

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

**O VIVER E O PRODUZIR NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: o caso da Escola Estadual  
De Ensino Fundamental Dirceu Moreira, Pelotas-RS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Lânderson Antória Barros**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

**O VIVER E O PRODUZIR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO: o caso da Escola Estadual De Ensino  
Fundamental Dirceu Moreira, Pelotas-RS**

**Lânderson Antória Barros**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Área de Concentração Produção do Espaço e Dinâmica Regional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **MESTRE EM GEOGRAFIA**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Rejane Flores Wizniewsky**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

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

Barros, Lânderson Antória  
O VIVER E O PRODUZIR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: o caso da Escola Estadual De Ensino Fundamental  
Dirceu Moreira, Pelotas-RS / Lânderson Antória Barros.-  
2014.  
104 p.; 30cm

Orientadora: Carmen Rejane Flores Wizniewsky  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2014

1. Educação no Campo 2. Sustentabilidade 3. Espaço  
rural 4. Jovens 5. Educação I. Rejane Flores  
Wizniewsky, Carmen 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 Dissertação de Mestrado**

**O VIVER E O PRODUZIR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: o caso da Escola Estadual De Ensino Fundamental Dirceu  
Moreira, Pelotas-RS**

**elaborada por  
Lânderson Antória Barros**

**como requisito parcial para obtenção de grau de  
Mestre em Geografia**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> CARMEN REJANE FLORES WIZNIEWSKY (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Prof. Dr. CLAYTON HILLG (UFSM)**  
(Comissão Examinadora)

---

**Prof. Dr. GIANCARLA SALAMONI (UFPEL)**  
(Comissão Examinadora)

**Santa Maria, 24 de novembro de 2014.**

## DEDICATÓRIA

*Este trabalho é dedicado a todos  
meus familiares e amigos, em  
especial a dona Leda, minha mãe e a  
Marcela, que sempre me apoiaram  
durante essa caminhada ajudando  
com paciência, carinho e  
compreensão...*

## **AGRADECIMENTOS**

Em especial à minha mãe e a todos da minha família que contribuíram para elaboração deste trabalho.

À amiga, companheira e namorada Marcela, que sempre está do meu lado, me apoiando em todos os momentos.

Aos professores Guilherme e Gorete, por me receberem de braços abertos e dar total apoio para a realização da pesquisa.

Aos alunos da escola, que contribuíram com seriedade e atenção à pesquisa, pois sem suas participações esse trabalho seria inviável.

À professora Giancarla, por despertar o interesse pela pesquisa no espaço agrário.

À professora e amiga Rosa Lucas (em memória), pelos debates calorosos, momentos de orientação e de luta por uma outra geografia.

À professora Carmen, por me orientar durante a caminhada deste trabalho.

Ao Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSM, por possibilitar a oportunidade de desenvolver este trabalho.

A todos os professores do curso de geografia da UFPel, que de alguma forma contribuíram para minha carreira acadêmica, de modo especial aos professores Sidney Vieira, Liz Dias.

Aos “amigos do Lânderson”, Diogo, Lucas, Tiago, Fran, Digão, Alemão, Rodrigo, Negadem que desde a infância estão presentes na minha vida.

Ao Dione, pela amizade e as conversas motivadoras que sempre me ajudaram a nunca desistir ao longo da caminhada.

A todos que contribuíram para a construção deste trabalho, seja através de críticas e sugestões ou até mesmo de indicação de bibliografias que possibilitaram a pesquisa....

## EPIGRAFE

*A não ser na universidade, onde encontrar a  
capacidade de repensar o mundo com sabedoria  
e liberdade, de questioná-lo com a necessária  
amplidão e generosidade, antevendo  
conceitualmente o futuro humano?*

*Darcy Ribeiro*

## **RESUMO**

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

**O VIVER E O PRODUZIR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: o caso**  
**da Escola Estadual De Ensino Fundamental Dirceu Moreira, Pelotas-RS**

**AUTOR: LÂNDERSON ANTÓRIA BARROS**

**ORIENTADORA: CARMEN REJANE FLORES WIZNIEWSKY**

**Data e local de defesa: Santa Maria, 24 de Novembro de 2014.**

O espaço agrário brasileiro, a partir da segunda metade do século XX, sofreu inúmeras transformações através do processo de modernização da agricultura e da “Revolução Verde”. Os novos objetivos traçados para o espaço rural brasileiro interferiram diretamente nas relações sociais do agricultor, pois concomitantemente ao processo de modernização, ocorreu um aumento na dependência dos produtores em relação a fatores externos, entre outros significativos impactos econômicos, sociais, culturais e ambientais. A partir desse contexto, entende-se ser de extrema relevância que se estabeleça um novo projeto de educação nas escolas localizadas no espaço rural, pois esta possui um grande papel nesses espaços. A concepção construída entre os estudantes, filhos de agricultores, sobre o espaço agrário mais especificadamente a agricultura familiar pode ser um fator determinante para manter estes sujeitos no campo valorizando sua cultura, possibilitando assim a reprodução social desses atores. Este trabalho tem como tema norteador a perspectiva dos estudantes rurais sobre o seu lugar de viver e produzir, destacando e compreendendo a importância da escola do campo nestes aspectos. O objeto onde o estudo foi a Escola E. E. F. Dirceu Moreira, localizada no 6º distrito de Pelotas conhecido como Santa Silvana. Dessa forma buscamos compreender ao longo das entrevistas como os estudantes percebem a apropriação da natureza a partir das suas relações com o lugar de viver e produzir. Podemos identificar diversos problemas existentes na escola, dentre eles a precarização da escola e a falta de novas perspectivas de desenvolvimento para a localidade.

**Palavras Chaves:** Educação no Campo, Espaço Agrário, jovens rurais.

## **RESUMEN**

**Disertación de Maestría  
Programa de Posgrado en Geografía y Ciencias de la Tierra  
Universidad Federal de Santa Maria**

**El vivir y producir EN EL CONTEXTO DE LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN: el caso de la Escuela Primaria Estatal Enseñanza Dirceu Moreira, Pelotas**

**AUTOR: Lânderson Antória Barros**

**ORIENTACIÓN: CARMEN FLORES REJANE WIZNIEWSKY**

**Fecha y lugar de la defensa: Santa Maria, 24 de noviembre de 2014.**

El espacio agraria brasileña, desde la segunda mitad del siglo XX, ha sufrido numerosas transformaciones a través de proceso de modernización de la agricultura y de la "Revolución Verde". Los nuevos objetivos fijados para el campo brasileño interfirieron directamente en las relaciones sociales de los agricultores, ya que al mismo tiempo para el proceso de modernização, un aumento de la dependencia de los productores en relación con los factores externos, y otros impactos económicos, sociales, culturales y ambientales. A partir de este contexto significa ser extremadamente importante establecer un nuevo proyecto de educación en las escuelas ubicadas en las zonas rurales, ya que esto tiene un papel importante en estos espacios. El diseño construido entre los estudiantes, hijos de agricultores, en el espacio agrario más específicamente la agricultura familiar puede ser un factor determinante en el mantenimiento de estos temas en el campo de la valoración de su cultura, lo que permite la reproducción social de estos actores. Este trabajo tiene como hilo conductor el punto de vista de los estudiantes rurales acerca de su lugar para vivir y producir, destacar y comprender la importancia de la escuela de campo en estos aspectos. El objeto en el que el estudio fue la Escuela EPS Dirceu Moreira, situado en el distrito 6 Pelotas conocida como Santa Silvana. Así entendemos durante las entrevistas cómo los estudiantes perciben la apropiación de la naturaleza de sus relaciones con el lugar para vivir y producir. Podemos identificar varios problemas en la escuela, incluyendo la precariedad de la escuela y la falta de nuevas perspectivas de desarrollo a la ubicación.

**Palabras clave:** educación en las zonas rurales, la superficie agrícola, jóvenes rurales

## **ABSTRACT**

**Master's thesis**

**Graduate Program in Geography and Geosciences**

**Federal University of Santa Maria**

**The LIVE AND PRODUCE IN THE CONTEXT OF THE FIELD OF EDUCATION: the case of State Teaching Elementary School Dirceu Moreira, Pelotas**

**AUTHOR: LÂNDERSON ANTÓRIA BARROS**

**SUPERVISOR: CARMEN FLORES REJANE WIZNIEWSKY**

**Date and defense. Santa Maria, November 24, 2014.**

The Brazilian agrarian space, from the second half of the twentieth century, has undergone numerous transformations through agricultural modernization process and the "Green Revolution". The new goals set for the Brazilian countryside interfered directly in the social relations of the farmer, as concurrently to the modernization process, an increase in the dependence of producers in relation to external factors, and other significant economic, social, cultural and environmental impacts. From this context means be extremely important to establish a new education project in schools located in rural areas, as this has a big role in these spaces. The design built between students, children of farmers, on the agrarian space more specifically family farming can be a determining factor in keeping these subjects in the field valuing their culture, thus enabling the social reproduction of these actors, This work has the theme guiding the perspective of rural students about their place to live and produce, highlighting and understanding the importance of field school in these aspects. The object where the study was the School EPS Dirceu Moreira, located on the 6th Pelotas district known as Santa Silvana. Thus, we understand during the interviews how students perceive the appropriation of nature from their relations with the place to live and produce. We can identify several problems in school, including the school's precariousness and the lack of new development perspectives to the location.

**Key Words:** Education in Rural, Agricultural Area, rural youth .

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Diferentes, mas interligados modos de produção .....	37
<b>Figura 2:</b> Análise sistêmica do contexto socioambiental.....	64
<b>Figura 3:</b> Mapa do município de Pelotas .....	69
<b>Figura 4:</b> Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira .....	73
<b>Figura 5:</b> Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira.....	74
<b>Figura 6:</b> Fundos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira..	77
<b>Figura 7:</b> Plantação de Fumo na frente da Escola .....	79

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Principais diferenças entre Agricultura Sustentável e Convencional 44

...

## LISTA DE SIGLAS

- CAI's** – Complexos Agroindustriais
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONTAG** – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- EMBRAPA** – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- ENEM** – Exame Nacional de Ensino Médio
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- FAT** – Fundo de Amparo do Trabalhador
- FETRAF** – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IBAMA** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDBEM** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- MCT** – Ministério da Ciência e Tecnologia
- MEC** – Ministério da Educação
- MMA** – Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal
- MEPF** – Ministério Extraordinário da Política Fundiária
- MPT** – Ministério Público do Trabalho
- NEA's** – Núcleos de Educação Ambiental
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PABAEE** – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
- PNUMA** – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
- PRONAF** – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
- PRONEA** – Programa Nacional de Educação Ambiental
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- USAID** – United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 Problema de Pesquisa.....	22
1.2 Objetivos.....	22
1.3 Metodologia .....	22
<b>2. AS TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO RURAL .....</b>	<b>26</b>
2.1 A agricultura brasileira de colônia a república .....	26
2.2 Pressupostos teóricos sobre agricultura familiar .....	33
2.3As estratégias de reprodução social.....	39
2.4 A Agricultura e a sustentabilidade .....	43
<b>3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>47</b>
3.1A educação rural e a educação do campo: do período colonial a república.	47
3.2 Sustentabilidade e educação .....	63
<b>4. O VIVER E O PRODUZIR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES RURAIS:.....</b>	<b>68</b>
4.1. Caracterização geral do município de Pelotas .....	68
4.2. O Distrito de Santa Silvana e a Escola Estadual Dirceu Moreira .....	71
4.3. Aperspectiva dos docentes .....	74
4.4. A perspectiva dos alunos .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>87</b>

**REFERÊNCIAS** ..... 9

**APÊNDICE** ..... 102

## 1. INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre o espaço agrário brasileiro devemos buscar compreender sua totalidade, devido sua grande diversidade tanto em aspectos sociais quanto culturais, pois o desenvolvimento proposto pelo processo de modernização da agricultura, e que atualmente amplia-se através do agronegócio, promove a ampliação das desigualdades existentes no campo, além de marginalizar os agricultores familiares.

Nesse contexto de negação da cultura do camponês, a educação do campo vem propiciar uma reflexão sobre tais processos e, paralelamente a esse debate, contribuir para a valorização do camponês através da ressignificação de sua cultura.

Ao tecer considerações acerca do espaço agrário brasileiro é imprescindível que se faça uma retrospectiva sobre suas origens, a fim de tentar entender um pouco mais sobre as profundas desigualdades existentes e as complexas relações que configuram esse espaço. Essas heterogeneidades estão diretamente relacionadas à forma a qual o território foi apropriado pelos colonizadores europeus, no século XVI.

Apesar desses povos conquistarem a independência, muitos aspectos da colonização se mantiveram como o latifúndio, exploração do trabalho e a exploração econômica das grandes potências capitalistas. Em um primeiro momento, a Inglaterra passou a ter influência em parte dos governos sendo seguida logo após pelos Estados Unidos. Tais novas formas de dominação que atingiram e atingem o Brasil e a América Latina como um todo, passaram a exercer a lógica de dominação “invisível” através de ações pouco perceptíveis à população.

Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial começaram a surgir “agitações políticas”, sendo intitulados como novos tempos. Nos anos de 1958 e 1959 ocorreu a Revolução Cubana, o governo estadunidense preocupado com possíveis revoluções comunistas apoiou diversas ações e golpes em diferentes países da América Latina. Logo após esse plano bem sucedido, começaram a aparecer cartilhas para que estas nações se desenvolvessem conforme o pensamento dessas potências.

O espaço agrário brasileiro passou sofrer o processo de modernização da agricultura através da Revolução Verde, este foi baseado em estratégias para o desenvolvimento da agricultura convencional, novas direções foram traçadas para a agricultura. Neste sentido, a concepção de desenvolvimento rural adotada pelo governo brasileiro estava conectada com o pensamento estadunidense, sendo que a agricultura deveria aumentar a produção, possibilitando assim uma elevação nas exportações e, ao mesmo tempo, suprir as necessidades de matérias primas das indústrias, transferindo assim a maior parte da renda para o segmento urbano-industrial.

Apesar dos esforços realizados para “maquiar” esse processo, a Revolução Verde foi extremamente excludente, concentrando ainda mais os recursos econômicos, favorecendo assim os grandes proprietários de terras, e em contrapartida sufocando os agricultores familiares, pois estes em grande parte não conseguiram dispor de crédito para modernizar sua produção. Enfatizando alguns dos elementos apontados, Wanderley (2009) realiza suas análises a partir das seguintes reflexões:

Dessa forma, menos pelo que introduziu de moderno e mais que reproduziu das formas tradicionais de dominação, o processo de modernização resultou na expulsão da grande maioria dos trabalhadores não proprietários de suas terras e na inviabilização das condições mínimas de reprodução de um campesinato em busca de um espaço de estabilidade. Este processo não revolucionou, como ocorreu em outras situações históricas, a estrutura fundiária e, conseqüentemente, nem o predomínio político que ela produz fato que permanece como um elemento estruturante do mundo rural. (WANDERLEY, 2009, p. 37).

Logo, muitos produtores rurais que não se adequaram às novas políticas agrícolas do país deixaram o campo rumo às grandes cidades na busca de novas oportunidades e melhores condições de vida, ocasionando um grande movimento de êxodo rural.

Na maioria das vezes, este movimento provocou uma série de problemas sociais. Cidades que recebem grande quantidade de migrantes, muitas vezes, não estavam preparadas para tal fenômeno.

As transformações que ocorreram a partir do processo de modernização da agricultura impulsionaram o mundo rural ao padrão de vida urbano industrial, acelerando assim o processo de exclusão dos sujeitos do campo, rompendo com a

suas formas de organização e cultura, esquecendo completamente a história de vida dos camponeses.

Os resultados de todo esse processo não demoraram muito a chegar e, no início da década de 1980, surgiram os primeiros estudos científicos que comprovavam os inúmeros problemas desse padrão produtivo. Durante esse mesmo período começaram a surgir também os primeiros debates acerca do termo “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável”.

Entendemos como sustentável o sistema que não compromete o ecossistema o qual está inserido no futuro. Sachs (2003) nos diz que ao planejarmos o desenvolvimento, devemos buscar ponderar cinco dimensões de sustentabilidade, sendo elas: sustentabilidade social, sustentabilidade econômica, sustentabilidade ecológica, sustentabilidade espacial e sustentabilidade cultural.

Sachs propõe equilibrar, de certo modo, a relação existente entre o homem e a natureza, através da conexão de vários ramos da ciência na procura de propostas para realizar um desenvolvimento satisfatório, em todas essas dimensões.

Por seu lado, a escola rural perpetuou e, em grande parte dos casos, segue reproduzindo o padrão de vida urbano como modelo de desenvolvimento, valorizando a cidade e, de certa forma, considerando o rural como atrasado, esquecendo a realidade no local o qual está inserida.

Nesse contexto, a Educação do Campo constituiu-se através das demandas do campesinato e da incorporação de experiências educacionais a partir dos movimentos sociais, sendo construída como uma maneira de resistir à invasão do capitalismo no campo. Tal situação está diretamente relacionada como uma forma de resistência tanto política como cultural desses atores sociais frente os avanços do capitalismo no campo.

Vendramini reforça esse ideário afirmando que:

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da

precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. (VENDRAMINI, 2007. p. 123).

A Educação do Campo está diretamente relacionada com a proposta de sustentabilidade, pois além do viés libertador, a educação do campo deve se preocupar com a permanência dos sujeitos, propondo alternativas para um desenvolvimento diferente do proposto pela Revolução Verde. Além disso, ela deve propor a denúncia das mazelas existentes no meio rural através da conscientização política e cultural e da luta por uma educação que valorize os camponeses oferecendo uma educação de qualidade.

Observamos que a educação do campo foi incorporada e/ou valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos. (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Entende-se que a educação do campo deve lutar pelo desenvolvimento do campo, mas não seguindo o modelo de desenvolvimento proposto pelo capitalismo, sendo pensada pelos próprios sujeitos e não pensada para eles, Wizniewsky afirma que,

a escola do campo necessita romper com as amarras do passado, e construir se Projeto Político Pedagógico, pensando não somente na escolarização, mas na emancipação de seus alunos. E para isso, o currículo deve ao mesmo tempo dar significado ao lugar como também aproximar seus sujeitos como o mundo, a partir de uma relação de respeito entre a cultura e a produção. (WIZNIEWSKY, 2010, p.33)

Porém, para garantir essa construção de uma educação do campo, uma gama de fatores devem influenciar nas dinâmicas praticadas pela escola, buscando atingir toda comunidade em que a escola está inserida. Tais como aponta Wizniewsky:

- a) Encontro do professor com o lugar, a inserção na comunidade na qual está inserida a escola;
- b) Projetos que valorizem o espaço agrário e a comunidade, onde a escola seja um veículo de inserção social;
- c) Planejamento do ensino voltado ao meio rural e as expectativas do homem do campo e sua permanência na atividade produtiva;
- d) Reestruturação do Projeto Político Pedagógico, com vistas à realidade do lugar e ao Desenvolvimento Rural Sustentável;
- e) Práticas pedagógicas e administração de conteúdos com significados para a comunidade;

f) Maior integração da comunidade nos projetos desenvolvidos (decisão e elaboração de projetos); (WIZNIEWSKY, 2010 p.34).

Entretanto o conceito de Educação do Campo, em construção, mantém um reflexo das políticas públicas que, em grande maioria, são regidas através dos interesses hegemônicos que pairam principalmente sobre o campo que produz, estando diretamente relacionados com a implantação do capitalismo no espaço rural. A partir desse contexto, entende-se ser de extrema relevância que se estabeleça um novo projeto de educação nas escolas do espaço rural, pois estas possuem um grande papel nesses espaços.

A concepção construída entre os jovens, filhos de agricultores, sobre o espaço agrário mais especificadamente a agricultura familiar pode ser um fator determinante para manter estes jovens no campo valorizando sua cultura e possibilitando assim a reprodução social desses atores.

Diante desses aspectos, buscamos compreender as diferentes percepções que estes jovens possuem sobre o lugar que vivem, pois cada sujeito tem uma relação própria com o espaço que o envolve, visto que ela está intimamente relacionada com a noção que é construída com o meio, sendo assim, cada indivíduo entende e reage de diferentes formas ao ambiente que vive.

Dessa forma, relacionamos as respostas obtidas acerca da percepção desses estudantes com a escola e o seu papel, visto que a mesma está inserida no meio rural. Entendemos que a escola do campo possui um amplo papel nesse contexto devendo buscar se inserir na realidade desses alunos, como afirma Wizniewsky (2010) a escola no meio rural é muito mais que um espaço de escolarização, é em muitos casos a referência para a comunidade, deve, então, contar com professores que entendam e valorizem esse espaço.

## **1.1 PROBLEMA DE PESQUISA**

De que forma os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira, localizada no Distrito de Santa Silvana, Pelotas – RS percebem a apropriação da natureza a partir das suas relações com o lugar de viver e produzir?

## **1.2 OBJETIVOS**

*Objetivo geral:*

- Compreender como os estudantes percebem o meio que vivem, bem como as relações existentes entre eles e o lugar de viver e produzir.

*Objetivos específicos:*

- Compreender e caracterizar a área onde a escola está localizada;
- Compreender de que forma e como são trabalhados os conteúdos relacionados à sustentabilidade e a educação do campo, a partir da prática dos docentes na escola;
- Compreender como os estudantes percebem o meio que vivem, a partir das formas de produção existentes nas suas propriedades;
- Identificar os elementos que estabelecem a relação entre a educação do campo e a permanência dos estudantes no meio rural;

### **1.3 METODOLOGIA**

A pesquisa científica está inserida dentro do campo da reflexão e problematização, isso possibilita a abstração do mundo. Tal contexto não prevê uma explicação da realidade, sendo essa entendida através da articulação do geral com o particular. O conhecimento científico e sua produção não são próprios do homem moderno, desde as mais primitivas formas de organização social, podemos perceber a incansável tentativa do homem de entender o mundo e a si próprio.

modernas teorias da aprendizagem apontam para o caráter construtivo do conhecimento, em contraposição ao instrucionismo que insiste na simples transmissão reprodutiva. [...] Sobretudo nos ambientes escolares e universitários, por mais que seja essencial praticar a pesquisa como estratégia central de aprendizagem, dificilmente construímos conhecimento tipicamente novo. O que mais fazemos é retomar o conhecimento disponível e refazê-lo com mão própria. Entretanto, não se trata de procedimento adequado, quando apenas reproduzimos conhecimento [...] Reconstruir conhecimento significa, portanto, pesquisar e elaborar, impreterivelmente. Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento. (DEMO, 2000, p.19).

Segundo Chizzoti (2003) parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e o objeto e a subjetividade do sujeito. Ao tratarmos da questão da pesquisa no contexto da geografia, podemos perceber claramente que todo o conhecimento produzido está intimamente relacionando com o momento histórico da ciência, sendo que este carrega consigo um conjunto de concepções e valores do homem.

Nesse sentido, a geografia, ao longo de sua trajetória, tem contribuído para desvendar a realidade. Conceitos e categorias ora são resgatados e colocados em discussão, ora formulados para que a realidade geográfica deixe de ser vista apenas pelo lado da observação e descrição e passe a ser interpretada por outras técnicas de pesquisa transportadas, muitas vezes, de outras áreas do conhecimento. Tanto a pesquisa quantitativa quanto qualitativa têm sido importantes recursos para esta análise. E uma não exclui a outra. O importante é a definição, pelo pesquisador, dos instrumentos (astécnicas) a serem utilizados para responder às indagações propostas em consonância com o método de interpretação. (PESSÔA, 2012, p. 10).

Santos (1985) fala que as formas geográficas estão sempre mudando de significação, pois a sociedade está em constante mudança e na medida que ocorrem essas mudanças as formas acabam assumindo novas funções. O autor entende que o espaço deve ser considerado como uma totalidade, mas para apreendê-lo recomenda separar, analiticamente, suas características formais de seu conteúdo social.

Diante destes aspectos, a pesquisa será dividido em três etapas: primeiro será realizada uma revisão bibliográfica acerca dos conceitos que serão abordados ao longo do estudo, os principais temas a serem trabalhados na pesquisa são espaço, educação no campo e sustentabilidade, a segunda consistirá na coleta dos dados junto a localidade, escola, professores e alunos, por fim a terceira etapa consistirá no cruzamento dos dados com os referencias estudados permitindo assim compreender a forma que os jovens percebem seu lugar de viver.

Para fins dessa pesquisa foi escolhido como objeto de estudo a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira, localizada no Distrito de Santa Silvana, localizada no município de município de Pelotas.

A pesquisa proposta possui um caráter qualitativo, pois nosso objeto de estudo busca compreender a percepção ambiental que o estudantes rurais

possuem, a partir da compreensão do sentido do lugar e suas relações representadas pelos saberes locais presentes nas suas práticas produtivas.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística, tratando o pesquisador qualitativo de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas, experimentando, de acordo com a perspectiva fenomenológica, a realidade tal como outros a experimentam. [...] Durante a realização do trabalho de campo vão surgindo novas perguntas diante dos objetivos propostos para a pesquisa. Desse modo, ir a campo não é apenas uma busca por respostas, mas por questionamentos, análises que possam movimentar a teoria, não somente afirmando teorias existentes, como também, negando, dependendo dos resultados obtidos. [...] A pesquisa qualitativa tem se afirmado como possibilidade de inserção junto à realidade estudada, permitindo observação, descrição e análise do objeto pesquisado. (COSTA; SANTOS, 2011 p. 71).

A abordagem qualitativa busca responder a questões muito particulares por meio de um nível de realidade que não pode ser quantificado. A coleta dos dados se dará, em um primeiro momento, através de entrevistas que serão realizadas com a direção, professores e alunos, onde utilizaremos roteiros semiestruturados. De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados.

Logo partiremos para observação participante onde buscaremos compreender melhor como se dão tais relações, essa técnica nos possibilitará uma maior integração entre o grupo pesquisado e a sistematização dos dados recolhidos durante o processo de investigação. Segundo Denzin (apud Lüdke & André, 1986. p.183), a observação participante é uma estratégia de campo que comina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e introspecção.

Além disso, será realizado um levantamento fotográfico, Martins no livro “Sociologia da fotografia e da imagem” comenta que há um vasto mundo visível, onde há informação não enxergada que pode ser acessível à fotografia.

## **2. AS TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO RURAL**

Inicialmente, entendemos que é necessário estabelecer e acima de tudo ampliar as reflexões relacionadas ao espaço rural para que possamos levantar algumas questões que estão sendo esquecidas ao longo do tempo se torna necessário, porém tais debates devem ser realizados com extrema cautela, pois ao tratarmos do espaço agrário brasileiro, estamos imergindo em questões de transcendem o debate ideológico, político e teórico como afirma Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2004).

O espaço agrário brasileiro é marcado por uma grande diversidade de aspectos tanto sociais como culturais, porém atualmente se percebe a ampliação de um discurso que tende a homogeneizar e reduzir tais diferenças sendo impulsionado pelo discurso neoliberal atual implantado na sociedade. O processo de modernização da agricultura, que ocorreu na década de 1960 e 1970, se amplia através do agronegócio e aumenta cada vez mais às desigualdades existentes, tais discrepâncias acabam muitas vezes marginalizando os agricultores familiares.

### **2.1 AGRICULTURA BRASILEIRA: uma reflexão desde a Colônia até a República**

A formação territorial do Brasil tem relação direta com as inúmeras desigualdades que perduram os dias de hoje, estas estão ligadas a questões tanto sociais quanto econômicas.

A concentração fundiária existente nos dias de hoje é um reflexo claro da forma como o Brasil foi colonizado, desde o seu “descobrimento” no século VXL.

O país, desde o primeiro momento, foi visto como um entreposto comercial de Portugal, sendo que a ocupação do território se deu de forma esparsa, favorecendo logo de início a formação de grandes propriedades de terra aliada à monocultura e à cultura escravocrata. O autor Caio Prado Júnior entende que,

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais complexa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no social como econômico, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos. (PRADO JÚNIOR, 1998, p. 22-23)

O processo de colonização no Brasil teve início com a instauração do regime de sesmarias, esse modelo dava direitos diretos plenos aos donatários para explorarem a terra como entendessem melhor, mas a posse ainda continuava pertencendo ao governo português. A coroa entregava as sesmarias apenas para pessoas próximas ao rei e ainda tais deveriam possuir todas as condições para produzir e explorar a terra.

Juntamente com essa produção em grande escala, que era dedicada exclusivamente para a exportação com fins de abastecimento da coroa portuguesa, foi consolidada a produção de gêneros alimentícios utilizados basicamente para o consumo dos trabalhadores e mercados locais.

Szmrecsányi reforça dizendo que:

Tratava-se frequentemente de culturas alimentares, da produção de alimentos simples – como mandioca, o milho e o arroz, esse último também habitualmente exportado. Muitas vezes, essas culturas de subsistência eram desenvolvidas dentro dos domínios das grandes lavouras de exportação – ou seja, nos engenhos e nas fazendas, que eram geralmente autossuficientes no que se refere à alimentação de seus proprietários e escravos. (SZMRECSÁNYI, 1990, p. 14).

Mesmo com todo apoio e incentivo por parte de Portugal para aumentar cada vez mais a produção em larga escala, a produção utilizada para o auto consumo possuía grande importância, pois era essa produção que fornecia e abastecia todos os núcleos coloniais.

Esse regime durou cerca de 300 anos, sendo encerrado no ano de 1822. Com o fim das Sesmarias, acabou iniciando o direito de posse, esse novo regime concedia a possibilidade dos posseiros solicitar a posse da terra que estavam ocupando. Mas esse regime não durou muito tempo, permanecendo até o ano de 1850, ano em que foi criada e decretada a Lei de Terras.

A duração tão curta do direito de posse e a criação da Lei de Terras, se deu devido à conjuntura política durante esse período. A elite dominante que vivia no Brasil temia a abolição da escravatura, pois se tratava de uma questão de tempo para o fim do regime escravocrata. Temendo que os negros libertos ocupassem as terras, a forma encontrada pela elite foi dificultar o acesso à terra através da lei supramencionada.

Essa lei não apenas transformou a terra em mercadoria, como impossibilitou o seu acesso a todos que não tivessem dinheiro para adquiri-la. Os trabalhadores livres e os libertos da escravidão só poderiam subsistir na agricultura mediante a venda de sua força de trabalho aos proprietários das terras e do capital. (SZMRECSÁNYI, 1990, p. 27).

Além do medo dos proprietários de terras, essa foi a maneira encontrada para manter a estrutura fundiária existente no Brasil, e, ao mesmo tempo, mantendo a dominação existente, pois essa nova lei impedia o livre acesso à terra e em paralelo garantia a força de trabalho para as lavouras dos grandes proprietários. Esse período histórico é considerado, por muitos autores, um dos primeiros momentos propícios na história do Brasil para a construção de uma efetiva reforma agrária no território brasileiro, mas como as forças políticas da elite dominante eram mais fortes, tal processo não ocorreu.

Apesar do receio da elite, o processo de abolição da escravatura foi lento e gradual, sendo o primeiro sinal apresentado com a proibição do tráfico negreiro no ano de 1850, porém, conforme afirma Szmrecsányi (1990) devemos entender que este processo dependia diretamente da abrangência e implantação do trabalho livre, levando em consideração as condições socioeconômicas e políticas daquele período.

No Brasil, diferentemente de outros países, o imigrante passava a ser de certo modo sinônimo de empregado, eles não possuíam o status de povoadores e proprietários de terras.

De acordo com Martins:

Devido justamente à modalidade das relações de produção aí vigentes, no chamado colonato, a imigração constituiu um requisito de importação constante e maciça de trabalhadores em grupos familiares. O colonato, diversamente das relações de produção caracteristicamente capitalistas, criou uma subpopulação relativa no campo, que tornou a imigração subvencionada pelo Estado um dos seus ingredientes básicos. (MARTINS, 2004, p. 22).

Apesar do interesse exclusivo dos grandes produtores de café em proporcionar a nova política de colonização, o que se proporcionou foram formas diferentes de reprodução do capital, impulsionando de certo modo no Rio Grande do Sul uma economia camponesa.

Os primeiros colonos acabaram chegando antes da criação da Lei de Terras e se estabeleceram em pequenas propriedades, situadas nas terras devolutas, acabaram recebendo gratuitamente as terras, bem como a viagem, e ainda, parte das ferramentas agrícolas que seriam usadas foram fornecidas pelo governo. Tais fatos acabavam possibilitando a independência dos colonos em relação aos grandes proprietários de terras.

Porém, com a criação da Lei de Terras a aquisição de terras acabou sendo reduzida a disponibilidade de capital dos imigrantes. Dessa forma percebemos, principalmente no estado do Rio Grande do Sul, a criação de uma grande variedade de unidades produtivas, com os mais variados tamanhos e baseada no trabalho familiar e na produção de subsistência.

Os núcleos coloniais que foram se formando no sul do Brasil, apesar de possuírem certa autonomia frente os grandes proprietários de terras, não representavam uma ameaça aos latifundiários, pois essas colônias que foram sendo criadas acabaram sendo bem sucedidas, e atuaram como propaganda positiva para atrair novas levas imigrantes, que assim que chegassem no país seriam levados para as fazendas de café, aumentando a mão de obra existente.

O processo de industrialização do Brasil iniciou tardiamente, se comparado a outros países, começando de fato somente no início do século XX, juntamente com esse processo surgiu a necessidade de ampliar o mercado interno, porém grande parte da população brasileira ainda se concentrava no campo, consumindo assim poucos produtos industrializados.

Segundo Miralha:

Nesse contexto, o país viveu um segundo momento propício para a realização da reforma agrária, visto que os interesses dos industriais se chocavam com o dos grandes fazendeiros de café, surgindo no Brasil à oportunidade da burguesia industrial entrar em conflito com os grandes proprietários de terras e tentar promover uma reforma agrária para o desenvolvimento do capitalismo no país. Isso porque, a democratização do acesso a terra dinamizaria a economia capitalista, pois incluiria na economia produtores familiares que se tornariam consumidores de produtos industriais e produtores de alimentos. (MIRALHA, 2006, p. 27).

Conforme Miralha comenta, esse pode ser considerado o segundo momento propício para a efetivação de uma reforma agrária de fato, afinal de contas os interesses da burguesia industrial se chocavam não somente com os fazendeiros de café, mas de uma maneira geral com todos os grandes proprietários de terras do país.

Apesar de todo cenário, tal conflito não ocorreu, pois apesar do crescente movimento de industrialização a economia do país ainda estava calcada na oligarquia rural.

Entretanto, a grande queda que ocorreu na Bolsa de Nova York no ano de 1929 acabou gerando enormes impactos para a economia brasileira, a principal mudança foi a modificação da principal matriz da economia do país que antes era o café e a partir desse momento passou a ser a industrialização.

Concomitantemente com esse processo de reordenamento da economia brasileira aconteceram alguns movimentos migratórios importantes no Brasil, nestes dois sentidos: rural-urbano e intra-rurais.

De acordo com Sorj:

O padrão de expansão agrícola brasileira conjuga de forma original a expansão da pequena produção, e, portanto um caminho distributivo, que permanentemente é quebrado pelo latifúndio. Que volta a afirmar um caminho concentracionista de organização fundiária. Trata-se então de um processo altamente dinâmico, no qual a pequena propriedade consegue incrementar a área ocupada, aí se consolidando em muitos casos, sem chegar, porém, em geral, a eliminar o latifúndio. (SORJ, 1986, p. 20).

Durante os anos seguintes as relações existentes da agricultura com a indústria e o segmento urbano foram se intensificando, modificando assim os sistemas produtivos.

No segmento rural, a partir da década de 1960, se iniciou o processo de modernização da agricultura, o marco principal desse processo foi a Revolução

Verde que se buscou traçar novas estratégias para o desenvolvimento da agricultura convencional.

Durante esse período o país estava sob o comando dos militares, esse regime tinha muitos laços com o governo norte americano (EUA), além disso a concepção de desenvolvimento rural utilizada foi a proposta pelo governo estadunidense, que visava incentivar o aumento da produção, buscando assim aumentar o número de exportações, mas ao mesmo tempo a agricultura deveria suprir todas as necessidades de matérias primas para a indústria nacional, transferindo assim parte da renda para o segmento urbano-industrial.

As medidas utilizadas pelo governo militar buscavam ampliar o crescimento da indústria integrando-a com a agricultura em duas frentes, de um lado o consumo de matérias primas nacionais, e de outro, a ampliação do mercado dos produtos nacionais.

Para incentivar e viabilizar de fato a inovação proposta pelo regime, são criados novos institutos de pesquisa e órgãos de assistência técnica auxiliando assim a difusão e adoção das inovações pelos agricultores. São ampliados também os sistemas de financiamento e crédito.

Hespanhol (2007) reforça esta ideia afirmando que:

A modernização da agricultura, desencadeada no país nos anos de 1950, tornou-se expressiva principalmente a partir da instituição do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), no ano de 1965. O governo federal além de fornecer crédito rural subsidiado aos médios e grandes produtores rurais para investimento, comercialização e custeio da produção realizada em bases técnicas modernas, construiu e modernizou armazéns, apoiou a expansão do cooperativismo empresarial, criou facilidades para a instalação de indústrias químicas e mecânicas e estimulou a implantação e expansão de agroindústrias processadoras de matérias-primas provenientes do campo. (HESPANHOL, 2007, p. 274).

Os rumos traçados pelo novo modelo modificaram diretamente as dinâmicas sociais do produtor rural, visto que juntamente com o processo ocorreu um aumento considerável da dependência dos produtores, e ainda um aumento da concorrência, além disso ocorreram inúmeros impactos tanto econômicos, como sociais e ambientais.

Em paralelo a mudança no modelo de produção ocorreu a constituição e consolidação dos Complexos Agroindustriais – CAI's, sendo definido, de acordo com Muller (1982), como o conjunto dos processos técnico-econômicos sócio-políticos que

envolvem a produção agrícola, o beneficiamento e sua transformação, a produção de bens industriais para agricultura e os serviços financeiros e comerciais correspondentes.

Porém, esse processo não se sustentou por muito tempo, na década de 1980 o país passou por uma grande crise econômica, sendo assim os investimentos que financiavam a modernização, que vinha ocorrendo na agricultura, sofreram uma redução drástica. Em paralelo, a Revolução Verde sofreu muitas críticas por parte dos ambientalistas e movimentos sociais, devido ao fato desse modelo de desenvolvimento ser insustentável e dos inúmeros impactos gerados.

Neste mesmo período acabaram ocorrendo diversos movimentos por parte das organizações ligadas aos pequenos produtores rurais, buscando propor mudanças nas políticas aplicadas pelo governo e paralelamente a isso visando ampliar assim o espaço da agricultura familiar.

Os agricultores familiares a partir de 1990 passaram a ganhar força, pois vários estudos começaram a ser publicados, divulgando assim as mazelas existentes, além disso os agricultores familiares buscaram se organizar e exigir através de seus representantes, melhores condições para produzir. Nesse mesmo período ocorreu a ampliação de políticas públicas com a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).

De acordo com Hespanhol (2007):

No ano de 1996, pressionado pelos movimentos sociais e pela Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), por meio do qual os produtores rurais com até quatro módulos fiscais e até dois trabalhadores contratados passaram a usufruir de tratamento diferenciado, tendo acesso ao crédito oficial e taxas de juros mais baixas do que as das modalidades convencionais de crédito, sendo utilizados, para tanto, recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT). (HESPANHOL, 2007, p. 275).

O início do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar acabou demonstrando de certa forma o reconhecimento por parte do Estado em relação à categoria social agricultor familiar, traçando distinções e legitimando assim uma categoria social distinta dos demais produtores, a partir desse momento

também foram percebidas as diferentes formas de representação desses atores sociais e parte de suas exigências atendidas.

Apesar de identificarmos um grande avanço na parte das políticas públicas, ainda é possível observar uma grande lacuna quanto à valorização desses atores sociais, pois ainda podemos perceber uma enorme diferença entre os valores de recursos destinados ao desenvolvimento dos agricultores familiares.

Hespanhol (2007) traz alguns dados, realizando as devidas distinções traçando comparativos entre os anos de 2003 a 2006 entre as quantias investidas no PRONAF e no agronegócio.

No governo Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado no ano de 2003, foi ampliado o volume de recursos destinado tanto a agricultura familiar quanto à empresarial. Na safra de 2003-2004, o PRONAF recebeu 4,4 bilhões e o agronegócio, 33 bilhões. Na safra 2004-2005, o PRONAF recebeu 7 bilhões e o agronegócio, 38 bilhões. Para a safra de 2005-2006, foram disponibilizados 9 bilhões de reais para o PRONAF e 44 bilhões para o agronegócio. (HESPANHOL, 2007, p. 275).

Como podemos perceber a elaboração e aplicação de políticas públicas específicas para a agricultura familiar acabaram representando um grande passo, no reconhecimento do Estado, dando a devida importância a esse segmento.

Moreira (2003 p. 132) afirma que esse passa a ser compreendido não mais como espaço exclusivo das atividades agrícolas, mas como lugar de uma sociabilidade mais complexa que aciona novas redes sociais regionais, estaduais, nacionais e mesmo transnacionais.

## **2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR**

Como podemos observar, os últimos anos foram marcados por inúmeros avanços tanto no reconhecimento dos agricultores familiares quanto nos estudos sobre esses atores, identificando a importância que esses sujeitos possuem na construção histórica do país.

A categoria social acabou sendo construída a partir de vários contextos, onde sempre de certa forma acabou competindo com as contradições econômicas e políticas existentes nos mais variados períodos históricos do país.

A produção familiar até meados da década de 1980 possuía diferentes concepções, sendo que cada pesquisador tratava com um conceito diferente, as mais observadas eram *pequena produção, pequeno proprietário, agricultura de subsistência, camponês, entre outras*.

Os conceitos utilizados possuíam na sua grande maioria um sentido pejorativo, sendo que tal foi construído através das políticas e do modelo de desenvolvimento que foi adotado pelo governo brasileiro, sempre privilegiando a grande exploração em detrimento da pequena propriedade, sendo concedida a essa o caráter de secundária.

Delma Peçanha Neves afirma que os estudos sobre a agricultura familiar iniciaram a partir de pesquisas na Europa e nos Estados Unidos, principalmente a partir da década de 1970, e essas eram reconhecidas segundo o tipo de unidade de produção permanecendo diretamente relacionadas a propriedades com um alto grau de tecnificação e ligação aos complexos agroindustriais.

A autora ainda comenta sobre a diferenciação destes sujeitos sendo caracterizados de acordo com critérios de utilização da força de trabalho e modo de gestão da produção social, classificados pela *Family farm* ou reconhecidos como *familyfarmer*, isto é, pela identificação do produtor segundo o tipo de unidade de produção.

Aconteceram inúmeras mudanças na década de 1990, sendo tal década caracterizada por vários processos que ficaram marcados na história. O Brasil estava se redemocratizando e, ao mesmo tempo, o mundo começava a perceber os primeiros indícios da globalização. Em paralelo o neoliberalismo ganhou força, contribuindo para o agravamento de inúmeros problemas sociais de diversas ordens, por consequência, começaram a eclodir diversos movimentos organizados que reivindicavam uma série de benefícios, entre estes a reforma agrária e a formulação de políticas públicas direcionadas para os produtores familiares.

Eis que a problemática levantada na década de 1980 sobre as enormes diferenças entre os modelos de “agriculturas” ganhou força, e, concomitantemente, começaram a surgir, por parte dos pesquisadores, inúmeros estudos que buscavam compreender a importância da agricultura familiar no Brasil.

De acordo com Hespanhol,

Influenciadas por essas mudanças, as análises enfocando, sob diferentes matizes teóricos, a produção familiar no país, procuraram captar e interpretar as alterações ocorridas no seu objeto de estudo, ao mesmo tempo em que formularam ou incorporaram novos referenciais teóricos para o entendimento dessa realidade, que se tornava cada vez mais complexa. (HESPANHOL, 2002, p. 159).

Surgiu de certo modo um novo personagem a partir da distinção e da construção histórica e teórica, Schneider (2006) afirma que tais surgem a partir de diferentes fatores.

Do ponto de vista social, a categoria emergiu como resultante das mobilizações patrocinadas pelo movimento sindical, no início da década de 1990 (especialmente a Contag que, lentamente vai deixando de lado o discurso de representação dos trabalhadores rurais, até o surgimento de formas de representação que reivindicam especificamente a identidade da agricultura familiar como é o caso da Fetraf). Em termos políticos-institucionais a agricultura familiar alcança legitimidade crescente a partir da criação do Pronaf (Decreto 1946, de 28 de junho de 1996) e de uma estrutura específica destinada a operar políticas para este público no interior do Ministério do Desenvolvimento Agrário. No campo intelectual, o reconhecimento começa pelos estudos que buscam definir o universo de estabelecimentos rurais que não contratam força de trabalho, denominados por isso de familiares, em oposição aos patronais. A partir dessa oposição, ao longo da década de 1990 avançam os estudos e pesquisas que definem a agricultura familiar como àquela que opera a partir da articulação das dimensões trabalho, gestão e propriedade familiar. (SCHNEIDER, 2006, p. 7).

De acordo com Schneider (2006), os esforços acabam corroborando para demonstrar que o termo “agricultura familiar” acabou sendo consagrado através da busca intermitente de valorizar os trabalhadores do campo que em boa parte estavam fragilizados, diante da enorme dependência do setor industrial.

Wanderley (2009) afirma que o primeiro aspecto que devemos observar no conceito de agricultura familiar é que o mesmo pode ser entendido de uma forma genérica como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo, ela se justifica ao usar uma conotação genérica, pois essa combinação utilizada entre o trabalho e propriedade adquire uma heterogeneidade de formas sociais.

Já a autora Neves (2005) compreende que a agricultura familiar se apresenta como uma categoria de ação política, fundamental na busca da construção da

identidade desses de atores, que estavam juntos em torno da luta pelo reconhecimento da cidadania econômica e política, mas a autora ainda fala que:

Todavia, a agricultura familiar também se apresenta como categoria analítica e conceitual. Sob essa perspectiva, é uma forma, entre tantas outras, de organização e gestão das relações de produção e trabalho, cujo eixo fundamental está referenciado à dinâmica da constituição da família (composição e ciclo de vida). Perde-se no tempo e no espaço e engloba a pressuposta agricultura de subsistência (isto é, de orientação do uso de fatores de produção por referências marginais aos princípios de mercado), a economia camponesa (modo de produzir orientado por objetivos e valores construídos pela vida familiar - historicamente datada porque articulada à presença do Estado, da cidade e da sociabilidade comunal). (NEVES, 2005, p. 25).

Ainda, Neves (2005), robustece afirmando que para conseguirmos realizarmos a definição destes conceito devemos observar e levar em consideração toda a situação que estes sujeitos vivem, entendendo a relação a relação que ocorre entre a gestão da produção e do trabalho envolvendo a família, sendo que a partir dessa análise podemos entender a forma como são impressas as suas especificidades, quanto a sua organização e quanto às racionalidades que buscam atender objetivos, tanto econômicos como sociais.

Ploeg (2006) traz o questionamento sobre essa perspectiva existente entre o dualismo de fazendeiros capitalistas e camponeses, assinalando que estes critérios podem se tornar inadequados para que possamos compreender o mundo contemporâneo. Portanto, para o autor estamos vivenciando atualmente novos e importantes processos de *recampesinização*:

O “camponês” não é mais o lado da equação que vai desaparecendo: a recampesinização expressa à formação de novas, robustas e promissoras constelações – que se apresentam, cada vez mais, superiores aos modos de produção. (PLOEG, 2006, p. 17).

Ele ainda demonstra que podem existir algumas contradições, sendo estas divididas em três modos de produção e, que por vezes, podem ocorrer justaposições entre as características das diferentes formas de organização das “agriculturas”, conforme demonstra a Figura 1.

### Diferentes mas interligados modos de produção

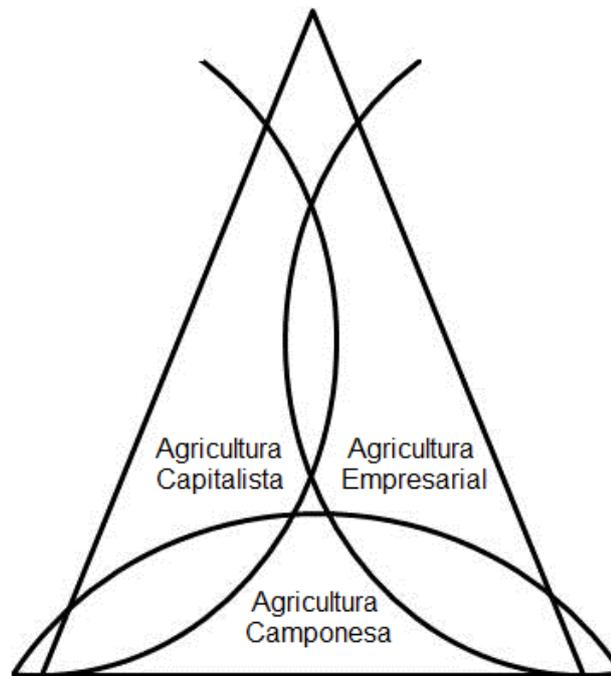


Fig.1: Diferentes, mas interligados modos de produção.  
Fonte: PLOEG, 2006, pag. 17.

Tal fato ocorre devido a forma como o mundo vem sendo conduzido, aliado, é claro, às formas impostas pela expansão do capital que cada vez mais está globalizando. O camponês acaba buscando uma articulação entre as relações sociais e as esferas tecnológica e econômica, sem perder de certo modo a suas particularidades

Dentro destas perspectivas, Ploeg (2006) afirma que ao supormos que quanto maior o valor agregado disponível no plano da unidade de produção (que em geral coincide com o nível da família camponesa envolvida), maior será a disponibilidade para aos atores individuais. Posteriormente, ele afirma que o modo de produção camponês é, em essência, orientado para a produção e para o aumento de valor agregado.

Ao tratarmos da produção camponesa é importante entendermos que ela possui peculiaridades notáveis, que devem ser entendidas na sua totalidade e que auxiliam no processo de manutenção da unidade produtiva, Wanderley (2009, p. 159), afirma que “para além da garantia de sobrevivência no presente, as relações no interior da família camponesa tem como referência o horizonte das gerações, isto é, um projeto para o futuro”. Dessa forma, a concepção de qual o papel desempenhado pelo camponês na contemporaneidade permite várias interpretações.

Ainda sobre essas questões, Wanderley (2009, p. 164) afirma que o campesinato, mesmo tendo perdido a significação e a importância que tinha nas sociedades tradicionais, continua a se reproduzir nas sociedades atuais integradas ao mundo moderno. Certamente aquele camponês que tratamos como “puro” que está diretamente ligado à tradição da sociologia, já sofreu inúmeras mudanças, porém tal façanha demonstra a habilidade que estes sujeitos sociais possuem para preservar suas identidades.

Dentro das perspectivas analisadas, podemos perceber que as expressões atuais do campesinato estão diretamente atreladas ao modelo político, econômico e social da agricultura brasileira.

Podemos dizer que concordamos com a afirmação de Wanderley,

Tendo que se adaptar às exigências da agricultura moderna, esta forma de agricultura guarda ainda muitos dos seus traços camponeses, tanto porque ainda tem que “enfrentar” os velhos problemas, nunca resolvidos, como porque fragilizada, nas condições da modernização brasileira, continua a contar, na maioria dos casos, com suas próprias forças. (Wanderley, 2009, p. 180).

Dessa forma se torna evidente que, ao realizarmos estudos no campo teórico da agricultura familiar, precisamos buscar abarcar uma abordagem multidimensional sobre as formas familiares que serão estudadas, a fim de compreendermos melhor as estratégias de reprodução utilizadas por este grupo, bem como, a organização do trabalho, da produção e de suas relações com a natureza.

## **2.3 AS ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO SOCIAL**

Atualmente o agricultor familiar contraiu variadas formas de organização, sempre visando garantir sua reprodução social e econômica, as alternativas que são criadas acabam servindo como importantes estratégias que estes atores encontraram para permanecer no espaço rural. Tais peculiaridades formam um personagem de múltiplas habilidades, capaz de se adaptar rapidamente as transformações impostas pelo mercado globalizado.

O espaço rural brasileiro é marcado por uma heterogeneidade no que se refere às características da organização socioeconômica, pois os agricultores possuem particularidades quanto a suas formas sociais, política, econômica e cultural, utilizando como estratégia a diversificação em suas propriedades, sendo capazes de praticar agricultura para o autoconsumo e estarem integrados ao mercado realizando a diversificação produtiva.

Esta diversidade que encontramos nas formas de reprodução da agricultura familiar no espaço rural brasileiro evidencia segundo Wanderley (2009, p. 189), “que esteve e está em curso, inegavelmente, um processo de mudanças profundas que afetam precisamente a forma de produzir e a vida social dos agricultores e, em muitos casos, a própria importância da lógica familiar”.

A pluriatividade é entendida como uma parte integrante das estratégias utilizadas pelos agricultores familiares para ampliar as formas de reprodução social e econômica. A discussão acerca da pluriatividade não envolve questões só relacionadas à resistência das formas de produção familiar, pois esta faz parte de um debate mais amplo, visto que o espaço rural não está desconectado da sociedade, tão obstante, está condicionado ao sistema capitalista. Para Schneider,

a pluriatividade que ocorre no meio rural refere-se a um fenômeno que pressupõem a combinação de pelo menos duas atividades, sendo uma delas a agricultura. Estas atividades são exercidas por indivíduos que pertencem a um grupo doméstico ligado por laços de parentesco e consanguinidade (filiação) entre si, podendo a ele pertencer, eventualmente, outros membros não consanguíneos (adoção), que compartilham entre si um mesmo espaço de moradia e trabalho (não necessariamente em um mesmo alojamento ou habitação) e se identificam como uma família. (SCHNEIDER, 2005, p. 135).

Essa combinação de atividades agrícolas e não agrícolas, segundo Schneider (2005), pode ser utilizada como uma estratégia familiar ou apenas representar uma estratégia individual, neste sentido podemos nos referir a pluriatividade de uma pessoa, de uma família ou de membros que constituem a família. O mesmo autor ainda explica que a pluriatividade não possui relação com rendas como aposentadoria ou até mesmo a remessa de dinheiro de parentes ou membros da família, sendo assim esses recursos não devem ser levados em conta em sua caracterização. A pluriatividade independe do tempo de trabalho que a pessoa ou família desempenha em outra (as) atividade (es).

Neste sentido, podemos compreender que a pluriatividade está há um grande tempo presente no espaço rural, porém somente nos últimos anos foram ampliados os estudos a cerca deste fenômeno. Ela representa uma admirável estratégia de reprodução social utilizada na agricultura familiar, a fim de minimizar os problemas relacionados à geração de renda essencialmente agrícola e, em paralelo, contribui para solucionar algumas das dificuldades que afligem o meio rural, auxiliando assim as famílias no processo de emancipação e autonomia de suas propriedades.

Por outro lado, a ideia de multifuncionalidade da agricultura está associada às diferentes funções que a agricultura familiar assume na sociedade atual, esta noção pode ser entendida um conjunto de alternativas presentes nas dinâmicas de reprodução social. Segundo Carneiro e Maluf:

A abordagem da multifuncionalidade da agricultura se diferencia das anteriores por valorizar as peculiaridades do agrícola e do rural e suas outras contribuições que não apenas a produção de bens privados, além dela repercutir as críticas às formas predominantes assumidas pela produção agrícola por sua insustentabilidade e pela qualidade duvidosa dos produtos que gera. A noção de multifuncionalidade rompe o enfoque setorial e amplia o campo das funções sociais atribuídas à agricultura que deixa de ser entendida como produtora de bens agrícolas. Ela se torna responsável pela conservação dos recursos naturais (água, solos, biodiversidade e outros), do patrimônio natural (paisagens) e pela qualidade dos alimentos. (CARNEIRO E MALUF, 2003, p. 19).

A multifuncionalidade pode ser entendida então como uma estratégia utilizada para valorizar a organização sócio espacial dos agricultores familiares, buscando assim, melhorias no que tange as políticas públicas e o estímulo as diversas iniciativas relacionadas à produção agrícola. Em suas pesquisas, Carneiro e Maluf (2003) colocaram ênfase em quatro dimensões principais a serem abarcadas pelo enfoque da multifuncionalidade, a saber:

- a) Reprodução socioeconômica das famílias;
- b) Promoção da segurança alimentar da sociedade e das próprias famílias rurais;
- c) Manutenção do tecido social e cultural;
- d) Preservação dos recursos naturais e da paisagem rural; (CARNEIRO e MALUF, 2003, p. 22).

Neste sentido, a multifuncionalidade não fica restrita somente a questão econômica, ela baseia-se em uma série de dimensões envolvendo inúmeras atividades, tanto agrícolas como não agrícolas, se constituindo conforme dito anteriormente em uma das principais estratégias de reprodução utilizadas pelas famílias rurais.

A produção para o autoconsumo é apresentada como outra estratégia utilizada pelos agricultores familiares, o autoprovisionamento para o consumo interno determina certa independência dos produtores as possíveis externalidades econômicas, segundo Gazolla:

O autoconsumo familiar gera a autonomia produtiva e reprodutiva do grupo doméstico. A produção para autoconsumo gera a autonomia do agricultor familiar por manter interna a unidade produtiva a principal esfera responsável pela reprodução do grupo doméstico, fazendo com que o grupo doméstico dependa cada vez menos das condições externas a unidade de produção para se reproduzir socialmente. (GAZOLLA, 2007, p. 96).

Outro importante aspecto que deve ser levado em conta no que diz respeito à importância da produção para o autoconsumo é que, em grande parte, essa produção visa garantir a qualidade dos alimentos, os quais são produzidos “livres” de agrotóxicos, pois mesmo os produtores que adotam os pacotes agroquímicos entendem que os alimentos consumidos no interior de sua propriedade devem ser saudáveis.

Essa produção garante, assim, a segurança alimentar desses sujeitos, provendo alimentos básicos às famílias rurais, compreendendo uma melhoria na vida desses produtores, essa produção auxilia também na construção da autonomia da circulação, pois os agricultores sabem a origem dos alimentos que estão sendo consumidos.

Atualmente, podemos dizer que o agricultor familiar busca combinar a produção de mercado e a produção para o autoconsumo, pois ainda que este possua a estratégia do autoconsumo, a relação com o mercado de produtos agrícolas e não agrícolas existe, sendo assim ele assume também a característica de consumidor. Gazolla afirma que:

Não existe, atualmente, apenas uma “agricultura de subsistência” assim como tampouco existe um agricultor familiar totalmente mercantilizado do ponto de vista social e econômico. O que existe é um agricultor familiar que possui sua lógica de produção e reprodução social assentada tanto no mercado como ao mesmo tempo na produção para autoconsumo, como duas esferas integradas dialeticamente e sobrepostas à unidade de produção e ao grupo doméstico, determinando e apontando os “caminhos” que a reprodução social do agricultor familiar vai seguir. (GAZOLLA, 2007, p. 98).

Além dos fatores observados anteriormente, podemos dizer que o autoconsumo representa também uma significação simbólica de sua identidade, que se relaciona com o saber fazer repassado através das gerações, valorizando assim a reprodução dessas relações sociais e desses saberes acumulados historicamente pelas famílias rurais.

Dessa forma, fica claro que a produção para o autoconsumo possui uma grande importância na agricultura familiar, sendo uma das principais alternativas utilizadas para fortalecer e melhorar a qualidade de vida, estando diretamente relacionada com a reprodução social e a segurança alimentar nas unidades familiares.

## **2.4 AGRICULTURA E SUSTENTABILIDADE**

Na década de 1980 começaram a surgir inúmeros estudos científicos e diagnósticos que demonstravam os principais impactos e resultados decorrentes do processo de modernização da agricultura.

De acordo com Salamoni e Gerardi (2001), era chegada à hora de avaliar as décadas de progresso técnico e, paradoxalmente, de fracasso dos projetos de desenvolvimento socioeconômico, e ainda, a deterioração ambiental dos espaços

rurais. Durante esse mesmo período o termo “desenvolvimento sustentável” começa a aparecer nas principais publicações de grandes pesquisadores e instituições de pesquisa.

O autor Ehlers (1999) ao tratar destas questões explica que, a palavra sustentável originada do latim *sus-tenere*, é usada em inglês desde 1290 e as referências ao termo sustentável em relação ao uso da terra, dos recursos bióticos, florestais e dos recursos pesqueiros também são anteriores a década de 80.

Paralelamente a este debate, a expressão agricultura sustentável ganhou força e começou a ser empregada com maior frequência. Tal conceito consiste basicamente em um sistema que visa à manutenção da produção e a diminuição dos impactos gerados pela atividade agrícola, tanto no âmbito ambiental quanto nas dimensões social, cultural, econômica e espacial.

As questões sobre a sustentabilidade no meio rural se apresentam de acordo com Ehlers (1999), a partir das constantes pressões da sociedade sobre as políticas governamentais de desenvolvimento que geravam problemas sociais e, principalmente, pelo agravamento dos problemas ambientais provocados pela agricultura convencional, como erosão, contaminação dos recursos hídricos, destruição da fauna e flora.

Dessa forma, as principais distinções entre a agricultura convencional e agricultura sustentável, estão apresentadas na tabela 1:

## Principais diferenças entre Agricultura Sustentável e Convencional

Agricultura Sustentável	Agricultura Convencional
<b>Aspectos Tecnológicos</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adapta-se às diversas condições regionais, aproveitando os recursos locais.</li> <li>2. Atua considerando o agroecossistema como um todo, procurando antever as possíveis consequências da adoção das técnicas. O manejo do solo visa a sua movimentação mínima, conservando a fauna e a flora.</li> <li>3. As práticas adotadas visam a estimular a atividade biológica do solo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desconsideram-se as condições locais, impondo pacotes tecnológicos.</li> <li>2. Atua diretamente sobre os indivíduos produtivos, visando somente ao aumento da produção e da sua produtividade.</li> <li>3. O manejo do solo, com intensa movimentação, desconsidera sua atividade orgânica e biológica.</li> </ol>
<b>Aspectos Ecológicos</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grande diversificação. Policultura e/ou rotação</li> <li>2. Integra, sustenta e intensifica as interações biológicas.</li> <li>3. Agroecossistemas formados por indivíduos de potencial produtivo alto ou médio e com relativa resistência às variações das condições ambientais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pouca diversificação. Predominância de monoculturas.</li> <li>2. Reduz e simplifica as interações biológicas.</li> <li>3. Sistemas pouco estáveis, com grandes possibilidades de desequilíbrios.</li> <li>4. Formado por indivíduos com alto potencial produtivo, que necessitam de condições especiais para produzir e são altamente suscetíveis às variações ambientais.</li> </ol>
<b>Aspectos Socioeconômicos</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retorno econômico em médio e longo prazo, com elevado objetivo social.</li> <li>2. Relação capital/ homem baixa.</li> <li>3. Alta eficiência energética. Grande parte da energia introduzida é produzida e reciclada.</li> <li>4. Alimentos de alto valor biológico e sem resíduos químicos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rápido retorno econômico, com objetivo social de classe.</li> <li>2. Maior relação capital/homem.</li> <li>3. Baixa eficiência energética. A maior parte da energia gasta no processo produtivo é introduzida e, é, em grande parte, dissipada.</li> <li>4. Alimentos de menor valor biológico e com resíduos químicos.</li> </ol>

Tabela 1: Principais diferenças entre Agricultura Sustentável e Convencional  
 Fonte: CARMO, 1998, p. 11.

A partir dos elementos estudados, podemos entender como sustentável o sistema produtivo que não comprometa o ecossistema futuro, ou seja, a produção deve ser realizada sobre algumas limitações, visando amortizar ao máximo os impactos gerados pela atividade, comprometendo o mínimo possível o ambiente, mantendo assim o solo, a água e a biodiversidade do local como um todo.

De acordo com Sachs (1993), ao planejarmos o desenvolvimento devemos considerar cinco dimensões de sustentabilidade: sustentabilidade social, sustentabilidade econômica, sustentabilidade ecológica, sustentabilidade espacial e sustentabilidade cultural.

O conceito proposto por Sachs visa o equilíbrio na relação do homem com a natureza, atingindo a ligação de diversas áreas da ciência na busca de propostas concretas rumo ao desenvolvimento satisfatório, seja em relação aos resultados econômicos ou tendo em vista os impactos ecológicos, sociais e culturais. Sachs (1993) diz que a agricultura sustentável deve resultar de um processo dinâmico de desenvolvimento rural, em que a promoção de alternativas de sustento fora de atividades estritamente agrícolas constitui importante objetivo.

Os inúmeros temas elencados sobre a sustentabilidade no meio rural acabam reforçando o pensamento de que cada vez mais se torna necessária a aplicação de práticas que busquem a diminuição dos inúmeros impactos que foram criados durante e após o processo de modernização da agricultura, comprovando de certo modo a necessidade extrema de uma reorientação da produção agrícola no Brasil e buscando ampliar e difundir os ideais que fortaleçam os sistemas de produção de alimentos de base familiar.

De acordo com Gliessman (2009) podemos sugerir que uma agricultura sustentável, pelo menos:

- teria efeitos negativos mínimos no ambiente e não liberaria substâncias tóxicas ou nocivas na atmosfera, água superficial ou subterrânea;
- preservaria e recomporia a fertilidade, preveniria a erosão e manteria a saúde ecológica do solo;
- usaria a água de maneira que permitisse a recarga dos depósitos aquíferos e satisfizesse as necessidades hídricas do ambiente e das pessoas;
- dependeria, principalmente, de recursos de dentro do agroecossistema, incluindo comunidades próximas, ao substituir insumos externos por ciclagem de nutrientes, melhor conservação e uma base ampliada de conhecimento ecológico;

- trabalharia para valorizar e conservar a diversidade biológica, tanto em paisagens silvestres quanto em paisagens domesticadas; e
- garantiria igualdade de acesso às práticas, conhecimento e tecnologias agrícolas adequados e possibilitaria o controle local dos recursos agrícolas. (GLIESSMAN, 2009, p. 55)

Portando de forma breve, a sustentabilidade na agricultura pode ser entendida segundo Salamoni e Gerardi (2001) como a manutenção da produção, sob restrições de conservação da base dos recursos naturais em que está assentada (ou seja, sem degradação), além de obedecer aos critérios de viabilidade econômica e de equidade social na distribuição dos seus benefícios e custos.

### **3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Ao debruçarmos nossa pesquisa sobre a temática da educação, precisamos especificar de certo modo qual será nosso enfoque principal, pois a educação existe em variadas dimensões.

A educação pode ser dividida em três dimensões, a formal, a informal e não formal. A educação formal é aquela trabalhada nas escolas através da mediação dos educadores com os conteúdos pré-estabelecidos, sistematizados e regimentados pelas leis. Já a educação informal ocorre nos mais variados locais com a família, amigos, no bairro, ou seja, através da interação nos grupos sociais. Há ainda a educação não formal, sendo essa que ocorre através da interação dos sujeitos com o mundo, através do seu cotidiano e suas ações e das ações coletivas que ocorrem.

Apesar de ambas dimensões não estarem desconectadas, a pesquisa elaborada teve como foco principal a educação formal, portanto para compreender melhor como se dá esse processo no território brasileiro realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da educação no Brasil, que será apresentada nesse capítulo.

#### **3.1 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: do Período Colonial à República**

A história da educação no território brasileiro começa a ser escrita a partir da chegada dos jesuítas no Brasil, no ano de 1549, logo após sua chegada foram construídas escolas em conjunto com seus conventos. O ensino durante este período era extremamente fragmentado, pois a lógica aplicada aqui no Brasil era a mesma utilizada na Europa naquele período, estando completamente desconectada com a realidade dos indígenas que aqui moravam. Além disso, os jesuítas tinham como objetivo central catequizar os índios e ao mesmo tempo torná-los mão de obra, sempre baseando seu ensino na submissão. Porém, os padres passaram a educar os indígenas a serviço da igreja católica e não a serviço do Estado, devido a esse empenho os jesuítas foram expulsos.

Após a saída dos jesuítas as escolas foram praticamente extintas do Brasil, a organização escola só foi ser retomada aproximadamente meio século com a chegada da corte portuguesa no país no ano de 1808. De imediato foram criadas escolas assim como as primeiras faculdades do país, entretanto a primeira universidade brasileira só foi ser criada em 1934.

O avanço na educação no Brasil durante esse período ocorreu devido ao fato da economia de Portugal estar em decadência. Desse modo, a Coroa Portuguesa buscava aproveitar, de todas as maneiras, possibilidades para explorar suas colônias, voltando-se assim seus interesses diretamente para o Brasil, sendo necessários algumas mudanças na estrutura colonial. A educação neste período passou a formar a mão de obra necessária para suprir todas as necessidades existentes na colônia. Portanto, a educação durante esse período era voltada exclusivamente aos interesses da Metrópole.

O modelo de educação utilizado por Don João VI, durante esse período, dividia o ensino em dois graus, sendo que no primeiro eram ensinados os conhecimentos que eram considerados necessários a todos, independentemente de seu estado, já o segundo grau, visava instruir os conhecimentos necessários para artistas, comerciantes e de agricultores, sendo mais específico.

Após a criação da primeira constituição do Brasil em 1824, o discurso acerca da educação mudou, porém a prática continuou sendo a mesma. Ainda durante esse período a educação rural não foi citada em nenhum momento, sendo apenas um único modelo vigente. Apesar de existir um regulamento da educação no território brasileiro ainda assim a educação era restrita a poucos, pois faltavam muitos recursos, tanto financeiros como humanos, a fim de suprir todas as necessidades do Brasil durante esse período.

Apesar de algumas reformas estabelecendo noções gerais de agricultura ainda no primeiro grau, as principais iniciativas relacionadas com a questão rural se concentravam ainda no segundo grau e no ensino superior. É possível perceber que, além de não existir leis que amparassem a educação rural, o modelo de desenvolvimento proposto durante esse período estava ligado à submissão e ainda alicerçado no trabalho escravo e no latifúndio.

No ano de 1891 foi criada a segunda Constituição do Brasil, sendo esta a primeira no sistema republicano, marcando assim a transição da monarquia para o sistema supracitado. Essa nova Constituição trouxe em seu texto a obrigatoriedade da escola primária, deixando exposto que o principal objetivo da educação nesse período, independentemente do nível, era a formação de mão de obra. Além da obrigatoriedade da escola primária, a Constituição de 1891 dispõe em nos artigos 35 e 72 acerca da descentralização das atividades educacionais, bem como a dissociação entre Estado e religião na educação.

Entretanto, mesmo com avanços emblemáticos, a Constituição não menciona a educação no campo e concentra-se na formação de mão de obra.

Apesar do Brasil ser um país predominantemente agrário durante esse período, a educação no meio rural não foi citada em nenhuma das duas Constituições, podemos ainda perceber que o modelo proposto por estas Constituições não colaborava para com a emancipação e construção da cidadania. Logo após o ano de 1890, é notório que o processo de industrialização no Brasil começou a tomar força, muito apoiado por capital e tecnologia estrangeiro. Ocorrendo, durante esse período, um aumento da população nas cidades e, em paralelo, a educação rural começou a aparecer no ordenamento jurídico do Brasil de forma muito insipiente ainda.

Durante as décadas de 1920 e 1930 uma das principais cobranças das classes mais populares era a alfabetização, o que passou a figurar nos discursos dos governantes, em paralelo a isso, começou a ganhar contornos as primeiras inquietações sobre a escola no espaço rural, devido ao fato dos governantes começarem a se preocupar com questões relacionadas à produção e ao êxodo rural, sendo assim a educação rural passou a ser encarada como alternativa para conter o avanço do êxodo rural - que vinha ocorrendo.

O processo de industrialização intensifica-se nas décadas seguintes (1930 e 1940), ainda assim apesar da ocorrência de inúmeras mudanças, o sistema educacional brasileiro continuou a ser baseado em um sistema elitista, com uma enorme insuficiência de recursos. Durante este período surgiu uma manifestação de combate à urbanização e ao crescimento urbano, que estava ocorrendo de forma muito acelerada. O discurso em questão buscava distinguir a escola urbana da escola rural, tal movimento ficou conhecido como ruralismo pedagógico, cujo

conteúdo surgiu para incentivar um determinado grupo que possuía interesses diretamente ligados ao desenvolvimento rural no país.

Prado (1995) afirma que,

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional. (PRADO, 1995. pag. 6)

Este modelo de educação proposto estava ligado diretamente ao modelo político-econômico elitista, alicerçado em interesses a uma determinada classe social e a permanência das oligarquias. Portanto, o único e exclusivo interesse era a fixação de parte da população nas áreas rurais, controlando assim a falta de mão de obra. Cabe ressaltar que a propostas de reestruturação do modelo educacional vigente não foi mencionado.

Ainda no curso da década de 1930, a educação pública no Brasil começou a ganhar força, com a criação do Ministério da Educação e da Cultura – MEC, sendo que a partir desse momento a educação no país passou a ser controlada pelo ministério supramencionado. Durante esse período, a educação rural ganhou muita importância tanto na questão ideológica como política, graças ao fato de ter se intensificado o processo de urbanização no Brasil como um todo.

Essas transformações no território brasileiro acabaram abalando a estrutura do país, tendo em vista que as cidades começaram a sofrer uma intensificação populacional, tornando-se cada vez mais complexas. Junto a isso, o processo migratório era entendido como problemático, pois era esperado uma possível diminuição na produtividade agrícola no Brasil.

No ano de 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, foi escrito o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tal documento denunciou, de forma não tão evidente, as mazelas existentes no sistema educacional brasileiro.

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932).

Através desse documento, algumas alternativas foram trazidas, dentre elas, a democratização e obrigatoriedade da educação de forma laica e pública. Ficou evidente o contraste entre o ruralismo pedagógico e os signatários do manifesto, sendo que o conteúdo do manifesto buscava tratar acerca da sociedade moderna e industrial, enquanto que o ruralismo pedagógico tinha como único objetivo convencer os alunos a permanecerem no campo. Apesar das diferenças entre os dois movimentos, é identificável um aspecto em comum: ambos buscavam, através de novos métodos, atrair a atenção dos alunos, tornando-os aptos para o mercado capitalista.

Em 1934, dois anos após a Revolução Constitucionalista surgiu a nova Constituição, a qual elucidou inúmeros avanços sobre a questão da educação, sendo esta considerada um direito de todos e passando a ser um dever do Estado, sendo disciplinada no artigo 5º, XVI, e 148 a 158. O direito à educação foi caracterizado como direito subjetivo público, conforme enunciado no artigo 149 como “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar o acesso a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite o desenvolvimento eficiente de valores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.

Embora de maneira muito insipiente, assegurava, em parte, o financiamento das escolas rurais, como evidenciava o artigo 156 em seu parágrafo único, o qual enunciou que “para a realização do ensino das zonas rurais, a União reservará, no

mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”.

Na Constituição de 1937, foi perceptível, ainda de certo modo, uma acomodação no que tange à temática da educação, pois são realizados alguns remendos, mas nada de muito transformador, o ensino técnico aos pobres e oficializado a nível profissional e diretamente direcionado ao setor industrial, não foram realizadas proposições a nível do contexto rural, apesar de uma necessidade explícita da expansão da educação técnica, a fim de formar mão de obra qualificada, eram impostos limites ao acesso do nível superior de ensino. O disposto no artigo 129 evidenciou uma distinção clara entre as escolas destinadas à elite, para a formação intelectual, e às voltadas a uma população menos favorecida – as quais incluía a população rural, destinada a formação de mão de obra.

art. 129 [...]O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado.[...]

Já em 1938 foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, criando de certo modo uma administração a nível nacional da educação, tendo como principal objetivo formalizações a nível de comportamento pessoal na sociedade. Tal problemática é colocada pelo instituto devido uma demanda que estava diretamente relacionada ao processo de industrialização do país.

Nos anos seguintes, percebemos que a educação estava sendo desenvolvida de acordo com os avanços da produção ao nível nacional. Enquanto isso, no campo ocorria um aumento expressivo de escolas, porém boa parte dessas se encontravam em situações precárias e de sucateamento. Novamente, o objetivo era a manutenção e fixação dos sujeitos no campo, por meio de escolas conectadas à produção rural neste período.

Na década de 1940, foram criados os clubes agrícolas, medida incentivada pelo movimento do ruralismo pedagógico, que tinha como objetivo focar o processo educativo na formação de alunos e professores direcionados para o campo. Esses clubes em questão não tratavam diretamente das questões ligadas a terra ou

produção, sua finalidade consistia na atuação sobre a extensão rural, com a busca pelo aumento da produtividade no mundo rural.

Em meados de 1942, começaram a surgir, por meio do Ministério da Educação e Cultura, as primeiras regulamentações ao nível nacional, propondo normas gerais, sendo essas normas denominadas de Leis Orgânicas. O objetivo principal dessas leis consistia no de regulamentação e direcionamento do ensino primário no país. No ano de 1946 foi criado o Decreto-Lei 9613/46, tratando a respeito da Lei Orgânica do Ensino Agrícola:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

[...]

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: Ver tópico

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

É perceptível que o ensino rural durante esse período não considerava a diversidade social existente no campo, o foco limitava-se apenas a conter, de certo modo, o processo de esvaziamento do campo. Em paralelo a isso, o ensino técnico, mais uma vez, possuía como objetivo único o aumento da produtividade agrícola.

O direito à educação foi assegurado na constituição de 1946, assim como a previsão de recursos a educação e a descentralização pedagógica. Neste mesmo ano foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8529/46:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

O principal objetivo dessa legislação no campo era de garantir uma escolarização mínima, não tratando apenas de estar a serviço do trabalho, mas

propiciando condições de entender parte das alterações que vinham ocorrendo na sociedade por conta do processo de urbanização vigente.

No final da Segunda Guerra Mundial, começou a surgir uma nova espécie de extensão sendo caracterizada como uma “assistência técnica educativa”, cujo o objetivo se diferenciava da extensão proposta pelo ruralismo pedagógico. Tal assistência apenas buscava fixar o indivíduo no campo, esse novo modelo de extensão visava não somente a produtividade mas também à qualidade de vida dos trabalhadores rurais.

Na década de 1950, apareceram as primeiras associações de crédito rural, tendo como objetivo o apoio aos proprietários rurais no processo de modernização agrícola. Além do crédito, as associações auxiliavam na assistência técnica e contribuíram nos serviços educativos. Elas ainda incentivavam a criação de Clubes 4S (Saúde, Sentir, Saber, Servir) modelo copiado dos Estados Unidos, lá eram chamados de clubes 4H (Head – cabeça; Heart – coração; Health – saúde; Hands – mãos).

Portanto, é notória tanto a força quanto a influência dos Estados Unidos sob o Brasil durante o período mencionado. O Brasil, no ano de 1956, assinou um acordo para criar Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), iniciando de forma clara o tecnicismo nas escolas do Brasil, e copiando em parte a estrutura do currículo estadunidense.

Apesar das tímidas iniciativas desenvolvidas a respeito da educação rural, podemos perceber que até então o objetivo central dos governos estava diretamente ligado ao processo de industrialização e urbanização que o país vinha sofrendo.

Em dezembro de 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (nº 4024/1961). Essa lei surgiu a partir de uma série de debates que vinham ocorrendo no país acerca da educação, a temática da educação pública e privada, buscando tratar da questão da igualdade. Essa lei é a primeira que busca tratar de regular todos os níveis de ensino no país inteiro, tratando também da questão do currículo, informando as disciplinas obrigatórias e concedendo certa liberdade para os Estados e estabelecimentos privados de ensino a liberdade para a inclusão de disciplinas optativas.

Ao analisarmos a aplicação da lei no ensino rural, podemos garantir que a lei não trouxe grandes mudanças, tão pouco estava preocupada com a diversidade do país. O objetivo central dessa nova legislação era de buscar a integração entre os currículos. Apesar destes aspectos observados o debate sobre os rumos da educação vinham ganhando força durante esse período.

Alguns autores identificaram essa época como revolucionária, pois a educação vinha sendo tratada e organizada para atender as necessidades da população, servindo como um processo de emancipação do povo.

Porém, tais avanços foram travados com o golpe militar que ocorreu no ano de 1964, acabando assim o diálogo que existia entre os trabalhadores e o governo. A reforma educacional, que vinha sendo colocada em prática, foi abandonada e foi adotado um novo modelo de desenvolvimento, baseado no que alguns autores chamam de modelo tecnocrático-capitalista-dependente.

Foram firmadas parcerias baseadas em uma tríplice aliança do capital internacional juntamente com a burguesia local e a tecnocracia militar, além disso o Ministério da Educação e Cultura firmou parcerias com o United States Agency for International Development – USAID, que se tratava de uma agência estadunidense, tais acordos serviram de certo modo para direcionar a educação nacional, tratando todos os níveis de ensino, além do treinamento de professores e a confecção dos livros didáticos que eram utilizados durante esse período.

O modelo de desenvolvimento proposto neste período foi marcado pela modernização de diversos setores da alta concentração de renda das classes mais altas e da marginalização das classes mais baixas.

Em paralelo a essa marginalização que estava ocorrendo, as populações rurais que vinham sendo excluídas desse processo começaram a se mobilizar, juntamente com alguns setores da igreja católica e partidos políticos ligados à esquerda. A partir dessa articulação, começou a surgir um modelo de educação diferente do proposto pelo governo, um modelo que ia contra os interesses imperialistas propostos pelo padrão estadunidense, sendo que podemos destacar a pedagogia de Paulo Freire que ganhou força e que em alguns anos começou a influenciar a educação e os movimentos sociais.

Em 1971 foi criada a Lei 5692/1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa nova lei buscou traçar as diretrizes para os níveis de primeiro e segundo grau. Apesar desses novos rumos da educação, o Estado não possuía muitos recursos para realizar grandes alterações na estrutura educacional do país.

Dessa forma, o governo acabou permitindo a expansão do ensino superior privado e através da reforma no ensino de primeiro e segundo grau acabou contendo, de certo modo, a procura existente por vagas no ensino superior. Além disso, essa lei tinha como objetivo facilitar ao educando a formação necessária para a qualificação para o ingresso no mundo do trabalho e, por consequência, o exercício da cidadania.

Dentro dessa perspectiva, a Lei de 1971 não conseguiu atingir a todos seus objetivos, e no ano de 1982 acabou surgindo a Lei nº 7044/1982, que buscou eliminar o caráter obrigatório que os cursos profissionalizantes possuíam. Ressalta-se que não ocorreram grandes modificações, a lei foi criada de maneira muito vaga, não atendo aos interesses do povo, muito pelo contrário: atendendo aos interesses do Estado que, durante esse período, não possuía um comprometimento real com a educação.

Simultaneamente a todos esses processos, que foram acontecendo na educação a nível nacional, ocorreu também o processo de modernização da agricultura no Brasil, chamado de Revolução Verde.

A Revolução Verde consistia em um processo que visava à ampliação do uso das tecnologias através da modernização da agricultura, porém esse processo também acelerou a degradação ambiental e causou um alargamento profundo no processo de exclusão social no campo brasileiro. Tal fato ocasionou uma supressão aos movimentos que vinham se organizando no campo, buscando novas alternativas aos problemas que estavam enfrentando.

Apesar das novas legislações que tratavam sobre a educação buscarem um certo direcionamento as individualidades e peculiaridades de cada região, a educação continuava ainda muito fragilizada e a serviço do capital financeiro. Além do observado anteriormente, a educação no meio rural estava ainda mais precarizada, pois além do meio onde estas escolas estavam inseridas não ser sendo levado em conta, as escolas no espaço rural sofriam com políticas estanques, que

acabavam se tornando programas sem continuidade, ações esparsas e com caráter apenas emergencial.

Ao final da década de 1980 é possível observar os resultados do modelo de desenvolvimento proposto no Brasil: o país enfrentava uma dura crise econômica, política e social, devido ao fato desse modelo ter se esgotado.

Além disso, o Brasil ainda continuava dependendo de capital e tecnologia estrangeiro. Em 1985, o país passou a ser governado por presidentes civis, esse período passou a ser uma espécie de transição, onde começou a ocorrer a retirada dos militares e o processo de redemocratização do país começou a ganhar força.

No ano de 1988, foi promulgada a nova constituição, apesar de não conter em seu texto nada em específico relacionado com a educação rural, essa nova constituição abriu possibilidade para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Constituições Estaduais tratarem da questão da educação rural, no que tange aspectos relacionados ao direito ao respeito às diferenças e ao direito a igualdade.

Neste período, o debate acerca da educação do campo e as possibilidades de políticas específicas foram reabertos. Apesar do grande avanço que foi alcançado pela Constituição de 1988, os legisladores não conseguiram equiparar e ajustar a educação escolar. É possível, então, perceber inúmeras vezes a palavra “adaptação”, que foi utilizada para tratar destes dois setores: a cidade e o campo.

A década de 1990 é marcada por inúmeros problemas, o Brasil enfrentava os reflexos do modelo de desenvolvimento proposto durante a ditadura militar, além da ampliação dos problemas sociais. O novo modelo adotado pelos governos seguintes foi o modelo neoliberal. Tal modelo tratou o sistema educacional como um mercado, tendo como principal objetivo transformar os cidadãos em consumidores, tais definições são observadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996.

A nova lei acabou deixando clara a intenção do governo de manter a organização curricular única sendo essa centralizada pelo Estado.

Vários autores realizam duras críticas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, afirmando que essa lei surgiu com uma visão atrasada, atrelada ao capital e com o objetivo de realizar pequenas alterações sem modificar,

transformar os “alicerces” do modelo educacional, não considerando as novas teorias da educação que encaram o processo de ensino e aprendizagem como um importante ato para a (re) construção dos sujeitos.

Demo (1998) sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirma que:

a visão de que a educação não ultrapassa a do mero ensino como regra, e o texto está enredado numa verdadeira “salada terminológica”, redundando em linguagem e postura ultrapassada, no todo. (DEMO, 1998. p. 68)

As tão esperadas mudanças necessárias na educação brasileira acabaram não ocorrendo, as alterações foram mínimas e, portanto, não causaram os impactos necessários. Cabe ressaltar aqui que estamos tratando da questão da educação como um todo, se a educação urbana sequer chegou perto das transformações que eram necessárias, a educação rural sequer teve grandes modificações.

A fim de promover as mudanças necessárias, como já dito anteriormente, os movimentos sociais articulados com os sindicatos e alguns setores da igreja católica passaram a se organizar, buscando de certo modo garantir a efetivação de algumas mudanças para o campo.

Tais alterações foram asseguradas em partes, sendo que o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 um deu passo importante na efetivação de mudanças positivas para o campo.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

No ano de 1997 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, pelo Ministério da Educação e Cultura, cujo principal objetivo desses parâmetros era a adoção de conhecimentos socialmente necessários a todos para a formação de

cidadãos. Apesar do passo dado anteriormente, os PCN's acabaram por não levar em consideração as especificidades de cada setor da educação.

Em paralelo a todas as modificações na legislação a respeito da educação a nível nacional, os movimentos sociais do campo já vinham se organizando, buscando uma mudança estrutural nas bases sociais.

A partir de 1979, podemos perceber a retomada do debate e da luta pela terra no Brasil, principalmente através das ocupações e dos acampamentos que começaram a serem organizados no país.

Diante disso, no ano de 1983, entrou em funcionamento a primeira escola em um assentamento, localizada no assentamento de Nova Ronda Alta no estado do Rio Grande do Sul, surgiu então a problemática de como seria desenvolvido o ensino nessa nova realidade.

No ano de 1984, foi organizado o movimento social de luta pela reforma agrária, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. No ano seguinte, aconteceu o primeiro congresso nacional do movimento, além da questão fundiária e de produção, foram abordados outros aspectos referentes a elaboração de algumas propostas para a educação.

Em 1987 foi criada a setorial de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, durante um encontro do movimento, foram tiradas algumas propostas para a temática da educação sendo o principal objetivo melhorar a qualidade do ensino buscando compreender as necessidades existentes no campo.

O debate sobre educação foi avançando aos poucos, em 1996 a setorial de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra propôs a criação de subcomissões regionais, para ampliar o debate acerca do direito à educação e, em paralelo, a construção de um novo modelo, buscando a efetivação de políticas públicas que visassem a garantia do direito à educação, buscando uma educação que fosse efetivamente no e do campo.

No ano de 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA. Neste encontro, os debates, que vinham ocorrendo desde a década de 1980, ganharam força e parte das propostas se materializaram no ano de 1998 através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –

PRONERA, por meio de uma portaria expedida pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF.

Essa ampliação no debate propiciou que a união de todas as experiências que estavam acontecendo no país contribuíssem e formulassem princípios para um modelo de desenvolvimento popular do campo brasileiro, tais princípios foram discutidos e aprofundados neste mesmo ano na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Os debates e discussões sobre a necessidade de um processo educativo engajado não pararam, a luta continuaram através de diversos seminários e encontros. Dando continuidade a caminhada, no ano de 2002 foi realizado o Seminário Nacional Por uma Educação no Campo, realizado em Brasília. Roseli Salete Caldart ao expor a importância da luta pelo direito à educação do campo fala que,

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito a educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002. p. 18).

Podemos perceber uma série de avanços a partir dos inúmeros debates que foram traçados. No ano de 2005 foi realizado o I Encontro de Pesquisa em Educação no Campo, importante evento que surgiu no contexto da pesquisa, onde se ampliam os estudos sobre essa temática. Bernardo Mançano Fernandes reforçou durante o evento a importância da construção coletiva

O conceito Educação do Campo não existia há dez anos. E neste evento estamos debatendo a pesquisa em Educação do Campo. O que aconteceu nesse tempo que possibilitou a construção desta realidade? Uma parte importante desta história está registrada em teses, dissertações, livros e relatórios de pesquisa. [...]Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. (FERNANDES, 2006. p. 28)

No ano de 2008, foi criada a resolução nº2 que visa estabelecer as diretrizes e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica do Campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. [...]

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais. Parágrafo único. A garantia a que se refere o caput, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais. [...]

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. [...]

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. [...]

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. [...]

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. [...]

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002. [...]

O conceito da educação no meio rural esteve historicamente atrelado a um modelo de educação atrasada, com uma grande falta de recursos e de baixa

qualidade. Essa problemática perdurou por muito tempo no Brasil, sendo que tais elementos constituem o paradigma da Educação do Campo. Logo a Educação do Campo surge com uma lógica voltada para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político dos atores sociais que vivem no campo, esse modelo de educação leva em consideração todos os aspectos e diferenças tanto históricas como sociais.

Diferentemente da educação rural, que percebe o espaço agrário apenas como um espaço de produção, a Educação do Campo busca compreender o pluralismo existente neste espaço bem como a emancipação social dos sujeitos. Rosa Lucas ao tratar da Educação do Campo reforça.

Romper com o velho paradigma do desenvolvimento agressor ao meio ambiente, que tem como premissa o lucro a qualquer custo e o benefício apenas para alguns, deve ser um compromisso amplo, de muitos setores. A superação do atual modelo, que tem comprometido significativamente os recursos naturais, exige um novo pensar, uma nova significação para as ações e atitudes humanas, novos valores, costumes e tradições que deverão entrar em conflito com os sustentáculos da velha ideia de progresso, usada como sinônimo de desenvolvimento. Nesse sentido, mais do que nunca, é necessário estar preparado e disposto. A vontade política é o primeiro passo para se buscar outro tipo de relação homem-natureza, outro tipo de relação homem-homem. (LUCAS, 2008. p. 124).

A partir dos aspectos observados, é possível compreender a importância que a Educação do Campo tem, pois a escola possui um papel importante sendo o principal agente articulador e, portanto, deve levar em conta a história onde está inserida. A escola do campo possui um papel fundamental neste processo, através da aplicabilidade de projetos que conscientizem a população rural e ao mesmo tempo apresentem alternativas aos padrões produtivos convencionais. Logo, ela também atua como uma das principais formas de manter os estudantes rurais no campo, promovendo a reprodução social desses sujeitos.

Apesar dos inúmeros avanços alcançados pela Educação do Campo, ainda é necessário avançar mais, o debate não deve parar, muito pelo contrário ele está crescendo cada vez mais os inúmeros avanços ainda não suficientes, porém sem dúvida alguma são fundamentais.

### **3.2 Sustentabilidade e educação**

O processo de globalização, que foi caracterizado a partir da última década do século XX, impulsionado principalmente pelos inúmeros avanços da tecnologia, influenciou e transformou o espaço, através de uma série de eventos. Santos (2001) afirma que a modernização faz com que todos os espaços se mundializem, criando lugares “globais simples” e lugares “globais complexos”, dando origem ao que ele chama de “lugares esquizofrênicos”.

Gadotti (2000) esclarece que:

As decisões sobre o que acontece no dia-a-dia parecem nos escapar, por serem tomadas muito distantes de nós comprometendo nosso papel de sujeitos da história. Mas não é bem assim. Como fenômeno e como processo, a globalização tornou-se irreversível, mas não esse tipo de globalização à qual estamos submetidos hoje – a globalização capitalista –, cujos efeitos mais imediatos são o desemprego, o aprofundamento das diferenças entre os poucos que têm muito e os muitos que têm pouco, a perda de poder e autonomia de muitos Estados e nações. Há, pois que distinguir os países que hoje comandam a globalização – os globalizadores (países ricos) – dos países que sofrem a globalização – os países globalizados (pobres). (GADOTTI, 2000, p. 131)

O espaço se transforma à medida que a sociedade se modifica, apresentando diferentes formas, funções, processos e tendências de desenvolvimento, sendo que em determinados momentos ela tende a se homogeneizar e em outros a se diferenciar, esse processo está relacionado com a forma de reprodução da vida no planeta.

O modelo de desenvolvimento imposto por grande parte dos países ricos, através da atuação do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e das grandes multinacionais, causaram uma série de impactos a sociedade mundial, tanto no âmbito político como educacional,

Dias (2000) faz por meio da figura 2 uma análise sistêmica do contexto socioambiental, que foi parte do contexto resultado durante desse processo de “desenvolvimento”.



Fig. 2: Análise sistêmica do contexto socioambiental.  
Fonte: DIAS, 2000, p.95.

Na década de 1980 ganha força o movimento ambientalista, que surge principalmente a partir das consequências das formas de desenvolvimento das sociedades no espaço ao longo do tempo. Dentro dessa perspectiva a educação acaba desempenhando um papel fundamental, pois ela pode traçar novos rumos através do estímulo e da promoção de um novo modelo de desenvolvimento.

A educação possui um papel importante na elaboração de respostas aos novos paradigmas, pois só através desse processo podemos formar cidadãos com uma consciência local e planetária, estimulando a mudança.

Freire (1997) diz que a educação é um ato político, sendo que essa pode realizar uma reflexão dialógica para a transformação, a partir da tomada de consciência e uma possível mudança nas condições de vida dos indivíduos.

Desde os primeiros eventos nacionais que discutiam acerca do tema da educação do campo já era possível identificar no discurso que somente se tornava possível tratar de educação do campo se essa estivesse diretamente relacionada com um processo amplo que garantisse acesso à educação e a um projeto que promovesse de fato o desenvolvimento para os sujeitos do campo.

Para Caldart (2004),

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas. (CALDART, 2004, p.13).

Ao observarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do Campo identificamos que a educação do campo deve estar em sintonia com as demandas dos movimentos sociais, garantindo a participação de toda comunidade escolar nos seus Projetos Pedagógicos.

A partir de alguns desses elementos observados a educação no campo de buscar garantir a construção de uma sociedade mais solidária e justa, que promova de fato o desenvolvimento de forma sustentável de todo o seu entorno.

Conforme observado no capítulo 2, entendemos que para que haja de fato a construção do desenvolvimento sustentável, este deve estar alicerçado em cinco pilares fundamentais conforme afirma Sachs (1993). Devemos buscar uma visão holística de todos os problemas da sociedade, não focando em apenas nos problemas relacionados aos recursos naturais, mas sim propondo soluções para os problemas mais complexos existentes na civilização atual.

Portanto, devemos planejar o desenvolvimento, levando em conta concomitantemente as cinco dimensões de sustentabilidade, sendo estas a: sustentabilidade social, sustentabilidade econômica, sustentabilidade ecológica, sustentabilidade espacial e sustentabilidade cultural.

A dimensão social está relacionada com o processo de criação de um desenvolvimento alicerçado em uma visão de sociedade mais igualitária, visando a distribuição da renda e de bens e a diminuição dos problemas sociais, como o desemprego.

Já a dimensão econômica visa redirecionar a alocação dos recursos para que se torne possível um gerenciamento mais eficiente dos recursos disponíveis, reduzindo assim a dependência a fatores externos. A eficiência, segundo Sachs,

deve ser analisada nos termos macrosociais, não utilizando como critério de rentabilidade somente o caráter microeconômico.

Na dimensão ecológica, devemos buscar aumentar a forma de uso do potencial dos recursos utilizados, através da ampliação da criatividade e da redução dos impactos aos sistemas, em paralelo devemos limitar o uso dos recursos que são esgotáveis, buscando alternativas renováveis, reduzindo de certa forma também os resíduos e a poluição através da conservação dos recursos e da reciclagem. Além destes aspectos devem ser intensificadas as pesquisas científicas que busquem novas tecnologias que promovam o desenvolvimento da forma mais eficiente, porém, em paralelo, devem ser definidas normas que protejam o ambiente.

A dimensão espacial trata sobre a configuração urbana e rural, visando assim uma distribuição territorial mais igualitária, reduzindo a concentração das áreas metropolitanas, promovendo a agricultura com técnicas que reduzam os impactos, fortalecendo os agricultores familiares, explorando todo o potencial da industrialização visando a descentralização.

Por fim, a sustentabilidade cultural busca incluir as raízes endógenas nos processos de modernização, levando em conta sempre os saberes empíricos, valorizando a continuidade cultural, promovendo o que o aturo chama de ecodesenvolvimento, em uma série de soluções específicas para o local, o ecossistema, a cultura e a área.

Nesse sentido, a educação no campo deve ser considerada uma práxis social, possuindo como principal objetivo a transformação social, através da manutenção e valorização dos sujeitos do campo, apropriando-se da sua realidade e valorizando assim seus aspectos, somente assim ela poderá promover a autonomia desses sujeitos e construir um desenvolvimento sustentável, em diversas dimensões.

E em paralelo a essa construção social, a educação do campo deve problematizar as questões relacionadas ao desenvolvimento, pois questões relacionadas ao conceito de desenvolvimento sustentável estão diretamente relacionadas a promoção da independência desses sujeitos, bem como a

manutenção das suas unidades produtivas e, por consequência a manutenção, de seus saberes e da sua cultura.

## **4. O VIVER E O PRODUZIR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES RURAIS**

Após realizarmos uma análise a partir da compreensão do processo histórico de formação territorial brasileiro, da história da educação brasileira mais especificadamente da luta por uma educação no e do campo, será apresentado aqui a análise empírica realizada a partir do debate teórico e da pesquisa de campo realizada no município de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Este capítulo é composto de uma contextualização a cerca da formação territorial do município de Pelotas, a fim de compreendermos como ocorreram as transformações no processo histórico e espacial, tomaremos como base o 6º Distrito de Pelotas, Santa Silva. Após essa breve análise buscaremos tratar dos dados obtidos na pesquisa de campo.

### **4.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO MUNICÍPIO DE PELOTAS**

Este trabalho apresenta um estudo de caso sobre a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira, localizada no 6º Distrito Santa Silvana, no município de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul (Figura 3). Para que possamos entender um pouco mais da conjuntura atual da área de estudo, se faz necessário a realização de uma breve contextualização histórica do município de Pelotas.

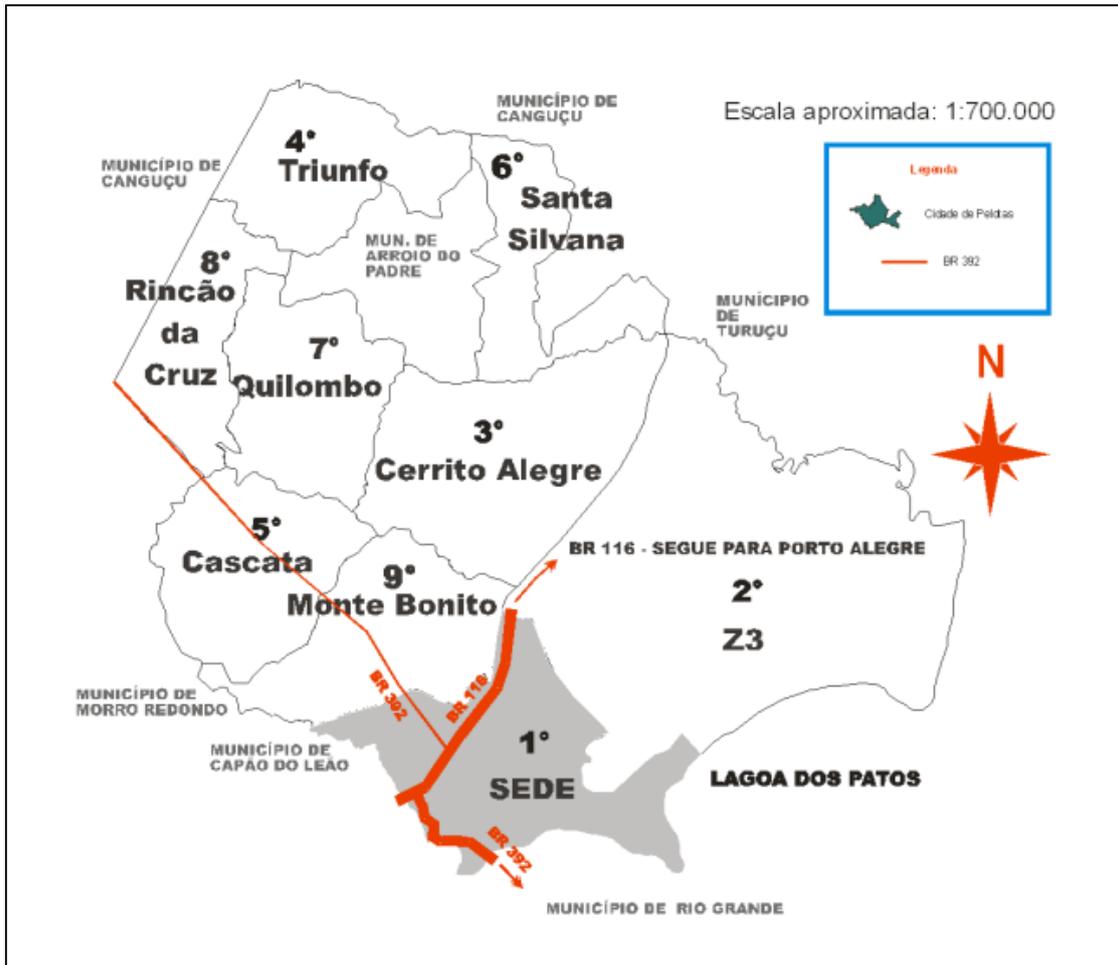


Fig. 3: Mapa do município de Pelotas

Fonte: Organizado pelo Laboratório de Estudos Agrários e Ambientais – LEAA, 2011.

A formação territorial do município de Pelotas foi caracterizada pela intensa presença de imigrantes das mais variadas nacionalidades, destacando-se os portugueses, alemães, pomeranos, italianos e franceses. As especificidades físicas do espaço do município de Pelotas, aliadas às características históricas, étnicas e culturais, ajudaram a modificar e diversificar a produção no interior do município no que se refere às atividades produtivas.

Pelotas está localizada ao sul do estado do Rio Grande do Sul, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, possui uma área territorial de cerca de 1.610,091km<sup>2</sup> e sua população totaliza 328. 275 habitantes, sendo que do total de habitantes 93,3% reside na área demarcada como urbana e 6,7% no espaço rural (IBGE, 2014).

O seu território foi ocupado em duas etapas, sendo a primeira a distribuição dos lotes das sesmarias, predominando neste primeiro momento em grande parte a

colonização portuguesa e no segundo momento com a chegada dos imigrantes não portugueses no Brasil.

A origem do município ocorreu principalmente por conta da produção de charque, que teve início por volta do ano de 1870, introduzida pelo português José Pinto Martins, com sua chegada do Ceará, e a fundação da primeira charqueada no município, localizada às margens do Canal São Gonçalo.

De acordo com Magalhães (1999):

A indústria saladerril teve notável importância econômica na formação sócio espacial do município, permitindo o progresso e, possibilitando, uma efervescente vida cultural à cidade. Por isso, a sombra das charqueadas, Pelotas transformou-se, de incipiente povoação, na cidade que será durante todo o século XIX, uma das mais ricas e adiantadas da província. (MAGALHÃES, 1999, p. 20).

Durante boa parte do século XIX, o charque foi o “carro chefe” da economia do município, permanecendo em boa parte do tempo no topo das exportações, concentrando uma grande população. Pelotas se destacou no estado e no país, sendo um grande complexo charqueador, possuindo grande importância na alimentação dos escravos das grandes fazendas do sudeste, e ainda integrando o mercado do sul com as outras regiões do país.

A produção de charque passou a entrar em declínio a partir da última década do século XIX, recentemente havia ocorrido a abolição da escravatura no país, aliado a esse fator durante essa mesma década ocorreu a Revolução Federalista, que acabou prejudicando o comércio de gado. Em paralelo a isso, ocorreu o surgimento dos primeiros frigoríficos. Diante dessa série de eventos, a agricultura familiar juntamente com as lavouras patronais de arroz acabaram se tornando, no final do século XIX, as principais atividades produtivas do município.

Uma das principais características da agricultura familiar durante esse período era a diversidade da produção, porém podemos apresentar certos destaques na produção durante o período de 1940 a 1980, sendo os principais: o figo, morango, aspargo, pêssego. Esse destaque ocorreu devido o processo de inovação tecnológica que ocorreu no país, propiciando a criação de uma série de agroindústrias na região.

Segundo Grando (1989), no início da década de 1980 existiam 27 fábricas de conservas em funcionamento na sede do município e 22 no interior, sendo que estas eram responsáveis por 90% do pêssego em calda produzido no país.

Ainda, Grando (1989) afirma que:

A particularidade dos camponeses de Pelotas é a de serem especializados de forma incompleta, na medida em que produzem maciçamente legumes e frutas para o mercado industrial, mas mantêm ativo o velho sistema da policultura associada à pecuária de pequeno porte, base de sua sobrevivência. (GRANDO, 1990, p.123)

A década de 1980 foi marcada por uma grande crise no Brasil. Em meados dessa mesma década, em Pelotas, as indústrias de conservas passaram a sofrer os impactos dessa crise e a entrar em decadência. Além disso, no início da década de 1990 ocorreu a abertura do mercado nacional, onde podemos perceber a entrada de diversos produtos agrícolas de outros países com um preço muitas vezes inferior aos produzidos no Brasil. Tal fato ocorre por conta que boa parte desses produtos recebiam subsídios em seus países de origem.

Diante dessa problemática enfrentada pelos agricultores familiares, a indústria fumageira acabou aumentando de forma considerável os investimentos da região sul do Rio Grande do Sul, logo, grande parte dos agricultores familiares, buscando estratégias para se manter no campo, acabaram sendo incorporados e integrando-se ao complexo agroindustrial do fumo. De acordo com dados do IBGE do ano de 2013 o fumo ocupou uma área aproximada de 3650 hectares no município de Pelotas.

A partir dessa breve análise histórica do município de Pelotas podemos observar que a agricultura familiar no município buscou de todas as formas possíveis se adaptar as inúmeras transformações que acabaram ocorrendo ao longo dos anos, ora por mudanças nos mercados dos produtos agrícolas ora pela ineficiência do estado em promover políticas públicas efetivas que sejam voltadas para este importante segmento social da agricultura no país.

## 4.2 O DISTRITO DE SANTA SILVANA E A ESCOLA ESTADUAL DIRCEU MOREIRA

O 6º distrito de Pelotas — Santa Silvana — está localizado no norte do município, na parte serrana, possui uma variação altimétrica de 80 a 140m acima do nível do mar e uma área de aproximadamente 444km<sup>2</sup>, sua população totaliza 2279 habitantes (IBGE, 2013). Sua colonização iniciou-se em meados de 1887, sendo composta em grande maioria, por descendentes de pomeranos. Segundo Salamoni (2000), cerca de 60% da população é constituída por descendentes de imigrantes de origem pomerana.

O 6º distrito possui em sua sede uma subprefeitura distrital, um posto de gasolina, uma unidade básica de saúde, dois cemitérios e um estabelecimento comercial, além disso há duas igrejas uma católica e outra protestante. É importante ressaltar que, segundo a metodologia utilizada pelo IBGE em suas pesquisas, toda área pertencente à sede do distrito é caracterizada como urbana.

Sobre as igrejas é importante ressaltar que estas representam um papel muito importante na comunidade, pois são nos salões comunitários das igrejas que ocorrem os eventos de socialização do distrito.

De acordo com Salamoni (2000):

Para a maioria dos membros da comunidade, esses encontros dominicais representam os únicos momentos de lazer e descanso e, também, a realização da sociabilidade entre as famílias dos produtores rurais e os moradores da sede. Os salões comunitários, construídos ao lado das Igrejas, são presença marcante na comunidade. Esses locais são destinados à realização de festas típicas (festa da colheita, quermesse e o “Stipper”), além de casamentos e batizados. Essas festas comunitárias são, na verdade, um elemento característico da cultura pomerana. A fartura de pratos originários da culinária trazida pelos imigrantes se mantém até hoje, como o ganso defumado, carne de porco e muitos doces, sendo servidos por ocasião dos festejos comunitários. (SALAMONI, 2000, p. 219).

Sobre a questão escolar, identificamos, segundo os dados da pesquisa de campo, doze escolas municipais e apenas uma escola estadual, sendo que a comunidade não possui nenhuma escola de ensino médio - todas são de ensino fundamental. O transporte dos alunos é realizado pela Prefeitura Municipal de Pelotas. Caso os jovens que residem na localidade pretendam continuar seus estudos, eles devem se deslocar para a sede do município de Pelotas, que fica

cerca de 55km distante da sede do distrito de Santa Silvana, ou para os municípios mais próximos, Arroio do Padre ou Turuçu.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira (Figura 4) que foi objeto do estudo, está localizada na sede do distrito. Sua fundação ocorreu no ano de 1941, sendo que sua construção ocorreu devido a mobilização dos moradores da região que tinham interesse em estudar, porém não existia nenhuma escola próxima do distrito. Os dois primeiros anos da escola foram no salão de uma das igrejas que fica localizado na sede distrital.



Fig. 4: Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira.  
Fonte: Pesquisa de campo (2014).

A efetivação da construção da escola só foi possível após a doação do terreno por parte de um morador do distrito e demorou cerca de um ano. O prédio foi construído para servir como uma escola/casa, sua planta foi pensada exclusivamente para escolas rurais, que também serviriam como casas para os docentes. A proposta era de que os professores ficassem durante toda semana residindo na escola, indo para casa somente nos finais de semana.

A escola possui dois pisos, sendo o primeiro as dependências da escola e o segundo serviria de quarto para os professores. Esse projeto foi aplicado a mais cinco escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, somente duas estão de pé, e apenas a escola Dirceu Moreira continua em pleno funcionamento.

Ao total a escola possui nove turmas divididas em dois turnos, manhã e tarde, conta com cerca de cento e trinta alunos matriculados nos dois turnos, cinco salas de aula e uma sala de informática.



Fig. 5: Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira.  
Fonte: Pesquisa de campo (2014).

### 4.3 A PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Ao todo a escola possui nove professores, deste número todos responderam o questionário proposto através do roteiro de entrevistas. Existe uma grande preponderância do gênero feminino, sendo que apenas um professor é do gênero masculino. Grande parte dos docentes residem na área urbana sendo que apenas dois residem na zona rural.

Durante o roteiro de entrevistas buscamos identificar se os docentes aplicavam algumas atividades relacionadas a preservação ambiental e ao desenvolvimento sustentável. Ao longo das conversas podemos perceber que boa parte dos educadores não fazem atividades direcionadas a tais temas, alguns alegaram que já realizaram algumas atividades em momentos anteriores, porém foram parando ao longo dos anos. O argumento utilizado na maioria dos docentes quando questionadas sobre o motivo para não tratar destas questões mesmo sabendo que elas são apresentadas pelas diretrizes do Ministério da Educação – MEC, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, é que a carga horária das disciplinas é muito baixa, restando assim pouco tempo para realizar atividades deste tipo.

Cunha (1987) sobre essa problemática afirma que:

O conteúdo programático da educação não é uma adoção ou uma imposição, um conjunto de informação que o educador deposita no educando, mas é a devolução organizada e sistematizada daquilo que o educando deseja conhecer e entregou de forma não estruturada: conteúdo que volta ao educando já enriquecido porque passou pelo educador e pela mediação do mundo. O conteúdo que vai ser acrescido ao educando que, por sua vez, ainda o transformará e o enriquecerá. (CUNHA, 1987. p, 108).

Ao questionarmos a direção da escola, podemos perceber que apesar de existir uma grande preocupação com estes temas pouco está sendo feito atualmente. Foi nos informado que já foram realizadas algumas parcerias com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, porém atualmente o projeto encontrava-se parado.

Ainda sobre tais questões a direção informou que são realizadas algumas abordagens que buscam, de certo modo, tratar sobre questões relacionadas à preservação ambiental, mas que, apesar de existirem estes esforços, é extremamente complicado realizar essas atividades, principalmente por conta do quadro reduzido de professores e funcionários da escola.

Libâneo comenta que:

A ampliação do campo educacional e, por consequência, da atuação pedagógica é uma realidade constatada por muitos autores. Já argumentamos anteriormente sobre a ideia de que a atividade pedagógica perpassa, hoje, toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas de educação informal e não-formal. Não faz sentido, pois, o reducionismo da ação pedagógica à docência, ainda que

esta seja também uma genuína prática pedagógica. (LIBÂNEO, 1999, p. 225).

Essa problemática apresentada pela direção da escola não é uma peculiaridade da Escola Dirceu Moreira, pois tal fato ocorre devido à redução do quadro de professores e funcionários. Além da precarização de boa parte das escolas, que se deu durante muitos anos, apesar de alguns esforços que ocorreram nos últimos anos, estes ainda não solucionaram a crise existente nas escolas estaduais.

Além destes aspectos observados a escola se enquadra na caracterização de escola de difícil acesso, sendo que essa conceituação é concedida a partir de alguns critérios elencados pelo governo do estado tais como, localização, transporte, distância, trafegabilidade da via de acesso, bem como o nível socioeconômico da clientela escolar.

Porém apesar de todos os problemas elencados até aqui, o principal problema segundo a direção da escola é a língua alemã, que corresponde tanto ao dialeto alemão como o pomerano, pois essa é uma problemática constante nas séries iniciais, tendo em vista que os alunos chegam na escola falando pouco português, possuindo grandes dificuldades para falar a língua oficial. Embora a direção já tenha realizada inúmeras solicitações a 5ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE de profissionais qualificados para possibilitar uma melhor experiência no processo ensino aprendizagem, além da preservação da cultura local, a demanda não foi atendida.

Além destes aspectos observados pela direção, podemos notar que outro problema existente na escola é o espaço físico reduzido, desde da criação da escola na década de 1940 a escola não sofreu nenhuma ampliação do seu espaço físico. Logo, a escola não possui nenhuma quadra poliesportiva, as atividades físicas relacionadas à disciplina de educação física são realizadas nos fundos da escola em uma quadra improvisada ou no campo do Esporte Clube Santa Silvana, localizada a cerca de 300m da escola.



Fig. 6: Fundos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira.  
Fonte: Pesquisa de campo (2014).

Ainda existe uma outra problemática enfrentada pela comunidade escolar, boa parte da clientela escolar são filhos e filhas de agricultores familiares, em grande parte esses produtores estão diretamente ligados a produção de fumo.

De acordo com Schwartz e Salamoni:

A introdução do cultivo do fumo modificou o sistema produtivo, a organização do trabalho e a própria maneira de viver dos agricultores (...) as alterações causadas por esse novo sistema produtivo vão além de mudanças técnicas, atravessando o cotidiano e a sociabilidade das famílias rurais envolvidas no processo. A fumicultura tem proporcionado aos agricultores maior estabilidade financeira, pela garantia de venda da produção e, conseqüentemente, melhoria nas condições materiais de vida. (SCHWARTZ e SALAMONI, 2013, p. 158)

Apesar de algumas “vantagens” obtidas na produção de fumo por parte dos agricultores familiares, os impactos dessa produção são enormes e chegam a aparecer na escola do campo. Segundo relatos da direção e dos professores, durante o período de colheita do fumo algumas crianças reclamam muito de dores

de cabeça e náuseas, além disso, é extremamente perceptível a queda no rendimento geral da escola.

Ainda sobre a produção de fumo Schwartz e Salamoni afirmam:

Porém, é preciso considerar também suas desvantagens, como a exploração e dependência dos agricultores em relação às indústrias, o excesso da jornada de trabalho e os danos que o uso dos agrotóxicos pode causar, tanto a saúde dos agricultores quanto ao ambiente. (SCHWARTZ e SALAMONI, 2013. p. 158)

Muitas crianças acabam acompanhando os pais na colheita para não ficarem sozinhas em casas, entendendo tal atividade como uma “brincadeira”. No caso dos jovens, estes acabam auxiliando de fato na colheita, sendo que por trabalharem muito nesse período acabam chegando cansados para as aulas e ao longo dos anos acabam reduzindo a importância dada à escola.

Sobre essa problemática enfrentada pelos filhos de agricultores, Knorek afirma que:

Para se disponibilizarem ao trabalho, crianças e adolescentes abandonam ou dividem seu tempo entre a escola e o trabalho. Os que realizam a dupla jornada – trabalho e escola – têm seu rendimento escolar diminuído, candidatando-se também à evasão e, com isto, não aproveitando a fase de preparação e de aprendizagem para garantir um futuro promissor. Com isso se sujeitam a empregos de baixa remuneração (...). (KNOREK, 2013. p. 202).

Viera sobre a fiscalização destas atividades afirma:

A fiscalização e o controle por parte do Estado e da sociedade civil podem surtir efeitos contundentes na redução do trabalho infantil, pois os dados têm demonstrado isso. Em 1995, o número de crianças trabalhadoras era de 5.147.964 (BRASIL, 2005b) e, em 2007, de 2,5 milhões. Apesar da diminuição, os números ainda são muito altos. Desde modo, o desafio está no estabelecimento de estratégias para fiscalizar e controlar o mercado informal e, principalmente, as atividades no setor agrícola e o trabalho doméstico, que ocorre no espaço privado, o que dificulta o acesso do agente fiscalizador do Ministério do Trabalho. (VIEIRA, 2008, p. 32).



Fig. 7: Plantação de Fumo na frente da Escola.  
Fonte: Pesquisa de campo (2014).

Ao nos depararmos com estas questões, é evidente a necessidade que as escolas do campo possuem, sendo fundamental a efetivação de políticas públicas diferenciadas. Na grande maioria, essas escolas, que deveriam promover a autonomia desses sujeitos, acabam perpetuando e reproduzindo dinâmicas realmente muito distantes da realidade social dos atores envolvidos, dificultando assim todo o processo de ensino aprendizagem.

Wizniewsky (2010) afirma que,

A escola do campo, que tem características homogeneizadoras, constitui uma escola pensada para o homem rural e não construída para ele. Assim, é uma escola que se localiza no campo, mas não pertence ao campo, à medida que seus sujeitos não fazem parte dela. (WIZNIEWSKY, 2010, p. 29)

Esses anos de atraso nas políticas públicas relacionadas às escolas do campo, que podemos perceber ao longo da análise histórica realizada, acabam refletindo a realidade de boa parte dessas escolas, aliados ao desinteresse de boa parte dos governos estaduais em promover uma escola do e no campo. O

desinteresse acaba se refletindo na fala dos professores e funcionários da escola Dirceu Moreira. Apesar de entendermos que essa falta de apoio existente não pode servir de justificativa para parte dos problemas apontados, entendemos o quanto se torna difícil promover algumas atividades que tragam novos modelos de desenvolvimento para estes sujeitos.

Sobre o tema Lucas (2009) afirma que:

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (LUCAS, 2009. p. 5).

Caldart (2000, 2003 e 2005) afirma que se precisa ter presente e reafirmar três ideias-força que acompanham os debates da Por Uma Educação Básica do Campo desde a Conferência Nacional, realizada em julho de 1998. Primeira, o campo está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. Segunda, a Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. Terceira, existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano.

#### **4.4 A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**

Ao todo foram entrevistados dezoito alunos do último ano do ensino fundamental, sendo este o número total de alunos matriculados, todos os estudantes são moradores do Distrito da Santa Silvana. Ao observamos o gênero dos alunos, temos onze meninas e sete são meninos.

Iniciamos a entrevista realizando algumas questões sobre a família dos entrevistados, onde podemos perceber que a grande maioria das famílias adquiriu a posse das terras através de herança, apenas duas compraram as propriedades que hoje residem. Além desse fato, a média das famílias é de quatro pessoas por

unidade produtiva, grande parte das pessoas que compõem as famílias não concluiu o ensino fundamental.

Essa é outra problemática enfrentada pela direção e pelos professores, boa parte das famílias que compõem a comunidade escolar possui baixa escolaridade e, em sua grande maioria, atribui pouca importância à escola.

Ao nos debruçarmos sobre renda das famílias, podemos perceber que a venda de produtos agrícolas é a principal fonte de renda familiar, sendo que do número total de entrevistados apenas uma família realiza outra atividade não relacionada diretamente aos produtos agrícolas e, ainda, que do número total de entrevistados, dezesseis famílias produzem fumo e este produto é o “carro chefe” da produção da propriedade.

Apesar de identificarmos o fumo, segundo os estudantes, como a principal estratégia de reprodução social dessas famílias, podemos perceber que essa atividade acaba exercendo uma série de impactos ao ambiente e as próprias famílias, pois os agricultores acabam se tornando extremamente dependentes dos pacotes propostos pelas grandes fumageiras.

Graziano da Silva (1996) destaca que,

A constituição dos CAI's e a industrialização da agricultura passam a ser os novos determinantes da dinâmica da agricultura. [...] A partir desse momento o desenvolvimento da agricultura não é mais autônomo, mas passa a depender da dinâmica da indústria; não se pode mais falar da agricultura como “grande setor” na economia (como na divisão tradicional agricultura-indústria-serviços), porque grande parte das atividades agrícolas integrou-se profundamente na matriz de relações interindustriais, sendo seu funcionamento determinado de forma conjunta. (GRAZIANO DA SILVA, 1996,p.32-33).

Ao avançarmos nas entrevistas podemos perceber nas falas que a produção agrícola não se restringe ao fumo, apesar deste representar a principal fonte de renda das propriedades. É identificável uma agricultura diversificada, onde os agricultores utilizam sistemas policultores, sendo outra importante estratégia de reprodução utilizada por esses atores sociais, aliada à criação de animais, como bois e aves, que aparecem nos relatos de mais de 90% dos entrevistados, tais criações são utilizadas apenas para o autoabastecimento da propriedade.

Gazolla (2007) sobre essas estratégias afirma:

O autoconsumo desempenha um papel nas formas sociais de produção e trabalho que está relacionado a propiciar a diversificação das estratégias de vivência das famílias. [...] a produção de auto-provisionamento é a base sobre a qual se assenta, materialmente, grande parte da reprodução social e alimentar do grupo doméstico e o ponto de partida para que as unidades de produção consigam diversificar as suas estratégias de vivência. (GAZOLLA, 2007, p. 96).

Todas as propriedades que dependem exclusivamente da produção e venda de produtos agrícolas, segundo os adolescentes entrevistados, utilizam-se de adubos químicos e agrotóxicos (herbicidas, inseticidas e fungicidas). O fato curioso é que, quando questionados sobre onde são aplicados tais insumos, os entrevistados afirmam que estes são utilizados somente na produção que será comercializada futuramente.

De acordo com Schneider; LibardiniePandolfo (2013):

O uso de agrotóxicos é uma prática recorrente na produção de fumo em folha. Em 95,2% dos estabelecimentos produtores de tabaco no Rio Grande do Sul houve a utilização desse veneno durante a safra de 2006. (SCHNEIDER; LIBARDINI e PANDOLFO, 2013. p. 53).

O uso de grande parte dos insumos químicos ocorre devido ao fato desses agricultores estarem diretamente ligados e submetidos aos Complexos Agroindustriais – CAI's, pois a comercialização do produto é realizada junto às fumageiras. Podemos inferir que ocorre uma grande perda da autonomia dos produtores frente às indústrias fumageiras,

Boeira e Guivant (2003) explicam o processo afirmando que:

O produtor se compromete primeiro moralmente, e, mais tarde (1993), contratualmente. As indústrias tomam as rédeas do processo produtivo à medida que mercantilizam e tecnicizam o conjunto da atividade produtiva, “fazendo com que as relações de mercado se dessem [se dêem] desde o início do cultivo do tabaco e não mais apenas no momento da venda final” (Vogt, 1997, p. 109). O sistema integrado ganha estabilidade também em função da definição antecipada dos preços mínimos a serem pagos aos produtores ao fim de cada safra. Nesse aspecto, como nos demais, as empresas seguem o exemplo da Souza Cruz. A alternativa seria abandonar a disputa pelo mercado. As empresas nacionais são vencidas gradualmente pelas multinacionais, com apoio dos governos do regime militar e também dos demais, visando-se a abertura do mercado internacional ao fumo brasileiro (e com isto obter-se aumento de divisas). [...] Além disso, o setor fumageiro investe em políticas ambientais e no contra-ataque ao movimento antitabagista, enquanto o poder público mantém uma política ambígua, de

fomento da produção, via crédito bancário, e simultaneamente de combate aos efeitos e riscos do consumo. (BOEIRA e GUIVANT, 2003, p.50-51).

Todos os jovens entrevistados afirmaram que de alguma forma ajudam nas propriedades, sendo que os mesmos afirmaram que essas atividades acabam se intensificando durante o período de colheita.

Entendemos aqui que, em parte essas são especificidades do meio rural, o trabalho é concebido desde cedo nas famílias, sendo considerado uma importante estratégia para perpetuar a reprodução social neste espaço.

Sobre essa problemática Wanderley (2011) afirma que:

Os filhos dos agricultores são desde cedo chamados a participar do esforço comum da família para garantir sua sobrevivência e a constituição de um patrimônio familiar. Nesse contexto, os jovens rurais têm uma dupla relação com o trabalho: por um lado, o tempo a ele dedicado deve ser conciliado com o tempo necessário à escolarização; por outro, a própria formação do jovem se realiza pelo trabalho, o que justifica moralmente a sua reprodução. Trata-se aqui, naturalmente, do trabalho feito no interior do estabelecimento familiar, sob a tutela dos pais, condição essencial para que esse envolvimento se traduza numa efetiva socialização do futuro trabalhador. Não é demais insistir que todo trabalho realizado por crianças e adolescente para terceiros é ilegal e criminoso. (WANDERLEY, 2011, p. 5).

Toda problemática da produção do fumo deve ser levada em conta, porém não somente no que tange os jovens na produção, mas, no seu todo, pois essa produção ultrapassa as questões de saúde pública, sendo transformadas em questões diretamente ligadas aos Direitos Humanos.

Almeida sobre essas questões afirma:

Quando a pobreza prevalece e a qualidade de vida dentro da pequena unidade rural decai, ocorrem desvios de conduta que induzem à sobre-exploração do trabalho dos membros da família, crianças inclusive. O pequeno agricultor integrado exige mais de si e de seu grupo, embrutecido com os efeitos da relação desigual contratualmente estabelecida com as transnacionais do tabaco, que lhe escorcha os rendimentos, subjugando-o com o endividamento planejado para atrelar-lhe anos à mesma empresa fumageira e garantir, assim, a previsibilidade e a segurança necessária à acumulação do capital. A família, buscando honrar seus débitos, chega a aumentar a área plantada na expectativa de libertar-se daquele vínculo servil com uma boa safra, e a carga de trabalho requerido a mais é transferida aos membros do grupo familiar. É nesse momento em que a presença do trabalho infanto-juvenil no meio rural adquire violenta conotação de exploração. (ALMEIDA, 2005, p. 118).

Após analisarmos as questões relacionadas à produção nas unidades produtivas, buscamos compreender quais eram algumas das aspirações destes estudantes. Boa parte dos entrevistados, cerca de 70%, afirmou durante as entrevistas que possui interesse em continuar seus estudos em escolas próximas de suas residências, apenas 10% não pretende continuar estudando após concluir o ensino fundamental. Ainda 10% tem interesse em seguir seus estudos, porém ainda possuem dúvidas se conseguirão, devido ao fato das escolas serem muito longe de suas residências, outros 10% pretendem acabar o ensino médio através do Ensino de Jovens e Adultos – EJA ou do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.

Apesar dos inúmeros problemas enfrentados pelos professores no que tange o trabalho dos jovens no interior das propriedades, existe por parte das fumageiras uma grande fiscalização nas escolas da região, que chega a ocorrer quatro vezes ao ano. Esse controle rigoroso visa verificar e identificar os alunos que estão frequentando regularmente as escolas.

Essa política ocorre, segundo a direção da escola, a partir de uma parceria que foi firmada entre as empresas fumageiras e o Ministério Público do Trabalho – MPT. Sendo que o produtor que acabar descumprindo essas obrigações acaba impedido de comercializar toda sua produção com as empresas, e, ainda, pode sofrer uma série de sanções previstas nos seus contratos.

Ao questionarmos os estudantes sobre a suas perspectivas de se manterem no campo mais da metade dos entrevistados possuem preferência por permanecerem no meio rural. Sendo cerca de 88%, apenas 12% possuem vontade de se mudarem para a área urbana.

Dentre os entrevistados que possuem interesse em morar na cidade questionamos sobre quais seriam os principais motivos. Boa parte respondeu que na cidade não se trabalha tanto quanto no campo, além do fato de ser mais fácil de dar continuidade aos seus estudos.

Os entrevistados que gostariam de permanecer no campo apontam como principal motivo o estilo de vida rural, afirmando que na cidade existem muitos problemas, sendo a violência urbana o principal apontado.

Apesar inúmeros estudiosos brasileiros apresentarem uma série de estudos que apontam a baixa preferência dos jovens pelo meio rural, os estudantes

entrevistados demonstraram o contrário, apontando que em grande parte preferem continuar no campo.

Wanderley (2011) afirma que:

Cabe, naturalmente, aos próprios jovens decidir sobre o seu futuro. Esta decisão, no entanto, é diretamente influenciada por um conjunto de fatores, dentre os quais se destaca: as próprias condições de cada família (número de filhos, dimensão do estabelecimento, sistemas produtivos, etc.); a importância atribuída às tradições referentes à transmissão do patrimônio familiar, que diferencia o que cabe a cada filho, em função, especialmente do gênero e da ordem de nascimento; a oferta de ocupações no município onde a família reside, o que pode favorecer a permanência do jovem ou levá-lo a migrar para regiões mais distantes. (WANDERLEY, 2011, p. 6).

Ao avançarmos nas entrevistas, mudamos o enfoque dos questionamentos. Nesse último momento buscamos identificar parte das noções que estes estudantes possuíam sobre sustentabilidade e sobre outras formas de desenvolvimento para o espaço agrário.

Mais da metade dos sujeitos entrevistados nunca ouviu falar do termo “sustentabilidade”. Cerca de 85%, quando questionados sobre o que imaginavam que se tratava esse termo, informaram que atrelavam a palavra sustentabilidade a formas de preservação do ambiente.

Quando questionamos sobre as formas de desenvolvimento das unidades produtivas, mais especificadamente sobre a produção para comercialização sem o uso de insumos químicos, grande parte dos entrevistados informou que não era possível produzir sem a utilização desses insumos.

Torna-se clara a dicotomia existente na fala desses jovens filhos e filhas de agricultores familiares, o discurso em prol dos insumos químicos está tão impregnado nessas famílias que elas não conseguem admitir que é possível produzir sem o uso de agrotóxicos. Entretanto elas mesmas já produzem sem o uso desses insumos, pois na sua grande maioria quando questionados se eram utilizados “venenos” na produção utilizada para autoconsumo esses sujeitos afirmaram que não utilizavam, “somente nos produtos que vendemos”.

Esse aspecto evidencia a contradição existente e a força que as indústrias possuem, através do discurso fortemente utilizado por parte dos extensionistas que trabalham para as fumageiras. O valor que é atribuído não está ligado diretamente

ao valor econômico, mas está atrelado a questões subjetivas que são “vendidas” através da publicidade extensiva em prol desse modelo de desenvolvimento.

Ao compreendermos os resultados obtidos durante a pesquisa, podemos perceber a importância que a escola no e do campo possui, sendo que é de vital importância a realização do protagonismo dos jovens através das escolas do campo.

Espaços como esses se tornam essenciais para que possamos possibilitar, de certo modo, a autonomia desses sujeitos do campo. Podemos perceber que, apesar da falta de atenção em parte dos educadores sobre as questões relacionadas à permanência do campo e ao modelo de desenvolvimento proposto, essa é só a ponta de um grande problema, que vai além dos educadores, perpassando pelas políticas públicas não só as relacionadas à educação como um todo, mas também às políticas relacionadas a novos modelos de desenvolvimento. Novos modelos que não tragam tantos impactos ao ambiente, nem a saúde dos agricultores, bem como políticas que mantenham esses atores no campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço agrário brasileiro, assim como a agricultura familiar, sofreu e ainda sofre com as inúmeras mudanças que ocorreram. Tais transformações estão diretamente atreladas ao modelo de sociedade adotado pelos governos alicerçados na prática neoliberal, juntamente com as marcas do capitalismo que aprofunda as desigualdades existentes.

Desde o período da colonização até os dias de hoje, enfrentamos processos de profunda exploração, de formas diferentes, cada qual de acordo com o momento histórico, porém com um objetivo comum: a concentração de riquezas nas mãos de poucos.

A partir dos textos apresentados, buscamos compreender melhor como se deu a construção histórica e espacial da agricultura no Brasil, onde conseguimos perceber de forma muito clara a consolidação dos inúmeros processos que tinham como objetivo a exclusão dos camponeses e a permanência dos processos de exploração e concentração de renda e terra.

Tais problemáticas foram aprofundadas durante a Revolução Verde, que veio para modernizar a agricultura e impedir a realização de uma reforma agrária de fato, elevando as mazelas existentes. Consequentemente, tal processo levou muitos agricultores familiares à perda de suas terras ou à dependência extrema de insumos externos a suas propriedades e ao mercado.

Após compreendermos a formação territorial brasileira, debruçamos nossos esforços para entender como se dá o processo da educação brasileira ao longo da história, mais especificadamente da educação do campo. Podemos perceber de forma clara que a formação territorial brasileira está correlacionada à educação do campo. Cabe ressaltar que a educação, desde o início da formação do país, foi colocada em segundo plano, priorizando as elites e deixando à margem do processo os camponeses.

A educação do campo sofreu uma negação e sucateamento durante a formação do território brasileiro. Somente no final do século XX, os esforços dos

movimentos sociais começaram a ganhar força, ainda assim os resultados demoraram a aparecer, somente através da luta dos movimentos sociais do campo que a educação no e do campo conseguiu ganhar força, surgindo através de políticas públicas.

A escola do campo possui um grande papel para o espaço agrário, ela deve levar em conta todas as particularidades existentes no campo, promovendo a autonomia e emancipação desses atores.

A pesquisa realizada buscou compreender as variadas percepções que os jovens de uma escola do campo possuem sobre alguns conceitos relacionados com a preservação ambiental, bem como entender quais as relações existentes entre a preservação, a produção e o espaço de moradia.

Apesar de, ao longo das entrevistas, identificarmos que boa parte dos estudantes entrevistados possuem interesse em permanecer no campo, é perceptível que tal perspectiva não se deve ao fato da escola. Pois, apesar da Escola Dirceu Moreira estar localizada no campo, ela não promove uma educação voltada, de fato, para o campo.

A escola inserida no meio rural deve buscar resgatar a identidade do camponês, visando trazer, a todo o momento, o significado do “campo” para os alunos, através da (re) construção diária desses conceitos. Além disso, a escola deve promover e visar outras formas de desenvolvimento, diferentemente do observado na escola que foi objeto do estudo.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, podemos alegar que foram extremamente importantes os inúmeros avanços que ocorreram na educação do campo, porém precisamos avançar ainda mais. Além da permanência no campo a escola, deve-se promover transformações sociais que visem à preservação do ambiente.

A escola, que foi objeto do estudo proposto, possui diversos problemas que, na sua grande maioria, superam os encontrados em escolas da cidade. Problemas que vão desde a dificuldade de acesso até a problemática do agrotóxico. Além da peculiaridade da colonização pomerana, que, apesar dos inúmeros esforços da direção da escola, não é valorizada pela Secretária de Educação.

Esses problemas, apesar de se apresentarem como grandes barreiras, não devem ser utilizados como pretexto ou resposta para a não realização novas atividades. Entendemos a dificuldade existente, mas os esforços não devem ser medidos nem balizados com os incentivos por parte dos governos municipais, estaduais ou nacional.

Portanto, é possível verificar que a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dirceu Moreira, apesar dos esforços desenvolvidos, não propicia uma proposta pedagógica efetiva para o campo, pois embora desenvolva práticas que se aproximem da realidade dos sujeitos, a estrutura política e pedagógica ainda está baseada nos moldes tradicionais, não propiciando a transformação de fato.

Apesar dos diversos avanços obtidos pelos camponeses através da luta dos movimentos sociais do campo, é preciso avançar ainda mais para que possamos construir uma escola efetivamente do campo, que atenda as todas as necessidades que estes atores necessitam. Além da ampliação das políticas públicas para as escolas do campo, é necessário que algumas dessa políticas sejam efetivas, atingindo assim todas as escolas no espaço agrário.

## REFERENCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1998.

ABRAMOVAY, R. **Educação formal e os desafios para a formação de uma nova geração de agricultores**. Artigo apresentado no XLI CONGRESSO DA SOBER – Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. Juiz de Fora, MG, 27 a 30 julho de 2003. BESSE, Jean-Marc. **Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. São Paulo. Perspectiva, 2006.

ALMEIDA, Guilherme; Eidt Gonçalves de. **Fumo: servidão moderna e violação de direitos humanos**. Curitiba: Terra de Direitos, 2005, p.168

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre. Ed. da UFRGS, 2000.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

BARROS, Lânderson Antória. Agroecologia e educação ambiental na perspectiva de jovens rurais. IN: SALAMONI, Giancarla; COSTA, Adão José Vital da. **Agriculturas Familiares: estratégias de reprodução social e territorial**. Pelotas: Ed. UFPel, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, 3 de Abril de 2002. (Coleção por uma educação do campo, nº 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios. Brasília: Inep/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro, 2008.

BUTTNER, Anne. Apreendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFORETTI, Antonio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 165-193.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação básica do campo**, nº 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

CARLOS, A.F.A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, 270 p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo. FFLCH, 2007, 85p.

CARNEIRO, Maria José; MALUF, Renato S. (Orgs.). **Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar**. Rio de Janeiro. MAUAD, 2003. 230 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. Cortez, 2003.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2001.

CLAVAL, Paul. A Paisagem dos Geógrafos. In: Corrêa, R. L.; Rosendahl, Z. (orgs.). **Paisagens, Textos e Identidades**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004. p. 13-74.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave da Geografia. IN: CORRÊA, Roberto Lobato; CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. (Orgs.) **Geografia Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro. Bertrand do Brasil, 2011. 352p.

COSTA, Claudia Lucia da; SANTOS, Rossevelt José. Abordagem qualitativa na pesquisa sobre ensino de geografia no campo: desafios e perspectivas. **Revista Percursos - NEMO Maringá**, v. 3, n. 2, 2011. (p. 61- 77).

DEL RIO, Vicente; OLIVEIRA, Livia de. **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo. Editora da UFSCar, 1996.

DELGADO, Guilherme C. Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estudo da reflexão agrária. **Estudos Avançados**. São Paulo. USP, v. 15 (43), 2001. (p. 157-172).

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo. Atlas, 2000.  
EHLERS, Eduardo. **Agricultura Sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma**. Guaíba: Agropecuária, 1999.

FERNANDES, B. Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: **A educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 4).

FURTADO, E. D. P. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. In: FAO/UNESCO. Educación para lapoblación rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. FAO/UNESCO, 2004. P.44-91. Disponível em: GOMES. Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

EHLERS, Eduardo. **Agricultura Sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma**. Guaíba: Agropecuária, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo. Peirópolis, 2000.

GAZOLLA, Marcio. SCHNEIDER, Marcio. A PRODUÇÃO DA AUTONOMIA: os “papéis” do autoconsumo na reprodução social dos agricultores familiares. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro. UFRRJ, v. 15, 2007. (p. 89-122).

GAZOLLA, M. **Agricultura familiar, segurança alimentar e políticas públicas: Uma análise a partir da produção para autoconsumo no território do Alto Uruguai/RS.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural/UFRGS. Porto Alegre – RS, 2004.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia, processos ecológicos em agricultura sustentável.** Porto Alegre. Ed. da UFRGS, 2001.

GRANDO, M. Z. **Pequena agricultura em crise – o caso da colônia francesa no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre. Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, 1989.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A nova dinâmica da agricultura brasileira.** São Paulo. UNICAMP, 1996.

GUTERRES, Ivani. **Agroecologia Militante:** contribuições de Enio Guterres. São Paulo. Expressão Popular, 2006.

GRITTI, Silvana M. **Educação rural e capitalismo.** Passo Fundo: UPF, 2003.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos.** São Paulo: Contexto, 2006. 173 p.

HESPANHOL, Antônio Nivaldo. O desenvolvimento do campo no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MARQUES, Marta Inez Medeiros; SUZUKI, Júlio Cesar (Orgs.). **Geografia Agrária: teoria e poder.** São Paulo. Expressão Popular, 2007. (p. 271-287).

HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros; COSTA, Vera Mariza Henriques de Miranda. Produção familiar: perspectivas de análise e inserção na Microrregião Geográfica de Presidente Prudente-SP. IN: GERARDI, Lucia Helena de Oliveira e MENDES, Iandara Alves (Orgs.). **Do natural, do social e de suas interações:** visões geográficas. Rio Claro. Associação de Geografia Teórica - AGETEO, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 08 de dezembro de 2013.

Knorek, Reinaldo. A cultura do tabaco: um estudo sobre a exploração do trabalho infantil no município de canoinhas – SC. IN: SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da Silveira (orgs.). **Tabaco, sociedade e território: relações e contradições no Sul do Brasil.** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2013.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (orgs). **A educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 4)

LEFÉBVRE, Henri. **El Materialismo Dialectico**. Ed. Elalaeoph, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Espacio y Política**. Barcelona: Península, 1976.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999.

Lucas, Rosa Elane Antória. **Educação formal / rural permeando as relações do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande/RS**. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal. Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. In: FAUSTINE, L. A. **Temas Básicos de Educação e Ensino**. São Paulo. EPU, 1986.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1980)**. Pelotas/RS: EdUFPel/Co-edição Livraria Mundial, 1993.

MAGALHÃES, Mario Osório. **História e Tradições da Cidade de Pelotas**. Pelotas. 3 ed. Armazém Literário, 1999.

MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores; MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar de (Orgs.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza. Edições UFC, 2010.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo. Hucitec, 1990.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2 ed. São Paulo. Contexto, 2011.

MIRALHA, Wagner. **A organização interna e as relações externas dos assentamentos rurais no município de Presidente Bernardes-SP**. Curso de Pós-

Graduação em Geografia, Área de Concentração: Produção do Espaço Geográfico. UNESP/ Presidente Prudente, 2006. (Mestrado).

MOREIRA, Roberto José. Cultura, política e o mundo rural na Contemporaneidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 20, abril, 2003. (p. 113-143).

MOREIRA, Ruy. O racional e o simbólico na geografia. In: SOUZA, Maria Adélia (et. all). **Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica**. São Paulo: Hucitec-Anpur, 1994.

MULLER, Geraldo. Agricultura e industrialização do campo no Brasil. **Revista de Economia Política**. Vol. 02/02, n. 06, abril/junho, 1982. (p. 47-77).

NEVES, Delma Peçanha. Agricultura Familiar. In: MOTTA, Márcia. (Orgs.) **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2005. (p. 23-26).

NEVES, Delma Peçanha. Agricultura Familiar: quantos ancoradouros! In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MARQUES, Marta Inez Medeiros; SUZUKI, Júlio Cesar (Orgs.). **Geografia Agrária: teoria e poder**. São Paulo. Expressão Popular, 2007. (p. 211-270).

NEVES, Delma Peçanha. Formas tuteladas de condição camponesa: colonato e morada na agroindústria exportadora. IN: NEVES, Delma Peçanha; Silva, M. A. de M. (Orgs.) **Processos de constituição do campesinato no Brasil: formas tuteladas de condição camponesa**. São Paulo: EDUNESP, Brasília: NEAD, 2008. (p. 137-161).

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p. 27-64.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. **Geo UERJ** - Ano 14, nº. 23, v. 1, 1º semestre de 2012. (p. 4-18).

PLOEG, Jan Douwe Van der. O modo de produção camponês revisitado. In: SCHNEIDER, Sergio (Orgs.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, 4, julho 1995: 5-27

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo. Brasiliense, 1998. 364 p.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456 p.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: IBAMA, 1996. (Série Meio Ambiente em Debate).

SALAMONI, Giancarla. **Produção familiar**: possibilidades e restrições para o desenvolvimento sustentável– o exemplo de Santa Silvana– Pelotas– RS. (Tese de doutorado) UNESP/Rio Claro, 2000.

SALAMONI, Giancarla; GERARDI, Lucia H.O. Princípios sobre o ecodesenvolvimento e suas relações com a agricultura familiar. In: GERARDI, L.H.O . e MENDES, I. A . M. (Orgs.) **Teoria, Técnicas, Espaços e Atividades**: temas da Geografia contemporânea. Rio Claro: AGETEO, 2001.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado** São Paulo. Hucitec, 1991.

SANTOS, Milton. O retorno do território. IN: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria A. A.; SILVEIRA, Maria L. (Orgs.) **Território Globalização e Fragmentação**. São Paulo. Hucitec, 1996.

SCHNEIDER, Sergio (Orgs.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SCHNEIDER, Sergio. A pluriatividade no meio rural brasileiro: características e perspectivas para investigação In: GRAMMONT, Hubert Carton de e MARTINEZ VALLE, Luciano (Comp.). (Org.). **La pluriactividad en el campo latinoamericano**. 1ª ed. Quito/Equador: Ed. Flacso - Serie FORO, 2009. (p. 132-161/ Versão português).

SCHNEIDER, Sergio. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 18, n. 51, 2003. (p. 99-121).

SCHNEIDER, Sergio; LIBARDONI, Paulo José; PANDOLFO, Graziela Castro. As características e o perfil dos produtores de tabaco com base no censo agropecuário 2006. IN: SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da Silveira (orgs.). **Tabaco, sociedade e território: relações e contradições no Sul do Brasil**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2013.

SCHWARTZ, Losane; SALAMONI, Giancarla. A fumicultura e a reprodução social e territorial da agricultura familiar: um estudo de caso no município de São Lourenço do Sul – RS. IN: SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da Silveira (orgs.). **Tabaco, sociedade e território: relações e contradições no Sul do Brasil**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2013.

SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da Silveira (orgs.). **Tabaco, sociedade e território: relações e contradições no Sul do Brasil**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2013.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

STEDILE, João Pedro (Orgs.). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500 – 1600**. São Paulo. Expressão Popular, 2005.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Espaço Geográfico Uno e Múltiplo**. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Nº 93, 15 de julio de 2001.

SZMRECSÁNYI, Tamás. **Pequena história da agricultura no Brasil**. São Paulo. Contexto, 1990.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo. Difel, 1980. 288 p.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. IN: CHRISTOFOLETTI, Antonio (Orgs.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. P. 143-164.

WANDERLEY. Maria N. B. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidades. In: WANDERLEY. Maria N. B. **O mundo rural como espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre. Ed. da UFRGS, 2009. (p.185-200).

WANDERLEY. Maria Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: WANDERLEY. Maria Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (p. 155-183).

<<http://www.fao.org/SD/ERP/Estudio7países.pdf>> Acesso em: 20 jul 2012.

## APÊNDICES

## APENDICE 1

### Proposta de roteiro da pesquisa de campo aplicado à direção

Data:

Questionário n°:

Localidade:

Entrevistado:

Referência para localização:

1. Nome da instituição:

2. Endereço:

3. Diretor:

4. Vices:

5. Quais séries possuem a escola:

6. Qual a modalidade de ensino:

7. Número de turmas:

8. Número de salas de aula:

9. Número de alunos matriculados:

10. Número de funcionários e respectivas funções:

11. Existência de outros espaços (salas de leitura, quadra esportiva, sala de vídeo...):

12. Existe biblioteca? Quais os horários de funcionamento e formas de utilização?

13. Existem computadores para os alunos realizarem pesquisas (se sim quantos e quais os horários de funcionamento e formas de utilização):

14. A escola possui algum curso ou disciplina na área de informática?

15. A escola possui recurso Áudio Visual (Televisor, DVD, Vídeo Cassete, Câmera Digital, projetor, retroprojetor...), quais:

16. A escola organiza eventos, quais?

17. Existem parcerias com outras instituições e a escola (caso positivo), quais?

18. Quais programas a escola tem acesso (livro didático, merenda escolar...)?

19. Como é realizada a compra dos produtos para a merenda escolar?

20. Há conselho escolar com participação dos pais e da comunidade local?

21. A escola possui projeto político pedagógico, (caso positivo, qual a data da última alteração)?

22. Todos os professores conhecem esse projeto?
23. Levando em conta que a escola está inserida no meio rural, que dificuldades a escola enfrenta quanto à realidade dos alunos e da comunidade?
24. A escola realiza atividades relacionadas à Educação Ambiental? Quais?
25. Se não, quais os motivos que impedem a realização destas atividades?
26. Você acredita que a escola consegue realizar uma boa abordagem acerca de questões ambientais com os alunos?
27. A escola trabalha questões relacionadas à agroecologia? (Caso positivo, quais as formas, caso negativo por quê?).
28. A escola possui horta? (Caso positivo, de quem partiu a ideia e como se mantém, caso negativo, quais os empecilhos para realização da mesma?).

## APENDICE 2

### Proposta de roteiro da pesquisa de campo aplicado aos professores

Nome pesquisador:

Data:

Questionário n°:

Localidade:

Entrevistado:

Referência para localização:

1. Disciplina?
2. Quantos são os professores da disciplina, e qual suas formações?
3. Mora na zona rural ou na cidade?
4. Existem professores para todas as turmas?
5. Adotam o uso de livro didático? Qual? É distribuído pelo Ministério da Educação? Qual o critério para a seleção do livro?
6. Existem atividades extraclasse relacionadas a educação ambiental? (Caso positivo quais? Caso negativo por quê?):
7. Quais são os conteúdos trabalhados sobre questões ambientais? Como são escolhidos?
8. A realidade dos alunos é levada em conta na hora de escolher os conteúdos?
9. Quais os principais problemas enfrentados na escola?

### APENDICE 3

#### Proposta de roteiro da pesquisa de campo aplicado aos alunos

Nome pesquisador:

Data:

Questionário n°:

Localidade:

Entrevistado:

Idade do entrevistado:

Referência para localização:

#### Caracterização das famílias

1. Idade e escolaridade dos membros da família (H= homem M= mulher)

EFI = Ensino Fundamental Incompleto EFC = Ensino Fundamental Completo

EMI = Ensino Médio Incompleto EMC = Ensino Médio Completo

ESI = Ensino Superior Incompleto ESC = Ensino Superior Completo

A = Analfabeto NIE= Não está em idade escolar

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
sexo								
idade								
escolaridade								

2. Condição da propriedade

Proprietário	
Arrendatário	
Meeiro	
Outro. Qual?	

3. (Quando proprietário) Como adquiriu suas terras?

herança		parte herança/parte compra		compra	
---------	--	----------------------------	--	--------	--

4. Como é formada a renda na propriedade?

Venda de produtos agrícolas	
Venda de produção pecuária (e derivados)	
Venda de produtos artesanais (quais?)	
Atividades agrícolas fora da propriedade (remunerado)	
Aposentadoria/pensão.	
Aluguéis/arrendamentos	
Atividades não agrícolas/serviços realizados. (quais?)	

5. Quais produtos cultivam na sua propriedade?

Com qual finalidade?

**AC – Autoconsumo**

**C – Comercialização** (1- Comércio atacadista; 2- comércio varejista - armazéns; 3- feiras livres; 4 agroindústria; 5 – intermediário)

Culturas	AC	C	Culturas	AC	C
Fumo			tomate		
Pêssego			morango		
Feijão			hortaliças		

Milho			leite		
batata-doce			ovos		
batata-inglesa			mel		
Laranja			outro:		

6. Quais tem maior importância na formação da renda familiar?

7. Ajuda na propriedade? (caso positivo) aproximadamente, quantas horas trabalham por dia (em época de colheita e não colheita).

Colheita	Não Colheita
----------	--------------

8. Algum membro da família presta serviços fora da propriedade? (caso positivo) - Qual trabalho? Como é remunerado?

Trabalho/remuneração	Dinheiro	Parte da produção	Ajuda mútua	Outra: _____
Agrícola				
Não-agrícola				

9. Contrata trabalhador temporário ou permanente? (caso positivo) - Qual trabalho? Como é remunerado?

Tipo de Trabalho	Remuneração			
	Dinheiro	Parte da produção	Ajuda mútua	Outra. Qual?

10. Que tipo de criações existe em sua propriedade? Com qual finalidade?

De trabalho	
Bois	
Cavalos	
Outros:	

De produção	AC	C		AC	C
Bovinos			ovinos		
Suínos			peixes		
Aves			outros		

AC - Autoconsumo

C – Comercialização

11. Que máquinas e instrumentos agrícolas são utilizados na propriedade?

	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não
trator			arado			roçadeira		
carroça			disco			subsolador		
pulverizador			reboque			trilhadeira		
plantadeira			grade			capinadeira		
Aleirador			plaina			outros:		

12. Quais os tipos de insumos utilizados na propriedade?

Adubo químico		Inseticidas	
Calcário		adubo orgânico	
Fungicidas		adubação verde	
Herbicidas		outros:	

13. Em quais produtos e com que frequência?

14. Quais os recursos hídricos disponíveis na sua propriedade?

Arroio		Cacimba		Açude		Cisterna		Outro:	-
--------	--	---------	--	-------	--	----------	--	--------	---

17. Qual o destino do lixo na propriedade?

Lixo orgânico		Lixo seco doméstico		Embalagens de agrotóxicos	
reaproveitamento na alimentação animal		coleta		são recolhidas pelas firmas	
enterra ou joga em algum local na propriedade		queima		são reutilizadas para outro fim	
outro:		enterra		enterra	
		joga em qualquer lugar		queima	
		outro:		joga em qualquer lugar	
				outro:	

**Questões abertas**

1. O que você pretende fazer quando acabar o ensino fundamental? Quais suas perspectivas para o futuro? Depois do ensino fundamental?
2. Você conhece a cidade de Pelotas? Quais as outras cidades que você conhece?
3. Preferem morar na área rural ou urbana, quais os motivos?
4. Para você o que é sustentabilidade? Onde você ouviu falar?
5. O que você entende por agroecologia? Onde você ouviu falar?
6. Você consome os alimentos que a família produz? (esses produtos são produzidos com o uso de agrotóxicos/ produtos químicos?)
7. Os alimentos que são comercializados são os mesmos que são consumidos pela família?
8. Você acredita que existe a possibilidade de plantar sem a utilização de produtos químicos?