demonstra-se, então, o papel da educação como questionadora da própria sociedade e da problematização da ideologia vendida às demais pessoas acerca do que seria uma “vida ideal”¹³, controlando os modos de vida de todos. Ainda, o que se propõe é uma união entre Educação Ambiental e Educação do Campo, pois entende-se que há uma inter-relação de proximidade no que tange à proposição de uma sociedade sustentável.

Nesse sentido, a educação do campo é uma estratégia que pode ser compreendida como uma reação a uma ideologia que nos afasta da natureza. Além disso, ao buscar idealizar uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário, antes de qualquer coisa, analisar e revisar conceitos adotados pelo senso comum. É necessário desconstruir

¹³ A ideia de vida ideal expressa neste artigo é uma ideologia que por meio de estratégias nos torna objetos manipulados a partir dos interesses das grandes empresas que possuem o desejo de vender seus produtos. O termo vida ideal então é pautado nos padrões de consumismo exacerbado.

preconceitos há muito tempo existentes, e entranhados na sociedade, a fim de promover uma minimização das desigualdades educacionais.

Além disso, torna-se necessário discutir sobre que tipo de futuro se quer construir, especificamente no campo e qual efetivamente está sendo construído. A partir de uma análise da sociedade, Lessa (2011), expõe que uma vida desumana é reproduzida quando não acontece uma reflexão. Assim, seria fundamental que a escola do campo refletisse sobre a real necessidade de se viver nessas condições e a possibilidade de mudar e resistir às consequências do capitalismo desenfreado, construindo outros processos.

3.1 Reação ao capitalismo no campo

A cada momento, surgem novas necessidades que implicam novas atitudes acerca das possibilidades que se têm e, conseqüentemente, novos resultados. Nesse sentido, sobre a implantação do desenvolvimento¹⁴, corrobora-se com Acosta:

Sem negar a validade da busca ancestral pela satisfação das necessidades dos seres humanos, existente há muito tempo, o desenvolvimento como proposta global se institucionalizou em 20 de janeiro de 1949. Nesta época, o presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, no “quarto ponto” de seu discurso perante o Congresso, definiu a maior parte do mundo como sendo “áreas subdesenvolvidas”. E anunciou que todas as sociedades teriam que perseguir uma só meta: “o desenvolvimento”. (ACOSTA, 2012, p.189).

Para cada ação, tem-se uma aprendizagem em experiências e habilidades, portanto, viver também é aprender, no sentido de construção e reconstrução do que efetivamente se é e se acredita. Cada atitude gera uma mudança na sociedade, pois, se as pessoas a constituem, quando elas se reconstituem, também estão reconstruindo a própria sociedade. Sobre essa relação de construção e reconstrução concomitante entre homem e natureza, Morrone diz que:

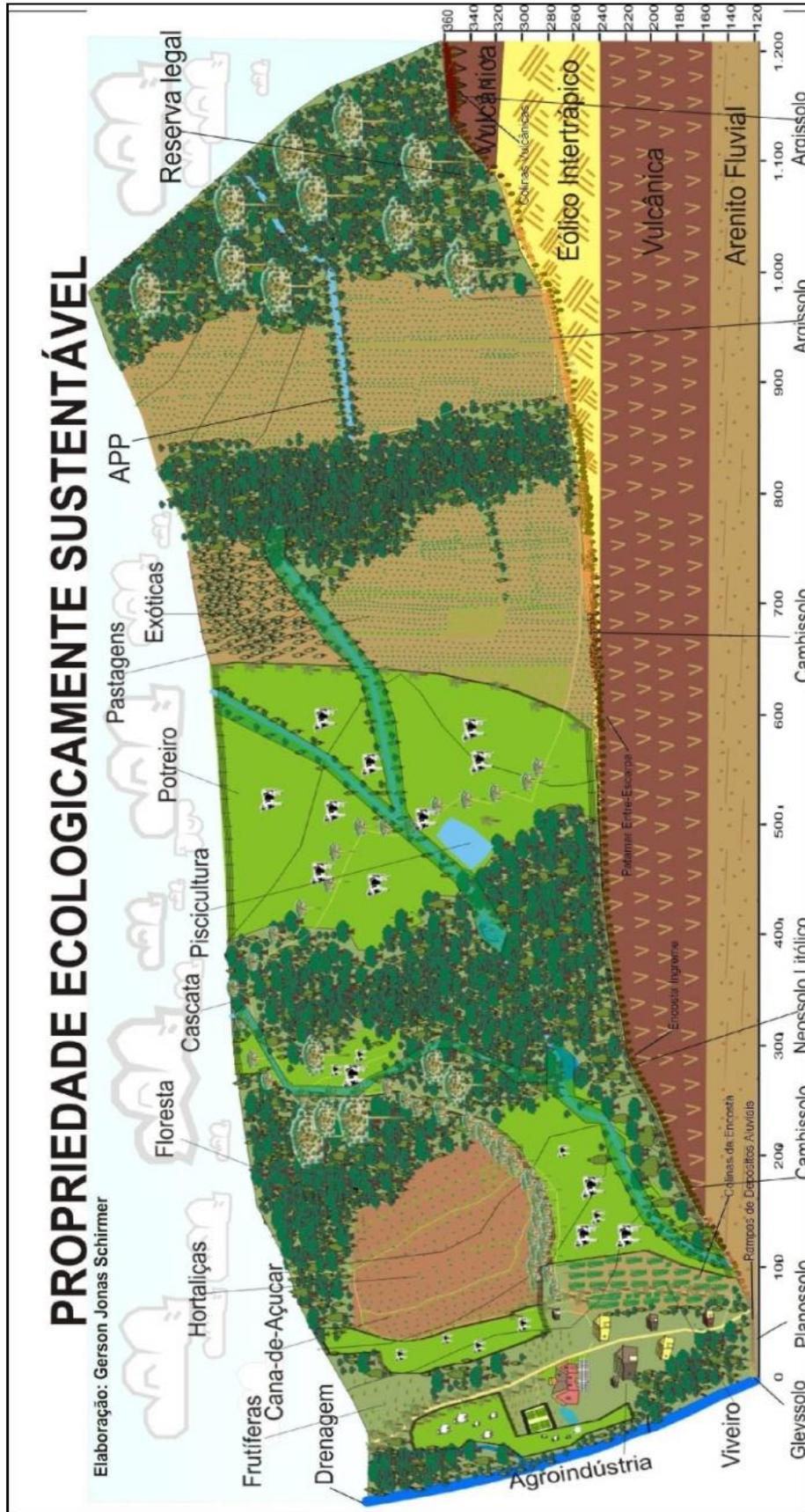
Neste movimento a própria natureza humana é construída e modificada constantemente e, segundo o autor, com o surgimento do modo de produção capitalista, com o aparecimento da burguesia explorando os trabalhadores e degradando aceleradamente a natureza, nasceu a possibilidade histórica dos oprimidos construírem a transformação por completo do modo de produção existente e, com ele, a ordem social vigente ao mesmo tempo em que ressignifique a relação das sociedades com a natureza, produzindo outras relações socioambientais (MORRONE & MACHADO, 2010, p.67).

¹⁴Desenvolvimento será explicado na página 54.

Dessa forma, destaca-se a importância de se resistir ao capitalismo. Isso é possível, por meio de pequenas atitudes que podem iniciar dentro de casa, a partir de uma análise do que realmente se precisa para sobreviver e o que se pode fazer para não depender do consumismo.

Para que ocorra esse processo, Schirmer e Dal Ongaro (2015) propõem que, inicialmente, faça-se um diagnóstico geral da propriedade e, posteriormente, a partir das possibilidades materiais da propriedade, construa-se uma nova proposta. A partir dessas considerações, é ilustrada uma representação de uma propriedade sustentável com base na diversificação, por meio de um bloco diagrama da propriedade, como, por exemplo, Figura 5.

Figura 5: Esquema de uma Propriedade Planejada para Diversificação.



Fonte: Schirmer & Dal Ongaro (2015).

Cabe salientar que a imagem da figura 5 é um modelo hipotético de propriedade sustentável, não deve ser copiado, apenas é uma proposta que trazemos, localizada na Linha Boemia (conferir figura 1, página 14), do município de Agudo. Esta propriedade, neste momento, não está totalmente organizada desta forma, mas trabalha-se nesse intuito.

A sustentabilidade econômica, social e ambiental das propriedades acontece à medida que o tema estratégico da diversificação de produtos e atividades passa a fazer parte das políticas e programas direcionados à agricultura familiar¹⁵. As alternativas produtivas devem contribuir para a segurança alimentar e para a geração de renda. O compromisso com a diversificação deve ser refletido por meio da valorização dos conhecimentos locais e da multifuncionalidade¹⁶ das propriedades.

No entanto, desde que nascem, as pessoas estão imersas na sociedade, sendo influenciadas por ela e, conseqüentemente, reproduzindo essas influências. Assim,

Basta ver que atualmente tudo indica que o crescimento material infinito poderia terminar em um suicídio coletivo. São indissociáveis os efeitos do grande aquecimento da atmosfera ou da destruição da camada de ozônio, da perda de fontes de água doce, da erosão da biodiversidade agrícola e silvestre, da degradação dos solos ou do rápido desaparecimento de espaços de habitação das comunidades locais (ACOSTA, 2012, p. 199).

As revoluções surgem para que se rejeite este processo de construção de um não “eu”, no qual o consumismo dita as regras que devem ser seguidas. Pressupõe-se que toda revolução, contrariando a imposição do capitalismo, inicia de uma pequena mudança, que precisa ser persistente para alcançar o reconhecimento de mais pessoas, em uma luta cotidiana a partir do que se acredita. Independente do tipo de sociedade, capitalista ou socialista, é importante ter a consciência de que precisa ser modificada a situação de “escravos” do consumismo em que a maioria das pessoas encontram-se. Ainda, para Cruz:

A resposta para este dilema nos parece óbvia, mas de difícil implementação: produzir para satisfazer as necessidades humanas – e não as necessidades do

¹⁵ Destaca-se que estas políticas e programas também podem se direcionar ao campesinato, uma vez que as atividades da agricultura familiar e do campesinato, principalmente no que tange à terra, costumam ser similares.

¹⁶ Para uma maior compreensão deste termo, ver: Proposta de propriedades e paisagens planejadas no desenvolvimento do turismo no município de Agudo-RS, de SCHIRMER, G.J; DAL ONGARO, M.

capital – em um sistema em que os produtores livremente associados produzem a riqueza material na medida em que seja necessário para o seu consumo, em outras palavras, se a produção for orientada para a satisfação das necessidades sociais e não para a acumulação de excedente, não só temos a superação do dilema da produção x lucro, como também temos superada a questão da produção destrutiva em face da natureza (biológica e social) (CRUZ et al, 2013, p.113-114).

Esta estratégia nos parece possível em longo prazo, no qual principalmente o pequeno produtor passe a diversificar a propriedade no intuito de garantir a sua autossustentabilidade. Conforme o produtor consiga retirar sua alimentação da propriedade, não dependerá do capital. Porém, atualmente, devido à precariedade das condições de saúde, entretenimento, etc, torna-se impossível renegar a este sistema, uma vez que se depende dele para necessidades básicas. No entanto, em longo prazo, e a partir da compreensão e consenso dessa iniciativa por parte do produtor, acredita-se ser uma alternativa que possibilita uma solução para a crise em que se vive. Ainda, sobre a compreensão:

Partindo do pressuposto que na abordagem da percepção ambiental, perceber é adquirir conhecimentos pelos órgãos dos sentidos, ou seja, compreender. (...) A compreensão do ambiente por parte de cada indivíduo faz parte da consciência que buscamos nos dias atuais e nos leva a refletir sobre as atitudes e dificuldades em enxergar a natureza como algo imprescindível para a sobrevivência. (...) Conhecer as características e a percepção socioambiental de parte da população rural é de extrema importância para poder identificar e descrever alguns problemas ambientais, além de registrar a instantaneidade de uma opinião coletiva, seus anseios, observações e expectativas (MENEZES &BERTOSSI, 2011, p.23-25).

Outra possível resistência seria o trabalho. Considera-se trabalho apenas aquele em que há uma participação do indivíduo e que, efetivamente, gera, de alguma forma, aprendizagem. Assim, é preciso participar, planejar, executar e, por fim, desfrutar das melhoras alcançadas pelo grupo. O trabalho é compreendido, aqui, como instrumento de aprendizagem e de humanização do próprio homem.

É neste sentido que compreendemos a humanização do humano como o fazer histórico e social por meio do qual os indivíduos realizam, ou buscam realizar, as suas potencialidades. No mesmo sentido, estamos compreendendo o trabalho alienado, a retificação da força de trabalho e a produção de mais valia como entraves à realização do “vir-a-ser” humano, da sua possibilidade de “ser-mais” humano, de desenvolver as suas potencialidades, enfim, de dar segmento ao processo de humanização (CRUZ et al, 2014, p.43).

Apesar disso, é necessário considerar que a maior parte dos possíveis trabalhos oferecidos pelo sistema capitalista impede esse processo de participação (no que tange às diferentes etapas de produção) e privilegia-se o acúmulo de capital de poucos em detrimento aos demais. Essa é mais uma estratégia de alienação da qual a maioria das pessoas tem sido vítima durante todo o processo de implementação e aperfeiçoamento do sistema capitalista.

O trabalho está na origem de novos produtos que são desenvolvidos a partir da natureza. Para Lessa (2011), o produto resultante desse desenvolvimento, por exemplo, é a síntese que une o mundo natural e as ideias. É, portanto, o trabalho que torna possível a existência desse produto, mas depende da ação do indivíduo.

Ainda, Lessa (op cit) apresenta uma discussão sobre a diferença entre ideia e produto. A primeira depende da consciência e o outro, uma vez realizado, existirá até que o seu desgaste, causado pelo intemperismo ou pelo uso contínuo, passará a se deteriorar. Independentemente de quem criou o objeto ou a própria sociedade onde ele foi desenvolvido, podem não mais existir e, apesar disso, ele ainda permanecerá. Contudo, discorda-se de Lessa (2011) a respeito da ação desse produto, que, na evolução da realidade, pode, em alguma medida, ser casual. Acredita-se que, mesmo que, inicialmente, esse produto seja criado para um devido fim e acabe, na sociedade, sendo direcionado a outro, os homens sempre são conscientes de seus atos e das consequências de suas ações, o que os distancia da casualidade. Assim como Lessa (2011) acredita na antecipação consciente do resultado de cada escolha e na objetivação, que seria propriamente o resultado de uma ação (trabalho¹⁷). Talvez o autor, ao se referir a essa casualidade, esteja referindo-se às descobertas, que, muitas vezes, não são planejadas.

No entanto, esse é um caminho sem fim, pois quanto mais produtos vão sendo criados, maior a necessidade de novos que possam suprir as lacunas deixadas pelos primeiros. Logo, as ideias impulsionam o desenvolvimento, mas não criam a sociedade, uma vez que, normalmente, estão a serviço da classe dominante, que possui o interesse de manter o poder. O materialismo histórico dialético é uma síntese entre ideia e matéria, realizada pelo trabalho.

Para Lessa (2011), a partir da dialética de Marx, para progredir, é necessário modificar a natureza, pois ele considera que as necessidades possibilitam a superação, através da criação de novas respostas. Só existe a superação através do empírico e da

¹⁷ O trabalho é a ação que vai tornar a ideia em objeto. O trabalho não é o resultado, mas o caminho para se alcançar o resultado.

reflexão acerca das consequências da objetivação. O trabalho criativo, para Lessa, é a objetivação de uma ideia, conseqüentemente fundador do ser social, uma vez que, a resposta à necessidade, entendida aqui como superação, transforma o mundo.

Independentemente de quem trabalha (trabalho como provedor de aprendizagem), seus frutos são deixados para a sociedade, mas a sociedade generaliza esses frutos, utilizando-os para outros fins. Assim, por exemplo, criou-se o avião com o intuito de diminuir as distâncias, mas ele também foi utilizado com fins bélicos. Outro fato seria os avanços tecnológicos do agronegócio, como: maquinários, inseticidas, herbicidas, transgênicos, entre outros, que diminuem o trabalho dos homens, mas geram mais impactos negativos ao meio ambiente, como erosão e contaminação do solo e das águas. Da mesma forma, criaram-se, cada vez mais, máquinas sofisticadas para atender as demandas do campo, no entanto as consequências dessa modernização é o endividamento do agricultor. Questiona-se a efetiva necessidade do agricultor comprar esse número de máquinas (tratores, colheitadeiras, etc), geralmente compradas individualmente, e, ainda, a dificuldade de abnegação à imposição do capitalismo.

Segundo Lessa (2011), sobre o materialismo histórico-dialético de Marx, a evolução do conhecimento tornou o homem explorado pelo próprio homem. O homem é o responsável pela exploração, uma vez que as ideias que se transformariam em novas criações, para suprir as necessidades momentâneas, também desenvolvem uma dependência, que, no decorrer da história da própria humanidade, elucida o consumismo. Ainda para Acosta,

Para cristalizar este processo expansivo, o capitalismo consolidou aquela visão que colocou o ser humano, figurativamente falando, fora da natureza. Se definiu a natureza sem considerar a humanidade como parte integrante da mesma. E com isso continuou acelerada a via para dominá-la e manipulá-la (ACOSTA, 2012, p.200).

Com base nisso, questiona-se como é possível progredir socialmente sem destruir abusivamente a natureza? Será que o que as pessoas veem enquanto indivíduos dependentes da natureza é realmente o que a natureza é? Acredito que veem apenas uma parcela da natureza, a parcela interessada na exploração, o que o conhecimento permite ver e reconhecer, o que realmente faz sentido e que possui um significado para elas. Assim, Lessa (2011), acerca do idealismo Kantiano, afirma que não se pode jamais saber o que as coisas de fato são, elas são para nós o que nós interpretamos.

Essa premissa se justifica a partir da compreensão da dialética, que se constitui no desenvolvimento, no conhecimento e, por que não dizer, na própria vida, na qual o que se conhece hoje torna-se apenas uma parte do que pode vir a ser conhecido com o tempo. Dessa forma, ressalta-se, também, a importância e sabedoria das pessoas idosas, que foram aprendendo e acumulando experiências. Ainda, cabe destacar a relevância dos educadores mais experientes, que puderam refletir e transformar suas teorias e, ao longo de sua carreira, foram encontrando métodos que facilitariam a construção do conhecimento, que aproximassem o diálogo entre educador e educando.

De acordo com as demandas de cada momento histórico, tem-se as ideias revolucionárias, porém somente será possível perceber se as ideias supriram a necessidade quando elas são colocadas em prática, uma vez que algumas criações geram consequências tão desastrosas que é preferível continuar com a necessidade momentânea. Assim, segundo Lessa:

As dimensões ideal e material dos atos humanos são integradas, possibilitando tanto reconhecer a importância das ideias para a história quanto sua impotência quando não encontrado as condições históricas necessárias para que sejam traduzidas em prática (para que sejam objetivadas) por atos humanos concretos (LESSA, 2011, p.43).

O intuito aqui não é desvalorizar todos os avanços históricos que o homem produziu, mas questionar as consequências desse avanço. Busca-se entender como o homem historicamente organizou sua vida moderna e as consequências dessa organização. Nesse sentido, tem-se a contribuição de Acosta:

É preciso reconhecer os limites biofísicos das atividades desenvolvidas pelos seres humanos. A realidade nos mostra exaustivamente que a natureza tem limites. E estes, aceleradamente alcançados pelo estilo de vida antropocêntrico particularmente exacerbado pelas exigências de acumulação de capital, são cada vez mais evidentes e insustentáveis. A tarefa é simples e ao mesmo tempo complexa. Em vez de manter a ruptura entre a natureza e o ser humano, o desafio passa a ser propiciar seu reencontro, algo como tentar amarrar o nó górdio rompido pela força de uma concepção de vida que mostrou ser destruidora e certamente intolerável (ACOSTA, 2012, p.203).

Assim, enfatiza-se a força das ideias na reprodução social, pois o futuro é, para Lessa (2011), o desdobramento casual do presente. Com todas as mediações e acasos possíveis, ele não é, jamais, uma decorrência direta e imediata da situação. Com isso, demonstra-se a opção de retroagir antes da objetivação, sempre que os efeitos são mais

destruidores que as necessidades. Para isso, é necessário o conhecimento, não de toda a realidade, mas da realidade a ser transformada.

3.2 As questões ambientais na educação do campo

Em uma sociedade que visa a atender os interesses de um sistema econômico, baseado na obtenção do lucro a qualquer custo, a problemática ambiental foi, por muito tempo, ignorada. As discussões existentes sobre ela, nos últimos anos, têm envolvido as diversas áreas do conhecimento em debates, buscando a melhor maneira de abordar o tema.

Segundo Dias (2011), as alterações ambientais, decorrentes dessa relação histórica “sociedade-natureza”, têm gerado intensas discussões em todos os segmentos da sociedade. O marco dessas inquietações do homem moderno com o meio ambiente, incorporando questões sociais, políticas e econômicas com o uso dos recursos, deu-se em 1968, com o chamado Clube de Roma, onde um grupo de grandes empresários capitalistas contratou uma equipe integrada por especialistas de várias áreas para avaliar as condições ambientais do mundo e os limites do crescimento econômico.

Ainda, de acordo com Dias (2011), nos anos seguintes, os debates foram incentivados por meio da 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, no ano de 1972, com a criação de políticas para gerenciar as atividades de proteção ambiental através do Programa Nacional das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Apenas em 1983, foi realizado o segundo grande evento organizado pela ONU, no qual foi criada a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) e formada a base para os eventos seguintes, como a 2ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em 1992, preconizando a crítica ambientalista ao modo de vida contemporâneo. A terceira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, chamada de Rio+10, ocorreu na África do Sul, em 2002, evento que aprovou o Plano de Implementação da Agenda 21.

Dos resultados das conferências sobre meio ambiente, destacam-se o relatório “Nosso futuro comum” (ou Relatório Brundtland) de 1987, que oficializa o termo desenvolvimento sustentável, e a Agenda 21 de 1992, trazendo metas para atender as necessidades do presente, sem comprometer o atendimento das gerações futuras, além de

buscar a solução para os problemas ambientais. No entanto, é necessário que se repense o conceito de desenvolvimento sustentável pelos seguintes motivos:

Enfim, enquanto o ecodesenvolvimento postula com relação à justiça social, que seria necessário estabelecer um teto de consumo, com um nivelamento médio entre o Primeiro e Terceiro Mundo, o desenvolvimento sustentável afirma que seria necessário estabelecer um piso de consumo, omitindo o peso da responsabilidade da poluição da riqueza. Enquanto o ecodesenvolvimento reforça o perigo da crença ilimitada na tecnologia moderna, e prioriza a criação de tecnologias endógenas, o desenvolvimento sustentável continua acreditando firmemente no potencial da tecnologia moderna, e ainda propõe a transferência de tecnologia como o critério de “ajuda” ao Terceiro Mundo. Enquanto o ecodesenvolvimento coloca limites à livre atuação do mercado, o desenvolvimento sustentável afirma que a solução da crise ambiental virá com a instalação do mercado total na economia das sociedades modernas (LAYRARGUES, 1997, p.4).

O Relatório Brundtland foi apenas uma maneira de permitir que países de primeiro mundo continuassem a se desenvolver extraindo matéria-prima. Teve-se uma tentativa de iludir a sociedade vendendo uma ideia de que é possível desenvolver sem comprometer a natureza. Para isso, criaram a estratégias de reciclar e de reutilizar, mas se inicialmente, é necessário utilizar matéria-prima e, considerando as grandes proporções em que essas empresas produzem, provoca-se, também, grandes destruições à natureza.

Na educação do campo, a questão ambiental começou a ter mais ênfase nas últimas décadas. A temática ambiental deve ser uma prática educativa que vise a produzir autonomia e não dependência, buscando a emancipação de sujeitos, tornando-se um instrumento de transformação, visto que capacita o educador e o educando a intervir na transformação da sociedade. Porém, para consolidar-se como prática, torna-se necessário, primeiramente, ampliar o olhar e reconhecer o meio ambiente como um espaço de inter-relações existentes entre fatores químicos, físicos e socioculturais.

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo da natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente (CARVALHO, 2006, p. 37).

Entende-se que, na educação do campo, a questão ambiental como uma prática reflexiva proporciona e estimula uma leitura crítica da realidade e uma compreensão dos problemas e conflitos ambientais nela existentes. Com isso, formam-se sujeitos capazes

de decidir e atuar como agentes transformadores, agindo e organizando-se individual e coletivamente.

A humanidade, ao longo da sua evolução, sempre tem buscado meios de tornar sua vida mais agradável. Percorre-se por muitos caminhos em busca de melhorar as condições de vida, porém, sempre existe a pergunta sobre o que se precisa para ter qualidade de vida.

O poder de convencimento das mídias e do consumismo é tão ilusório que traz um sentimento de anormalidade a quem não se submeter ao sistema imposto. Além disso, tem-se uma ausência de perspectiva de futuro da grande maioria dos que aderem a este sistema, pois não se consegue exercer uma ideologia voltada para a realidade de vivência da grande maioria de pessoas, justamente porque essa ideologia não conseguiria alcançar o consumo idealizado pela mídia, contudo, não há um questionamento aprofundado sobre isso. Ainda, sobre as mídias:

É muito comum encontrar nos meios de comunicação uma proposta de EA limitada a um programa de higienização. Para este caso, EA restringe-se a não sujar as ruas, à coleta de garrafas e bolsas de plástico, como também ao recolhimento de latinhas de alumínio, bateria de celular, manejo sustentável de óleo de cozinha, entre outras ações. Quando avança com a reflexão, a EA passa a considerar a conduta das pessoas na vida urbana, levando em conta, por exemplo, a poluição advinda do uso dos automóveis, a contaminação dos rios mediante a liberação de esgotos não tratados, a poluição visual ligada ao consumo, entre outras. Dessa maneira, possibilita perceber a responsabilidade de indústrias, empresas e mesmo instituições públicas na poluição e degradação do meio ambiente. Remete, ainda, à percepção da subordinação que sofre o campo (setor rural) em relação à degradação ambiental advinda dos modos de vida urbanos (BOMFIM & PICCOLO, 2011, p.192).

Assim, na escola do campo, deve-se abordar a autossustentabilidade do território onde os educandos vivem, tendo por princípio básico conscientizá-los, em conjunto com a comunidade escolar, sobre a necessidade de se construir uma prática social e econômica baseada na preservação do ambiente. Isto é, ter consciência de que, para estarem no mundo, é necessário que as pessoas cuidem do mundo, não poluindo e criando formas de efetivar ações e atitudes de respeito e preservação ao meio ambiente. Dessa maneira, os olhares deverão estar atentos para a percepção das realidades ambiental, educacional, cultural, social, econômica e cultural e para os seres que constroem a relação nos micro e macro ambientes.

Apesar disso, sabe-se que tudo isso se remete ao que a escola deveria ser, mas a realidade que encontramos nas escolas do campo ainda é decepcionante. A grande

maioria das escolas do campo do país que ainda estão em funcionamento encontram-se com péssima estrutura física e sem espaço para as crianças brincarem. Na Escola Santo Antônio, isso também acontece, como pode ser observado na figura 6 a seguir.

Figura 6: Imagem da futura e atual sede da escola Santo Antônio.



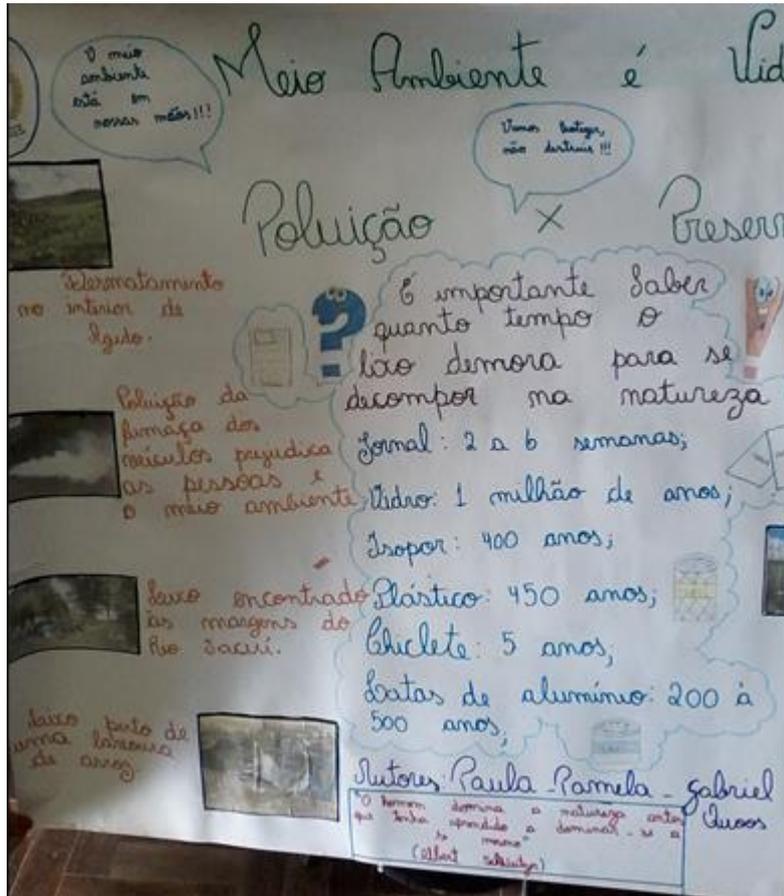
Org: autor

Outra questão a ser superada é o entendimento de que, ao terminarmos um curso de graduação e pós-graduação, estamos formados e, com isso, nem sempre estamos abertos à perspectiva da formação permanente. Assim, um professor submetido a uma carga horária excessiva, que, todos os dias, viaja para trabalhar, precisa ser olhado a partir dos seus limites e possibilidades e, nem sempre, tem disposição para aceitar sugestões ou questionamentos em relação ao seu método de ensino. Assim, por vezes, os professores faltam nas formações oferecidas e pagas pelo município, como o caso da I Jornada Acadêmica e IV Seminário de Educação do polo UAB do município de Agudo, em que a maioria dos professores da escola não participou. Acredita-se que esse é o principal desafio, convencer os educadores a ocuparem a posição de aprendizes, e, a partir disso, discutir as novas possibilidades de educação do campo que vem sendo incentivadas e valorizadas a partir da necessidade dos camponeses. Nesse sentido, percebe-se um barramento/distanciamento de alguns professores, que buscam se isolar em seus conhecimentos específicos de disciplina. Isso impede uma união com a comunidade e diminui as possibilidades de avanço na construção do projeto da educação do campo articulado com o projeto da escola. Nesse sentido, é preciso admitir e valorizar educadores que, apesar de possuírem grande experiência prática, continuam se atualizando, questionando as próprias práticas e buscando novos conhecimentos. Ainda, para MEURER:

O processo de reconstrução do projeto político-pedagógico da escola não se efetiva baseado em receitas, nem mesmo em conceitos de autores que podem pretender trazer as respostas aos problemas singulares que as nossas escolas enfrentam. O que comete a cada um de nós é o envolvimento para que, juntos, possamos superar o que temos, tomar o projeto em nossas mãos e coordenar ações, pois temos um amplo espaço de reconstrução de possibilidades abertas a serem gestadas a cada momento. Essa proposta abre-se para compreendermos que, diante do que temos, a escola é possibilidade. Nela, há lugar para pensarmos um projeto político-pedagógico escolar, social, local, regional, nacional, planetário (MEURER, 2010, p.98).

Dessa forma, observou-se, na Escola Santo Antônio, o educador discutir amplamente os problemas ambientais e as possíveis soluções para este. No município de Agudo, percebe-se que há no meio rural o uso excessivo de agrotóxico em virtude do cultivo do fumo e da inserção do plantio de soja. Ainda, tem-se a ocupação de encostas íngremes que agravam a ocorrência de processos erosivos e de margens do rio Jacuí eliminando a mata ciliar, sendo perceptível *in loco* quanto por imagem de satélite. Observa-se também que os esgotos, por vezes, localizam-se próximos de fontes de água utilizadas para consumo e em alguns casos, são largados direto nas redes de drenagem. Sobre esse assunto, constatou-se que não há discussão mais aprofundada sobre essa temática em sala de aula. Porém, as crianças deram ênfase ao lixo, como pode ser percebido na Figura 7, talvez devido à influência da mídia, que problematiza mais o lixo em detrimento aos demais problemas.

Figura 7: Cartaz elaborado pela turma do 6º ano da Escola Santo Antônio



Org: ONGARO, M., 2015

Nesse sentido, entende-se que houve uma contextualização, pois percebe-se que o professor partiu da realidade da comunidade, como pode ser visto nos exemplos trazidos pelas crianças destacando o município de Agudo. Quando isso (contextualização) acontece devemos dar ênfase para que outros casos como esses sejam frequentes tanto na escola Santo Antônio, como as demais escolas do campo. Apesar disso, constatou-se que essa são praticas pontuais e o que se deseja são práxis¹⁸, ou seja, atividades desenvolvidas em movimento entre a realidade e os conceitos articulando-os por um tema gerador.

O espaço deve ser lido através do seu entorno imediato, isto é, deve-se criar com os educandos a certeza de que todos fazem parte do planeta terra e, por isso, é preciso preservar e cuidar. Ainda, é necessário chamar a atenção dos educandos para a questão do consumo e da produção exagerada de materiais e resíduos, que, somados, geram uma

¹⁸ Pressupõe a transformação dos sujeitos, porque a práxis não é uma reprodução de práticas, mas uma reflexão a partir da realidade, que se impõe na tentativa de compreender e superar os problemas e necessidades enfrentados.

grande quantidade de lixo que poluem o planeta. Nesse sentido, a respeito do consumismo,

Aos poucos fomos desaprendendo a olhar. O espelho passou a nos medir, então, pelos valores do Estado, depois pelos valores individuais, relativizados e enfraquecidos, até que passamos a não ver mais nenhuma imagem no espelho. [...] Todas as grandes verdades caíram por terra e, com a liberdade, herdamos também as incertezas, a ausência do consolo divino ou pelo menos do nosso semelhante. O Século XX assistiu ao homem vagando ao ermo, sem destino, sem porto seguro, sem arrego, jogado a si próprio e dominado, até a alma, pelo racionalismo capitalista (MAGALHÃES, 2013, p.307).

Ainda, uma educação emancipatória busca discutir os problemas sociais existentes na comunidade local, buscando relações, por exemplo, com o que acontece no Brasil, na América e no Planeta. Nesse sentido, o educador e o educando precisam entender, primeiramente, como os elementos do espaço local são e, posteriormente, articulá-los aos elementos de um espaço maior, seja de uma região, país ou mesmo do mundo.

Nessa discussão, é importante problematizar com os educadores/educandos acerca da criação e da efetivação de alternativas para a melhoria do ambiente, como a questão do lixo, da água e da devastação das reservas de mata. Para chegar a estas alternativas, torna-se imprescindível trabalhar com eles a leitura de realidade vivenciada em seu cotidiano e, após isso, o que fazer para melhorá-la e transformá-la.

Nos trabalhos escolares da educação do campo, busca-se ter como fio condutor o diálogo transdisciplinar, isto é, quais são as linhas e as pontes em que todo o conhecimento produzido pelo homem se encontra e alia-se. Tem-se como finalidade discutir e encontrar alternativas, a fim de que haja, de fato, a totalidade¹⁹, assim nenhum conhecimento deve ser isolado ou parcializado, ele deve fazer parte do todo e estar articulado entre si. Ainda, segundo BRASIL (2011, p.22), transdisciplinaridade é: “a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais de forma que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades”.

Os projetos desenvolvidos pela escola do campo devem fundamentar-se em acordos éticos baseados tanto nas propostas dos estudantes, aquilo que consideram importante para a sua formação, quanto dos educadores, comunidade e sociedade, que regulam a organização e as dinâmicas curriculares do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁹ Termo já utilizado anteriormente, que remete à união entre homem e natureza.

Com isso, tem-se uma reorientação e reorganização dos roteiros de construção do conhecimento no intuito de trabalhar com conteúdos contextualizados e globalizados.

Os projetos voltados para a questão ambiental na escola do campo devem desenvolver nos educandos a capacidade de perceber que a discussão sobre a qualidade de vida está intimamente ligada à questão ambiental, que os conteúdos de sala de aula também estão ligados às necessidades e vivências de seu cotidiano e que o lugar onde vivem influencia no global, interferindo e sendo interferido por este. Para isto, deve-se analisar e reconhecer o entorno da escola, discutir e criar alternativas de ação na busca de uma junção entre meio ambiente, alternativas econômicas e sociais para melhorar a qualidade de vida e a futura permanência dos jovens no campo.

Além disso, é interessante propor aos educandos a elaboração de trabalhos com os principais problemas ambientais existentes no município onde vivem e produzir propostas para evitar ou minimizar estes problemas. Outro exemplo é trabalhar a ideia de diversificação das atividades desenvolvidas nas propriedades rurais, contextualizando o território onde os educandos vivem. Sobre a diversidade, pode-se acrescentar a agrobiodiversidade,

O termo agrobiodiversidade é formado por *agro*, do latim, campo, cultura, *bio*, do grego, vida, diversidade. Significa, portanto, diversidade da vida no campo, das culturas. (...) Assim, a agrobiodiversidade é um pressuposto, uma condição para a existência de vida no campo e, por consequência, na natureza, no mundo (MACHADO, 2012, p.48).

Os educandos devem resgatar os conhecimentos dos antepassados, das pessoas mais velhas que ainda vivem na comunidade e, quando munidos desses conhecimentos, podem repassar para as demais pessoas da comunidade, originando-se um ciclo de conhecimento em que os saberes são construídos e reconstruídos de geração para geração. A educação do campo tem um papel fundamental na implementação desse processo, valorizando esses saberes históricos e complementando-os com saberes universais (como os da Educação Ambiental).

Ainda, sobre a educação do campo e suas políticas, que elas

(...) venham ao encontro de um projeto de sociedade, menos desigual e excludente, e de uma educação emancipadora, valendo-se e valorizando saberes e vivências que possam de fato ser o meio de desenvolvimento e transformação social (SILVA et al, 2013, p.68).

Entre esses saberes históricos, destacam-se os valores²⁰, que também são passados de geração a geração, com o intuito de desenvolver uma convivência mais tranquila, sem grandes conflitos, tanto dentro da própria família quanto com vizinhos e, até mesmo, com a comunidade, com a qual ocorrem mútuas trocas de conhecimento. Ainda, há uma preocupação com o próximo (demais membros da comunidade), que, se em algum momento precisar de ajuda, toda a comunidade se organizará para ajudar. Sobre esses valores e a vida em sociedade, destaca-se:

A vida em grupo, em sociedade, compreende não só a colaboração e a ajuda mútua como também a confiança entre seus membros, desde as tarefas mais simples do dia a dia até os modos mais complexos de produção. E nas comunidades onde estas ocorrem, necessário se faz uma certa quantidade do que se denomina capital social, que vai facilitar a cooperação espontânea, estimular a confiança e a reciprocidade, por meio de um sistema participativo, contribuindo para o aumento da eficiência de suas ações (DOMICIANO, 2012, p.305- 306).

O capital social, segundo Bourdieu (1998), é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão organizados e interligados através de relações que formam um grupo. O interconhecimento e inter-reconhecimento desses recursos/ligações é o que mantém a inclusão e permanência no grupo. O capital social é baseado na cooperação, em que cada indivíduo torna-se responsável por todos do grupo, em prol do objetivo comum, que pode ser desde o simples desejo de subsistência até a acumulação de capital²¹.

Entendemos que em Agudo existem alguns camponeses que apresentam em suas propriedades alguns exemplos que podem ser analisados a partir do conceito de Bourdieu. Dessa forma apresentamos algumas possibilidades de autoconsumo visualizadas na comunidade de Linha dos Pomeranos: plantio de pastagens, feijão, milho, mandioca, batata-doce, criação de gado, porco e galinha, entre outras (têm o intuito de retirar da propriedade a alimentação da família, dos animais e venda do excedente); reutilizam o esterco dos animais para adubo orgânico nas lavouras.

Assim, a preocupação ambiental na educação do campo deve enfatizar os aspectos sociais, históricos e culturais do processo educacional e possui uma abordagem sociopolítica de valorização do indivíduo no âmbito coletivo, de interdisciplinaridade na

²⁰No modo de vida camponês, consideram-se como valores: sustentabilidade, solidariedade, responsabilidade, comprometimento, respeito e valorização dos saberes dos mais idosos, obediência aos pais, cordialidade, repúdio à mentira e à agressividade, etc. Essas são atitudes necessárias para convivência em sociedade.

²¹Sobre a relação do capital social e a acumulação de capital, será discutido mais amplamente na página 88 desta dissertação.

organização da educação, articulando o conhecimento com as questões sociais. Dessa forma, na educação do campo, ao problematizarem-se os temas relacionados ao meio ambiente, discutindo as mudanças ambientais globais, a questão do desenvolvimento e das formas de ocorrência e controle da poluição, aborda-se o campo em uma relação com a ecologia política.

Na nossa perspectiva, não há como pensar a educação do campo desarticulada das questões ambientais, para tanto, o processo de ensino-aprendizagem, que é social, comunitário e também escolar, precisaria aliar-se a essa perspectiva.

Cada indivíduo possui uma forma de pensar e agir, uma maneira de ver o mundo. Compreende-se que a subjetividade de cada indivíduo é construída e reconstruída pelas suas vivências e sua maneira de interpretar o mundo, que é influenciada pela cultura. Sobre a subjetividade de cada indivíduo,

Há diferença nos olhares das pessoas para um mesmo lugar. Embora façamos parte de uma sociedade comum, cada um, em sua subjetividade, tem o seu modo de interpretar as coisas. Antes de analisar algumas atitudes ou ações, faz-se necessário conhecer o meio, os valores sociais, a forma de produção e sobrevivência, as relações, as histórias de vida, ou seja, a cultura (MARIA & ZANON, 2012, p.69).

Nesse sentido, é importante a compreensão das políticas públicas sobre a Educação Ambiental, ligando seus conceitos com o que acontece na prática. Assim, é possível compreender que tanto as políticas públicas quanto o próprio Estado estão a serviço do capitalismo. Sobre essa temática, tem-se a contribuição de Souza & Gonzaga:

Ao buscarmos analisar a política de EA e situá-la dentro de uma relação totalizadora, cuja síntese é resultado das relações sociais de produção do mundo capitalista, a compreendemos enquanto realidade social marcada por mediações e interconexões de interesses político-econômicos. (...) A EA e as políticas a ela relacionadas resultam das relações contraditórias existentes entre crise ambiental e o próprio desenvolvimento capitalista. Seguramente, ela reflete os interesses e conflitos de classes existentes no Estado capitalista (SOUZA & GONZAGA, 2014, p.150).

Procura-se demonstrar que foi com a compreensão e interpretação de relações contraditórias entre desenvolvimento e natureza que se originou uma força de reivindicação que seria a Educação Ambiental, entretanto ela também é corrompida pelo sistema capitalista, pelo jogo de interesses entre empresas e Estado. Dessa forma, a compreensão e interpretação da realidade vivenciada orienta, mas não basta, é preciso,

acima de tudo, transformar esta realidade. Uma estratégia de transformação é através da educação problematizadora, que:

(...) parte da realidade imediata e propõe uma transformação radical na forma de pensar, sentir e agir, aliada à Educação Ambiental, que também visa à mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, acredita-se que essa seja a proposta ideal, já que na era planetária é sabido que os maus hábitos locais causam reflexos mundiais. (...) A necessidade de transformação se dá em relação a atitudes sustentáveis, visto que o homem tem-se distanciado da natureza em busca do desenvolvimento econômico, sobrepujando o meio ambiente de forma opressora (MARIA & ZANON, 2012, p.65 e 66).

Em busca de uma transformação construída a partir de pequenas modificações cotidianas, a caminho de uma grande transformação final, tem-se a proposta de Freire em defesa de um ensino que valorize o homem e que desenvolva suas capacidades de acordo com a própria natureza do ser humano. Essa proposta, que trata de humanizar e ser mais atuante dentro da sociedade, configura uma participação e principalmente a transformação de uma realidade injusta e discriminatória. Acerca disso, Freire (2001) expõe que:

(...) a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. A falta de uma análise do meio cultural corre o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, hiperpostiva – e, por isso inoperante que não está adaptada ao homem concreto a que se destina. (FREIRE, 2001, p.40 e 41).

Percebe-se que Paulo Freire propõe que o educador ultrapasse a barreira de um ensino mecanizado e, no que se refere a escola do campo, urbanizado. Por esse motivo, ele coloca o homem como possível objeto, sendo que ele, desde criança, é educado para servir às necessidades do Estado, como mão de obra barata para as indústrias e como instrumento do consumismo. Nessa perspectiva, o professor não problematiza a realidade vivenciada e os conteúdos a serem desenvolvidos, só reproduz o ensino que há anos vem sendo trabalhado da mesma forma, ocasionando a alienação de Marx, que é “transformação do homem em objeto” apenas para que faça o seu trabalho e sem um entendimento crítico de sua função. Assim, há uma busca para modificar a educação em que:

(...) os saberes trabalhados são, via de regra, alheios à experiência existencial de educadores e educandos. Os conteúdos são comumente retalhos da realidade, desconectados da totalidade que os produz, e a partir da qual, ganham significado. A Educação, neste contexto, é apropriada como mais uma das ferramentas de dominação ideológica da classe hegemônica,

desenvolvendo-se como um ato de engendrar, no indivíduo, uma consciência falsa da realidade, que o aprisiona no seu estado de ser – inviabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades, de seu “vir-a-ser-mais” – para assim condicionar a manutenção do modelo de sociedade vigente (BIGLIARDI & CRUZ, 2012, p.328).

Nesse contexto, o homem é o objeto utilizado de acordo com as necessidades de cada momento histórico. Há uma inversão do que o ser humano é para uma falsa ideia, igualando-o a um objeto, apenas para reafirmar uma dominação capitalista. Acerca dessa inversão, Cruz defende que:

A questão contraditória da inversão do sujeito e do objeto, torna-se, a princípio, dentro do modo de produção capitalista, como necessário ao desenvolvimento das forças produtivas, formadora sempre da “base material” da sociedade. O desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social é tarefa histórica do capitalismo, o que o legitima. (...) qualquer perspectiva de superar as contradições sistêmicas do capital na fase histórica de sua crise estrutural exigirá uma mudança radical no processo existente (CRUZ et al, 2013, p.116-118).

Apesar disso, Freire acredita que o homem é dono de sua própria história, com valores e saberes que, ao longo do tempo, vão sendo testados, reinventados e revigorados. Para isso afirma,

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 23)

Acredita-se que o educador deva propor situações em que o educando possa construir seus conhecimentos, envolvendo-o na observação e descrição daquilo que o cerca e em experiências, de forma que possa participar das decisões sobre o que investigar e como investigar, construindo uma aprendizagem significativa. Através da experimentação, a criança, não apenas constrói e reconstrói conhecimentos, mas também aprende sobre a forma de atuação das Ciências, adquirindo habilidades e atitudes científicas. Ainda, a respeito das responsabilidades do educador,

Fica sob a responsabilidade do professor a mobilização dos conteúdos integrados para a promoção do exercício da cidadania, na busca de uma visão socioambiental em que seres humanos e ambientes estejam interligados numa relação mútua de interação (MARIA & ZANON, 2012, p.68).

A capacidade reflexiva do educando é desenvolvida através de diálogos e discussões que possibilitam às crianças entenderem o seu mundo e, dessa forma, atuarem no meio social, ampliando o seu universo sociocultural. O desenvolvimento do espírito lúdico, com atividades desafiadoras, ao mesmo tempo em que auxilia na efetiva aprendizagem dos educandos, possibilita a interação social.

O Projeto Pedagógico de uma escola deve proporcionar ao educando o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado, do qual ele faz parte. Portanto, o educando deve ser desafiado a se construir membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos da comunidade a qual pertence.

Percebeu-se que, por um lado, os educadores possuem uma extrema responsabilidade e compromisso em relação ao que é público, o anseio de resolver os problemas, o que, por vezes, dificulta a clara noção dos seus deveres. Por outro lado, a escola é pública e o dever do educador vai até onde começa o direito das famílias. Essa contradição é de difícil resolução, pressupõe que haja reflexão constante sobre os deveres e direitos de todos os implicados com a instituição escolar.

É necessário destacar que, em relação aos professores da escola Santo Antônio, há uma intenção de educar da melhor maneira possível, dentro dos limites e possibilidades de cada educador. Percebe-se que há uma tendência de ensinar da forma tradicional e tudo que foge disso é recebido com estranhamento. Para isso, afirmam que possuem experiência. É importante ressaltarmos que o “ensinar” é inerente à função docente, mas o que devemos cuidar, constantemente, em nossa formação continuada, é sobre a permanência da abertura e reflexão sobre nossas ações e articulações dos conceitos com a realidade, dos projetos de sociedade, de escola, entre outras questões.

E esses novos educadores que estão ingressando trazem consigo ideias novas que precisam ser apoiadas e motivadas pelos demais. Nesse contexto, insere-se a proposta de Educação do campo que essa dissertação se propõe discutir (o projeto é algo a ser atingido pelas próximas gerações, mas precisa ser conhecido e refletido por essa geração, sob pena de nos tornarmos tarefeiros, meros executores de ordens, de projetos preestabelecidos, mandaletes... isso já se apresenta em nossa realidade educacional quando as escolas optam por adquirir livros didáticos, rendendo milhões para as empresas editoriais).

O problema é que tanto na escola Santo Antônio como na maioria das escolas há aspectos políticos que dificultam essa troca de saberes e que motivam disputas entre

antigos e novos educadores. Entre esses aspectos podem-se destacar a disputa pela direção e a não aceitação de diferentes opiniões. Ainda, para Straforini (2002),

A realidade assume nas primeiras séries do ensino fundamental o centro de todo o processo desencadeador. É na realidade que se encontra a concretude do mundo. O enfoque dado à realidade será libertador desde que não se proponha a uma descrição linear e superficial dos seus acontecimentos e objetos, mas, ao contrário, busque o entendimento, entre na sua essência e atue sobre ela, num processo contínuo de transformação (STRAFORINI, 2002, p.98).

Acredita-se na influência do contexto sócio-histórico-cultural na aprendizagem do educando. O contexto escolar, com suas relações institucionais, também é constitutivo desse conhecimento. Demonstra-se, assim, a importância dos papéis e funções sociais de adultos e crianças na construção do conhecimento.

Nessas atitudes, é necessário considerar os aspectos da espacialização, especialização do trabalho, a interdependência com os elementos biofísicos da natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais, compreender os conceitos de representação, legenda, posições e escala. O educador tem a responsabilidade de incluir no processo educacional a forma com que os educandos veem e relacionam-se com o mundo que os cerca, considerando, de maneira recíproca, o que acontece no dia a dia do lugar em que eles vivem e o que se passa em outros lugares do mundo.

O espaço em que se vive é resultado das experiências e interações com o meio. Para compreender o espaço é necessário, inicialmente, aprender a lê-lo, e este é um processo que se inicia quando o educando passa a perceber similaridades com o que está sendo estudado e o seu cotidiano. Para tanto, ele precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar o meio que o cerca. Enfim, a Geografia, como disciplina da escolarização, pode e deve contribuir com o aprendizado da alfabetização, uma vez que auxilia na leitura de mundo.

Assim, é preciso uma educação que leve em conta as especificidades, uma vez que cada fragmento do espaço possui formas de vida diferenciadas, o que demanda um olhar pedagógico que contemple essas diferenças, respeitando e valorizando o saber social da comunidade que ali produz e reproduz seu espaço de vida. É através da vivência do educador na comunidade escolar que se constroem os saberes ligados ao contexto da vida das pessoas e a forma de produção no espaço tempo.

Ainda, necessita-se compreender os problemas socioambientais decorrentes do uso indevido dos recursos tecnológicos e da falta de sensibilidade da maioria das pessoas às questões que envolvem a educação ambiental. Apesar disso, considera-se

imprescindível perceber a relevância da preservação dos recursos naturais comprometidos pela poluição e pelo desperdício. Para isso, é de suma importância avaliar as transformações que a natureza sofre por causa das atividades econômicas, hábitos culturais ou questões políticas, expressas de diferentes maneiras no próprio meio em que os educandos estão inseridos.

Toda a sociedade precisa pensar sobre os processos de ensino/aprendizagem que institui. Geralmente, quem tem se responsabilizado pela “transição” desses conhecimentos ligados pelas gerações é a escola, no entanto é necessário que toda a sociedade assuma esse papel e que a escola apresente-se como uma instituição aberta para fazer essa reconfiguração na perspectiva de atender as necessidades de sua comunidade e da sua sociedade.

4. A QUEM SERVEM O AGRICULTOR E O EDUCADOR?

Busca-se retratar os sujeitos de uma classe trabalhadora que possuem uma vinculação com organizações e movimentos sociais do campo, especificamente ligada à agricultura familiar, que se assumem como uma identidade camponesa e que, conseqüentemente, são fruto de um processo de luta e resistência pelo reconhecimento enquanto classe camponesa²². Além de uma reivindicação pela transformação social, inicialmente, batalham por reconhecimento e utilizam a história como justificativa.

São sujeitos do campo, mas não são ligados ao movimento do MST, pelo fato de que já possuem a terra, apesar de enfrentarem dificuldades de sobreviver e permanecer nela. Dessa forma, buscou-se encontrar diferenças existentes entre os agricultores e os camponeses. Assim,

(...) o conceito de agricultura familiar está presente desde a origem do camponato, sendo responsável por explicar que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. Desta feita o camponês só pode ser agricultor familiar (FELICIO, p.17, 2006).

Entende-se que o conceito de camponês e agricultura familiar são muito similares e, para o seu entendimento, há necessidade de uma análise mais aprofundada. Ainda, de acordo com Ribeiro:

²²Representada historicamente na luta pela permanência na terra e que tem enfrentado grandes resistências por parte da classe capitalista.

(...) as ideologias tentando camuflar o passado histórico da construção do modo de produção da agricultura camponesa, mudando o nome para agricultura familiar, faz esquecer o surgimento da luta desses trabalhadores ao longo da história e de certa forma procura adequar ao modo capitalista, porém esses trabalhadores não sobreviveram no modo capitalista, porque eles surgiram exatamente para resistir a esse sistema (RIBEIRO, p.2, 2007).

Ainda é preciso salientar que, de acordo com a lei nº 11.326, que estabeleceu as Diretrizes para a Formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, a expressão agricultura familiar distingue-se da empresa capitalista. Nesse sentido,

A oficialização da expressão agricultura familiar teve como objetivo estabelecer critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com certas características que os classificavam como agricultores familiares. Isso para obtenção, por parte desses agricultores familiares, de benefícios governamentais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram produtores da matriz de produção e tecnológica dominante (CARVALHO & COSTA, p.31, 2012).

Defende-se que os camponeses destacam-se pela autonomia em relação a essas empresas capitalistas, ou seja, cultivo de produtos necessários para a própria alimentação e venda do excedente, mas sem o envolvimento dessas empresas. Há, também, uma diferenciação em relação ao paradigma do capitalismo agrário e da questão agrária. Sobre isso, Felício defende:

Para o paradigma do capitalismo agrário a diferença entre eles está em dois aspectos: a) o camponês é sinônimo de atraso, é resquício do feudalismo, da barbárie e, por isso, tende a desaparecer com o avanço do capitalismo se transformando em agricultor familiar; b) o agricultor familiar é importante e necessário, pois, de alguma forma, ele faz parte do agronegócio. Para o paradigma da questão agrária não há diferença entre agricultor familiar e camponês, pois, ambos são assim definidos por terem a família e o trabalho familiar por característica, pois, ao mesmo tempo em que a família é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. Contudo, o seu futuro está na superação do trabalho familiar. É preciso inventar o trabalho familiar-cooperativo e aprender a não abominar o mercado (FELÍCIO, p.28, 2006).

Cabe destacar que se defende aqui o paradigma da questão agrária, pois acredita-se na proximidade/complementariedade de ambos os conceitos (agricultor e camponês). Ainda, acredita-se que o camponês não irá desaparecer, mas ao longo do tempo ele poderá remodelar-se na tentativa de resistir às imposições do sistema capitalista.

Entretanto, entende-se que o ser camponês não é apenas produzir os próprios alimentos, mas há toda uma história de luta para a constituição desta classe. Essa luta é pelo reconhecimento enquanto sujeitos de direito que possuem um saber e que buscam

uma melhor qualidade de vida tanto economicamente como em relação ao meio ambiente, alertando para os riscos presentes no cultivo da monocultura e do agronegócio.

Nesse sentido, acredita-se que o conceito de campesinato e o de agricultura familiar são muito parecidos. Dessa forma, se é que se pode dizer que há uma diferença entre eles, corrobora-se com Chayanoy,

de acuerdo con esto podemos plantear el primer problema de nuestra investigación: la condición de este aparato en continuo cambio afecta la actividad económica de una familia que maneja su propia unidad de explotación, y si lo hace, como y hasta qué punto? (CHAYANOY, 1983, p. 56).

Entende-se que é preciso se pensar até onde vai a exploração da família e se há indícios de trabalho assalariado. Acredita-se que se, de alguma forma, a agricultura familiar encontra-se mais próxima do capitalismo, o que poderia diferenciar uma (agricultura camponesa) da outra (agricultura familiar) seria a inclusão de alguma forma de trabalho assalariado. Apesar disso, percebe-se que as semelhanças superam as diferenças, ou seja, temos mais proximidades que afastamentos e os conceitos são mais no aspecto de complementaridade do que de diferenciação. Segundo Fernandes,

O campesinato também é atual e carrega em si todas as marcas do passado, sendo que suas estruturas se reproduzem no presente como o trabalho familiar e associativo e seus costumes, em especial: suas lutas. As camponesas e camponeses do MST e de Canudos praticaram e praticam lutas de re-existências para serem e sendo o que sempre foram: camponeses, sem permanecer os mesmos. Capitalismo e campesinato se renovam e se enfrentam: são duas classes produtoras de territórios a partir de distintas relações sociais. Surgem novos conceitos, como agronegócio e agricultura familiar, mas as estruturas permanecem mudando as conjunturas. Estas estruturas em movimentos nos ensinam que as múltiplas determinações não estão definidas: elas são resultados das ações que causam suas próprias transformações (FERNANDES, p.27, 2013).

Inclui-se, no imaginário dos agricultores, que produzir para o autocosumo é uma tarefa inferiorizada, ou seja, a policultura é discriminada, enquanto a monocultura é enaltecida. Nas comunidades onde realizamos a pesquisa, a grande maioria está subordinada à monocultura do fumo, apesar dos programas e projetos incentivarem o contrário.

Nas lutas, ambos, camponeses e agricultores, possuem metas comuns, como por exemplo, reconhecimento, melhores preços para mercadorias, políticas públicas próprias,

principalmente por uma educação que reflita a realidade/necessidade dessas famílias²³. Nesse sentido, sobre essa educação:

Estamos no âmbito da Educação do Campo e da reflexão sobre suas práticas, entre elas a da escola. Trata-se de um campo que se abre à produção do conhecimento em diferentes áreas, e particularmente na área da pedagogia, ou do como conduzir processos educativos, assumindo o movimento permanente, e às vezes contraditório, entre o particular e o universal na construção de uma análise da realidade que nos permita trabalhar para novas relações sociais. Nosso tempo é de urgências. Urge o tempo da luta de todos pela dignidade roubada de cada um de nós. Mas a sabedoria camponesa nos ensina que esta luta urgente é uma luta de resistência e persistência. É preciso trabalhar agora pensando já na próxima safra, preservando com cuidado as sementes e prestando atenção no tempo certo de seu plantio (MACHADO *et.al*, 2008, p.07).

Demonstra-se, então, a preocupação com a terra, de onde é retirada a sobrevivência dos sujeitos que residem no campo. Destaca-se, também, a importância da formação continuada para os educadores e agricultores na perspectiva da formação de sucessores, a fim de que estes possam se apropriar dos conhecimentos e saberes históricos criados e recriados no campo. Percebe-se a união entre ideais dos agricultores e assentados, logo, se os objetivos são semelhantes, a luta também se torna comum, então juntam-se forças e unem-se os movimentos em prol de objetivos comuns de formação para atender a essas pessoas, porque o ponto de partida (necessidade, realidade é outra) e o que se quer desse sujeito também será.

Portanto, a formação do educador do campo é um grande desafio, pois, além de lecionar no campo, por meio do estudo e da pesquisa sobre questões relacionadas ao cotidiano dos educandos, cabe a ele buscar soluções para as inquietudes vivenciadas por si e pelos outros. Para tanto, torna-se necessário que os educadores estejam abertos e dispostos a aprender sobre tais inquietudes e questionamentos, identificando as contradições presentes na sua educação e na dos educandos, conseqüentemente, na dos agricultores.

Assim como o trabalhador é alienado da produção, alguns educadores também são alienados, pois não percebem que, ensinando nos moldes tradicionais, com os conteúdos descontextualizados, estão sendo peça integrante do sistema capitalista, seguindo suas regras e ideologias. O educador que não possui um ideal político para lutar e defender,

²³ Lutam pela Educação do campo, que apesar de ter suas origens no MST e discutir principalmente os problemas dos assentados, ambos os sujeitos (agricultores e assentados) possuem características semelhantes e assim, os ideais da educação do campo se adequam às duas realidades.

que aceita todas as novas políticas públicas sem questionar ou discutir com seus alunos as consequências delas, que não se preocupa com o destino dos alunos e, conseqüentemente, da população em geral, que admite ser escravizado pelo sistema e nada faz para mudar essa situação, aliena-se. Novamente, viemos ressaltar que é contra essa alienação que nós nos colocamos, porém existem exemplos desses educadores alienados em todas as escolas. Dessa forma, a contradição do sistema capitalista não está apenas no processo produtivo, mas também e em especial, na escola, pois:

Nesse processo produtivo, o trabalhador é alienado da produção, por não identificar o produto de seu trabalho como seu e desconhece a mais-valia gerada pelo seu trabalho, ou seja, não tem consciência de que é explorado. O trabalhador naturaliza o poder existente nas relações de produção e entre patrão e empregado, tornando natural a relação de “mando e obediência”, valores produzidos pela sociedade capitalista. Para atingir seus objetivos e se consolidar, a primeira estratégia histórica do capitalismo foi separar o trabalho manual do trabalho intelectual, fragmentando o processo produtivo (SOUZA *et al*, 2008, p.24).

Compreende-se que, no sistema capitalista, busca-se a manutenção da condição social das pessoas através das relações vivenciadas, como estratégia de dominação. A escola, enquanto Instituição do Estado, segue os interesses da classe dominante e, conseqüentemente, do sistema capitalista, pois:

Assim, fragmentada, a escola também irá funcionar. Estudos realizados há décadas buscam analisar como funciona a escola na sociedade capitalista e como ela reproduz a sociedade em que está inserida. Para esta compreensão é importante ter a noção de que as relações sociais acumulam não só o capital econômico, mas também o capital cultural e social, e que a classe trabalhadora, independentemente do espaço em que estiver, sofre com as desigualdades no seu processo educativo, tendo menos acesso aos materiais didáticos e pedagógicos, aos instrumentos de escrita, aos bens culturais. Seus sujeitos são condicionados às relações sociais que mantêm sua própria condição social (SOUZA *et al*, 2008, p.24).

Portanto, a escola, por muito tempo, serviu e talvez hoje ainda sirva como mantenedora do poder e, de acordo com Souza (2008, p.142), “ou, dito de outro modo, a própria escola e o ensino transformam-se em mera mercadoria com mais ou menos qualidade para quem pode pagar”. Demonstra-se, então, um desvelamento do ensino e da escola, qual sua função e qual seria efetivamente sua meta.

Acredita-se, no senso comum, que há uma contradição entre o pedagógico e o financeiro. Entretanto, o pedagógico depende, em parte, do financeiro. Sabe-se que temos questões políticas, culturais ideológicas que estão ligadas ao econômico e aos meios de

produção, sendo que um interfere no outro, ou seja, as questões políticas, por exemplo, interferem indiretamente nas fabricas e os empresários, com seus anseios, financiam e interferem nas políticas. Isso tudo afeta a condição social do agricultor, que depende do econômico para sobreviver.

Percebe-se que uma das formas de impedir que estejamos nas mãos de grandes empresários que comandam indiretamente nosso país é através da implementação do projeto de educação do campo, que busca, por meio da práxis, uma superação da prática pedagógica tradicional e, por meio de uma educação baseada nos princípios e valores do campo, a produção uma cultura diferenciada. É imprescindível entender que o educador não precisa saber passar/transmitir conhecimento, mas precisa construir o conhecimento junto com o educando e saber por que esse conhecimento é significativo. Assim, é necessária uma práxis baseada no questionamento da realidade vivenciada e do autoquestionamento, em busca de uma contínua aprimoração do conhecimento.

Ainda, em relação aos problemas enfrentados pela educação do campo, é necessária muita discussão/luta para que seja levada em consideração a realidade socioeconômica e ambiental onde cada escola do campo está inserida. A escola do campo é historicamente caracterizada como um espaço de precariedade e de descaso e especialmente pela falta de apoio das instituições governamentais. Sobre isso, concorda-se com Machado:

...a realidade da educação da população do campo que, como se sabe, foi historicamente, de um lado relegada ao descaso e até mesmo ao esquecimento e, de outro, caracterizou-se como uma educação que teve por base programas e campanhas realizadas "para o meio rural". Essas campanhas e programas, implementados de forma descontínua, não podem ser caracterizados como política pública e não foram elaborados com a participação dos sujeitos do campo, sendo feitas para eles e não com eles (MACHADO *et.al* , 2008, p.13).

Percebe-se que o campo só era e, infelizmente, continua sendo lembrado em época de campanha eleitoral política, quando os candidatos se dirigiam até os pequenos agricultores para pedir seu voto. Apesar desses problemas, acredita-se no projeto de educação do campo, que propõe uma emancipação dos sujeitos envolvidos, partindo do diálogo de saberes e da valorização dos modos de lidar com os recursos naturais (terra, água, sementes, etc). Assim, demonstra-se o esquecimento do campo e de sua importância, tanto nos modos de vida camponeses, quanto na atividade econômica, afetiva/significativa, presente na produção de alimento e rememoração de histórias passadas que constitui a atual sociedade.

Nesse sentido, segundo Borges (2012), na década de 1960, foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural, que assegurava alguns direitos ao camponês. Porém, a luta dos trabalhadores foi sufocada pela ditadura militar com a aprovação da Lei 4.504/64, que criou o Estatuto da Terra. Para Matos (2003), após o golpe de 1964, foi por intermédio da Igreja Católica (Movimentos Eclesiais de Base) e outros partidos de esquerda que aconteceu uma reorganização dos movimentos sociais.

Cabe destacar que, segundo Machado (2008), foi no 1º ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária) que surgiu a proposição de Educação no e do Campo, sendo que a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo aconteceu em agosto de 1997, em Luziânia, Goiás. Durante a Conferência, decidiu-se dar continuidade à mobilização nacional a partir da realização de 23 encontros estaduais, com o objetivo de trocar experiências educacionais e analisar as dificuldades comuns.

Apesar disso, o ensino que, atualmente, vem sendo proposto em grande parte das escolas localizadas no campo está ligado ao agronegócio, suas tecnologias e agrotóxicos. Necessita-se, urgentemente, de projetos políticos pedagógicos vinculados à reconstrução da sociedade que temos em vista, a construção da sociedade sustentável. Que esse projeto possa ouvir a comunidade e que sua elaboração possa ser discutida com toda a gestão da escola. Sobre a sociedade sustentável, tem-se um importante documento “A Carta da Terra”, que foi retificada pela UNESCO e aprovada pela ONU em 2002:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. (...) Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações (A Carta da Terra, 2002).

O mundo encontra-se em contínuo processo de degradação. Nesse sentido, o projeto de educação do campo é uma grande estratégia para discussão dos principais causadores dessa degradação. Entre elas, destaca-se, principalmente, o agronegócio. No entanto, há necessidade de ampla participação da comunidade na construção da proposta de educação do campo, entendendo esse processo como oportunidade de aprendizagem de todos, porque o projeto de escola não está pronto, mas pode/deve ser construído por todos.

4.1 Finalidade da escola e do educador

Entende-se o campo como uma totalidade que exige que os educadores contextualizem os saberes universais com os locais e históricos. Assim, busca-se entender a importância das particularidades, pois é nelas que serão reveladas as contradições e será dado um novo sentido às especificidades e diferenças que separam a escola das famílias dos educandos. Apesar disso, é notável que, ao passo que se desconstruem algumas barreiras, outras vão sendo construídas em ritmo acelerado pelo capitalismo, que possui um enorme interesse em manter as famílias de pequenos agricultores subordinadas e escravas desse sistema.

Dessa forma, quanto mais afastadas da informação e do conhecimento, maior a facilidade do sistema impregnar uma ideologia que tem como propósito o consumismo exacerbado. Logo, é de suma importância que o educador questione essas falsas verdades vendidas pela mídia e também pela sociedade enquanto instrumento do Estado, que nos faz acreditar na necessidade de nos igualarmos esteticamente.

Para Caldart (2009), realmente as pessoas que moram no campo são diferentes. Essa diferença é encontrada em relação a gênero, etnia, religião, modos de produzir e viver, um diferente modo de olhar o mundo e de absorver os problemas. Porém, tem-se uma identidade comum: “somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural (CALDART, 2009, p.153)”.

As pessoas que vivem no campo têm um jeito peculiar de ser. Por isso, os conteúdos devem ser trabalhados/problematizados de acordo com o significado que tem para a comunidade em que a escola está inserida. De acordo com Brasil (2010):

O processo de escolarização e qualificação social e profissional tem na agricultura familiar um paradigma de educação voltado para o aprendizado de conceitos, princípios e fazeres necessários à construção de um país que tenha satisfatória qualidade de vida, educação e trabalho para os povos do campo (BRASIL, 2010, p.27).

Assim, a educação do campo visa a orientar os educandos para que problematizem a sua realidade e, tendo ela como referência e o conhecimento de outras realidades (local e o global), possam olhar para si e para sua comunidade com o intuito de discutir/melhorar os problemas vivenciados no campo. Na educação, é importante ter presente em todas as ações que tipo de sujeito se pretende formar e localizar a criança dentro da

sociedade a qual ela pertence, de modo que ela possa entender a estrutura político-produtiva do território no qual ela se localiza e a ligação deste com os demais territórios que formam o Município.

Um processo ativo de aprendizagem pressupõe a participação e discussão dos alunos, entretanto, em meio a explicações e novas perguntas, percebe-se que há dificuldade do educador conseguir realizar uma escuta atenta em relação a todas as contribuições dos alunos. Assim, desenvolve-se uma prática automática, na qual se responde e discute-se o que se consegue ouvir, deixando alguns alunos sem resposta. Apesar disso, é importante destacar que essa é uma prática que possibilita o estudo tanto do conteúdo selecionado pelo educador para a aula, quanto dos conteúdos relacionados a ele e de interesse dos alunos.

Ainda, destaca-se que, no campo, é preciso que se oportunize um ensino relacionado com as atividades que as crianças vivenciam no cotidiano. Assim, busca-se uma escola com os ideais que se assemelham com a “Escola Plural” de Arroyo:

Tenho sido perguntado por que o nome Escola Plural. A escolha do nome tenta incorporar a procura pedagógica de uma docência aberta à pluralidade de saberes e de aprendizagens, à pluralidade de dimensões do desenvolvimento humano, da formação dos educandos e dos educadores (ARROYO, 2002, p.71).

Um dos eixos dessa Escola Plural era a sensibilidade com a totalidade da formação humana, que é construída na atuação coletiva, nos movimentos, e que busca uma abertura nos conteúdos da docência. Entende-se que o educador não deve restringir-se apenas à área na qual é formado, mas deve atuar correlacionando as diferentes realidades dos educandos refletidas em sua cultura.

O autor anteriormente citado desenvolve, então, uma crítica em relação a esse sistema escolar que tem perdido sua pluralidade de funções socioculturais. Essa crítica é fortalecida com a Lei nº 9394/96, que tem como contribuição a incorporação de uma concepção ampliada da educação, destacando em seu primeiro artigo que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB 9394/96).

Considerando que a finalidade da educação é desenvolver a plenitude do educando, torna-se papel do educador ampliar as dimensões de seu ensino, de forma que seja possível englobar os saberes do campo. Dessa forma, é indispensável uma reflexão sobre a luta dos movimentos sociais e, conseqüentemente, sobre os conflitos existentes na

sociedade, que são resultado da própria existência das classes sociais e seus interesses antagônicos. Cabe, então, salientar a diferença entre ser professor e ser educador:

Enquanto se mantém a concepção de professor associada à prática de repassar o que está escrito nos livros, dificilmente vamos conseguir avanços rumo a uma educação transformadora, associada a um projeto popular de sociedade, com vistas à superação das classes sociais (FERNANDES *et. al.*, 2008, p.20).

Para tanto, há uma barreira que precisa ser superada, a formação dos educadores do campo que, em alguns casos, é muito semelhante ou a mesma que dos educadores urbanos. Torna-se de suma relevância questionar a viabilidade de ter uma mesma formação para culturas, territórios e interesses tão diferentes. Além disso, segundo Fernandes:

Infelizmente, constatou-se que os professores das redes públicas pesquisadas são formados e controlados nos parâmetros do sistema capitalista e encontram dificuldades para perceber que poderia ser diferente. Observou-se, também, que as mesmas sofreram e sofrem todo o tipo de influências possíveis dos pacotes urbano-agrícolas decorrentes do sistema capitalista. O que chamamos de “pacotes urbano-agrícolas” podem ser compreendidos dentro das estratégias atuais do modo de produção capitalista para a agricultura, principalmente do agronegócio e, nas escolas, podem chegar através de propagandas, seminários, livros didáticos, etc. (...) Sendo assim, não são movidos pela busca de transformação da sociedade, deixando-se levar pela maré neoliberal da educação, ou mesmo por interesses pessoais (FERNANDES *et. al.*, 2008, p.19).

Outro ponto fundamental é a elucidação das contradições existentes entre a teoria e a prática, uma vez que esta é a principal ferramenta do capitalismo. Na explicitação das contradições, há a possibilidade de compreensão do papel de cada sujeito na sociedade, de que futuro se busca e se está construindo e de como poderia se libertar desse sistema no qual o Estado, como mantenedor dos interesses das classes dominante, se fortalece. Na prática, ele não oferece atendimento às necessidades mínimas e asseguradas em lei, como saúde, segurança e entretenimento. Ainda, para Fernandes:

A realidade nos mostra que muitos educadores (as) apenas passam pela Universidade, pois o que mais interessa a eles é o diploma ou título, não a qualidade de sua formação. (...) tais cursos estão comprometidos com qual classe social? E, em decorrência, qual a qualidade de tais cursos? Não dá para culpar os professores porque estaríamos nos desviando do núcleo da questão, que é a sociedade baseada na apropriação privada da terra, dos meios de subsistência e do produto do trabalho. Não interessa às oligarquias dominantes que a classe trabalhadora aprenda a pensar... É aí que se pode encontrar a raiz da ‘Pedagogia do Improviso’, que oculta a “desqualificação da educação pública” destinada às camadas populares (FERNANDES *et. al.*, 2008, p. 20).

O professor é vítima da própria formação, uma vez que aceita colegas que apenas estão no curso fisicamente, não contribuem e não se interessam pela formação, sendo estes mesmos colegas que irão representar a profissão no mercado de trabalho e que contribuirão para a desvalorização do educador. Também é vítima das políticas públicas, que são impostas verticalmente sem condições física/materiais para tanto e sem a formação continuada para atender as demandas e novas implementações às quais tem sido submetido. Além disso, é vítima do próprio sistema, que, através de baixíssimos salários, obriga a aumentar a demanda de trabalho, o que acarreta em uma educação de baixa qualidade. Nesse sentido, Fernandes afirma que:

Na maioria das vezes, os profissionais da educação tornam-se vítimas da própria formação pedagógica e, nas suas práticas, acabam por reproduzir novas vítimas, muitas por não terem oportunidade de buscar novas alternativas, até por razões econômicas, tendo em vista os baixos salários dos professores estaduais e municipais; outros, porque se acomodam ou têm medo do novo. Sendo assim, acabam por continuar reproduzindo práticas incorporadas pela formação deficiente que receberam e deixam de buscar novas fontes de conhecimento e qualificação (FERNANDES *et. al*, 2008, p.21).

Revela-se, então, a necessidade da formação continuada, que, por vezes, pode acontecer por meio da própria reflexão de um discurso ou mesmo de uma leitura. Percebe-se que a formação é para além do título, mas tem-se a oportunidade de refletir sobre práticas e relacionar com a teoria, que nos motiva/ensina a sermos educadores. Sobre esse assunto, Freire afirma:

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o coito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação; naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios (FREIRE, 1987, p.07).

Esse conhecimento é construído durante o tempo e reconstruído a partir de novos saberes que a ele vão sendo acrescentados, demonstra-se, assim, que o tempo também pode ser um agente de formação continuada. O mesmo acontece com as famílias de pequenos agricultores, os quais, tendo a prática com referência e o empírico, as experiências que produziram e também as que não produziram, constituem o

conhecimento do saber plantar, lidar com a terra e dela retirar o alimento, sabedoria e até sustento. Sobre esse assunto, acredita-se que o agricultor, assim como o educador, possui um saber ligado à prática, uma vez que,

(...) existem coisas que se aprendem com a prática e que, entretanto, não são sabidas por aqueles que “não tem prática”. Assim, um vendedor ou um professor de uma escola primária reagirá, “por instinto”, de maneira pertinente, em tal ou qual situação, o que não saberia fazer quem não tivesse a prática de venda ou de ensino. Isso é verdade, mas, ainda, deve ser interpretado. Quem “tem prática” vive em um mundo onde percebe indícios que outros não veriam, dispõem de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais outros estariam desprovidos. A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz, o aprender (CHARLOT, 2000, p.63).

Dessa forma, cabe questionar o que, efetivamente, o educando precisa saber, considerando que ele já possui a palavra²⁴, mas que pode e deve construir novas palavras em busca de tornar-se cada vez mais atuante e crítico no território em que reside e nos demais territórios que estão interligados à sua comunidade. Nesse sentido, a educação é fundamentada em uma concepção dialética, não sendo um produto, mas obra, inspiração e trabalho de um processo social. Ainda, a palavra a ser discutida precisa questionar a atual fragmentação imposta pelo poder e pelas contradições que fazem parte da instituição de ensino, consequentemente também fazendo parte de toda a sociedade.

4.2 A relação da Ideologia com a formação dos educadores e do agricultor

A educação do campo, discutida anteriormente como estratégia de reação as ideologias, busca, na formação dos educadores e, consequentemente, agricultores, a reflexão/construção de indivíduos que possuem uma palavra em defesa/valorização de si e da sua comunidade. Segundo Borges (2012):

As funções produtivas levaram os seres humanos a não se encontrarem mais em condições semelhantes na sociedade, e sim em condições de inferioridade e superioridade. Essas diferenças eram justificadas pela visão sagrada, ou seja, o amo era sagrado, designado por Deus, e o escravo era inferior, por isso deveria obedecer à ordem social, sem questioná-lo (BORGES, 2012, p. 84).

²⁴A palavra se remete ao termo utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*. Considera-se que todos têm a palavra, porém é necessário que se acrescentem novas palavras, novos conhecimentos. Parte-se da ideia de que vai sendo constituído o arcabouço de palavras ao longo da vida, a partir das experiências vividas e dos conhecimentos construídos.

Nessa citação, percebe-se uma ideologia imposta pela classe superior (amo) em relação à classe inferior (escravo). Essa ideologia sustentou-se em valores cristãos para dar um aspecto verídico a sua imponência e justificar suas atrocidades. Conforme Marx e Engels (2001, p. 31): “A burguesia controla cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos”.

Assim, o capitalismo, para Borges (2012), faz com que o trabalhador deixe de ser dono de sua produção (mercadoria) e passe a ser dono apenas da sua força de trabalho. Fica claro, então, o opressor, ao qual todos são submetidos e do qual, há muito, se tenta encontrar uma estratégia de libertação. Essa libertação, no âmbito da agricultura camponesa, dá-se por meio da informação, do conhecimento, do desenvolvimento da autonomia e de um olhar crítico aos que os cercam e que constituem sua própria realidade.

Nesse sentido, revela-se a importância do educador na comunidade, pois ele é quem detém a informação e o conhecimento para apontar caminhos e soluções para as contradições vivenciadas pela sociedade. No entanto, ele, normalmente, é iludido pela ótica do capital. No entanto, quando se remete aos educadores, uma das tarefas mais difíceis a ser superada é o medo da liberdade²⁵, o medo do desconhecido. Logo, estes se mantêm estacionados nas mesmas práticas que os antigos professores já desenvolviam, por serem fáceis, por serem conhecidas e por não oferecerem risco de erro ou de serem questionadas.

É possível perceber que a maioria dos educadores sabe que o conteúdo deveria ser contextualizado, porém não efetiva esta proposição em sua prática pedagógica. Essa é uma contradição evidenciada na prática da escola, porém cabe a nós, pesquisadores, compreendermos o porquê de eles não o fazerem, já que se sabe que seria o correto. Seria medo da liberdade, seria falta de aprofundamento teórico ou seria falta de reflexão sobre a relevância da contextualização?

Ao estudar as contradições, compreende-se que não existe uma verdade pronta, acabada e inquestionável, portanto, não há uma resposta, ou seja, um paradigma,²⁶ mas existem conhecimentos que se aproximam mais da verdade em um determinado momento

²⁵ Este termo é utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, pag. 13.

²⁶ No livro “*A estrutura das Revoluções Científicas*” de Thomas Kuhn, paradigma significa realizações científicas universalmente reconhecidas, durante algum tempo.

histórico/temporal. Assim, de acordo com Cirne-Lima, as contradições possibilitam um questionamento sobre esta verdade.

A razão una e universal que perpassasse as múltiplas sub-razões, o sistema que abarque e abranja os múltiplos subsistemas, isso não existe. Isso é contraditório, explode e se desmancha em cacos. Razão e sistema, não; temos apenas cacos e fragmentos. É por isso que o estudo da contradição hoje mais do que nunca ficou importante. É preciso, reconstruir o grande mosaico de sentido do mundo, de sua história e de suas vidas. (...) Para chegarmos lá, precisamos, antes de mais nada, tentar decifrar o problema de contradição. Pois tudo começou com ela: a razão, pensada como una, era contraditória, o sistema, projetado como expressão da razão una, desmanchou-se em suas contradições (CIRNE-LIMA, 1993, p.10).

A partir dessa citação, é possível repensar o sistema capitalista, os paradigmas criados e recriados por ele para que as pessoas trabalhassem e consumissem, de tal forma que ele pudesse, com o tempo, tornar-se cada vez mais forte. Apesar disso, seus paradigmas também se revelaram contraditórios, os pequenos agricultores buscam direitos, liberdade e, o mais importante, desejam ser vistos e reconhecidos como sujeitos de saberes históricos. Saberes estes que movimentam e dão sentido as suas vidas. Dessa forma,

Num mundo que fica, tanto em seus problemas como em suas perspectivas de solução, mais e mais universal e globalizante, faz-se mister reencontrar a razão, una, única, oniabrange que hoje é modesta, sim, porque se sabe jamais pronta e acabada, mas que apesar disso, está consciente de sua indispensável unidade (CIRNE-LIMA, 1993, p.10).

As contradições motivam a indignação, os agricultores buscam/pedem soluções, mas encontram-se presos ao sistema. Os problemas são evidentes: o direito de pôr preço ao seu produto, a venda do produto em casa, a valorização da classe, o incentivo à diversificação da propriedade, as melhores condições de acesso à saúde, etc. Porém, estes se sentem fracos e desmotivados ao perceberem que a escola (instituição/território) presente dentro da sua comunidade (território) possui outros objetivos. Tem-se, então, uma luta de classe entre professores, que representam o Estado e, conseqüentemente, o sistema capitalista, contra a agricultura familiar, representada pelos agricultores. É uma luta também de poder, pois ambas as classes disputam o espaço e a credibilidade das crianças e adolescentes que residem naquela comunidade, o que acaba sendo uma disputa entre o campo (do agricultor) e a cidade (do professor).

5. NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE

Os professores lutam pelos seus direitos, entretanto nem sempre há facilidade/aceitação e entendimento da perspectiva de luta tanto dos educadores, quanto dos camponeses por parte do poder público, dos grandes empresários e por vezes, até da população em geral. Na figura 8, destaca-se uma de suas reivindicações, o plano de carreira.

Figura 8: Faixa colocada em frente à escola Santo Antônio no mês de outubro de 2015, como forma de lembrar os direitos dos professores



Org: autor.

O educador, até a década de 70, era um dos profissionais mais importantes. Atualmente, em alguns países, isso ainda permanece devido ao seu papel para o futuro da sociedade, como no Japão, Alemanha e Coréia do Sul. Entretanto, no Brasil, nos últimos anos, o educador tem sido desvalorizado. Luta-se para que se possam ter as condições mínimas de trabalho, entre elas, um salário digno e justo, que faça referência à importância da profissão para o futuro da sociedade. Apesar dos problemas que ainda são enfrentados na educação, cabe salientar que já foram conquistados muitos direitos e muito

já se aprendeu sobre ser educador, a responsabilidade e atribuições dessa profissão. Isso foi conquistado com muita luta e reivindicação.

Acredita-se que, desde o surgimento de uma educação do campo, com as comunidades eclesiais de base, muito se tem avançado em qualidade da educação desenvolvida para os sujeitos do campo, sujeitos esses que estavam acostumados com o esquecimento e a desvalorização. A partir daí, tenta-se conhecer ainda mais as pessoas que residem no campo, com o intuito de valorizar esses sujeitos e acrescentar dados importantes à teoria de educação do campo, que vem sendo construída e atualizada ao longo desses anos, mais precisamente após os anos 90.

Cabe salientar que a nucleação é um processo de fechamento de pequenas escolas multisseriadas e encaminhamento tanto dos educandos quanto dos educadores para escolas maiores, denominadas “escolas núcleos”. Normalmente, a escola núcleo se organizou porque seguiu uma política do governo federal, que entendia ser muito gasto manter pequenas escolas com poucos alunos e, geralmente, só um professor. Com essas políticas, fecharam-se as escolas multisseriadas e levaram-se as crianças e adolescentes para as escolas maiores, algumas vezes nos centros urbanos e, em outras, no campo, mas com necessidade de transporte para os alunos. Um aspecto importante na escola multisseriada é a presença de apenas um educador que assumia a função de ser diretor, professor, merendeiro e faxineiro. Assim, em entrevista desenvolvida com um dos educadores da escola teve-se o seguinte relato:

“O processo de nuclealização foi muito favorável para os alunos, pois além deles possuírem um espaço maior e com mais recursos, também possibilitou uma maior convivência desses alunos que viviam isolados. Em relação ao professor foi negativo, pois agora ele não pode fazer o que ele quer há uma direção, supervisão e mais colegas que acompanham o trabalho, exigindo que este se dedique e faça um bom trabalho.” (Relato da professora das séries finais da Escola Santo Antônio, antiga professora de uma escola multisseriada).

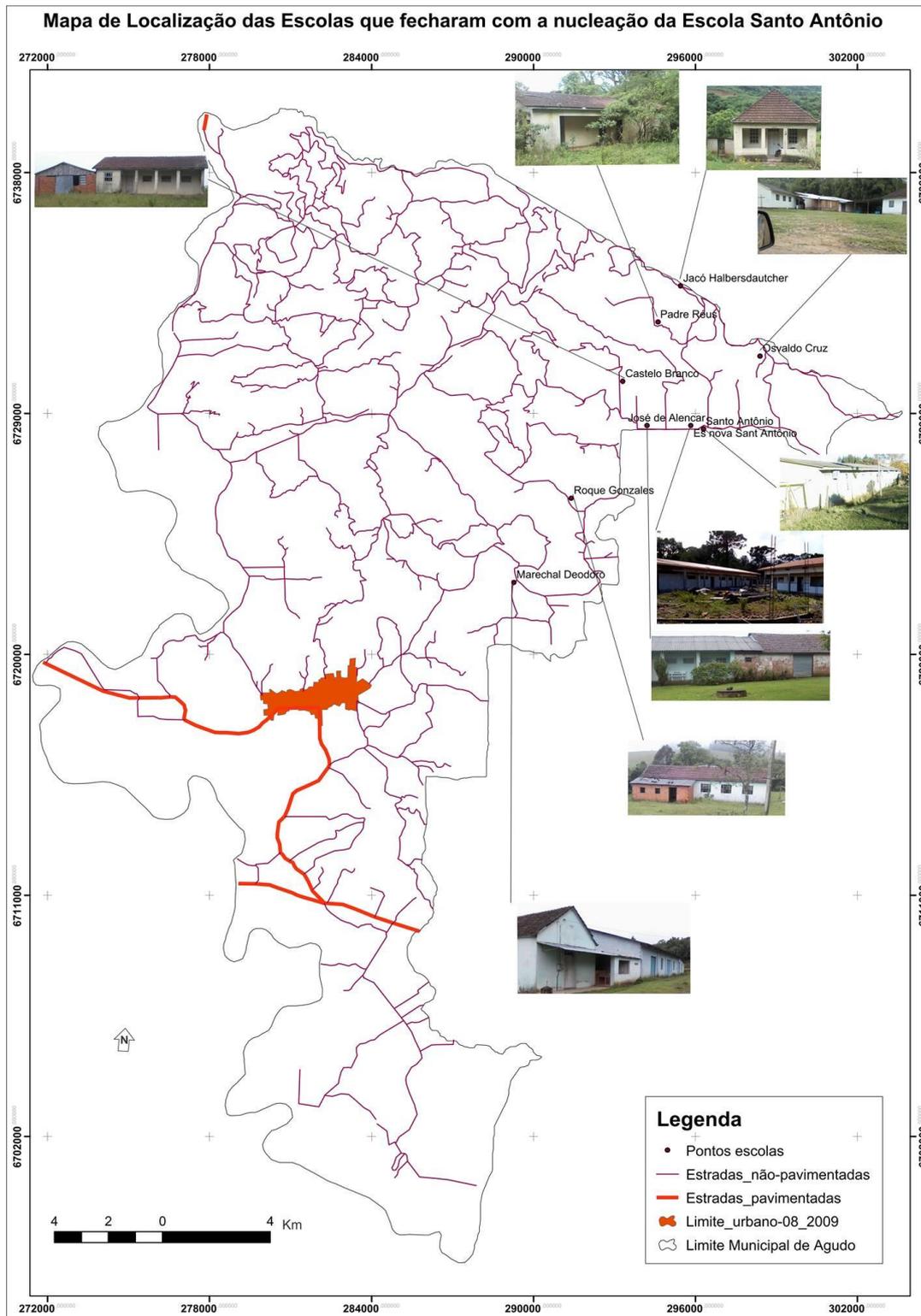
Neste relato, é possível identificar um aspecto positivo do processo de nucleação. Outro ponto também defendido pelos educadores foi a saída (momentânea, apenas durante a aula) das crianças da comunidade onde nasceram, pois possibilitou o conhecimento de outro espaço, que não é aquele de origem, e a interação com crianças de outros locais e outras realidades.

De acordo com Pastorio (2015), a nucleação das escolas de áreas rurais está vinculada a uma contradição do processo de descentralização do estado brasileiro, pois

continua registrando problemas decorrentes da gestão educacional. Percebe-se que o processo de nucleação traz consigo alguns problemas, como: abandono das escolas multisseriadas, distanciamento da criança de seus saberes/conhecimentos locais, aumento do custo do transporte escolar, etc.

O processo de nucleação apresenta-se como uma contradição, pois, inicialmente, originou-se sem uma apresentação ou discussão com as comunidades envolvidas, que simplesmente viram as escolas serem fechadas. Essas comunidades tiveram que se adaptar a um novo contexto, bem diferente, pois a escola se situa em um local mais distante e, conseqüentemente, com menos facilidade de acesso para os educadores e pais. Como pode ser visto na figura 9:

Figura 9: Mapa da localização e fotos das escolas multisseriadas fechadas.



Org: autor

Em relação aos educadores, estes não sabem onde os pais dos alunos moram, não possuem contato, pois a única comunicação que poderia ocorrer entre eles dar-se-ia

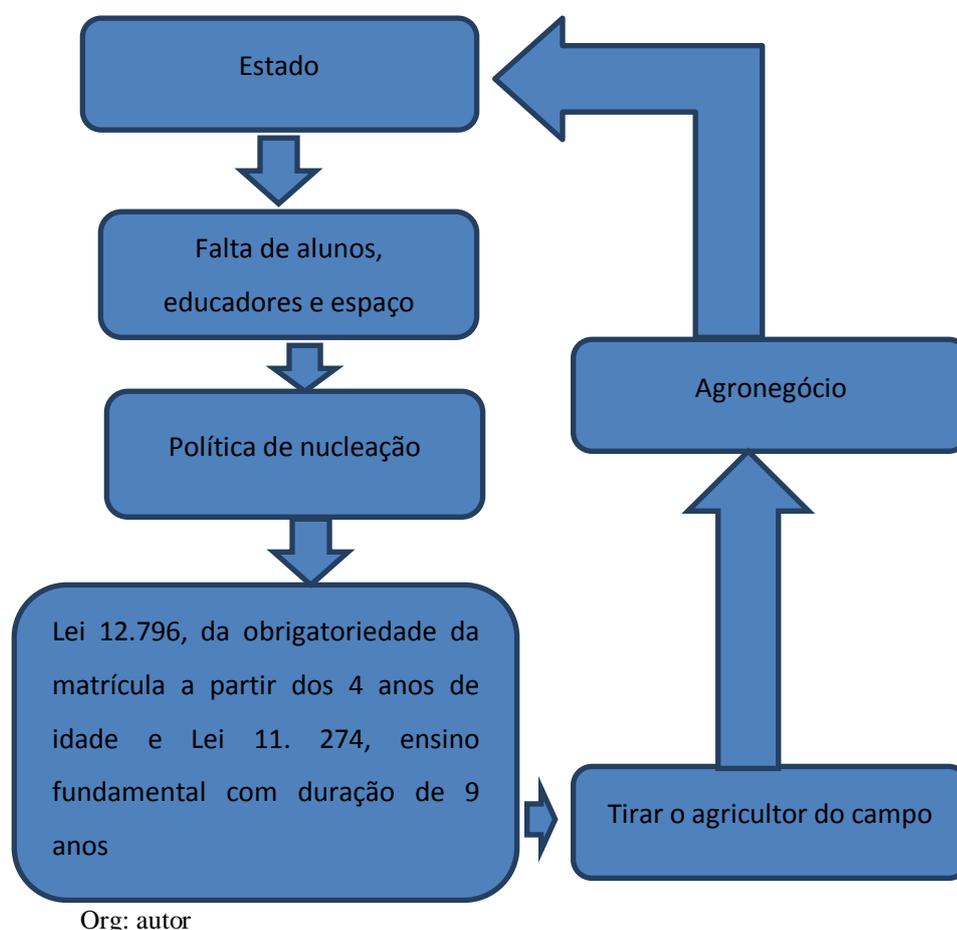
através de celular, porém, por se tratar do campo, a maioria dos celulares não funciona por falta de sinal de antena e os que funcionam não são atendidos, pois os pais estão trabalhando longe de casa na lavoura no horário em que as crianças estão na escola. Ainda, durante o processo de fechamento das escolas multisseriadas, os educadores foram iludidos, pois se teve a promessa de aumento no salário devido à diminuição do quadro de professores, o que não se efetivou.

Ainda, segundo Vieira (1999), apesar das determinações legais, de um modo geral, pode-se dizer que as escolas do campo continuam sendo relegadas ao abandono, com prédios em péssimo estado, com grande carência de material didático-pedagógico e com muitos professores que não possuem a qualificação mínima exigida por lei para o exercício do magistério. Nesse sentido, é preciso resgatar os saberes locais e a história das comunidades, destacando suas antigas escolas multisseriadas, para que sejam discutidas dentro das atuais salas de aula, no intuito de valorizar os sujeitos do campo e suas lutas. Em contrapartida, teríamos a visualização/discussão do campo que, há muito, tem sido relegado ao esquecimento.

Ademais, segundo Figueiredo (2009), a racionalidade sobre a ótica da qualidade orienta os estados e municípios para a organização dos fluxos mais eficientes dos sistemas de ensino, ou seja, a nucleação é a tradução dessas orientações. Tenta-se adequar os municípios, Estados e, conseqüentemente, o país a uma nova ordem mundial, cujas principais metas são privatização e racionalização.

O município implementou essa política de nucleação a partir do ano de 2000 e esse processo se intensificou devido à falta de espaço para atender a nova demanda de alunos que passariam a frequentar as escolas a partir da política pública de implementação do ensino fundamental com 9 anos. Além disso, a situação se complicou ainda mais com a política de obrigatoriedade da frequência das crianças com 4 anos de idade. Em relação a essas duas políticas públicas, o município possuía dois agravantes: o primeiro era a falta de espaço e o segundo, a falta de funcionários, pontos que foram resolvidos com a nucleação. Ainda, teve-se a justificativa de que, com a implementação da nucleação, seriam diminuídos os gastos públicos. No entanto, é necessário assumir que a nucleação faz parte de um projeto maior, como pode ser visto na figura seguinte:

Figura 10: Esquema da implementação da política pública de nucleação



Acredita-se que a política de nucleação incentiva a saída do agricultor do campo, pois a dificuldade de acesso à escola e a falta de contextualização fazem com que aumente a desvalorização do agricultor. As leis 12.796 e 11.274 motivaram/aceleraram o processo de nucleação contribuindo com a desvalorização do agricultor e consequentemente a saída dele do campo. Ainda, a matrícula com 4 anos de idade afasta a criança do convívio com os pais, isso no campo torna-se ainda mais penoso uma vez que a escola é distante da residência dos pais o que dificulta o acompanhamento da adaptação.

Acredita-se que, a partir de um ensino de maior qualidade, aumentam-se as oportunidades das crianças optarem se querem ficar no campo ou na cidade, porque o conhecimento possibilita a distinção entre ambos os aspectos (positivos e negativos) e não apenas o que, na maioria das vezes, temos, menosprezo do campo. Além disso, para que efetivamente desenvolva-se o ensino de qualidade é preciso que os conteúdos possam ser

contextualizados com a realidade do educando. Assim, ele poderá escolher se quer permanecer no campo e não apenas ser iludido que na cidade será melhor.

Etapa essa que se tem tornado um obstáculo na vida dos professores, pois estes não conhecem a realidade do campo e as famílias dos educandos, por residirem, em grande maioria, na cidade. Além disso, estes não possuem uma formação voltada para a atuação no campo, apesar de a maioria das escolas residirem no campo, o que faz com que, sempre que possível, optem por atividades urbanocêntricas.

A partir da problemática imposta pelo sistema capitalista, que estabelece ao campo e à cidade relações dos trabalhadores com seus descendentes, aspectos que, anteriormente, eram reconhecidos como um legado (valores, saberes, normas e regras passadas de geração para geração, etc.), hoje, nem sempre conseguem ser transmitidos, socializados pela família, gerando rupturas em relação à educação. Assim, muitas vezes, a escola, além de ensinar o que lhe compete (conhecimento historicamente sistematizado), ainda precisa estabelecer o mínimo de normas, valores e saberes que, anteriormente, ficavam a cargo da família. Como a escola se posiciona em relação a isso? Essa pergunta é de difícil resposta e trabalhamos na perspectiva de que esses educadores nunca consigam “a resposta” ou uma “única resposta”, mas reflexões que possibilitem a eles acolherem a comunidade a que servem. Nesse sentido, um espaço-tempo reflexivo precisa ser instituído para que se aprenda a ser educador no campo nessa perspectiva.

Ainda, de acordo com Cassol e Silva (2015):

[...] omnilateralidade é possibilidade de superação dialética da fragmentação instalada com a razão fragmentadora. Por isso a necessidade de constituir uma escola única do trabalho, privilegiando a cultural geral, humanística e formativa. A práxis pedagógica se reconhece dialética e opera em meio às ideologias, constituindo-se a politecnia enquanto forma de educação capaz de fazer do trabalho o próprio modo de existência, de expressão e de libertação do ser humano e da sociedade (CASSOL & SILVA, 2015, p.2).

Nesse sentido, o trabalho como direito e dever, enquanto princípio formador e humanizador, seja em casa, seja na escola ou em outros espaços sociais, deve ser entendido como a própria vida, tanto de adultos quanto de crianças que, por meio da práxis cotidiana, das relações de produção da vida com a natureza, vão se constituindo como seres sociais.

Outra questão que se teve a oportunidade de vivenciar foi um piquenique organizado pela escola²⁷, em um parque de Lagoa Bonita - RS, em que as professoras pediam para que os alunos gritassem e corressem para que não fizessem isso na escola. Apesar disso, como as crianças estavam acostumadas com este contexto, isso não as motivou a correr ou gritar, mas, pelo contrário, estavam calmas (devido à própria aproximação com a natureza), e exploraram com tranquilidade do local que, para eles, não apresentava nenhuma novidade, pois não havia uma atividade direcionada que motivasse um olhar diferenciado. Acredito que o grande problema dessa experiência diferenciada foi à ausência da problematização do local, pois a ideia de aproximação da natureza sempre é uma iniciativa favorável na educação do campo.

Assim, têm-se algumas questões favoráveis e outras desfavoráveis ao processo de nucleação. Entre as favoráveis, destaca-se um ambiente mais complexo, com mais educadores e acompanhamento pedagógico. Ainda, entre as questões favoráveis, considera-se a permanência das crianças em uma escola do campo, uma vez que, se não houvesse a escola núcleo, certamente, as crianças seriam encaminhadas para o centro urbano do município, como já acontece com os estudantes que optam por continuar os estudos e frequentar o ensino médio. Tem-se também como aspecto positivo o convívio das crianças em outro espaço que não o da comunidade onde nasceram, possibilitando uma maior interação com outras crianças e o reconhecimento de outras realidades.

Em relação aos pontos negativos, destaca-se a dificuldade de contextualização do ensino, devido à distância das comunidades de origem das crianças, à falta de comunicação com a família e longos deslocamentos no transporte escolar, chegando a ser de 2h para o percurso de ida e volta. Outra questão é a história da comunidade, que, muitas vezes, era mantida viva através da escola multisseriada, pois essas escolas foram construídas com o auxílio e a organização da comunidade e que acaba sendo esquecida com o fechamento da escola. Essa questão pôde ser vivenciada durante a visita à comunidade da antiga escola Padre Réus, Figura 11, pois os jovens já não sabiam que existia uma escola naquela comunidade, apenas as pessoas mais velhas recordavam do lugar onde funcionava a escola. De certa forma, é uma parte da história da educação do município que acaba sendo esquecida.

²⁷ Ocorrido no dia 28 de outubro de 2015.

Figura 11: Antiga Escola Padre Réus abandonada



Org: autor.

Esta escola ficou esquecida, foi vítima de saqueadores e, atualmente, possui plantas em seu interior e em todo o seu entorno, porém isso não acontece na maioria das escolas fechadas. Inicialmente, acreditava-se que ocorria uma desvalorização da comunidade e, conseqüentemente, do território com a saída da escola multisseriada, mas tem-se observado que algumas comunidades possuem a capacidade de se reorganizar e de dar outro destino ao espaço que pertencia a esta escola, como pode ser visto na imagem à seguir:

Figura 12: Antiga Escola Osvaldo Cruz, transformada em Sociedade São Roque



Org: autor.

Nesta escola, a comunidade se reorganizou e reutilizou o prédio, transformando-o em uma sociedade. Apesar de o local ser de difícil acesso e formado por encostas de morro, a comunidade soube valorizar um investimento que há tempos havia sido feito, dando outra utilidade para o prédio. O fechamento da escola nem sempre desvaloriza o território, uma vez que as pessoas, necessariamente, precisam continuar dando um significado/sentido para aquele local.

Percebe-se, então, que o fechamento da escola não desvaloriza o território, mas é preciso se ter um olhar diferenciado para cada território e suas possibilidades. Existem territórios de onde a maioria das pessoas saíram para ir morar na cidade, pois não ofereciam condições de plantar e morar, uma vez que seu terreno possui muita declividade. Além disso, a solidão e a dificuldade de acesso a necessidades básicas motivam o abandono local. É necessário que o município organize políticas públicas de permanência do agricultor no campo e repense a viabilidade dessa permanência com propostas agroecológicas e viabilização de outras culturas que superem a monocultura.

No quadro abaixo, percebe-se a relação de escolas que foram fechadas na comunidade da escola Santo Antônio localizada na Linha dos Pomeranos no município de

Agudo. Destas, uma escola foi utilizada como residência comum para um senhor que não tinha onde morar e outra foi utilizada como residência para um educador, que teve que se mudar devido à transferência para a escola núcleo.

Quadro 1: Escolas multisseriadas fechadas devido ao processo de nucleação

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
Castelo Branco	Linha dos Pomeranos
José de Alencar	Linha dos Pomeranos
Roque Gonzales	Complexo da Serra
Jacó Halberstadt	Linha Araça
Oswaldo Cruz	Coxilha do Araça
Marechal Deodoro	Linha Nova
Padre Réus	Coxilha do Araça

Org: autor.

O fechamento das escolas motivou diversos sentimentos nos educadores, percebidos durante os momentos de entrevista semiestruturada. Esses sentimentos, expostos no quadro abaixo, variam de educador para educador e revelam como eles enfrentaram essa etapa contraditória.

Quadro 2: sentimentos relatados pelos educadores que eram de antigas escolas multisseriadas e, atualmente, pertencem à escola Santo Antônio.

Escolas Multisseriadas	Escolas Núcleo
Sentimento de solidão	Sociabilidade maior
Liberdade de gestão	Submissão a uma direção
Afazeres de toda a escola	Dedicação ao aluno
Dificuldade de ministrar os conteúdos	Dedicação à turma
Abandono	Infraestrutura melhor

Org: autor.

Na escola multisseriada, havia apenas um educador e, no ponto de vista do conhecimento científico, as discussões e avaliação relacionadas aos temas trabalhados em aula restringiam-se apenas à opinião e senso crítico daquele educador. Em relação à escola núcleo, há um grupo de educadores que auxiliam nas dúvidas, gerando uma troca de conhecimento baseado em múltiplas opiniões.

Contudo, na escola multisseriada, o educador era autônomo e conseguia gestar a vida da escola e não simplesmente o conteúdo. Ainda, era possível apresentar as várias facetas do conhecimento, sendo um deles o científico, entretanto existem muitos outros que podem ser apresentados, aprofundados e desenvolvidos. Entende-se, então, que nos resta pensar no que esse processo melhorou a educação na sua escolarização.

Todos os alunos das escolas multisseriadas foram encaminhados para a escola Santo Antônio, demandando investimento na infraestrutura. Dessa forma, a escola obteve um refeitório novo (com cozinha), três (03) salas de aula, sala dos professores e secretaria. Ressalta-se que houve investimento na construção das salas, porém, como a parte da escola que havia sido construída recentemente (após o processo de nucleação) estava oferecendo riscos aos que a ocupavam, devido à parede que rachou, está sendo construída uma escola nova em outro espaço, que possuirá um pátio maior (conferir figura 6 na página 55).

A antiga escola localizava-se na proximidade da divisa do município de Agudo e do município de Paraíso do Sul, sendo neste último a localização da área construída. Outra questão que motivou a construção da nova escola foi a ausência de espaço para atender todos os alunos, uma vez que o pátio era muito pequeno.

Figura 13: Pátio da escola Santo Antônio.



Fonte: Google Earth, imagem IKONOS, 2011.

Cabe salientar que mais importante que a infraestrutura é o ensino que está sendo oferecido e que será implementado na nova escola. Acredita-se que, apesar do esforço dos

educadores em tentar ensinar os conteúdos programados no projeto do município, a qualidade do ensino poderia melhorar ainda mais se houvesse um esforço em tentar conhecer a realidade do educando e, com isso, começar a contextualizar os conteúdos.

5.1 Práticas na educação do campo

Durante toda a dissertação tem-se discutido sobre a contextualização e sua importância na educação do campo. Apesar disso, ainda constatou-se que o alfabeto possuía duas palavras que não fazem parte da realidade vivenciada pelos educandos da comunidade da escola Santo Antônio, todas as demais letras faziam parte do cotidiano dos educandos.

Figura14: foto de letras do alfabeto presente na sala do jardim da tarde e do 1º e 2º ano pela parte da manhã, fotografado em 23/09/2015.



Org: Ongaro, M. D, 2015

A qualidade da educação está relacionada com a realidade vivenciada pela comunidade na qual a escola está inserida e que vai trazer significados aos conteúdos trabalhados com os educandos. É necessário que o conteúdo trabalhado toque/cative²⁸ os educandos, e isso só é possível através da contextualização, pois a criança só se permite instigar a respeito daquilo que ela já conhece ou domina, através da dúvida que a torna

²⁸No sentido de mudança, de que interferiu de alguma forma na sua vida ou, pelo menos, em seu jeito de ver as coisas e interpretá-las. Compreende-se que a aprendizagem é uma mudança, pois é necessário readaptar os conceitos prévios a estes novos conhecidos no cotidiano escolar. Esta palavra também é utilizada nesse mesmo sentido no livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry.

inquieta. O que ela não conhece não lhe interessa, pois não causa dúvida em relação ao que já sabia, simplesmente passa por ela, muitas vezes, sem que seja escutado, não chega até o subjetivo, não cativa. Assim,

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com outros e com o mundo (CHARLOT, p.54, 2000).

A criança não é um quadro em branco o qual os educadores vão preenchendo, mas sua personalidade e valores são fortemente influenciados pelos pais, pela comunidade na qual ela convive diariamente e pela sociedade num todo desde que ela mantenha um contato. Isso é compreensível através da teoria sociocultural de Vygotsky. Ainda, para Charlot,

(...) a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, p.81, 2000).

Na educação do campo é importante a reflexão sobre os conteúdos científicos que estão presentes nas atividades vivenciadas cotidianamente, pois esses serão a base do conhecimento a ser construído na escola e que, efetivamente, seja significativos para a comunidade. Considera-se que, para que se tenha uma possibilidade de contextualização do conhecimento, é imprescindível o respeito e a valorização aos agricultores, de modo que a escola e a família possam, juntas, pensar em conteúdos considerados indispensáveis para a vida no campo.

No campo, existe uma diversidade de saberes que não são exclusivamente científicos, mas que, muitas vezes, permitem a eficiência da propriedade. Esse saber está embutido na existência e permanência do grupo social (capital social²⁹), permite a troca de favores motivada pela troca de interesses. Por exemplo, os produtores de fumo se visitam e cultivam a amizade especialmente no período de colheita da safra, em que ambos dependem um do outro como troca de mão de obra. Em outros períodos, as visitas são reduzidas ou deixam de existir. Ainda, sobre esse assunto corroboro com Charlot (2000) a cerca das relações sociais:

²⁹ Ver pág. 61.

Entre um diretor de uma empresa e seu funcionário, entre o banqueiro e o agricultor para o qual o primeiro empresta dinheiro existe uma relação social que não se fundamenta no saber: a relação de dependência, no caso, não se apoia no saber. Não obstante, sua relação social é sobredeterminada pelo saber: eles não têm os mesmos saberes, não dominam as mesmas atividades e as mesmas formas relacionais; e existem diferenças sociais de legitimidade entre esses saberes, atividades ou formas relacionais (CHARLOT, p.85, 2000).

A maioria dos grupos sociais existe porque há um determinado interesse de seus participantes em mantê-los, as pessoas não se dedicam a uma ação sem que haja um interesse nessa ação, que talvez esteja em uma recompensa futura, mas o fato é que se têm uma segunda intenção. Há grupos em que o interesse está no saber de alguns integrantes, em outros, o interesse está nas amizades e contatos dos integrantes, e, em relação aos agricultores, por exemplo, o interesse é a troca de mão de obra. Nesse sentido, de acordo com Wizniewski (2010), o papel dos educadores do campo é de possibilitar dinâmicas pedagógicas que resgatem a cultura e o significado de se viver no campo com dignidade e de forma sustentável. Sobre o conceito de significar, tem-se a contribuição de Charlot:

(...) têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceita-se essa ampliação, tem sentido) e que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros (CHARLOT, p.56. 2000).

Acredita-se que, para um conteúdo ter sentido, é necessário que a explicação inicie pelas concepções prévias dos educandos, isso é possível através da contextualização das informações novas com saberes próprios do campo. Dessa forma, traça-se um caminho que será percorrido por ambos os sujeitos, educador e educando, tendo a contribuição dos saberes vivenciados como referência, na adequação a novas aprendizagens, respeitando suas individualidades.

Nesse sentido, defende-se o acesso aos saberes tradicionais, legados aos pais pelas gerações que os antecederam e que serão perdidos caso eles não tenham direito de partilhá-los com seus descendentes, o que diminui a possibilidade de gerar sucessores³⁰. Importa dizer, porém, que não se defende, com isso, a prática do trabalho infantil, mas

³⁰A ideia acerca do ensinamento de conhecimentos informais, passados de pais para filhos, de afazeres ligados ao cotidiano familiar tem proximidade com a teoria relacionada ao *habitus*, de Bourdieu, 1983.

tenta-se discutir a importância de que tanto no campo quanto na cidade as crianças tenham como responsabilidade, além das tarefas escolares, outras tarefas que, também, são educativas e que não apresentem periculosidade.

[...] na perspectiva da educação que desenvolva o ser humano omnilateral, nos limites possíveis dentro das relações sociais capitalistas, implica a educação intelectual, corpórea e politécnica ou tecnológica, [...]. A formação politécnica ou tecnológica demanda uma implacável crítica à exploração do trabalho infantil pelo capital, mas isto não elide a dimensão fundamental do trabalho como princípio educativo no processo de socialização e constituição da personalidade da criança e do jovem. [...] Em termos práticos, isso significa que é crucial que toda a criança e jovem dediquem, em seu processo formativo, algum tempo a qualquer forma de trabalho social produtivo, na família e na instituição escola. E isto nada tem a ver com exploração do trabalho infantil. Pelo contrário, trata-se de socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência é comum a todos os seres humanos (FRIGOTTO, 2012, p.279-280).

A inclusão das crianças nos afazeres do campo faz com que elas possam aprender e desenvolver responsabilidades consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Há uma valorização e compreensão dos afazeres dos pais e dos saberes implícitos nessas ações. Nessa perspectiva, a família e a escola propõem-se a educar pelo trabalho e não a estudar para depois trabalhar, proposta esta que é difundida pelo capitalismo e está muito presente na nossa cultura.

É preciso salientar, ainda, que um grande número de jovens tem abandonado o campo e, devido ao seu baixo grau de instrução, migrado para as periferias dos centros urbanos. Com isso, resta o campo o esvaziamento e abandono. Esse abandono é muito bem descrito por Saramago quando descreve a olaria que iria deixar de produzir as cerâmicas (pratos de cerâmica) porque haviam entrado no mercado os pratos plásticos. Assim, os fornos que queimavam o barro deixaram de ser acesos. Nota-se que, em ambos os casos, tem-se a perspectiva de o campo não ter mais valor, de não ser mais necessário.

[...] lá fora, a cor de cinza viva do forno, a derradeira e esmorecente mornidão de quando o deixaram vazio, como uma casa donde saíram os donos e que se deixa ficar, paciente, à espera, e amanhã se tudo isso não se acabou já para sempre, outra vez a primeira chama de lenha, o primeiro bafo quente (SARAMAGO, 2000, p. 35).

Nesse contexto, quando se prioriza a educação no campo, ou seja, aquela em que a escola se localiza na zona rural, é necessário que haja como projeto político pedagógico a construção dos conhecimentos utilizando a sua realidade como referência, pois o processo de desenvolvimento cognitivo depende de uma associação entre o que já foi aprendido em

outro momento e o novo conhecimento que está sendo vivenciado e que irá ser reconstruído. Assim, enfatiza-se a importância da contextualização, na medida em que:

[...] o conhecimento científico é apenas uma das formas de conhecimento e o desenvolvimento cognitivo acontece ‘de fora para dentro’ e é internalizado a partir do que já existe, na relação com os outros, sendo mediado por instrumentos e signos que reconstróem internamente uma operação externa (ZIMMERMANN, VENDRUSCOLO e DORNELES, 2013, p. 6).

Tenta-se demonstrar que existe o conhecimento científico, mas também o conhecimento cotidiano, sendo que ambos estão relacionados e possuem valor, pois são necessários para a vida. O conhecimento cotidiano, por vezes, está associado à cultura e, conseqüentemente, às aprendizagens das gerações precedentes. Esses conhecimentos construídos historicamente são reconstruídos no processo de sucessão, pois, ao ensinar, os pais refletem sobre o aprendido; e, ao aprender, a criança questiona e redimensiona o conhecimento oriundo de outras gerações.

Acredita-se que o processo de alfabetização deveria ocorrer a partir de “movimentos amplos” que, no nosso entendimento, é o processo de releitura do passado para compreender o presente e planejar o futuro. Quando falamos em partir, não estamos esquecendo que o ponto de chegada será o conhecimento universal científico. Somente através desse movimento passa-se a participar política e pedagogicamente da comunidade e, conseqüentemente, da escola. O projeto de educação não inicia nem acaba na escolarização. Nesse sentido, tem-se a contribuição de Castrogiovanni, 2008:

Nos primeiros anos de escolarização deve-se trabalhar a valorização do espaço e tempo vivenciados pelo aluno. Não menos importantes a construção das noções temporais quantificação e representação das categorias do passado, presente e futuro e caracterização de épocas. Sem impor limites, de espaço e tempo, é importante estudar movimentos amplos. (CASTROGIOVANNI, 2008).

Cabe ressaltar que os movimentos amplos discutidos fazem relação e reflexão fundamentada no processo histórico. É fundamental que o educador, o pedagogo, o alfabetizador produza esse movimento. Esse movimento é do educador consigo mesmo, com os demais educadores, com a comunidade, com os educandos, com o lugar, com o espaço, produzindo novos saberes a partir dessas trocas. Isso poderá gerar uma emancipação e uma perspectiva crítica e responsável de encaminhar a ação pedagógica.

No campo, defende-se o acesso aos saberes tradicionais, legados aos pais pelas gerações que os antecederam e que poderão ser perdidos caso eles não tenham direito de partilhá-los com seus descendentes, o que diminui a possibilidade de gerar sucessores³¹. Ainda,

Sem desconhecer essas dimensões, particularmente a dimensão didático-pedagógica que o trabalho possa vir a ter, o que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo, [...] é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever) (FRIGOTTO *et al*, 2005, p.57).

A complexidade da vida no campo exige conhecimento do lugar de vida, do território, entre outros saberes (coisas), os da terra, das épocas de plantio, do clima, das técnicas aplicadas à agricultura, à pecuária e aos demais espaços. Só existe o território quando há uma trabalho/adaptação do agricultor à terra e suas peculiaridades. Demonstra-se, assim, a necessidade de sucessão de conhecimentos ligados ao trabalho no campo, como: o cuidar, o observar, o experimentar, a reflexão, a resiliência, aspectos dificilmente vivenciados na escola, especialmente através do discurso dos professores. À escola cabe discutir, valorizar e questionar, mas organizar a produção e a alimentação para toda uma família, ou mais, é tarefa do agricultor e exige dele muita experiência, entre outros requisitos.

Ao reconhecer os saberes das pessoas do campo e defender que eles precisam ser construídos e reconstruídos nas diferentes gerações, através da articulação entre a educação formal, não formal e informal, está-se apostando em um campo onde as crianças possam aprender com seus pais, com a valorização dos seus saberes, necessários para a vida, tais como: os conhecimentos sobre a época certa de plantar, sobre como plantar, sobre quando colher, os saberes ligados aos afazeres domésticos, entre outros.

6. A REALIDADE DA COMUNIDADE DA ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTÔNIO

³¹A ideia acerca do ensinamento de conhecimentos informais, passados de pais para filhos, de afazeres ligados ao cotidiano familiar, tem proximidade com a teoria relacionada ao *habitus*, de Bourdieu, 1983. Nesse sentido, a sucessão pressupõe preparo de agricultores para que tenham uma relação com um grande número de saberes que irão possibilitar a ele a subsistência na terra. Para tanto, o agricultor precisará ter um cabedal de saberes que irão garantir a sua saúde, a da terra, a da água, a do ar, a dos animais, entre outros seres vivos com os quais irá relacionar-se. Esse preparo garantirá ou não a sua permanência, resistência, resiliência nesse espaço-tempo, assim como o das futuras gerações.

A Escola Santo Antônio possui 151 alunos. Destes, 149 entregaram as respostas do questionário (ANEXO 2) que foi proposto às famílias. A partir desses dados, foram elaborados alguns gráficos que se pretendem detalhar ao longo desse capítulo.

No gráfico a seguir (Gráfico 1), é possível observar o número de pessoas que as famílias possuem e, com isso, analisar a população da comunidade onde a escola se localiza. Percebe-se que, na área de abrangência da escola, o número de crianças por família, na maioria, varia entre um (01) ou dois (02) filhos, que representa uma redução drástica de filhos por família nos últimos anos, uma vez que era comum às famílias possuírem quatro (04) ou mais filhos. As famílias localizadas no campo do município de Agudo possuíam um número mais elevado de filhos com o intuito de que estes pudessem, ao se tornarem adultos, ajudar no trabalho da lavoura. Porém, no Gráfico 1, percebe-se que essa prática tem se modificado.

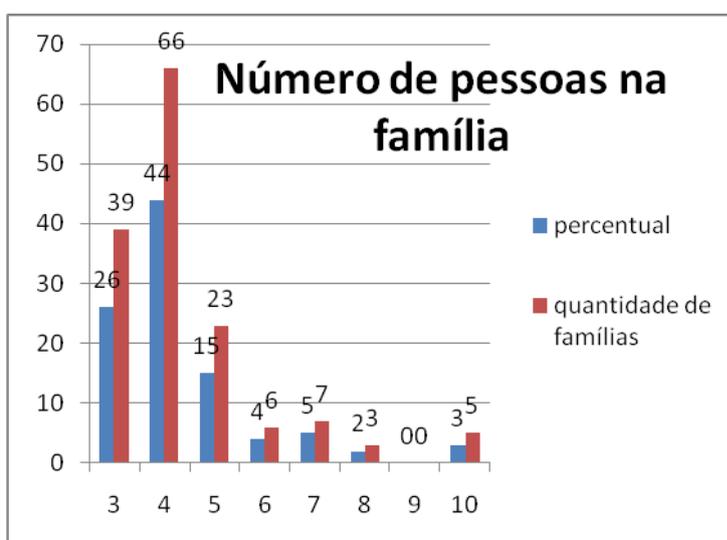


Gráfico 1: Número de pessoas por família na comunidade da Escola Santo Antônio.
Org: autor.

Segundo o IBGE, no ano de 2010, o município de Agudo possuía 9.833 pessoas na área rural e 6.889 pessoas na área urbana. Esses números demonstram um grande (se for analisar em percentual) êxodo rural, uma vez que, no ano 2000, o número de pessoas que moravam na área rural era de 11.800 e, na área urbana, 5.655 pessoas. Além disso, durante esses dez anos, percebe-se que a população diminuiu de 17.455 para 16.722, provavelmente essa diminuição ocorreu pela saída dos jovens do município em busca de uma formação acadêmica³², uma vez que o município não possuía uma instituição que

³² Atualmente há um polo UAB no município oferecendo cursos gratuitos.

pudesse atender a esta demanda, mas há também outros interesses, como trabalho, maior acesso à prestação de serviços, lazer, etc.

Para comparação, foi organizado outro gráfico (Gráfico 2), que demonstra o número de filhos em idade escolar. Tenta-se compreender melhor a realidade familiar encontrada na comunidade de Linha dos Pomeranos, no município de Agudo-RS.

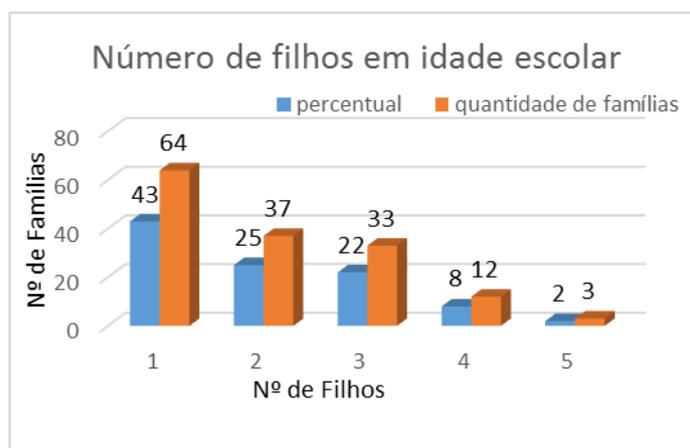


Gráfico 2 : Número de filhos por família em idade escolar da comunidade da escola Santo Antônio.
Org: autor.

No primeiro gráfico, observa-se que a maioria das famílias possuem três (03) ou quatro (04) integrantes, o que se confirma no gráfico 2, no qual se percebe que a maioria das famílias possuem um (01) ou dois (02) filhos. Esse é um dado muito relevante para o campo, pois sabe-se que as comunidades, no meio rural, têm diminuído, devido à migração para o meio urbano. No entanto, esses dados indicam que, além dessa escassez motivada pela migração, também está ocorrendo um esvaziamento do campo em virtude da redução do número de filhos de cada família.

Outro ponto relevante refere-se aos saberes das famílias dos agricultores, que precisam ser valorizados e renovados nas gerações subsequentes. Nesse sentido, acredita-se na união entre os saberes universais e os saberes do campo, para que ambos possam se renovar e reconstruírem-se na busca de uma melhor qualidade de vida. Assim, foi realizada uma pesquisa sobre a formação dos pais dos educandos, pois acredita-se que o ensino universal é tão importante quanto os saberes históricos na vida dos agricultores, uma vez que possibilita que estes possam ser críticos e atuantes não apenas na comunidade onde residem, mas também em outros espaços que possam vir a conhecer.

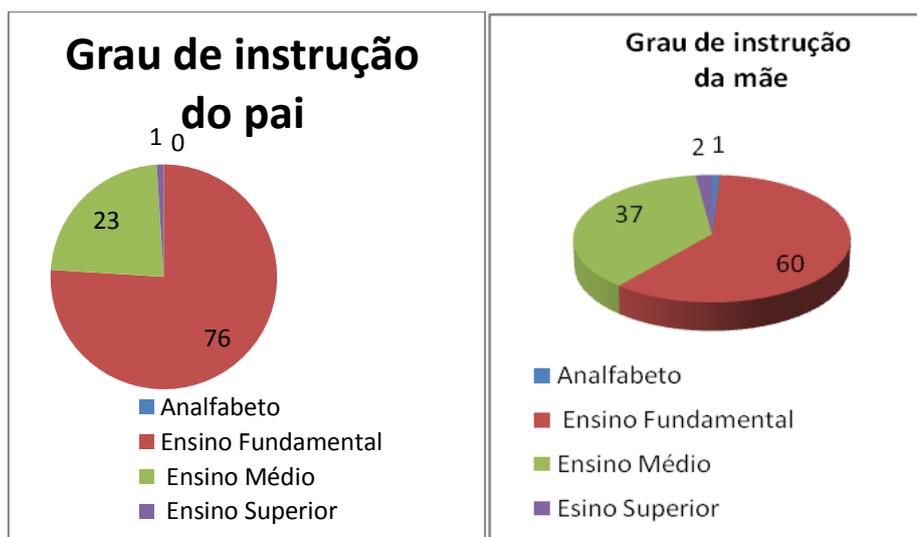
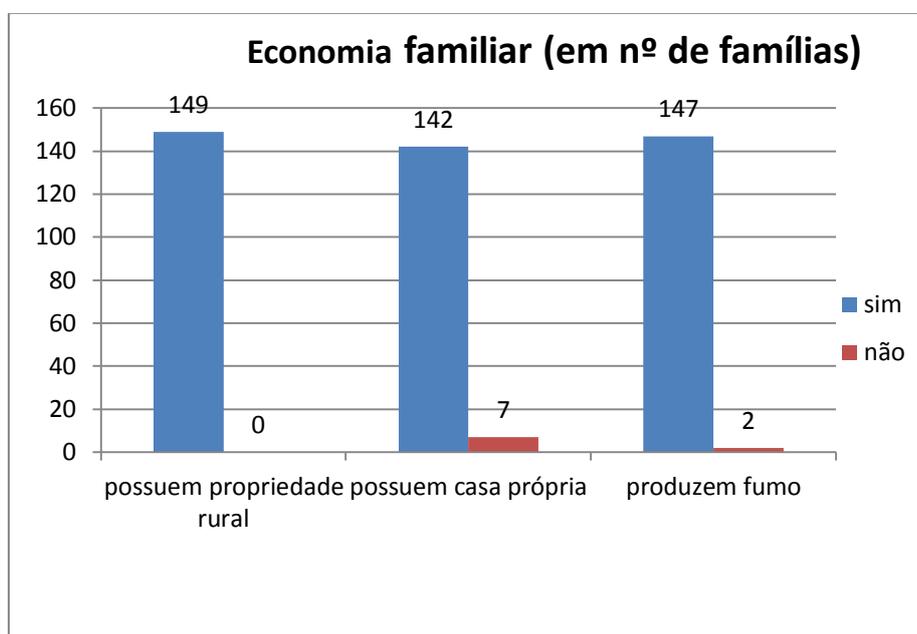


Gráfico 3 e 4: Grau de instrução dos pais
Org: autor.

Nesta pesquisa, ficou claro que a formação tanto do pai quanto da mãe se assemelha, sendo que a maioria possui Ensino Fundamental, apesar de existir uma quantidade considerável que possui o Ensino Médio. Embora a idade não tenha sido um dado coletado na pesquisa, durante a coleta dos demais dados, percebeu-se que pais mais jovens normalmente possuíam o Ensino Médio, enquanto os mais velhos, o Ensino Fundamental (muitos, incompleto). Isso ocorre, provavelmente, devido à dificuldade que os casais com mais idade tiveram para dar continuidade aos estudos, pois só havia escola com Ensino Médio na área urbana do município e não havia transporte público para que pudessem ter acesso a ela. Nesse contexto, deve-se considerar a distância de 32 km que separa a localidade de Linha dos Pomeranos da área urbana da cidade. Além disso, o incentivo aos estudos não era o mesmo da atualidade, tanto nas famílias quanto nas escolas, pois as famílias possuíam muitos filhos para que, futuramente, esses pudessem vir a ajudar no trabalho da lavoura. Demonstra-se, então, que se tinha o intuito de que os jovens ficassem, preferencialmente, na lavoura e não se incentivava a saída destes para estudar.

Outro aspecto pesquisado foi a economia familiar, quantas famílias possuem propriedade rural, quantas possuem propriedades urbanas, se possuem casa própria ou não e se produzem fumo. Os resultados demonstram que todas as famílias residem no campo, sendo que, em 100% dos questionários entregues, as famílias responderam que possuem propriedade rural.

Gráfico 5: Economia das famílias pertencentes à comunidade Santo Antônio



Org: autor.

Apenas sete (07) famílias não possuem casa própria, realidade diferenciada em relação à área urbana, uma vez que, nas famílias urbanas, normalmente, este número seria maior em percentual aos que costumam pagar aluguel. A intenção é demonstrar que, apesar do campo sempre ter sido desvalorizado e menosprezado, sendo que as pessoas que lá residiam eram tachadas de “grossas” e ignorantes³³, em alguns aspectos, é possível compreender que se pode ter melhor qualidade de vida, começando pelo incentivo, inclusive público, à aquisição da casa própria³⁴.

Outra questão relevante é o cultivo de tabaco, percebe-se que a maioria das famílias ainda depende do cultivo dessa cultura. Apesar disso, tiveram-se algumas iniciativas para resistir à submissão e exploração das empresas fumageiras, como pode ser visto no gráfico e também no quadro subsequente.

³³Características amplamente discutidas durante o SIFEDOC, evento ocorrido durante os dias 8 a 10 de outubro de 2014 em Santa Maria-RS. Neste evento, havia um trabalho que discutia esta temática e a comparação entre o agricultor com a imagem do Jeca Tatu, cujo título era: “O Jeca Tatu e o imaginário sobre o espaço rural” escrito por Walter Marschner.

³⁴ Este incentivo é obtido através do MPA (Movimento do Pequeno Agricultor), que organiza uma inscrição e, posteriormente, realiza um sorteio dos agricultores que receberiam a casa popular. Porém, os agricultores precisavam comprovar, com o bloco de produtor rural (documento em que consta a produção anual da família e todos os anos precisa ser apresentado na prefeitura para fins de conferência de impostos), baixa renda anual.

Quadro 3: Diferentes tipos de produção rural encontrada na comunidade de Linha dos Pomeranos.

Produção	n° de famílias			
	autocosumo	percentual	comércio	percentual
Gado de corte	82	55%	67	45%
Gado de leite	145	97%	4	3%
Galinha caipira	149	100%	0	0%
Frango	149	100%	0	0%
Porco	62	42%	4	3%
Peixe	15	10%	3	2%
Ovelha	12	8%	0	0%
Codorna	16	11%	0	0%
Coelho	18	12%	0	0%
Horta	72	48%	0	0%
Pomar	86	58%	2	1%
Feijão	74	50%	8	5%
Milho	65	44%	0	0%
Mandioca	66	44%	0	0%
Arroz	2	1%	0	0%
Soja	8	5%	6	4%
Eucalipto	65	44%	3	2%
Pinus	23	15%	0	0%

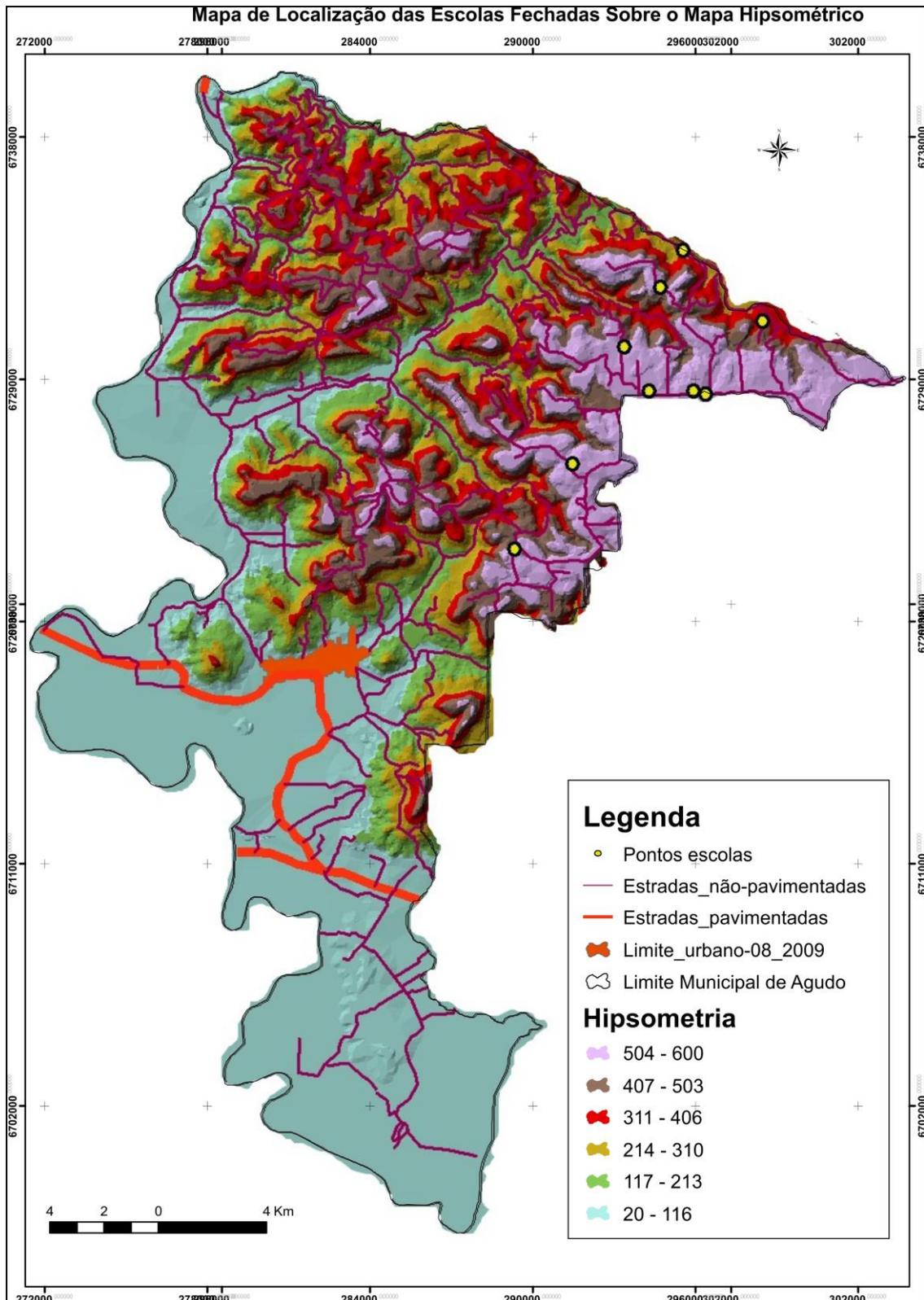
Org: Dal Ongaro, 2016.

O quadro 3 revela que os agricultores estão produzindo outras culturas e diversificando a propriedade com o intuito de obter melhor qualidade de vida, diminuição da exploração das fumageiras, diminuição no tempo de serviço e, conseqüentemente, maior tempo disponível para o lazer. Todo esse processo em busca de autossustentabilidade, autonomia e complementaridade da renda da propriedade incentivou um rearranjo territorial, mas apesar disso, a monocultura do fumo persiste como uma renda confiável, caso o planejamento das demais culturas não venham a

produzir retorno financeiro. Assim, apesar da diversificação, a maioria das casas ainda produz tabaco e planta eucalipto (*Eucalyptus*) para sua secagem.

Tem-se uma reorganização territorial que vem ocorrendo nos últimos anos em toda a região de maior altitude do município, especialmente na Linha dos Pomeranos, onde se localizam as escolas que foram fechadas devido ao processo de nucleação, a futura e atual sede da escola Santo Antônio, como pode ser visto nos pontos destacados na Figura 15. Cabe salientar que os nomes de cada escola não estão neste mapa, pois já foram apresentados e discutidos no mapa da página 75. O importante é a altitude do território pesquisado.

Figura 15: Mapa hipsométrico de Agudo e localização das antigas escolas do entorno da escola Santo Antônio.



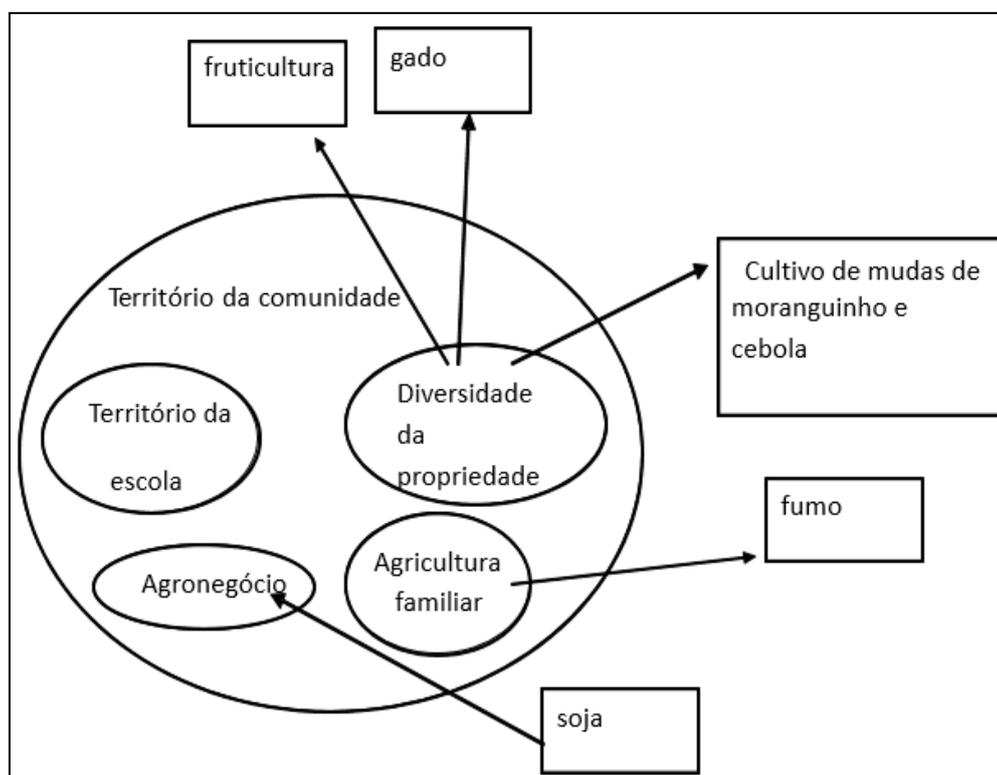
Org: ONGARO, 2016

Nesta figura, tentaram-se apresentar as condições impostas pelo relevo local. Desse modo, percebe-se que alguns educandos oriundos das antigas escolas precisam percorrer um longo caminho e de difícil acesso, que contém amplitudes altimétricas de até 300m e estradas localizadas em relevo escarpado.

Ainda, é importante mencionar que os agricultores da comunidade vivenciam um cotidiano de conflitos para a própria existência. Há, por exemplo, uma disputa por mercado para escoar a mercadoria.

Esses conflitos em questão reorganizam o território, tal reorganização pode ser vista na Figura 16, abaixo. Cabe destacar que esses conflitos, normalmente, possuem como consequência uma reorganização na economia local, tanto de forma positiva (quando ocorre a diversificação) quanto de forma negativa (quando há um desenvolvimento da monocultura).

Figura 16: Organização do território da comunidade de Linha dos Pomeranos, da qual a escola Santo Antônio faz parte.



Org: autor.

Nesta figura anterior, é possível ver toda a organização econômica da comunidade de Linha dos Pomeranos. A escola está contida no território da comunidade

mas ela tem dificuldade em sistematizar os conhecimentos dos camponeses, como já viemos apresentando no trabalho. Tenta-se demonstrar um afastamento da escola em relação ao agricultor que, por vezes, pode gerar a dificuldade de ambas as dimensões (escola e comunidade) em construir uma articulação dos saberes dos educandos, com os saberes universais, e, conseqüentemente, em prol da aprendizagem. Essa é mais uma contradição, neste caso territorial, que faz parte do cotidiano dos educandos que lá residem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contradições possuem dois lados, o positivo e o negativo. O lado negativo acontece no momento de sua criação, quando, por meio da utilização da ideologia, os capitalistas destinam o futuro da maioria da população. Isso fica muito claro nas questões ambientais e, por esse motivo, que elas são tão debatidas nesta dissertação. Utilizar-se-á como exemplo o reciclável, que, inicialmente, foi posto como a saída que iria resolver o problema do lixo e, conseqüentemente, do meio ambiente. Entretanto, isso é uma visão ideológica repassada com o intuito de motivar as pessoas a consumirem mais, uma vez que estas consomem sem culpa, porque estão destinando corretamente os resíduos que produzem. Mas, na realidade, passou-se a agredir mais o meio ambiente, pois apenas uma pequena parcela do lixo era reciclável, mas a meta de incentivar o consumismo teve sucesso.

Dessa forma, o que se quer demonstrar é que, na origem da contradição, ela é criada com o intuito de manipular as pessoas, como se estas fossem peças de um jogo de xadrez no qual os capitalistas as orientam para que cheguem ao destino esperado.

Apesar disso, o lado positivo é a autopercepção e a negação, quando as pessoas, através da reflexão, dão-se conta de que algo está errado, percebe-se, por exemplo, que o meio ambiente não tem se recuperado e, ao contrário, deteriora-se mais e mais. Nesse contexto, destacam-se os movimentos sociais com suas lutas contra os capitalistas. Assim, nesse momento, a contradição é a chave para a percepção da submissão e motivadora da práxis social e educacional. Nesse sentido, cabe lembrar a dialética de Hegel, em que ele “a toma do antigo e venerado jogo dos contraditórios, no qual a cada dito é oposto um contradito, para que, então – e somente então -, a partir da inverdade de ambos, se engendre a verdade” (CIRNE-LIMA, p.73, 1993). A compreensão da contradição e a

relação dela na vida de cada sujeito poderá explicitar o caminho da luta, que deve travar/apontar o caminho da resistência.

Em relação ao sujeito, é importante considerar os limites e as possibilidades individuais, porque a diversidade de conhecimento gera diversidade de limites, de aplicações e explica as diferenças das escolhas, crenças ou caminhos da própria vida. Os educadores ou futuros educadores precisam, no decorrer das séries, construir um saber que possibilite à criança conhecer o global e o local, a fim de compreender um determinado conteúdo não apenas por uma face, mas a partir de todas as faces que ele pode oferecer e podem ser exploradas. Além disso, cabe aos educadores oportunizar (com base no conhecimento da realidade) aos educandos atividades que as insiram em um contexto cultural, a fim de que estes conheçam/respeitem diferenças e qualidades existentes nessas culturas, como é o caso da relação com as pessoas mais velhas, como vivem, no que acreditam, sua rotina, etc. Dessa forma se efetivaria uma práxis.

Ainda, é necessária a ampliação dos espaços/tempos de reflexão nas escolas do município de Agudo-RS. Além disso, é imprescindível a formação continuada dos educadores articulada com a formação dos agricultores.

Assim, compreende-se que a formação dos educadores deve partir da reflexão, a fim de vivenciar e compreender o que deu certo e o que precisa ser revisto em sua aula, para que esta possa tornar-se contextualizada e significativa para o educando. Contudo, essa reflexão precisa ocorrer de forma dialética, compreendendo-se que atitudes realizadas no presente interferem no futuro tanto da escola como dos educandos. O mesmo acontece com os agricultores, é importante perceber que atitudes tomadas em relação ao meio ambiente e ao processo de produção, futuramente, influenciarão na qualidade da água, da terra, do ar, entre outros, tornando-os improdutivos. Dessa forma, atitudes e escolhas feitas no presente terão suas consequências no futuro.

Entende-se que há uma necessidade de mudança do agricultor para produção e adaptação da agricultura camponesa, de forma que esta possa ser cultivada constantemente em um processo permanente de formação. Nesse sentido, um exemplo de mudança seria o consumo e produção de produtos agroecológicos, tendo uma relação direta com a natureza, com a sazonalidade, mantendo uma relação discreta do mercado e do sistema capitalista.

Compreendemos que, historicamente, a nossa sociedade tem construído a urbanização, portanto, o projeto da educação do campo vem questionar esse modo de nos relacionarmos com os outros e com a natureza. Não obstante, acredita-se que, com a

nucleação, teve-se um maior contingente de pessoas migrando para a cidade e, com isso, ocorreu um aumento da área urbana. Essas pessoas que saíram do campo necessariamente modificaram seus hábitos de consumo e sua relação com a natureza.

O conhecimento se constrói efetivamente não estudando apenas um rio, seu percurso e seus usos, mas o espaço em que ele está inserido. Ainda, sobre o mesmo tema, torna-se necessário refletir qual sua importância, não apenas no aspecto agrícola, mas também nos seus aspectos ambientais, comparando com outros rios existentes, além de todas as possíveis perguntas que podem ser construídas no decorrer das aulas.

Dessa forma, destaca-se que um conhecimento é válido num determinado momento, pois as ideias estão em permanente evolução e, a todo o momento, os conhecimentos são reformulados. Nesse sentido, toda a reflexão sobre as consequências é historicamente condicionada, assim uma revolução em um determinado momento e em um determinado espaço é válida, porém, em outro momento ou outro espaço, pode não ser.

Parte-se do princípio de que o homem é o agente construtor de sua própria história, nesse sentido, questiona-se efetivamente a capacidade humana de modificar sua realidade. O campesinato é uma classe que possui um histórico de luta pela permanência na terra, através de reinvenção de estratégias para resistir à pressão imposta pelo latifundiário (atual agronegócio), pelo capitalismo e, conseqüentemente, pelo Estado ao qual está submetido.

Acredita-se que o campesinato aproxima-se da agricultura familiar na luta pela resistência da classe, na maneira de trabalhar a terra e na submissão ao agronegócio. Ambos (camponeses e agricultores) buscam uma valorização e um espaço de visibilidade frente ao agronegócio, que se apropria de mais e mais territórios através de um pacto com o Estado, visto aqui como provedor da implementação de políticas públicas interessadas na manutenção do poder aos grandes proprietários.

O território é uma categoria da geografia que vem se atualizando para dar conta de todas as demandas impostas a esse conceito. Percebe-se que, concomitantemente, ao agricultor, o seu território, no decorrer do tempo, tem se modificado, devido ao processo de adaptação, de ajuste às demandas e às necessidades do agricultor e do próprio desenvolvimento. As transformações dos territórios no município de Agudo ocorrem pelo êxodo rural, em busca de acesso à prestação de serviço e à informação. Ainda, os agricultores possuem uma ligação maior com a periferia da área urbana em busca de mão de obra para a colheita do fumo. O município tem buscado convênios e incentivos para

projetos que estimulem a permanência dos agricultores no campo através de instalação de antenas de sinal de celular e internet (no intuito de aumentar as possibilidades de entretenimento, socialização e informação) e de organização/formação para a diversificação da propriedade. Porém, no aspecto da educação do campo, ainda há muito a construir.

Nesse sentido, é importante salientar que, na ação dos educadores, não há uma explicitação das contradições, no que diz respeito a sua formação inicial e também continuada. Conseqüentemente, eles, involuntariamente, reproduzem essa alienação nos conteúdos, como se pôde perceber com o alfabeto do Iglu e da Ostra.

As contradições sempre existiram e não há como terminá-las, precisamos, sim, explicitá-las num amplo e contínuo processo de reflexão e esclarecimento, o que chamamos de “emancipação”. O que podemos fazer é diminuir as contradições através de práticas, o que no decorrer do texto chamamos de práxis, porque elas buscam a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, da sociedade que temos.

Acredita-se que há uma diminuição nas contradições quando conseguimos visualizar que precisamos territorializar os saberes dos agricultores, sob pena de, futuramente, não termos mais agricultores, nossas terras serem compradas por empresários nacionais ou transnacionais e nossos alunos serem mão de obra barata para o agronegócio. Defende-se a necessidade de aumento da autonomia dos agricultores em relação aos educadores.

Nesse contexto, a educação do campo serve como forma de resistência do campesinato com o intuito de manter a autonomia em seu território. Para que isso aconteça, faz-se necessário realizar reflexões sobre como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem nessas escolas, de maneira que se consigam manter e valorizar os saberes históricos existentes no campo. Além disso, também tem que ser superada a ideia de manutenção da população jovem no meio rural, pois eles possuem o direito de escolha.

Buscou-se discutir a ligação entre o campesinato, saberes históricos, educação do campo e território, destacando, então, a dinâmica existente nesses saberes e, até mesmo, na formação dos territórios nos quais os saberes estão envolvidos. Além disso, destaca-se a relevância da categoria território aos agricultores, através da territorialidade, tendo como foco a identidade e a subjetividade. Assim, ficam evidenciadas as fragilidades e dificuldades envolvidas na construção de um novo território, mais especificamente, o território do agricultor.

Procurou-se desenvolver, como resultado desta pesquisa, uma reflexão sobre o fenômeno pesquisado, em dado momento histórico, ligando com todo um arcabouço de ideias que vem sendo construídas e reconstruídas pelas informações que se vivenciam constantemente. Assim, deseja-se que essa pesquisa possa contribuir com os educadores/trabalhadores do campo, de tal forma que o campo brasileiro produza mais que alimentos, mas belas e profundas experiências educativas e territorializações.

Espera-se que, através das reflexões propiciadas, os educadores e camponeses possam nutrir a esperança de que é possível fazer a diferença na vida dos educandos que fazem parte de sua história enquanto formadores. Busca-se, ainda, que seja possível dinamizar e recriar a cultura, a história e os caminhos da vivência da educação como “Prática da Liberdade”, o que é necessário e indispensável para que se alcancem transformações profundas e urgentes na educação.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Buen Vivir: Uma oportunidade de imaginar outro mundo.** Um campeão visto de perto: Uma Análise do Modelo de Desenvolvimento Brasileiro. Série Democracia. Publicado pela Heinrich-Böll-Stiftung, 2012.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BACKES, D. S.; CALOMÉ J. S.; ERDMANN R. H.; LUNARDI V. L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** Rev. O Mundo da Saúde, SP: v.4, n. 35, p. 438-442, 2011.

BIGLIARDI, R. V.; CRUZ, R. G. **O educador no contexto contemporâneo: apontamentos a partir da educação ambiental emancipatória.** *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.28, jan./jun. 2012, p. 320-331. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3133>>. Acesso em 13 jul. 2015.

BOLIGIAN, L; ALMEIDA, R. D. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. **In: Ambientes: estudos de geografia. (org) Lúcia Helena de Oliveira Gerardi.** Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP; Associação de Geografia teórica – AGETEO, 2003. p. 235-248.

BOMFIM, A. M.; PICCOLO, F. D. Educação ambiental crítica: a questão ambiental entre os conceitos de cultura e trabalho. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, FURG - RS, v.27, jul./dez. 2011, p. 184-195. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3236>>. Acesso em 13 jul. 2015.

BONNEMAISON, J. **La Géographie culturelle.** Paris: Éditions du CTHS, 2000.

BORGES, H. S. **Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa.** In: GHEDIN, E. Educação do Campo: epistemologias e práticas. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. *In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação.* Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Tradução Magali de Castro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1998, p. 67- 69.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de operações do Pronera.** Ed. rev. e atual. Brasília: MDA-Incra, 2011. Disponível

em: <[file:///D:/Users/Downloads/manual_pronera_e_portaria_publicados%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Downloads/manual_pronera_e_portaria_publicados%20(1).pdf)>.

Acesso em: 01 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Coleção Cadernos Pedagógicos: Projovem Campo – Saberes da Terra.** Programa Nacional de Educação de jovens, Integrada com a Qualificação Profissional para agricultores familiares, 2010.

CALDART, R. S.; CASTAGNA, M. (org.). **Por uma Educação do Campo.** 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.153, 2009.

CALDART, R. S. **A Escola do Campo em Movimento.** In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S.; Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília-DF: Articulação

Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 2ª Edição: setembro 2001.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental**. São Paulo: Cad.Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, H C. A Geografia no Ensino Médio. In: **Terra Livre - As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, (14): p. 56-89, jan./jul. 1999.

CARTA DA TERRA – Organização das Nações Unidas, 2002.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Agricultura Camponesa. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Apreensão e compreensão do espaço geográfico**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. Org. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 6ª edição. Porto Alegre: Medição, 2008. p. 13-83.

CIRNE-LIMA, C. R. V. **Sobre a Contradição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

CLAVAL, P. O território na transição da pós-modernidade. In: **Revista Geographia**. Vol. 1 – nº2, 1999. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/16/14>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**; trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho; Braga, Portugal v.16(2), p. 221-236, 2003.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. **Crise ambiental e crise do modo de produção: os limites sócio-metabólicos do capital**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.30, jan./jun. 2013, p. 102-119. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3571>>. Acesso em 13 jul. 2015.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. **A formação do pesquisador da educação ambiental: reflexões a partir da categoria de ideologia**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.31, jul./dez. 2014, p. 38-57. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/4623>>. Acesso em 13 jul. 2015.

Deutsche Integration. Jornal. **Desfile Colono e Motorista**. Disponível em: <<http://jornalagudo.blogspot.com.br/2012/07/confira-algumas-imagens-do-desfile-em.html>>. Acesso em 21 nov. 2016.

DIAS, R. **Gestão Ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. – 2. Ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

DOMICIANO, C. S. **O capital social e a educação ambiental como elementos catalisadores de empoderamento em comunidades**. *Revista Eletrônica do Mestrado em*

Educação Ambiental, FURG - RS, v.28, jan./jun. 2012, p. 304-319. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3132>>. Acessado em 13 jul. 2015.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão popular.

FELICIO, M. J. **A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos de agricultor familiar e de camponês**. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 1, n. 2, p. 14-30, ago. 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/Gerson/Downloads/11793-55060-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gerson/Downloads/11793-55060-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 06 dez.2016.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária : o debate paradigmático e o conhecimento geográfico** / Bernardo Mançano Fernandes. - Presidente Prudente : [s.n], 2013. v.1-2 : il + memorial.

FERNANDES, A. G; SOUZA, E. A; CONTE, I. I; MAGGIONI, L; ABREU, M. V; RIBEIRO, M. **A pedagogia e as práticas educativas na educação do campo**. In:MACHADO, C. L. B; CAMPOS, C. S. S; PALUDO, C. **Teoria e prática da educação do campo : análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. p. 1123-1138. 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação politécnica. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (2005b). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral do trabalhador. 1ª Conferência Municipal de educação de Contagem (p.57) Secretaria de Educação e Cultura de Contagem. Acesso em maio, 19, de 2016 em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf>. 12 nov. 2015.

GATTI, B. A. **Pesquisar em educação: considerações em uns pontos chaves**. Diálogo Ed. Curitiba, vol. 19, p.25-35, sete./dez.2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed.São Paulo: Atlas,1999.

GRZYBOWSKI, C. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural**. In: Contexto & Educação. Editora UNIJUÍ, ano 1, nº 4, out./dez.1986, p. 47-59.

HAESBAERT, R. C. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” a “multiterritorialidade”**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, (2004).

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. Ed. rer. e ampliada.- Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 8. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
- LAYRARGUES, P. P. **Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito?** Revista Proposta, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.
- LENIN, V. I. **O desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**. Tradução de José Paulo Netto. Revisão de Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultural (os economistas), 1985.
- LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo, Ed. Popular, 2ª ed., 2011.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. Coleção Pesquisa n. 15, Brasília: Líber Livro, 2006.
- MACHADO, L. C. P. **Agrobiodiversidade**. In: CALDART, R. S. (org.). Dicionário da Educação do Campo. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- MACHADO, C. L. B; CAMPOS, C. S. S; PALUDO, C. **Teoria e prática da educação do campo : análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008.
- MAGALHÃES, H. G. D. **A ecopedagogia e a pedagogia da informalidade na escola**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.30, jul./dez. 2013, p. 304-316. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3694>>. Acesso em 13 jul. 2015.
- MARIA, E. C.; ZANON, A. M. **A educação ambiental a partir de um olhar Freiriano**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.28, jan./jun. 2012, p. 62-71. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3105>>. Acesso em 13 jul. 2015.
- MARQUES, M. I. M. **A Atualidade do conceito de camponês**. Anais do XIII Encontro Nacional de Geógrafos. João Pessoa: 2002.
- MATOS, A. G. **Organização social de base: reflexões sobre significados e métodos**. Brasília, DF: Núcleo de Estudo Agrário e Desenvolvimento Rural/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/ Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Abaré, 2003.
- MEDEIROS, R. M.V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E.S.(Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 217-227.
- MENEZES, J. P. C.; BERTOSSI, A. P. A. **Percepção ambiental dos produtores agrícolas e qualidade da água em propriedades rurais**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.27, jul./dez. 2011, p. 22-33. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3188>>. Acesso em 13 jul. 2015.
- MENUCCI, S. **Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935)**. Rev. Tribunaes, n.7, p.43-56, 1935.
- MEURER, A. C. A articulação do projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e do projeto-político pedagógico social: perspectiva dos alunos. In: **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico** / Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2007. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MORRONE, E. C.; MACHADO C. R. S. **A natureza em Marx e Engels: Contribuição ao debate da questão ambiental na atualidade.** *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.24, jan./jun. 2010, p. 60-69. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3877>>. Acesso em 13 jul. 2015.

MOURA, E. A. **Lugar, saber social e educação no campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira** – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** *Rev. Travessias*, 4 ed. vol.2, Unioeste, 2008.

ONGARO, M. D.; SCHIRMER, G. J.; MEURER, A. C. A atuação crítica e reflexiva docente e a abordagem do lugar na educação do campo: a realidade do município de Agudo-RS. *Revista Formação*, n.20, volume 1, SP, 2013, p. 176-192.

PAULINO E.T.; ALMEIDA, R. A.de. Propriedade privada da terra e campesinato. In: PAULINO, Eline T.; ALMEIDA, Rosemeire A. de. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo.** São Paulo Expressão Popular, 2010. p. 61-107.

PASTORIO, E. **Nucleação das Escolas do Campo: O caso do município de São Gabriel-RS.** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-graduação em Geografia e Geociências, RS, 2015.

PINTO, J. B. **A educação de adultos e o desenvolvimento rural.** In: CALDART, R. S. (org.). *Dicionário da Educação do Campo.* RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

RAFFESTIN, C. A produção das estruturas territoriais e suas representações. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S.(Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.17-35.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTIN, C. Lesconstruits em géographie humaine: notions et concepts, *Geopoint*, Avignon, Groupe Dupont, 1978. p.55-73.

RIBEIRO, J. C. O. **Diferenciação entre agricultura camponesa e agricultura familiar.** Artigo publicado em 21 de janeiro de 2012 por José Carlos De Oliveira Ribeiro. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/diferenciacao-entre-agricultura-camponesa-e-agricultura-familiar/83089/>>. Acesso em 07 dez. 2016.

RODRIGUES, J. N.; LOUREIRO, C. F. B. **Ideologia e Consenso na Formação de Educadores: A Educação Ambiental em Foco.** *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.31, jan./jun. 2014, p.308-323. Disponível em <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3668> - Acessado em 13/07/2015.

RUA, J. **A urbanização rural ou novas ruralidades? Uma contribuição geográfica para o debate.** In: Encontro Nacional de Geografia Agrária, 15, anais, v.1, Goiania, 2000. P418-421.

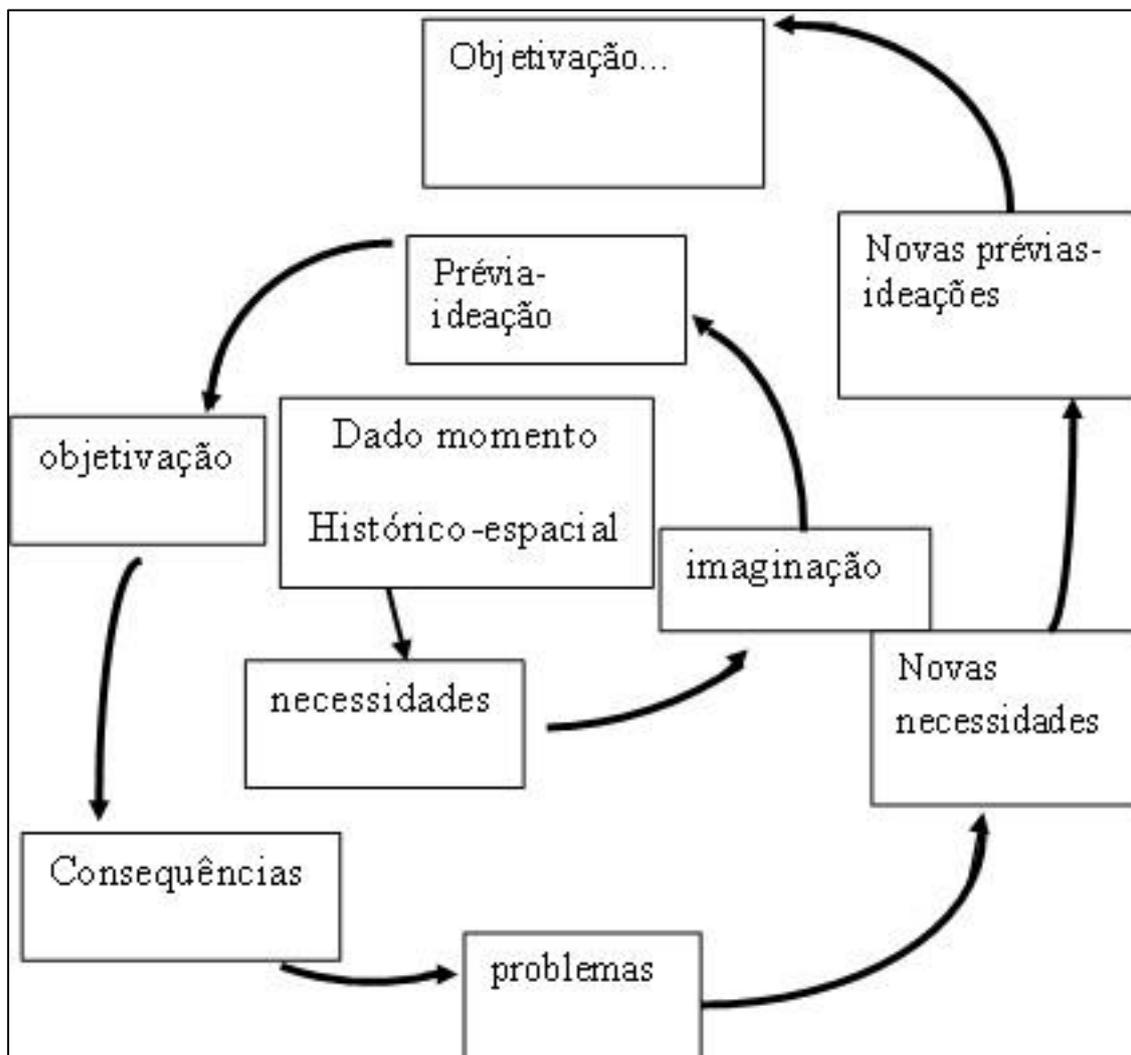
SANTOS, M. O dinheiro e o território. In SANTOS, M; BECKER, B. K. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial** / Milton Santos (et al.) – Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.3.ed.

- SANTOS, M. O retorno do território. In SANTOS, M; SOUZA, M. A; SILVEIRA, M.L. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1998, p.15-21.
- SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.73-95.
- SCHIRMER, G.J; DAL ONGARO, M. Proposta de propriedades e paisagens planejadas no desenvolvimento do turismo no município de Agudo-RS. Rio Grande do Norte. **Revista Turismo Contemporâneo**. V.3, n.1, Natal-RN, 2015.
- SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2002.
- SILVA, A.; MARASCHIN, M. S.; HAETINGER, C. **A formação de educadores do campo em consonância com o contexto socioambiental do vale Jaguarí/RS**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.30, jan./jun. 2013, p.54-70. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3583>>. Acesso em 13 jul. 2015.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, A. L. L.; GONZAGA, M. J. B. **O materialismo histórico dialético na pesquisa em educação ambiental**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, FURG - RS, v.31, jan./jun. 2014, p.138-152. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/4312>>. Acesso em 13 jul. 2015.
- SOUZA, E. J; ANDRADE, E. F; LIMA, G. A. M; MACHADO, C. L. B. **Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo** In: FERNANDES, A. G; SOUZA, E. A; CONTE, I. I; MAGGIONI, L; ABREU, M. V; RIBEIRO, M. A pedagogia e as práticas educativas na educação do campo. In: MACHADO, C. L. B; CAMPOS, C. S. S; PALUDO, C. Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.
- SARAMAGO, J. *A caverna*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- STRAFORINI, R.A **totalidade do mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado**. Terra livre, São Paulo, v.1, n.18, p. 95-114, jan/jun. 2002.
- TOTTI, M. A. **Raízes do pensamento educacional de Fernando de Azevedo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.
- VIEIRA, J. de A. **O significado do agrupamento de escolas do campo: nucleação**. In: Revista Pedagógica. Chapecó: Grifos, 1999.
- YIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2. ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.
- WIZNIEWSKI, C. F. **A contribuição da Geografia na construção da educação do campo. Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p.129.
- ZIMMERMANN, A.; VENDRUSCULO, R.; DORNELES, S. **Educação do campo: o processo de implementação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguarí (CFR/VJ)**. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v.17, p. 79-97, 2013.

ANEXO I

Esquema e explicação do método dialético, utilizado na dissertação.

Figura 17: Esquema representativo do método dialético.



Org: ONGARO, 2016.

Para compreender melhor o esquema, demonstrar-se-á um exemplo que pode ser comparado com cada uma das etapas destacadas no esquema. Assim, para se localizar em um dado momento histórico-espacial, será utilizado o município de Agudo, no ano de 2012, sendo que este necessitava encontrar uma saída para os agricultores que dependiam da venda do fumo, pois se acreditava que não seria possível a comercialização deste produto nos anos seguintes. No entanto, a prefeitura não conseguia encontrar uma resposta para esse problema, mas, com imaginação e conhecimento, foi desenvolvido um

esquema de diversificação da propriedade³⁵. Esse esquema foi descrito e explicado na prefeitura do município, mais especificamente na EMATER e Secretaria de Agricultura, que obteve a prévia-ideação de colocar o projeto em prática. Já na etapa de objetivação, ou seja, a prática, percebeu-se que nem todos os agricultores confiaram no projeto e alguns aderiram, mas a maioria não. As consequências para quem aderiu ao projeto foi a falta de mercado, então se percebeu que o projeto era uma boa iniciativa, mas, na fase inicial, era preciso continuar plantando fumo, mesmo que em uma quantia menor, para garantir uma renda. Assim, concomitantemente ao fumo, foi-se desenvolvendo o projeto. O problema que se possuía era a desmotivação dos agricultores em continuar com o projeto, pois não haviam conseguido a autos sustentabilidade no primeiro ano. Surgiu, assim, uma nova necessidade, a motivação dos agricultores em continuar com o projeto. A EMATER teve a nova prévia-ideação de organizar os chamados “Dias de Campo”, que foram objetivados com os próprios agricultores que haviam colocado parte do projeto em prática, o qual estava dando certo. Estes organizavam uma amostra da propriedade e eles mesmos explicavam as técnicas utilizadas na propriedade com o intuito de conseguir uma pequena renda mensal, obtida durante todo o ano, devido aos diversos produtos associados que originam a autos sustentabilidade da propriedade. Para facilitar ainda mais a compreensão, cabe destacar, novamente, cada uma das etapas no quadro a baixo:

Quadro 4: explicação das etapas materialismo histórico dialético a partir de exemplo exposto no texto.

ETAPAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO	
Dado momento histórico-espacial	Agudo no ano de 2012
Necessidade	Diversificação da propriedade
Imaginação	Criação de um projeto
Prévia-ideação	Apresentação do projeto aos órgãos responsáveis
Objetivação	Implementação com agricultores

³⁵ Ver SCHIRMER, G.J; DAL ONGARO, M. Proposta de propriedades e paisagens planejadas no desenvolvimento do turismo no município de Agudo-RS. Rio Grande do Norte. **Revista Turismo Contemporâneo**. V.3, n.1, Natal-RN, 2015.

Consequência	Falta de mercado
Problemas	Desmotivação dos agricultores
Nova Necessidade	Motivação
Nova Prévia-ideação	Dias de Campo
Nova Objetivação	Palestras oferecidas pelos/para próprios agricultores

Org: ONGARO, 2016.

Questionário aplicado às famílias dos alunos da escola Santo Antônio:

ANEXO II

Questionário sobre a realidade familiar

Este questionário tem o intuito de conhecer a comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, a fim de que, no futuro, essas informações possam ser utilizadas para melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola em questão. Para tanto, foram elaboradas algumas questões.

Referente à família

Quantos filhos a família possui?

Quantos filhos, em idade escolar, a família possui?

Qual a escolaridade? Do Pai: _____ Da Mãe: _____

Sua família possui automóvel? () sim () não

Sua família possui moto? () sim () não

Sua família possui caminhão? () sim () não

Sua família possui ar condicionado? () sim () não

Sua família faz uso do fogão à lenha? () sim () não

Referente à propriedade

Sua propriedade é localizada na área: () rural () urbana

Sua propriedade é: () própria () alugada () arrendada

Outra, qual? _____

É produtor de tabaco (fumo)? () sim () não

Quais as culturas produzidas na propriedade?

- Gado de corte () subsistência () comércio;

- Gado de leite () subsistência () comércio;

- Galinha caipira () subsistência () comércio;

- Frango de aviário () subsistência () comércio;

- Porco () subsistência () comércio;

- Peixe () subsistência () comércio;

- Ovelha () subsistência () comércio;

- Outra: _____

- Horta () subsistência () comércio;

- Pomar () subsistência () comércio;

- Feijão () subsistência () comércio;

- Milho () subsistência () comércio;

- Mandioca () subsistência () comércio;

- Eucalipto () subsistência () comércio;

- Pinus () subsistência () comércio;

- Outra: _____ () subsistência () comércio;

Sua família utiliza agrotóxico na lavoura? () sim () não

Sua família faz uso de adubação orgânica? () sim () não

Sua família produz adubação orgânica? () sim () não

Sua família realiza queimada de lixo, de lavoura, etc? () sim () não

Sua família possui floresta de árvores nativas na propriedade? () sim () não

Sua família faz controle do clima na propriedade? () sim () não

Sua família possui trator? () sim () não

Sua família faz uso de tração animal? () sim () não